

Expliciter n°83 Janvier 2010

Quelques effets de l'explicitation... entre prises de conscience, résistances et transformations

*Vittoria Cesari Lusso**

Un petit courrier pour commencer

Cher Pierre,

Chères amies et chers amis du GREX,

Le besoin de communiquer avec vous est là depuis belle lurette... Il m'est arrivé maintes fois de le faire mentalement. Certes, nous ne disposons pas encore d'une technique capable de transmettre les pensées sans que ceux-ci s'incarnent dans un support oral ou écrit. Je le sais. Donc, le résultat est que vous n'avez jamais reçu mes messages... Je constate souvent que ce type de dialogue intérieur avec mes interlocuteurs présente pour moi des avantages mais également des inconvénients. L'avantage premier est que cela m'aide à structurer et à développer ma pensée, en donnant corps à mes réflexions. L'inconvénient principal, voire carrément le « piège », est dû à une sorte de sensation

* Pour plus d'informations sur l'auteure, voir le site de Vittoria Cesari Lusso, <http://www.vittoria-cesari-lusso.ch/>

trompeuse du type « déjà fait » : le vécu mental du dialogue rassasie provisoirement ma faim d'échange et donc me permet de remettre à un « plus tard indéfini » le travail d'écriture.

De plus, il m'est arrivé également de commencer maintes fois un article pour Expliciter sans jamais le terminer. Ces projets d'articles prenaient chaque fois un titre différent selon la thématique qui m'interpellait particulièrement à des moments donnés, par exemple « Quelles articulations et quelles frontières entre former, accompagner et soigner ? » ; « L'explicitation au quotidien » ; « La dimension clinique dans la formation des adultes » ; « Qu'est-ce que j'apprends... quand j'apprends à expliciter ? ».

Comment peut-on expliquer ce travail toujours inachevé ? Il y a plusieurs réponses qui me viennent à l'esprit : « Faute de temps ? » (en partie c'est « objectivement vrai » et en partie il peut s'agir d'une forme de rationalisation secondaire, comme dirait le docteur Freud) ; « trop d'autres projets de publication ? » (peut être) ; blocage face à l'entreprise de produire un texte dans une langue autre que l'italien (probable) ; « mécanisme de défense » face à l'affolant labeur de répondre en même temps à l'exigence que je me pose de lire d'abord les nombreux articles d'Expliciter que je n'ai jamais lus (vraisemblable) ; etc.

Ceci dit, je ne voulais pas qu'une autre année se termine sans que je fasse le chemin qui sépare ce projet d'écriture de sa réalisation. D'où ma décision de boucler enfin mon dernier texte inachevé, quitte à le livrer dans une forme un peu en vrac et à laisser tomber l'ambition d'essayer de bien étayer tous mes arguments avec les références appropriées.

Voici donc quelques réflexions que je souhaite partager avec vous sur le thème des transformations provoquées par l'apprentissage de l'explicitation.

Pendant l'écriture de cette dernière phrase (je ne sais pas pourquoi...) j'entends une voix, celle d'Armelle. Elle me pose la question « Vittoria (avec mon nom bien prononcé à l'italienne à savoir avec deux 't' bien marquées et l'accent sur le 'o'), quand tu souhaites partager, y a-t-il des points particuliers sur lesquels t'aimerais échanger ? ».

Ma réponse est : « Je ne le sais pas encore, l'exigence première pour moi était, me semble-t-il, d'exprimer en quoi les ressources conceptuelles, méthodologiques et opérationnelles qui ont trait au travail du GREX continuent à nourrir mes champs d'intérêts, à inspirer mes pratiques et à s'articuler avec les autres pistes qui sillonnent mon esprit. Peut être aussi de sortir de la position de celle qui prend et ne donne pas ».

Mais merci d'avance de me dire si les lignes qui suivent suscitent quelques échos en vous.

Vittoria

P. S.

- Un grand merci à Maryse qui au milieu de ses vacances et de ses retrouvailles familiales et à cheval entre deux continents a bien voulu faire le travail de lire et corriger mon texte !
- Pour faire plus simple, j'ai renoncé à mettre toujours au féminin et au masculin des mots tels que, participant / participante ; formateur / formatrice ; enseignant / enseignante. J'espère que cela ne froisse personne.

1. Quand on dit « effet... »

« L'entretien d'explicitation a changé ma vie professionnelle ! », s'exclama avec enthousiasme et conviction un participant – qui se qualifia comme enseignant spécialisé, si ma mémoire ne me trompe pas – à la fin de la conférence que Pierre Vermersch a donné à l'Université de Genève le 7 novembre 2008, dans le cadre des activités d'Antenne Suisse Explicitation. A vrai dire je ne suis pas vraiment sûre qu'il l'ait dit exactement comme ça. Peut être que la phrase était « Monsieur Vermersch vous avez

changé ma vie professionnelle! ». Peu importe, n'est-ce pas ? Le sens ne change pas ! En effet, le participant a précisé que l'outil explicitation lui avait notamment permis de comprendre autrement les difficultés de ses élèves, de se sentir plus compétent à les traiter et de tirer plus de satisfactions de son travail. Personnellement ce soir-là j'ai eu l'impression qu'il ne s'agissait pas d'un point de vue isolé, mais que ce participant-là mettait en mot des sentiments bien partagés par l'assistance. Je tire cette impression d'une sorte d'intense et vibrante atmosphère d'attention et de communion d'intérêts intellectuels qui régnait dans la salle.

Ce témoignage particulièrement percutant constitue me semble-t-il un exemple emblématique d'effets possibles de l'apprentissage des techniques d'explicitation sur l'identité professionnelle, et même sur l'identité personnelle, tout court.

En constatant l'impact de cet apprentissage sur les personnes que j'ai côtoyées lors de mes différentes activités (ainsi que sur moi-même) trois questions se posent souvent à moi :

- en quoi l'entretien d'explicitation constitue un objet d'apprentissage bien particulier ?
- qu'est-ce qui peut faciliter ou faire obstacle à son apprentissage ?
- quelles sont les transformations dans les conduites professionnelles et quotidiennes que son intégration provoque ?

Ces questions constituent les thématiques des paragraphes qui suivent.

2. L'entretien d'explicitation : un objet d'apprentissage bien particulier

2.1 A propos d'objet d'apprentissage

Plusieurs auteurs dans le domaine pédagogique et psychosocial (par exemple, Houssaye, 1992 ; Moscovici, 1984 ; Monteil, 1989) nous ont appris à penser les situations d'apprentissage pas seulement en termes de relation bipolaire (maître/élève, enseignant/apprenant, formateur/participant) mais comme une triade dont le troisième pôle est constitué par l' « objet d'apprentissage ». Cela veut dire que pour mieux comprendre les enjeux des processus apprendre, enseigner et former, il est bien utile de tenir compte des caractéristiques de l'objet. Les représentations sociales, les dynamiques, les enjeux, les pratiques ne sont pas les mêmes selon que l'objet soit les mathématiques, ou bien l'histoire, ou bien l'informatique (etc... etc...) ou bien encore l'entretien d'explicitation (EdE). Sans compter le rôle joué par le contexte social et la culture ambiante.

Dans le cadre de cette contribution, je n'ai pas l'ambition de me référer à tous les apprentissages que l'on fait quand on se forme à l'EdE, pour cela nous disposons des textes fondateurs de Pierre Vermersch et d'un grand nombre d'articles dans le Journal Expliciter (Faingold, 2002 ; Maurel, 2008a ; Maurel, 2008b ; Maurel, 2009 ; Vermersch, 1994 ; Vermersch & Maurel, 1997 ; Vermersch, 2007a ; ...), mais je me limiterai à en rappeler ci-dessous quelques uns pouvant à mes yeux bien illustrer mon propos.

En position d'interviewé (A) il s'agit entre autres d'apprendre à :

1. tourner et focaliser l'attention sur un moment spécifié de son propre vécu passé, afin de le contacter et le re-présentifier, tout en faisant abstraction de la situation sociale présente. En d'autres termes il s'agit de s'installer dans une Position « d'évocation » ou de « Parole Incarnée » ;
2. lâcher le contrôle pour se laisser guider.

En position d'interviewer (B) il s'agit entre autres d'apprendre à :

3. mettre en place les conditions relationnelles et opérationnelles (par exemple en termes de temps et gestions des silences) permettant l'émergence des informations recherchées ;
4. écouter, pas seulement le contenu exprimé et le langage utilisé par A (comme dans pas mal d'autres entretiens...), mais aussi les catégories qui structurent le discours produit (à partir de

la grille des informations satellites de l'action), ainsi que la consistance de l'information concernant comment A s'y prend pour faire ce qu'il fait ;

5. formuler des relances appropriées pour produire de la description du vécu de A, en évitant de remplir les « vides normalement présents » avec ses propres représentations, interprétations, procédures et critères ;
6. guider A afin de faciliter sa verbalisation d'informations pertinentes.

Six apprentissages qui vont bien à l'encontre des comportements habituellement mis en place dans les situations quotidiennes d'interaction sociale et qui vont bouleverser les habitudes de questionnement des participants. Cela d'autant plus que dans les formations il ne s'agit pas seulement d'entendre parler des techniques d'explicitation d'une façon théorique, mais surtout de se lancer à l'eau en essayant de les **pratiquer** à travers un travail expérientiel basé sur des multiples mises en situation.

Ceci dit, je sais bien qu'en parlant de l'aspect inhabituel de la technique, je ne souligne rien de nouveau. Vermersch a dit, écrit, répété des centaines de fois qu'il s'agit de compétences contre-intuitives.

Mais ce que je veux mettre en évidence et approfondir ici, c'est justement **l'impact** que ces apprentissages contre-intuitifs peuvent avoir sur les personnes en formation, sur leurs visions de soi et des autres, bref sur leur évolution. « Car - comme le dit joliment Mireille Snoeckx (2009) - être élève, en explicitation c'est se confronter (...) à ses points aveugles, aux choses oubliées, à tout ce que je ne sais pas encore... ».

Afin de développer ce point, il me semble utile en me référant aux travaux sur l'acte d'apprendre (par exemple, Bourgois & Nizet, 1997 ; Giordan & de Vecchi, 1987; Aumont & Mesnier, 1992) de distinguer entre trois types d'objets d'apprentissage selon que ceux-ci constituent :

- « simples » ajouts (extensions): les connaissances amenées dans la situation de formation n'entrent pas en collision avec le bagage intellectuel préexistant du participant. Par exemple, en restant dans le domaine de l'EdE, apprendre à mieux reformuler et à récapituler les propos de A ou bien à utiliser la grille d'écoute de 'satellites' n'est pas normalement source de conflit cognitif pour l'apprenant. Celui-ci ajoute de nouveaux éléments à son capital de savoirs et savoir-faire, sans « coûts affectifs et identitaires » particuliers, sauf probablement l'effet d'une gêne transitoire due aux maladresses initiales dans l'utilisation des nouveautés ;
- nouvelles formalisations de « savoirs intuitifs »: cela correspond à l'impression « *Ce que je suis en train d'apprendre je le connaissais déjà, mais je ne savais pas que des scientifiques avaient élaboré des théories et des concepts à ce sujet* ». Par exemple, « *J'avais déjà remarqué que les silences jouent un rôle en situation d'entretien ou qu'il y a un décalage entre pratiques professées et pratiques réelles, mais avant de lire Vermersch je ne savais pas que cela avait été théorisé* ». Ce type de constat normalement a un effet identitaire rassurant pour le participant car ces conceptions quotidiennes prennent le statut de concepts scientifiques;
- contenus carrément dissonants (demandant des restructurations): il s'agit d'apprentissages qui produisent une **dissonance cognitive** – plus ou moins forte – par rapport au savoirs et savoir-faire précédents : « *ce que je savais et ce que je faisais est en contradiction avec les nouvelles connaissances et pratiques amenées dans la formation* ». La plupart des apprentissages que j'ai listé plus haut appartiennent à cette catégorie. Cela rend le parcours de la formation à l'EdE fascinant et passionnant, mais également à des moments donnés, plutôt déstabilisant pour les participants. Je rappelle que la dissonance cognitive est un concept élaboré par Leon Festinger (1957). Selon cette théorie, l'individu en présence de cognitions - connaissances, opinions ou croyances - incompatibles entre elles, éprouve un état de tension désagréable :

c'est l'état, justement, de dissonance cognitive. Dès lors, cet individu mettra en œuvre des stratégies inconscientes visant à rétablir l'équilibre et à réduire la dissonance.

La réduction de la dissonance et de la déstabilisation qui en est la conséquence peut prendre deux directions : régression voire rejet ou bien progression et transformation! En effet, les travaux en psychologie sociale expérimentale sur la dissonance cognitive montrent que les individus tendent à réduire la sensation d'inconfort en agissant de deux manières : en recherchant des arguments pouvant justifier leur refus à entrer en matière ; en s'engageant dans le travail d'acquisition de nouvelles compétences, malgré l'inconfort provisoire du statut de novice.

Que se passe-t-il alors ? Comment des adultes vont vivre cette situation d'apprentissage parsemé de dissonances? Quel est le rôle du groupe dans ce contexte? Quels sont les défis des formateurs ?

Voilà les questions qui seront développées dans les points suivants.

2.2 Que se passe-t-il donc lors d'un apprentissage dissonant ?

Reprenons à titre d'illustration les apprentissages listés auparavant, afin de faire des hypothèses sur la source de dissonance :

En position A,

- l'acte de tourner et focaliser l'attention sur un moment spécifié de son propre vécu passé, en quittant le contact avec la situation sociale présente, peut être fortement **dissonant** par rapport au besoin de garder une certaine vigilance et une certaine conscience de ce qui se passe autour de nous, et à la routine relationnelle habituellement mise en place. La même chose pour la disponibilité à se laisser guider. (Dans les formations il m'arrive de désigner la Position de parole incarnée comme « Position de recherche intérieure », pour bien marquer qu'il s'agit d'un vrai travail heuristique sur son propre vécu)

En position B

- accorder le temps nécessaire pour que le vécu de A inscrit dans l'action puisse se transformer en vécu représenté et puis en vécu verbalisé peut être bien **dissonant** par rapport aux rythmes conversationnels habituels et par rapport au statut normalement attribué au silence. Dans l'EdE, le silence est l'indice d'un travail intérieur et non d'un vide gênant comme dans une bonne partie de situations sociales. En effet les débutants en EdE ont souvent du mal à gérer cet aspect, et dès que A arrête de parler pour prendre le temps, pour laisser émerger une situation, B fréquemment a le réflexe de combler ce « vide » en formulant une queue à sa relance ou bien en suggérant carrément des alternatives de réponse ;
- écouter les catégories du discours et pas uniquement le contenu de A semble être perçu par certains participants comme **dissonant** par rapport à l'intérêt qu'ils déclarent porter au thème. Par exemple, j'entends souvent dire au début des formations « *Je n'ai pas pu me concentrer sur le repérage des catégories ou sur la chronologie de l'action car les propos de A m'intéressait beaucoup !* » ;
- demander des critères quand on entend un jugement de la part de A est perçu comme **dissonant** par rapport à la conviction que l'on partage déjà les significations. Autrement dit, que finalement on s'est déjà compris ;
- guider A afin de faciliter sa verbalisation d'informations pertinentes, est perçu fréquemment comme très **dissonant** par rapport à la croyance très répandue qu'un bon interviewer ne guide pas et surtout n'interrompt pas.

Sur le plan cognitif, ces dissonances ne sont pas des obstacles qui bloquent le chemin bien au contraire elle sont même la condition de la progression. En suivant Piaget on peut dire que le conflit cognitif et opérationnel entre ancien et nouveau savoir est la condition même pour que l'apprentissage puisse se développer. Dans un premier temps l'apprenant *assimile* le nouveau à ce qu'il faisait d'habitude. Par exemple, il continue avec le « pourquoi ». Ensuite la « *crise évolutive* » va se produire suite aux

remarques du formateur, ou des pairs ou bien à l'observation des pratiques expertes basées sur le « comment ». Le travail d'*accommodation* menant à une nouvelle *équilibration majorante* peut alors commencer, avec l'intégration d'une conscience accrue des différents effets du « pourquoi » et du « comment » et le développement de la capacité à utiliser selon les situations et les contextes la formule la plus adaptée.

Sur le plan affectif, identitaire et social les choses sont plus complexes (Perret-Clermont & Nicolet, 1988 ; Zittoun, Perret-Clermont & Carugati, 1997) car les conflits entre anciennes et nouvelles connaissances peuvent provoquer, notamment chez l'apprenant adulte, des résistances, des mises en discussion, du stress, des enjeux sociaux, des mécanismes de défense plus ou moins adaptés. Autrement dit, des retombées sur le plan identitaire, sur le sentiment de valeur personnelle et sur la relation pédagogique.

Mais avant d'aller plus loin et de passer aux exemples, arrêtons nous un moment sur le concept d'identité. Il est bien connu que l'utilisation du concept d'identité présente pas mal de difficultés : le terme est caractérisé par une forte polysémie de par son passé philosophique, par la diversité d'approches disciplinaires qui s'en servent, par ses connotations idéologiques, par son emploi dans le langage commun.

Compte tenu de la finalité de mon propos, je vais choisir une définition de « travail » s'inspirant de travaux de psychologie sociale (par exemple, Camilleri et al., 1990 ; Deschamps, Morales, Paez & Worchel, 1999) qui permet de penser l'identité comme un ensemble dynamique et organisé de sentiments, représentations, croyances de soi sur soi, permettant à l'individu d'éprouver « qu'il est un 'moi' différent des 'autres' » (Taboada-Leonetti, 1990, p. 43). De plus, Codol (1981) a montré que l'individu a besoin de se valoriser à ses propres yeux et aux yeux des personnes et des groupes constituant une référence importante pour lui ; d'où aussi l'exigence de « sauver la face », comme dirait Goffman, en cas par exemple d'erreur.

S'engager dans un parcours de formation impliquant un travail de déconstruction et reconstruction des savoirs et savoir-faire (Cesari Lusso & Muller, 2001) peut avoir donc des effets perturbateurs, parfois régressifs, au niveau du sentiment d'identité. Le participant est confronté à la question implicite de la définition de son identité contextuelle (où de ses co-identités, si j'emprunte la terminologie de Nadine Faingold, 2001, 2006) dans la situation d'apprentissage : « *Qui suis-je dans ce contexte?* ». Plusieurs réponses implicites peuvent être observées et « décryptées » (Faingold, 1998) lors des formations à partir de ce que les participants expriment d'une façon verbale ou non verbale à différents moments, par exemple : « *Je suis redevenu un élève en difficulté* » ; « *Je suis un enfant qui se sent confus et perdu et qui a besoin de son doudou* » ; « *Je me sens supérieur par rapport aux autres participants* » ; « *Je suis un apprenant enthousiaste* », etc. A chaque réponse correspond des nuances émotionnelles plus ou moins confortables et un questionnement au niveau des croyances et valeurs.

2.3 Stratégies de protection mise en place par les participants

Comment des adultes vont-ils réagir à cette situation sociale qui les met en situation « d'élève qui ne maîtrise pas » et qui leur demande d'intégrer dans leur « habitus » d'enseignant, de formateur, de chercheur, etc., des conduites inhabituelles ?

En effet dans ce cas, comme dit Philippe Meirieu (2000, p. 8)

« Apprendre n'est pas facile à réduire aux catégories traditionnelles de la causalité : car c'est chercher à faire quelque chose que l'on ne sait pas faire en le faisant. Il s'agit là d'une décision que personne ne peut prendre à la place de quiconque ».

Mes observations en situation et les éléments que je tire des échanges avec les collègues du Grex et d'Antenne Suisse font ressortir les stratégies suivantes :

- a) « *Je ne suis pas là pour m'impliquer mais pour observer de l'extérieur la méthodologie et la confronter avec d'autres démarches* ». C'est une stratégie que j'ai observé de la part de quelques chercheurs universitaires ou d'autres participants pour qui le maintien du contrôle de la situation semblait important (plus de messieurs que des femmes ?). Par exemple, quand en début de journée le groupe était invité à « revisiter » un moment de la journée précédente, ce type de participant continuait à utiliser son regard pour observer les autres, sans s'accorder la possibilité de « se tourner vers son univers intérieur », comme si la Position de parole incarnée était inconcevable pour lui.
- b) « *Je suis dans la démonstration de ce que je sais et pas dans l'implication* ». C'est une stratégie adoptée, par exemple, par des participants qui se considéraient déjà experts en entretien, comme des journalistes ou des chercheurs en sciences sociales. Ce type de participant intervient constamment dans les débriefings pas pour parler de son vécu pendant les exercices mais pour exprimer son savoir à propos d'autres formes d'entretiens. Toutefois, si on arrive à lui faire « goûter » la spécificité de l'EdE, son attitude peut se transformer.
- c) « *Apparemment je m'implique mais d'une façon très superficielle* », de sorte à ne pas être affecté par les nouveaux savoirs et savoir-faire. Il s'agit de participants aux manières plutôt sympathiques mais qui semblent avoir un vrai talent pour participer sans participer.
- d) « *Je régresse face à la déstabilisation de mes connaissances* ». Dans ce cas, le nouvel apprentissage qui contraste avec les anciennes connaissances est perçu comme menaçant et stressant (ou moins dans un premier temps). Les réactions peuvent alors être de l'ordre de l'agression verbale du formateur ou d'un retrait défensif.
- e) « *Je sais que j'ai besoin constamment d'apprendre de nouvelles choses, je sais qu'apprendre c'est vivre, et je suis là pour en tirer le maximum de profit, même si cela va me provoquer des déstabilisations transitoires* ». Il s'agit du participant idéal, n'est-ce pas ?! Et pourtant bien réel. Personnellement j'en ai rencontré des centaines. Parfois il s'agissait même des personnes qui dans la vie professionnelle avaient le plus de responsabilités. Je pense à trois cas concernant des cours dans le cadre d'Institutions, auxquels les supérieurs hiérarchiques participaient. Et bien, ceux-ci étaient les plus impliqués et disponibles à se mettre en jeu, à braver les erreurs, à lâcher le contrôle.

2.4 Le climat du groupe

L'apprentissage de l'EdE a lieu généralement en situation de groupe, où l'apprenant est exposé au regard des autres.

D'où, comme nous le savons bien, l'importance d'un contrat déontologique clair et formel, offrant un cadre sécurisant du point de vue de la confidentialité, de l'accueil respectueux de ce qui exprimé et expérimenté, de l'attention portée à tout ce qui se passe, d'une claire définition des erreurs et des maladroites initiales comme étapes incontournables de l'apprentissage.

Personnellement, avec des jeunes étudiants, il m'arrive même de proposer ce contrat par écrit et de le faire signer.

Toutefois, il est bien connu que le groupe produit des effets particuliers, tels que le sentiment d'anonymat, des formes de déresponsabilisation, des conduites de gamin ; ou bien des envies d'échanger des commentaires avec les personnes en proximité ; ou bien encore des conduites d'inhibition dans la prise de parole. Les conséquences de ces dynamiques de groupes peuvent être variées : certains participants peuvent se coaliser en affichant des sourires moqueurs pendant qu'un collègue par exemple expose une difficulté ; d'autres ne résistent pas à la tentation d'échanger avec le voisin ; d'autres encore préfèrent éviter de s'exprimer pendant les débriefing, vu que la liberté est toujours laissée de prendre la parole ou pas. Liberté qui en effet est bien appréciée par les intéressés,

mais qui peut rendre opaques certaines situations au formateur. Par exemple, il m'est arrivé récemment de constater, une fois le cours terminé, que le silence d'une participante n'était pas une exigence de retenue, comme j'avais imaginé sur le moment, mais carrément une prise de distance hostile.

2.5 Quelques ressources du formateur qui enseigne des contenus dissonants

Avant de développer ce point je tiens à rendre hommage à des formateurs qui m'ont largement inspiré au cours de ma vie d'apprenante et de professionnelle : je pense en particulier à Catherine Le Hir, à Pierre Vermersch, à Paul Watzlawick, ainsi que au groupe des formateurs de l'Institut Gregory Bateson.

Je leur dois notamment le plaisir que j'ai aujourd'hui dans les situations de formation à essayer d'entrer en contact avec les interrogations des participants plutôt qu'à partir en exposant mes réponses toutes faites sans savoir si mon public se pose des questions.

Mais ceci dit, il est évident qu'enseigner des contenus dissonants est à la fois passionnant et exigeant pour le formateur. Il s'agit en effet – pour le dire à la manière de Vygotski - d'agir afin que l'échange inter-psychique entre formateur et formé puisse se transformer en développement intra-psychique pour l'apprenant, en déclenchant chez lui son potentiel de développement (*zone proximale de développement* selon Vygotski, 1934/1997 ; traduit récemment par Yves Clot (2008) en *zone de développement potentiel*). Cette zone indique ce que l'apprenant arrive à faire aujourd'hui avec l'aide d'un expert et qu'il pourra demain accomplir seul.

Quel étayage le formateur en explicitation doit-il mettre en place pour favoriser le voyage menant à l'appropriation des techniques d'explicitation ?

Nous pouvons identifier les ressources suivantes :

- ressources d'ordre didactique et pédagogique : il s'agit de la vaste panoplie d'activités utilisées par les formateurs. Activités en partie peut être similaires, et en partie originales car fruit de la créativité et de la sensibilité de chaque formateur. Je ne vais pas m'attarder ici sur cette importante ressource, qui mérite bien un petit traité à elle toute seule ! Penser à l'avenir à en faire un recueil ?
- mise en place d'un climat de travail sécurisant, caractérisé par l'écoute, le respect et l'implication personnelle ;
- capacité à pratiquer constamment ce que l'on enseigne. Cet isomorphisme est fortement apprécié par les participants ;
- capacité de prise de distance par rapport aux émotions exprimées par les participants, par exemple capacité à accueillir les moments de doutes des participants comme faisant partie de l'acte d'apprendre et non comme attaque à la personne du formateur ;
- conscience de l'effet de ses questions et de ses interventions (Vermersch, 2007b ; 2008) ;
- compétences dans le domaine de l'approche systémique et stratégique de la communication (pour un résumé, Picard & Marc, 2005 ; Cesari, 2005 ; Nardone, 1998). Cela permet d'identifier et d'éviter les pièges les plus communs présents dans les interactions, par exemple le risque d'être entraîné dans des « guerres verbales inutiles » avec les participants sceptiques et critiques à l'excès face à la nouveauté. Dans ce cas, l'appel à des stratégies paradoxales est souvent bien plus efficace. Il s'agit, par exemple, d'inviter l'interlocuteur à continuer à critiquer, même à en rajouter, en soulignant que cela représente une aide pour le formateur, qui se documente ainsi sur des effets négatifs qu'il ne peut pas percevoir tout seul. Un des plus célèbres héritiers de l'Ecole de Palo Alto, Giorgio Nardone (1998), dirait à ce sujet qu'il s'agit de vaincre sans combattre.
- La pratique de l'humour. Pour savoir comment, il suffit d'observer ce qui se passe par exemple au GREX...

3. Des « transformations » produites par l'apprentissage de l'EdE

3.1 L'étonnement

Un bon nombre de témoignages tirés des débriefings montre l'étonnement des participants face à la découverte d'un décalage entre « la représentation de son propre fonctionnement professée a priori » et celle « émergée » lors du travail expérientiel. Il s'agit d'une « découverte » qui peut être déstabilisante dans un premier temps, comme on l'a vu dans le paragraphe précédent, mais dans la plupart des cas cette déstabilisation débouche ensuite sur une saine curiosité et un plus grand intérêt pour les techniques d'explicitation, avec des retombées en termes de « transformations évolutives » sur le plan identitaire et opératoire.

Je vais essayer d'évoquer quelques exemples de ces transformations en m'appuyant sur des notes et des souvenirs concernant les situations de formations à l'EdE, mais également sur mon vécu personnel, professionnel et quotidien.

3.2 Des « transformations »

Les dictionnaires nous rappellent que « transformer » vient du latin *trans-formare* « former au delà ».

La proposition « au delà » évoque pour moi le sens de « plus loin », comme pour marquer une ouverture d'horizons possibles. Peu importe que les horizons soient grands ou petits, ce qui compte est de ne pas rester figés et de se « trans-former ».

Les exemples qui suivent sont à mes yeux des illustrations d'aspects qui se transforment suite au développement de la capacité à effectuer un retour réflexif sur ce que nous faisons et vivons. Le changement concerne parfois une idée sur soi, parfois une croyance, parfois une façon d'agir ou de percevoir nos actions ainsi que l'enchaînement de nos interactions. Des changements certes modestes mais qui offrent la sensation d'être matière vivante qui peut toujours aller « au delà ».

« **Je croyais** que le phénomène de la projection ne concernait que les autres... et je m'aperçois que moi aussi je prête à l'autre mes sentiments et mes idées ». Ce constat émerge souvent à la suite des deux activités parfois proposées au cours de la formation de base :

- Dans la première, un participant volontaire est invité à sortir pendant 10 minutes et à faire ce qu'il veut. Quand il rentre les participants répondent aux questions : Qu'est-ce que nous savons de ce qui s'est passé pour lui ? Qu'est-ce que nous ne savons pas ?
- Dans la deuxième, le formateur fait un entretien-démonstration avec un participant volontaire.

Dans les deux cas, lors du débriefing un grand nombre de pensées, d'actions et d'émotions est attribué au volontaire d'une façon tout à fait « arbitraire » : par exemple, dans le premier cas : *il s'est porté volontaire car il avait envie de sortir, il se demandait ce que nous faisons, il ne s'est pas éloigné, il était inquiet, etc.*

Dans le deuxième cas : *il était agacé par le nombre de relances, il était tendu, il a trouvé long, il n'avait pas envie de répondre...*

Il va sans dire que tous ces commentaires sont constamment démentis par A, seul expert légitimé à dire ce qui s'est réellement passé pour lui ! (C'est le sujet qui sait !).

Résultat, les participants font état d'une prise de conscience de la facilité avec laquelle on est amené à prêter à l'autre nos propres façons de sentir et penser, ainsi que d'un étonnement face aux différents points de vue. Ils témoignent également d'une meilleure compréhension de l'influence des différents positions (A ; B ; C) assumées dans la situation.

« **Je croyais déjà savoir écouter... mais...** ». Les exercices d'écoute, reformulation et récapitulation ne sont pas propres aux techniques d'explicitation mais sont à la base de toute forme d'entretien et

d'accompagnement. Toutefois je me suis aperçue qu'il s'agit d'une capacité qui vaut la peine d'être travaillée lors des formations de base à l'EdE, car maintes fois j'ai constaté un décalage entre ce que les participants déclarent déjà savoir faire en la matière et ce qu'ils mobilisent en situation.

Voici deux exemples d'effets provoqués par ce travail. Le premier concerne un participant qui, lors du débriefing, s'exclama avec un ton qui mélangeait surprise, autocritique et humour: « *Je croyais savoir écouter mais après cette journée, j'ai réalisé que j'ai du mal à entendre et à restituer ce que l'autre me dit. Finalement j'ai compris en peu de temps ce que ma compagne essaye de me faire remarquer depuis une dizaine d'année !.* »

Le deuxième se réfère à une apprenante qui exprime sa satisfaction car : « *non seulement je me sens plus capable d'écouter mais j'ai aussi pris conscience des indices qui me permettent de comprendre quand l'autre n'est pas en mesure de m'écouter et quand le cadre spatial et temporel n'est pas adapté.* »

« **Je découvre que guider n'est pas imposer** ». Une des croyances les plus répandues présentes chez le public que j'ai formé à l'explicitation est que moins l'entretien est structuré plus la subjectivité de A peut émerger. Cela va de pair avec la conviction – tirée évidemment des bonnes routines conversationnelles quotidiennes - qu'il ne faut pas interrompre. Pas étonnant donc que les participants soient un peu déstabilisés face aux techniques de guidage propre à l'EdE. Cette déstabilisation dure jusqu'au moment où le participant intègre profondément la différence entre cadre et contenu, et comprend que B ne fait qu'offrir un cadre et des structures vides, afin de donner à A la possibilité d'exprimer davantage son vécu subjectif, sans se « noyer dans des récits sans fin et sans direction ». Les découvertes, que guider n'est pas imposer un contenu et qu'il ne s'agit pas d'interrompre pour donner son avis mais pour permettre à A d'aller plus loin, transforment complètement les idées de départ.

« **Je m'aperçois que maintenant au quotidien je sais me servir de plusieurs éléments qui ont trait à l'explicitation. Cela me permet, par exemple, pendant les conseils de classe, de demander à mes collègues de donner gentiment un exemple pour mieux comprendre le problème dont ils parlent et raisonner ensemble sur les solutions à proposer** ». Ce témoignage, exprimé par Anne enseignante dans une école secondaire inférieure, nous introduit à la thématique de l'utilisation d'éléments de la technique de l'explicitation **au quotidien**, professionnel et familial et des « transformations » que cela peut potentiellement produire dans la qualité de l'interaction et de la réflexion.

Il s'agit d'un thème qui me passionne particulièrement et sur lequel je ne me lasse jamais de recueillir des illustrations permettant de mieux comprendre ce qui change dans l'utilisation des techniques d'aide à l'explicitation quand on est dans le cadre de la vie quotidienne. Cadre où les pré-supposés méthodologiques et contractuels qui lient les participants aux cours et aux journées GREX et ASE ne sont pas partagés.

D'après les données à ma disposition, il me semble intéressant mettre en évidence les éléments suivants :

- Les interactions quotidiennes sont souvent basées sur des routines conversationnelles bien rôdées qui s'adaptent mal aux transgressions : selon l'ethnométhodologue Harold Garfinkel, briser les routines est un jeu qui peut perturber la communication et la relation. Cela à mes yeux ne veut pas dire que nous devons nous interdire d'utiliser, par-ci et par-là, les relances **in-habituelles** apprises dans les formations à l'Explicitation. On sort de cette formation un peu transformé, et c'est bien compréhensible que l'on ait envie de mettre en pratique une ou l'autre des techniques. Mais cela demande de faire attention aux conditions méthodologiques, déontologiques et contractuelles à mettre en place, ainsi qu'aux précautions à prendre afin de ne pas créer des effets sur l'interlocuteur engendrant des réactions négatives de sa part. Voyons plus concrètement ci-dessous de quoi il s'agit.
- Demander un exemple lors d'une interaction quotidienne n'est pas une opération banale ! La personne formée à l'explicitation sait que trouver un exemple veut dire pour « A » : viser à vide et « prendre le temps pour laisser revenir une situation spécifique » ; ne pas se sentir

pressé de donner une réponse immédiate ; se mettre en position de recherche intérieure et quitter l'état de vigilance vers l'extérieur ; s'installer dans un moment de silence, qui peut être perçu comme plus ou moins gênant au niveau social ; attribuer à la demande de « B » un sens positif et pas une signification de contrôle et de méfiance. Comment s'y prend alors Anne pour obtenir des exemples au sein du conseil de classe ? D'abord elle cautionne ce que la collègue dit et déclare dans quelles intentions demande l'exemple : « *Ce que tu dis du comportement de Thierry est intéressant, ça vaudrait la peine de l'approfondir encore plus concrètement pour trouver ensemble des solutions. Qu'en penses-tu ?* ». Puis elle crée les conditions pour l'émergence de l'exemple sans mettre de la pression : « *Serais tu d'accord de prendre un moment pour chercher dans ta tête un exemple. Je te dis prendre un moment, car trouver un exemple à l'improviste n'est jamais évident. Nous te laissons tranquille pendant une minute et puis si ça vient Ok, si ça vient pas on prend ce qui vient* ». Ensuite, pendant que la collègue illustre l'exemple, avec des petites relances, Anne essaye de faire émerger pas seulement ce que l'élève fait, mais également ce que l'enseignante et les autres élèves font.

- Demander plus de détails. Quand l'oreille est entraînée à écouter les propos de A en termes d'informations présentes ou absentes, il devient impossible de ne pas s'apercevoir, par exemple, que le récit de l'ami, ou du partenaire ou du collègue ne nous permet pas de nous représenter ce qui s'est passé. Thomas par exemple, dans des cas similaires, se limite à dire : « *Le truc que tu racontes m'intéresse beaucoup, est-ce que je peux te poser quelques questions pour avoir plus de détails ?* ». Noëlle témoigne qu'il faut faire attention et pas utiliser trop de relances car « *avec mon mari, par exemple, une, voire deux relances ça marche bien pour avoir plus de détails mais après... souvent je m'arrête car je sens que ça peut l'agacer. Alors je mets mes compétences explicitation en veilleuse. Et je trouve que c'est aussi important de sentir quand éviter de les utiliser !!* »
- Demander les critères qui fondent les jugements. Une fois formé à l'explicitation, les jugements de nos interlocuteurs se transforment en enveloppes dont on est conscient d'ignorer le contenu, à savoir les critères qui les fondent. Nous entendons « *ça a été difficile* », « *c'est une classe impossible* », « *ça manquait de précision* » ; « *c'est mal passé* », « *c'était super* », et nous nous réalisons tout de suite que nous ne savons pas quelles sont les critères permettant à « A » de formuler de tels jugements. Dans des cas comme ça, par exemple Tania fait appel pour en savoir plus à une petite réitération : « *Difficile ?* », « *Mal passé ?* », etc. Hugo de son côté explicite carrément sa crainte de projection : « *ça t'embête si je te pose la question en quoi c'était difficile, si non je risque de te coller mon interprétation* ».
- Demander aux étudiants s'ils ont des questions. « *Pendant mes cours – dit Béa - je ne pose plus la question 'Avez-vous des questions ?'. Je propose plutôt 'prenez un moment pour voir si ce que vous venez d'entendre fait écho en vous, ou suscite des questions...'. Je propose de prendre deux minutes de silence de travail, de noter ce qui vient à l'esprit... et d'en parler après* »

« **Je découvre** la force de 'documenter' ce que s'est passé. Je vois maintenant le problème autrement. ». C'est le commentaire que Philippe formule après une demi heure d'entretien d'explicitation dans lequel il était A, et moi B. Philippe est cadre supérieur dans une Institution de Formation continue, il connaît les bases de la technique de l'explicitation et il a demandé de me voir suite à une séance avec la direction qui selon lui c'était mal passé à cause de son incapacité à communiquer. L'enjeu de la séance était pour lui de défendre un projet d'innovation qui lui tenait à cœur. Je l'accompagne dans la description de l'interaction entre lui et les trois membres de la direction présents, afin de mieux « documenter » ce qui s'était passé. Résultat, les données ainsi recueillies ont permis une prise de conscience et permettent déjà de « transformer » sa perception initiale au point que, pour lui, il n'est point nécessaire d'aller plus loin. En effet, la description a mis en évidence qu'il a amené plusieurs arguments pour défendre son projet, qu'il a des indices indiquant que ses arguments ont été écoutés même si les interlocuteurs ne semblaient pas être attentifs à 100%, que les conclusions ont été encourageantes, même si elles étaient inférieures aux attentes espérées.

Donc pour Philippe à la fin de l'entretien, le problème, tel qu'il l'avait posé au début, n'a plus

tellement de sens. Ce qui fait sens maintenant pour lui est le double constat : d'abord, que finalement il s'est pas mal débrouillé vu la complexité du contexte et des enjeux; puis que le résultat est tout à fait acceptable même s'il ne correspond pas à son idéal.

Ce cas est assez emblématique à mes yeux de l'apport que l'EdE peut donner à la « pratique » de « l'analyse de pratique » et à tout accompagnement « clinique » visant à provoquer un apprentissage évolutif à partir du vécu (voir par exemple Ancillotti & Ancillotti, 1999 ; Ancillotti, 2003 ; Ancillotti, & Coudray, 2006 ; Cesari, 2009 ; Faingold, 1998 ; Lamy, 2008).

En effet, pour « apprendre de son expérience » (Bourassa, Serre & Ross, 2000) il est important pour l'individu de parcourir plusieurs passages :

- **d'abord, le passage d'une représentation « naïve » de son vécu à un « vécu documenté »**, en utilisant les techniques d'explicitation. En effet, l'entretien d'explicitation représente l'outil méthodologique permettant d'adopter une posture épistémologiquement fondée vis-à-vis de sa pratique et de se comporter en « chercheur » qui avant d'analyser et suggérer des solutions se préoccupe de disposer de données fiables sur le déroulement de l'action et de l'interaction. Ce passage a besoin d'une méthodologie bien fondée de recueil de données sur l'action et l'interaction (*c'est grâce notamment à cette étape que la représentation de Philippe a pu évoluer*)
- **puis, le passage de la description à l'interprétation** et à l'analyse des données à la lumière des connaissances dont on dispose (*à ce stade, pour Philippe la « cause du problème » n'est plus ses manques au niveau de la communication, car il dit avoir pris conscience que son jugement initial était trop sévère et basé uniquement sur la frustration de ne pas avoir atteint l'idéal*)
- **Puis encore, le passage de l'analyse à la mise au point de nouvelles pistes** de solution (intervention) à expérimenter à l'avenir (*pour Philippe cette étape n'était pas nécessaire car le problème tel que perçu au début avait disparu*). Dans d'autres cas, il s'agit de faire appel à des modèles d'intervention appropriés pour accompagner la personne dans la clarification de ce qui peut être fait pour dépasser la difficulté évoquée.

4. Quelques mots pour terminer

Je crois vous avoir proposé un petit voyage à travers le paysage des changements provoqués par l'apprentissage des techniques d'explicitation.

Je sais que j'ai nullement fait appel aux termes savants qui font partie de l'impressionnant et érudit édifice théorique créé par Pierre Vermersch dans le champs de la psycho-phénoménologie et bien présent lors des discussions aux séminaires du GREX... J'espère que vous ne m'en tenez pas rigueur!

Je porte un grand intérêt à ces ressources conceptuelles et à la participation aux journées du GREX, que je considère comme une de mes sources prioritaires de nourriture intellectuelle. Toutefois, je m'accorde la liberté de rester en arrière-garde. En effet, comme peut être cette contribution le montre, je suis finalement toujours capturée par des questions qui ont trait à la construction d'une intersubjectivité entre un enseignant et un enseigné ; un formateur et un formé ; un consultant et un consulté, un clinicien et un 'client'. Intersubjectivité probablement jamais atteinte mais toujours cherchée.

Je me sens finalement une éternelle maîtresse d'école qui cherche... ou un éternel chercheur qui aime travailler dans les contextes d'apprentissage.

Je suis finalement un des multiples exemples qui permettent à Pierre de répéter, de temps à autre, plus ou moins la phrase suivante «Je ne m'intéresse pas à la formation, mais mes recherches intéressent les formateurs ! »

Et oui, les recherches de Pierre Vermersch et les travaux du GREX m'intéressent beaucoup comme formatrice !

Merci à celles et à ceux qui ont eu la patience de me lire !

Références

- Ancillotti, J.-P. (2003). L'entretien d'explicitation dans la démarche de thérapie constructive. In *Expliciter*, n° 50, mais 2003, pp. 1-7.
- Ancillotti, J.P. & Ancillotti, C. (1999). L'analyse de pratique réflexive. In *Expliciter*, n° 28, janvier 1999, pp. 1- 6.
- Ancillotti, J.-P. & Coudray, C. (2006). *Thérapie constructive par le dialogue et l'action*. Nice : Les Paradigmes.
- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourassa, B., Serre, F. & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec Presses Universitaires du Québec.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Camilleri et al. (1990, première édition). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cesari Lusso, V. & Muller, N. (2001). Quelle est la place de l'expérience dans l'apprentissage à l'âge adulte ? Qu'est-ce qui se construit ? Qu'est-ce qui se co-construit ? Qu'est-ce qui se déconstruit ? In *Quaderni dell'Istituto Comunicazione e formazione*, Université de la Suisse italienne, n°2, pp. 2-11.
- Cesari Lusso, V. (2005). *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*. Trento : Erickson.
- Cesari Lusso V. (2009). *Si Roméo et Juliette avaient vécu longtemps ensemble*. Saint Julien en Genevois : Jouvence.
- Clot, Y (2008). *Le travail sans l'homme*. Paris : La Découverte.
- Codol, J.-P. (1984). Différentiation et indifférenciation sociale. In *Bulletin de psychologie*, t. XXXVII, n° 365, pp. 515-529.
- Deschamps, J-C., Morales, F., Paez, D. & Worchel, S. (1999). *L'identité sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. In *Expliciter*, n° 98, septembre 1998, pp. 17-20
- Faingold, N. (2001). Identifier les co-identités. In *Expliciter*, n° 41, septembre 2001, pp. 10-14.
- Faingold, N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. In *Expliciter*, n° 63, janvier 2006, pp. 18-25.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston : Row, Peterson,
- Giordan, A. & de Vecchi G. (1987). *Les origines du savoir*. Paris, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Houssaye, J. (1992, 2^e édition). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Lamy, M. (2008). Quel lien entre l'Entretien d'explicitation et l'Analyse de pratiques en groupe ? In *Expliciter*, n° 76, octobre 2008, pp. 10-13
- Maurel, M. (2008a). Repères chronologiques pour une histoire du GREX. L'arbre (inachevé) du GREX. In *Expliciter*, n° 75, mai 2008, pp. 1-30.
- Maurel, M. (2008b). La psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation. In *Expliciter*, n° 77, décembre 2008.
- Maurel, M (2009). L'entretien d'explicitation, exemples et applications. In *Expliciter*, n° 80, juin 2009, pp. 1-17.
- Meirieu, P. (2000) Enseigner : le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre. *Quaderni dell'istituto Comunicazione e Formazione*, n° 8, Lugano : Università della Svizzera Italiana, p. 1-7

- Monteil, J.-M. (1989). *Eduquer et former, perspectives psychosociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1984) (sous la dir) *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Nardone, G. (1998). *Psicosoluzioni*. Milano : Biblioteca Universale Rizzoli.
- Picard, D. & Marc, E. (2005). *Petit traité des conflits ordinaires*. Paris : Seuil.
- Snoeckx, M. (2009). Oser la fragilité. In *Explicititer*, n° 79, mars 2009, pp. 21-23.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités. C. Camilleri et al. *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 43-83.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2007a). Bases de l'auto-explicitation. *Explicititer* n° 69, mars 2007.
- Vermersch, P. (2007b). Approche des effets perlocutoires. 1) Différentes causalités perlocutoires : demander, convaincre, induire. In *Explicititer*, n° 71, octobre 2007, pp. 1-23.
- Vermersch, P. (2008). Analyse des effets perlocutoires. 2) Englobement, intrications, complémentarités. In *Explicititer*, n° 76, octobre 2008, pp. 1- 9.
- Vygotski, L.S. (1934/1997) (3^{ème} éd., trad. fr.). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.



De l'explicitation à ses bases théoriques.

Chapitre 1

Explicitation et psychologie en première personne.

Psychologie et phénoménologie.

Pierre Vermersch Grex

Avant propos

Pour comprendre la cohérence de cet ouvrage, il faut prendre en compte le fait que mon travail de recherche et ma vie de chercheur, se sont développés sans cesse en interaction avec les praticiens, même si j'ai toujours eu un statut officiel de chercheur à plein temps au CNRS.

Ces praticiens (au début, essentiellement des enseignants et des formateurs), je ne suis jamais allé les chercher ou les démarcher, mais presque dès le début (dès les premières publications à partir de (Vermersch 1971)) ce que je faisais, ce que je publiais, ce que j'exposais dans les séminaires a tout de suite rencontré leur intérêt, et eux voyaient clairement les applications possibles dans leurs domaines professionnel. Réciproquement, j'ai découvert que ces contacts avec les pratiques et les praticiens m'ont toujours paru naturels, et progressivement plus que simplement évidents : nécessaires au plan épistémologique, j'y reviendrais plus longuement.

Cette dimension d'application était déjà vraie de mes recherches initiales mobilisant une lecture fonctionnelle et pragmatique des travaux de Piaget sur la construction de l'intelligence pour l'appliquer à l'étude de l'intelligence de l'adulte au travail et en formation, en particulier avec la conception des « registres de fonctionnement cognitifs » permettant de comprendre la logique intrinsèque à chaque conduite, y compris les erreurs (Vermersch 1976; Vermersch 1976; Vermersch 1978). Mais encore plus directement, avec le développement d'un outil de questionnement et de description comme l'entretien d'explicitation ou l'auto explicitation (Vermersch 1994, 2003). Je suis ainsi passé d'un cadre théorique principalement piagétien permettant de comprendre les erreurs, de les rendre intelligible, à une technique utilisable sur le terrain pour documenter de façon descriptive la manière dont l'erreur avait été engendrée.

Technique ? Outil ? Oui, en un sens, les techniques d'aide à l'explicitation, se présentent et s'enseignent comme des savoirs faire élémentaires, et il est assez simple d'apprendre ces gestes discursifs de base, et un peu plus difficile d'apprendre à ne plus formuler des relances contre productives. Mais ce qui m'a préoccupé fondamentalement depuis que j'ai créé l'entretien d'explicitation concerne la compréhension théorique de son fonctionnement, de son épistémologie, des cadres théoriques nécessaires à rendre intelligible son efficience.

Je peux pragmatiquement décider de questionner une personne sur comment elle a fait ce qu'elle a fait, c'est la base de l'entretien d'explicitation. Dans la pratique on peut se contenter de cette posture efficace. Mais en tant que chercheur de nombreuses questions se posent : Qu'est-ce que je provoque quand je questionne l'autre, que je l'incite à se rapporter à son vécu passé ? Quels sont les actes que je sollicite chez l'autre pour qu'il puisse me répondre : pour qu'il puisse se rappeler ce moment passé, pour qu'il sache le décrire, le décrire jusqu'au niveau de détail utile ? On a déjà là, la totalité des questions relatives à la compréhension de l'acte d'introspection.

Acte d'introspection qui n'a jamais été étudié, alors qu'il est le geste cognitif fondamental de l'humain pour connaître, re-connaître, ses pensées, ses souvenirs, ses états internes, ses motivations, son identité. Mais de plus, dès que l'on sollicite le sujet pour décrire finement ses actions mentales, ses valences, ses perceptions, ses focalisations attentionnelles, alors on a besoin d'une discipline, d'une

science, qui a des choses à dire sur ces points en prenant en compte le point de vue du sujet : ce qui se passe « selon lui ». Autrement dit, qui prenne en compte le point de vue en première personne. La psychologie a longuement étudiée par exemple la mémoire, mais elle ne s'est jamais intéressé à ce que vivait le sujet selon lui quand il mémorisait ou se rappelait. La psychologie en première personne est encore embryonnaire et ne sera probablement jamais faite par des psychologues. Car les ressources, on ne les trouvera pas en psychologie, mais en phénoménologie, tout au moins comme point de départ, puisque la phénoménologie aussi a ses contradictions et ses retenues et même pour les philosophes ses interdits indépensables, ne serait-ce que la pratique d'un vrai recueil de données pour documenter une question phénoménologique.

Je viens de prendre l'exemple de ce qui se passe chez le sujet quand il se rapporte à un vécu passé pour le décrire. Mais je peux aussi envisager, les effets de la technique de l'entretien d'explicitation, en particulier les effets produits par le guidage verbal : Comment j'agis sur l'autre avec mes mots, avec mes relances, avec mes questions ? La phénoménologie des effets perlocutoires permettra d'y répondre et de justifier pourquoi certaines formulations sont contre-productives, certaines relances apparemment bizarres, voire inutiles, produisent des effets décisifs pour fixer l'attention de l'autre, l'aider à percevoir dans son passé ce qui ne se donne pas immédiatement.

Derrière l'évidence d'une pratique qui marche, il y a un magnifique gouffre de questions théoriques, méthodologiques, pour pouvoir comprendre pourquoi ça marche et comment faire évoluer ces pratiques. C'est là où j'en suis actuellement, accompagné, stimulé, enrichi, depuis 1990 par l'aide intellectuelle généreuse des co-chercheurs du GREX.

De ce fait, plus de vingt ans après avoir lancé cette approche, j'en reviens à des questions de fond qui s'ancrent dans des disciplines non directement appliquées. Pour rejoindre le sens des applications, j'ai eu besoin de revenir à ce qui fonde l'approche du sujet d'une part à partir de la psychologie, ma discipline d'origine, d'autre part en philosophie phénoménologique. Pour déboucher sur une synthèse que je nommerais progressivement de plus en plus clairement : psycho-phénoménologie, ou encore maintenant : psychologie en première personne.

Ce premier chapitre met ces questions en perspectives comme préalables à leur traitement plus complet dans les chapitres suivants, sur 2/ la place de l'introspection en psychologie, et 3/ le rapport à la phénoménologie de Husserl.

Un point de départ : la psychologie.

La psychologie me semble devoir être conçue comme une discipline à deux faces : la première définie par ce qui est observable et enregistrable, donc publique, la seconde privée, personnelle, intime, inobservable par les autres.

Par son caractère public et au premier abord facilement objectivable, la première satisfait mieux aux critères de vérification, de validation et donc de scientificité, en même temps sa limite est de ne pouvoir prendre en compte la dimension subjective de la vie psychologique du sujet et de se couper de ce qui en fait la plus grande richesse et originalité. C'est un prix très lourd à payer que de renoncer à un domaine de recherche. A la limite, c'est une option que l'on peut déclarer contraire à toute démarche scientifique et qui contraint les chercheurs en psychologie à adopter une attitude clivée entre leur objet de recherche et leur propre subjectivité.

La seconde face est personnelle, elle porte sur ce qui peut apparaître au sujet, sur ce qui fait sens pour lui dans son rapport au monde et à lui-même, c'est donc un domaine plein de sens et très motivant pour la recherche, mais son caractère privé le rend difficilement adaptable aux critères de validation classique basés sur l'extériorité de l'observateur et la possibilité qu'un autre observateur produise la même mesure. De plus, son domaine est limité à ce dont un sujet peut être réflexivement conscient, il y aura donc toujours des domaines qui ne relèvent pas du point de vue privé parce qu'ils ne sont pas expérimentables et donc ne peuvent faire l'objet d'une saisie de la conscience réflexive. Enfin, ce qui aura été réflexivement conscientisé n'est exploitable pour la recherche que pour autant qu'il a été exprimé, voire verbalisé, ce qui introduit une difficulté supplémentaire de production de données utilisables, un filtre en lequel l'expérience ante-prédicative non encore verbalisée va être percolé, et une exploitation des données difficiles parce que qualitative et difficilement résumable en des indicateurs facilitant les comparaisons et les regroupements. Cette seconde face a été tout au long du siècle, soit niée, ignorée, refoulée au titre de la scientificité plus assurée de la partie comportementale, soit instrumentée, contenue, par des techniques de questionnaires, d'échelles d'attitude, qui essaie de

viser la partie privée sans passer par le point de vue en première personne directement.

Ce texte développe une ligne de réflexion qui vise à donner une place plus claire au point de vue « selon le sujet », qu'on le nomme « phénoménologie » parce que c'est la prise en compte de ce qui apparaît au sujet lui-même selon lui, « psycho phénoménologie » pour différencier cette discipline empirique de la discipline philosophique réputée non empirique (non basée sur un examen des faits), ou bien encore « point de vue en première personne » pour manifester le fait que c'est le point de vue du sujet relativement à sa propre expérience. Développer ce point de vue a pour but de combler une lacune, de donner une place à ce que le sujet saisit de sa propre subjectivité, une approche de la conscience par ce que le sujet peut conscientiser.

Cependant, la focalisation sur cette partie incomplètement développée de la psychologie ne signifie pas verser dans une centration unique sur ce point de vue, mais bien tenter de l'intégrer dans le projet d'une psychologie complète. Ce qui s'accompagne inévitablement de l'espoir d'une meilleure application aux domaines traditionnellement associés à la psychologie : pédagogie, formation, entraînement, remédiation, conseil, thérapie, travail etc...

Mais tout d'abord, si je suis cohérent avec un point de vue en première personne, j'ai besoin d'exprimer mon propre point de vue et d'éviter de faire comme si je traitais un problème uniquement en général, comme si je n'étais pas concerné personnellement par les enjeux et le sens du développement du point de vue en première personne dans la recherche en psychologie. Je commencerais donc par un historique de la manière dont la question s'est successivement posée à moi au cours de ma formation et de ma professionnalisation dans mes activités de chercheur, de formateur, de superviseur ou de psychothérapeute.

Historique

Depuis le début de mes activités de recherche, je suis insatisfait de ce que l'on m'a enseigné comme étudiant en psychologie et des pratiques de recherches auxquelles j'ai été exposé. J'essaie par étape - non préméditée-, mais l'une conduisant à l'autre, de me rapprocher d'un recueil de données qui soit suffisamment congruent d'une psychologie qui prenne en compte la subjectivité sans pour autant rentrer dans le discours thérapeutique ou psychanalytique pour le faire. J'ai fait de la psychologie parce que c'était une discipline qui abordait les grandes questions comme la conscience, la perception, la mémoire, la personnalité, et le faisait sur un mode empirique et non pas sur le mode purement spéculatif de la philosophie. Car si cette dernière m'a toujours beaucoup intéressée aussi loin que j'en ai pris connaissance, par contre son approche purement théorique me paraissait condamnée à l'impuissance et à des conclusions intelligentes, mais invérifiables par ses seuls moyens, on retourne donc toujours à la nécessité des disciplines empiriques qui documentent avec méthode le vécu, et ce faisant découvrent/inventent des faits, les effets, des lois, des points de vue que la spéculation seule ne pouvait même pas entrevoir (la réalité dépasse toujours la fiction).

Ma formation au départ a été double, puisqu'en même temps que je recevais une formation pratique au métier de conseiller d'orientation professionnelle à Marseille, je suivais une formation universitaire de psychologue à Aix-en-Provence. Cette dernière formation était inscrite à cette époque dans une volonté exacerbée de produire une psychologie expérimentale rigoureuse, dans laquelle la méthodologie tenait bien plus de place que le contenu ou le sens des recherches. Dans la recherche, j'ai donc commencé par une approche strictement expérimentaliste, en troisième personne, réductive sinon totalement rétrécie !, dont témoigne le titre de mon mémoire de maîtrise relatif au «Rappel et reconnaissance de syllabes sans signification avec codage familial et non familial en proportion variable».

Puis, mon insatisfaction profonde de cette approche expérimentale, ma certitude que jamais je ne participerai plus à ce type de recherche m'ont conduit à chercher d'autres approches. Et par chance, j'ai intégré un laboratoire de psychologie du travail, où l'obsession méthodologique mal placée n'était pas l'axe dominant du fait des contraintes pragmatiques des situations de terrain étudiées. Ma quête méthodologique s'est orientée vers une approche descriptive comportementale basée sur les observables et les traces du déroulement de l'action, soutenu par l'usage de la vidéo, ainsi que les inférences que l'on pouvait en tirer dans l'esprit de la méthode inductive propre à la logique de l'enquête policière telle qu'on la trouve exemplifiée dans les détectives d'Agatha Christie ou plus nettement encore chez le héros de Conan Doyle, Sherlock Homes.

Mon but était d'enrichir les données, puisque les variables dépendantes de la psychologie

expérimentale avaient une fâcheuse tendance à opérer des réductions terriblement appauvrissantes au motif de pouvoir insérer les données dans une échelle de mesure permettant des traitements statistiques. Enrichir les données signifiait d'abord de s'intéresser au déroulement de l'action et pas seulement au résultat final, mais aussi les examiner a posteriori pour découvrir comment les décrire. La description devenait un problème clef de la recherche et les données brutes devaient être accessibles a posteriori pour permettre l'invention autant que la découverte de nouvelles catégories descriptives. Il était donc nécessaire de travailler sur des tâches suffisamment longue dans la durée pour qu'il y ait un processus à observer, mais pas trop pour ne pas se perdre. Des tâches riches en observables et en traces spontanés, quitte à les modifier légèrement pour les amplifier ou les enrichir de façon à ce que toute l'activité inobservable en tant que tel se traduisent spontanément en gestes, directions de regard, permettant une traduction inverse de la part du chercheur depuis ces traces et ces observables vers la connaissance des processus inobservables. Des tâches donnant lieu à des déroulements d'actions suffisamment segmentés et articulés pour qu'on puisse distinguer les étapes, les détails des processus mis en oeuvre. Et enfin dans le mouvement théorique de Baillarger et Jackson (Noizet and Pichevin 1966; Noizet and Pichevin 1967; Noizet and Pichevin 1968) que Noizet (professeur de psychologie à Aix) m'avait fait découvrir, s'intéresser à la cohérence intrinsèque de la conduite analysée tout autant qu'à l'approche extrinsèque qui était essentiellement basée sur une comparaison à la norme donc un point de vue en termes d'écart. La logique interne à cette cohérence intrinsèque de la conduite considérée en elle-même et pas par comparaison avec ce qu'elle n'est pas, était donnée par la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget montrant que différentes logiques étaient possibles, dont on voyait apparaître le fonctionnement dans l'ontogenèse de l'intelligence et dont on voyait les traces manifestées chez l'adulte chaque fois qu'il ne mettait pas en oeuvre les outils intellectuels les plus puissants qu'il possède. La théorie des registres de fonctionnement cognitif était ainsi fondée sur la prise en compte des propriétés intrinsèque de la conduite articulée avec la pluralité des modes de fonctionnement cognitif et leur cohérence interne (fonctionnement réflexe, sensori-moteur, figural, opératif concret, opératif formel plus ou moins complexe). On peut trouver le témoignage de cette démarche dans mon travail de thèse sur l'apprentissage du réglage de l'oscilloscope cathodique avec en particulier tout l'intérêt d'avoir utilisé à la base des enregistrements vidéos comme recueil des données brutes de manière précisément à inventer les catégories descriptives qui permettaient de révéler ce qui se passait pour le sujet, ces actions mentales aussi bien que les propriétés de l'appareil qu'il maîtrisait ou pas, donc les connaissances et les représentations telles qu'elles étaient immanentes aux propriétés de ses actions observables.

Mais cette avancée par rapport à ce que je rejetais m'a progressivement paru insuffisante. Puisque pour avoir accès à l'inobservable qui m'intéressait : raisonnement, représentations, buts, etc ... je devais me cantonner à des supports riches en observables.

Par ailleurs, dans le même temps, j'ai progressivement exploré l'univers de la psychothérapie et j'ai suivi une formation de psychothérapeute. Vu de cet endroit, il y avait tellement de choses que la personne (moi, les autres) pouvait dire, qu'il était difficile de deviner et même judicieux de le demander plutôt que de se livrer à des interprétations sauvages. Certes, l'univers de la psychothérapie tout entier confit dans les concepts d'inconscient, de catharsis émotionnelle, de symbolisations diverses était loin de l'étude de résolution de problème tel que la psychologie du travail ou l'ergonomie cognitive l'abordaient. Mais pour un psychologue déjà formé à la recherche, il y avait là des portes pour l'étude du fonctionnement cognitif non-conscient normal et pas seulement pathologique. De plus il y avait la certitude que le sujet pouvait dire des choses beaucoup plus détaillées et précises que ce que la psychologie cognitive de l'époque pensait possible. De là est né l'entretien d'explicitation dans la synthèse de techniques dont certaines sont nées sur le sol de la psychothérapie, mais qui n'appartiennent pas exclusivement à ce monde : le meilleur exemple étant celui de la mise en oeuvre de la mémoire concrète, de la position de parole incarnée, du remplissement intuitif. Pour thématiser l'entretien d'explicitation, en formaliser les outils et les référents théoriques j'ai développé seul de nombreux concepts qui s'avèrent recouper les résultats théoriques de la phénoménologie d'Husserl.

Mais tout ce travail continuait à penser l'autre uniquement comme source d'information. Le fait de m'éloigner progressivement de la pratique de l'entretien au bénéfice d'une écriture d'explicitation descriptive, ou auto explicitation, m'a conduit à me confronter à ma propre expérience comme source de données, à mon propre travail de me rapporter à moi-même comme pratique méthodologique

rigoureuse et réglée. Suis-je alors parti hors de la recherche ? Hors de la démarche scientifique ? A supposer que ces dernières opinions soient vraies de la méthode mise en œuvre, il n'en reste pas moins que tout le travail de recherche engagé à l'heure actuelle sur le thème de la conscience, montre que pour qu'une théorie complète des activités cognitives soit développée il faut pouvoir coordonner les résultats de ce qui apparaît au sujet (son point de vue, en première personne) et ce que montrent les indicateurs comportementaux, neurophysiologiques ou statistique en troisième personne et auxquels le sujet ne saurait avoir accès sur le mode expérientiel. Si l'on veut intégrer ces deux points de vue, et je le rappelle aucune théorie ne sera complète qui n'aura pas intégré ces deux points de vue, alors il faut constituer des données sur le pôle de la première personne. Et comment les constituer autrement qu'à la mesure de ce dont un sujet peut prendre conscience ?

Peut-on étudier la conscience, sans prendre en compte ce dont le sujet est conscient ou dont il peut devenir conscient. Quelles que soient les critiques méthodologiques sur les limites et les inconvénients du recueil de données subjectives, la seule réponse est : «d'accord, c'est critiquable, mais nous devons apprendre à acquérir ce type de données». Si c'est critiquable, comment pouvons-nous faire mieux ?

Depuis un siècle chaque fois que l'on a conclu que c'était critiquable, on en a déduit qu'il fallait s'arrêter de le faire. Et en conséquence, lui substituer une méthode plus objective, plus contrôlée **même si elle n'apporte pas les données dont on aurait besoin**. (Chercher la clef là où il y a de la lumière, pas là où on l'a perdu).

Mais nous sommes maintenant le dos au mur, puisque cette stratégie de fuite n'est plus possible. Il n'est plus possible de continuer à répondre en esquivant le problème, en faisant autre chose en réponse à ces critiques, mais de trouver le moyen de faire mieux. De toute manière, nous avons maintenant conscience que nous avons besoin de ces données, qu'il nous faut les constituer de manière satisfaisante en tant que données subjectives puisque c'est de ces informations dont nous avons besoin pour corrélérer les deux points de vue. La seule réponse possible à toute critique méthodologique est de continuer à travailler dans la même direction en essayant de perfectionner la démarche. Il n'y a pas d'exemple où une communauté de chercheurs s'étant attaqué à un problème ne produise pas des inventions, des perfectionnements, des dépassements de naïveté initiale, à condition de choisir de continuer à y travailler plutôt que de fuir le problème en faisant autre chose.

Des tabous et des ressources

Mais alors de quelles ressources pouvais-je disposer pour développer non plus une technique d'aide à la verbalisation comme je l'avais fait pragmatiquement pour l'entretien d'explicitation, mais une psychologie de la subjectivité, une psychologie en première personne, une psycho-phénoménologie, non plus avec des catégories d'observateurs en troisième personne, mais avec des catégories « d'expérienteurs » ?

En fait, j'étais depuis le début coincé par les messages éducatifs de ma formation universitaire : Attention obtenez la validité comportementale ! Restrictions sévères des interprétations ! Utilisation d'échantillons multiples ! Plan d'expérience ! Traitements statistiques sophistiqués ! Attention méfiez-vous ! Tout dans la recherche en psychologie est là pour vous tromper, pour vous abuser ! Et le pire de tout : attention à l'introspection ! Ne vous rapportez pas à votre propre expérience ! Cela n'est pas scientifique ! Cela n'a aucun sens ! Aucune portée !

La psychologie que j'ai fréquenté dans mes débuts n'était pas tant une science, qu'une forme de religion dogmatique fondée sur la pureté sans concession de sa méthodologie. L'article principal du dogme relevait de la « méthode expérimentale » !

Faire de la recherche en psychologie, c'était être clivé par devoir.

Le message implicite constant était que : Moi en tant que sujet, je dois, pour faire de la recherche (de la Science), mettre de côté toutes mes expériences, tous mes vécus, ne pas confronter ce que dit la science psychologique à ce que je connais, à ce que je vis.

Par exemple, pour pouvoir parler de logique naturelle (c'est-à-dire tout bêtement le fait que nos raisonnements habituels sont entachés d'erreurs, de paralogismes, d'inconséquences, de biais), il a fallu une levée de tabou qui a pris près de dix ans dans les années 70. Puisqu'à la base l'intelligence adulte était réputée achevée, complète, parfaite. Et quand j'ai débuté dans la recherche en 1969, il était convenu que la genèse des opérations cognitive s'achevait à 14 ans avec l'accès au stade des opérations formelles selon Piaget. Oui mais que faire de ce que l'on observait dans la vie quotidienne, de ce que l'on constatait dans les apprentissages professionnels, de ce que l'on découvrait dans les étapes

de la résolution de problème qui ne relevait en rien d'une intelligence achevée ! C'était alors des exceptions incroyables, que l'on nommait avec précautions, que l'on ne savait pas interpréter. Il y a eu très progressivement l'élaboration du concept de pensée naturelle y compris en psychologie sociale, pour pouvoir parler de la pensée tout court, telle qu'on peut l'observer dans sa mise en œuvre en formation, comme dans le travail. Mais le message de fond de la psychologie était bien celui des expérimentalistes, et tout le mouvement post-piagétien s'est fait sur la base d'une course à l'honorabilité méthodologique la plus stricte, même quand, de fait, on a pu s'apercevoir que cela n'ajoutait pas grand-chose aux données déjà obtenues.

Mais alors dans cette situation schizoïde de la psychologie universitaire où trouver des ressources pour développer une psychologie de la subjectivité, une psychologie en première personne. Trois domaines m'ont apporté des éléments de réponse :

- Les pratiques, les praticiens et les pratiquants.
- La psychologie introspective du début du 20^{ème} siècle,
- La phénoménologie de Husserl.

Une ressource fondamentale et prioritaire : les pratiques, les praticiens, les pratiquants.

De façon informelle, mais organisée, toutes les pratiques effectives : formation, enseignement, développement personnel, entraînement sportif ou musical, examen de conscience, prière, méditation, psychothérapie, psychanalyse, toutes les approches du travail sur soi et avec soi ont développées à leur manière des connaissances pragmatiques et des savoirs faire introspectifs qui sont largement en avance sur la recherche.

La difficulté première est qu'elles ne sont généralement pas formatées pour être saisies conceptuellement, elles n'ont pas pour objectif premier d'être intelligible de l'extérieur, mais d'abord de tenter de répondre de manière créative et efficace à un besoin, à l'atteinte d'un but. En conséquence, pour les connaître il faut les pratiquer, la lecture quand elle est même possible, ne suffit pas, il faut s'y former expérimentiellement, parce qu'il n'y a pas d'autres chemins que cette manière expérimentielle pour assimiler des savoirs qui ne sont pas formalisés et qui sont inscrits dans une pratique. Mais cette solution porte sa propre limite, car se former de façon expérimentielle ce n'est pas seulement acquérir du savoir, c'est se transformer, devenir un autre, et cet autre a-t-il encore la motivation pour parler de ce qu'il a maintenant assimilé ? Pour l'intégrer dans un programme de recherche ?

Par exemple, comprendre le travail sur l'inconscient en faisant une thérapie, puis en ayant une pratique de thérapeute, conduit à assimiler de nouvelles connaissances, à maîtriser des outils, des savoirs faire et savoirs être, mais de ce fait peut conduire à donner plus d'importance à la psychothérapie qu'à la formalisation des concepts inclus dans ses pratiques.

Le voyage vers l'appropriation des pratiques peut être à sens unique, sans retour vers la recherche, simplement par absorption dans la nouvelle activité qui peut même se révéler à certains comme plus adéquate à leur vocation.

Pratiquer la méditation, bouddhiste ou pas, donne des outils pour faire attention à son monde intérieur de façon disciplinée et efficace, base d'une expertise introspective, mais peut conduire à disqualifier tout intérêt pour la recherche scientifique. Apprendre des techniques d'aide au changement à travers des procédés aussi formellement établis que sont les modèles de la programmation neuro linguistique peut conduire à devenir un très bon praticien, mais aussi à ne pas voir que cette pratique dans son efficacité même pose de nombreux problèmes sur ce qui la fonde, sur la description effective de ce que l'on fait quand on pose ce type d'acte. Le développement de ces techniques d'intervention n'a quasiment pas alimenté de programme de recherche. Et quand c'est le cas, c'est le plus souvent dans le seul esprit d'établir une évaluation de son efficacité.

On peut avoir aussi la démarche inverse, de praticiens ou de pratiquants qui se forment à la recherche.

Et qui, après être assimilé au milieu de la recherche perd le contact avec la pratique pour s'engager dans une nouvelle pratique : celle de la recherche. Heureusement on connaît maintenant quelques

praticiens / chercheurs qui ont su faire le chemin sans perdre l'origine.

J'ai fait un tel voyage pour beaucoup de pratiques, et je sais maintenant qu'elles m'ont beaucoup inspiré. Cependant, elles ne contenaient pas de théorisation directement exploitable et je ne sais pas encore comment je ne me suis pas laissé complètement absorbé par l'une ou l'autre. Qu'est-ce qui fait que j'en suis revenu pour poursuivre le travail de recherche ? Je prends conscience que les transferts depuis les pratiques que j'ai assimilées, m'ont demandé de nombreuses années, souvent ces transferts s'opéraient en acte avant que j'en aie pris conscience et que je les nomme dans le travail d'auto explicitation que j'ai entrepris et qui a produit entre autres l'entretien d'explicitation. Certaines choses que j'ai développées, je ne suis pas capable de l'attribuer à une influence particulière, sinon globalement un intérêt pour la description du monde intérieur, donc de la subjectivité, que l'on retrouve dans de nombreuses pratiques. Quelques fois c'est l'inverse, j'ai anticipé des sources qui auront plus tard pour fonction, non pas de me révéler quelque chose, mais de me confirmer dans mon cheminement. Par exemple, je ne prends conscience que maintenant que ce qui sous-tend l'idée de l'explicitation, c'est ce que je peux maintenant appeler a posteriori une psychologie phénoménologique. Au point qu'en le découvrant chez Husserl, je constate que je les ai déjà développés avant de le lire, que depuis longtemps avant de connaître la phénoménologie je pratiquais la théorisation dans un style phénoménologique (la position de parole, l'activité réfléchissante, le ressouvenir et la présentification par exemple, les distinctions entre parler de x, penser à x, faire x).

Ressources universitaires de la fin du 19ème siècle : psychologie introspective, phénoménologie.

Le second ensemble de ressources est déjà au format de la recherche, sauf qu'aucun d'entre nous n'a reçu une formation directe dans ce domaine. Il s'agit des travaux qui se sont orientés vers le point de vue en première et seconde personne à la fin du 19ème siècle : introspection expérimentale systématique et la phénoménologie de Husserl.

Laquelle des deux est-elle la pire ?

Esquissons des réponses avant de reprendre chaque point dans des chapitres distincts.

L'introspection n'a cessé de faire l'objet de critiques incessantes jusqu'à être réduite au silence total (Vermersch, 1996c, 1999a). Ces critiques étaient-elles fondées, justifiaient-elles cet abandon apparent ? Je dis apparent puisque l'usage de l'introspection est revenu en force avec les questionnaires et les verbalisations. Seulement au lieu de s'intéresser à ce que fait le sujet pour répondre aux questions qu'on lui pose, on ne prend en compte que sa réponse qui elle est publique et donc scientifiquement utilisable ! Quelle hypocrisie !

En fait, l'introspection a donné des résultats consistants, reproduits par d'innombrables chercheurs avec des résultats stables. Mais les données étaient tellement à contre pied de ce à quoi on s'attendait qu'on a été débordé par les interrogations qu'elles apportaient. Les résultats étaient beaucoup trop forts pour les connaissances de l'époque !

De plus, ma critique, est que pour être sûres d'être méthodologiquement correcte selon les canons de l'expérimentation de l'époque (début du XX) ces recherches en sont restées au point de vue en seconde personne, c'est-à-dire à ce que d'autres que les expérimentateurs verbalisaient. Les chercheurs n'exploitaient pas leur propre expérience, et même quand ils étaient les sujets d'expérience pour leurs collègues, ils n'ont pas étudié les actes qu'ils accomplissaient pour produire ces descriptions (voir chapitre 2). Ainsi, avec un bémol pour Titchener qui a entr'aperçu le problème, ils ne se sont pas servis de l'introspection pour étudier la pratique de l'introspection. Ils n'ont pas cru ou pas compris qu'il n'y avait de solution que dans l'auto référence de l'introspection à sa pratique : chaque objet d'étude étant en même temps l'instrument d'étude, et le perfectionnement des instruments passant par leur étude en tant qu'objet.

La **phénoménologie** de Husserl était (est ?) fondamentalement hostile aux sciences empiriques et encore plus à la psychologie, que cet auteur n'a cessé de rejeter contre tout rapprochement possible pour défendre sa nouvelle discipline naissante. Se servir de la phénoménologie pour élaborer une psychologie empirique, serait-elle une psycho phénoménologie c'est aller contre la volonté expresse

de Husserl. Pourtant si l'on dissocie différents aspects il est possible de dire qu'il n'y a pas d'auteur plus proche de ce que je cherche à faire. Mais pour tenir ce point de vue, il faut éliminer ce qui dans ses positions tient en fait à l'histoire sociale et institutionnelle de la formation de la psychologie contre la philosophie en Allemagne (Vermersch, 1998c; Vermersch, 1998b). Il faut aussi distinguer la méthode phénoménologique dans sa pratique proprement dite du programme de recherche poursuivi par Husserl. Son programme est obstinément celui d'une recherche de fondation, et à partir de là d'une explicitation de la généalogie de la logique depuis ce qui échappe directement à la conscience réfléchie (le champ de pré donation), jusqu'aux actes logiques les plus élevés que l'on trouve dans la pratique scientifique comme la généralisation (Husserl, 1991, 1970) et (Husserl, 1957 (1929)). Il est clair que l'on peut avoir d'autres programmes de recherche que celui-là, toute recherche n'a pas besoin d'être fondationnelle. Si l'on prend en compte non pas les points de vue doctrinaux, ni si l'on cherche à suivre son programme de recherche, et que l'on va à la méthodologie, à la pratique de la description et de l'analyse phénoménologique, alors là il y a beaucoup d'indication utilisable, sur l'attention, sur le ressouvenir, la présentification, l'intuition, l'authenticité, etc. J'en suis donc arrivé à vouloir développer une psychologie qui réintroduise une méthodologie qui fasse appel au point de vue en première personne, sans que cela puisse être exclusif des autres points de vue. Mais dans ce texte, je suis plus préoccupé de clarifier ce que peut être une méthodologie en première personne, que de fédérer les différentes approches nécessairement complémentaire. Dans les chapitres à venir, je vais d'abord détailler l'épistémologie des « différents point de vue », point de vue en première, seconde, troisième personne, comme cadre général dans lequel s'inscrit ma démarche. Ensuite, je vous propose de rentrer plus dans le détail du concept d'introspection, ses critiques historiques, son intérêt, ses variétés. Avec le chapitre suivant sur Husserl et sa phénoménologie, j'aurais mis en place l'ensemble des références qui me permettront dans la seconde partie de mobiliser les grandes ressources phénoménologiques : modèle des niveaux de conscience, modèle de l'attention, modèle de la mémoire et de la passivité. Dans la troisième partie j'aborderai les techniques éclairée par la phénoménologie comme la logique des effets perlocutoires, les différents types de réflexivité, une vision générale de la description des vécus, en concluant sur les questions de validation et la question essentielle du dépassement de la réflexion comme moyen de production du sens.

Noizet, G. and C. Pichevin (1966). "Evolution et dissolution du système nerveux de Hughlings Jackson." Cahiers de psychologie IX(1).

Noizet, G. and C. Pichevin (1967). "Evolution et dissolution du système nerveux de Hughlings Jackson." Cahiers de psychologie X(2).

Noizet, G. and C. Pichevin (1968). "Evolution et dissolution du système nerveux de Hughlings Jackson." Cahiers de psychologie XI(1).

Vermersch, P. (1971). "Les algorithmes en psychologie et en pédagogie : Définitions et intérêts." Le Travail Humain 34(1): 157-176.

Vermersch, P. (1976). Une approche de la régulation de l'action chez l'adulte : déséquilibre transitoire registres de fonctionnement et micro. Paris, EPHE- Paris V.

Vermersch, P. (1976). Une approche de la régulation de l'action chez l'adulte : déséquilibre transitoire registres de fonctionnement et micro genèse. Un exemple : l'analyse expérimentale de l'apprentissage du réglage de l'oscilloscope cathodique. Paris, EPHE- Paris V.

Vermersch, P. (1978). Dimensions de l'équilibration et repérage des registres de fonctionnement. Un exemple : la construction des leviers. Paris, Laboratoire de Psychologie du Travail: 17 pages.

Vermersch, P. (1994, 2003). L'entretien d'explicitation. Paris, ESF.

Variations sur une introduction à la psycho phénoménologie

Je vous propose la lecture de cinq variations espacées dans le temps (de 1996 à 2010 en comptant le premier chapitre présent dans ce numéro), de cinq façons de se positionner, de mettre en valeur différents thèmes.

Introduction (1)

Pour une psycho phénoménologie (Vermersch 1996)

Vous vous souvenez sans doute, qu'au moment où j'ai sorti mon livre, je vous avais dit que, jusqu'à présent j'avais travaillé à la réalisation de l'escabeau qui permettrait d'atteindre les confitures et que, maintenant qu'il existait sous la forme de l'EdE, le moment était venu de s'intéresser aux confitures elles-mêmes !

Pendant longtemps j'ai défini les confitures comme étant l'étude de la pensée privée. C'était donc une délimitation privilégiant le cognitif : la pensée, et le point de vue en première personne défini par différence : privé, par opposition au point de vue en troisième personne qui ne prend en compte que ce qui est public, c'est-à-dire observable, comme peuvent l'être les comportements et les traces de l'activité. Mes fréquentations philosophiques (en particulier la phénoménologie) et mon intérêt renouvelé pour les sciences de l'esprit (large mouvement inter disciplinaire comprenant des philosophes, des neurosciences, des psychologues, des linguistes, de l'intelligence artificielle) m'ont conduit à définir mon objectif comme l'élaboration d'une science psycho phénoménologique.

Voilà ceci a valeur de faire part : l'année 1996 sera, pour moi, l'année de naissance de la psycho phénoménologie !

Cela signifie que j'ai vraiment pris conscience que ce que je souhaite développer c'est une méthode de recherche propre à permettre l'accès à l'expérience subjective (ça c'est déjà bien avancé). Que cette méthode vise un domaine d'étude, certes privé puisqu'il n'est accessible qu'en première personne (seul moi, je peux accéder à ma propre expérience de façon directe). Que cette méthode s'est développée plutôt vers le cognitif, mais ne devrait pas être exclusive des autres dimensions de l'expérience humaine (pas seulement la pensée). Finalement celle de porter sur le NIVEAU DE CE QUI APPARAÎT AU SUJET, autrement dit le niveau phénoménologique. À première vue il s'agirait de développer une science du « superficiel », simplement de « l'apparence » pour le sujet par opposition avec une approche plus 'centrale' des mécanismes et des processus cognitifs qui pour le coup n'apparaissent pas du tout au niveau de l'expérience du sujet. À moins que ce superficiel ne comporte d'autres profondeurs que ceux des mécanismes, et tout en relevant de l'apparaître n'est pas si immédiat que cela. Et c'est même la question première que je vais aborder.

1 Nécessité d'une rupture épistémologique

- *Vivre l'expérience subjective est spontané, sans préalables ni conditions.*
- *Décrire, analyser l'expérience subjective est une expertise.*

J'ai précisé que cette année était la naissance, pour moi, de la psycho phénoménologie. Cette précision du 'pour moi' signifie qu'il y a eu déjà des tentatives dans ce sens. Mais il me semble que beaucoup de

ceux qui se sont avancés sur cette voie depuis un siècle ont trébuché dès le début !

Je m'explique.

Ce qui relève de mon expérience subjective ne me demande aucun effort particulier, aucune compétence spéciale pour la vivre. Il suffit pour cela que je sois en vie.

MAIS !!!! La prise de conscience de l'expérience subjective, sa thématization descriptive, et même en amont de tout cela, son réfléchissement délibéré, ne sont ni spontané, ni immédiat; ni direct; ni facile ! ! ! ! Il y a eu (il y a toujours) confusion entre le fait que l'expérience vécue est la spontanéité même et la possibilité d'en faire un objet d'étude.

Tous les auteurs ont cru qu'il suffisait d'en prendre la décision pour devenir expert et que cela s'accomplisse.

Vous vous souvenez sans doute, qu'au moment où j'ai sorti mon livre, je vous avais dit que, jusqu'à présent j'avais travaillé à la réalisation de l'escabeau qui permettrait d'atteindre les confitures et que, maintenant qu'il existait sous la forme de l'EdE, le moment était venu de s'intéresser aux confitures elles-mêmes !

Pendant longtemps j'ai défini les confitures comme étant l'étude de la pensée privée. C'était donc une délimitation privilégiant le cognitif: la pensée, et le point de vue en première personne défini par différence : privé, par opposition au point de vue en troisième personne qui ne prend en compte que ce qui est public, c'est à dire observable, comme peuvent l'être les comportements et les traces de l'activité. Mes fréquentations philosophiques (en particulier la phénoménologie) et mon intérêt renouvelé pour les sciences de l'esprit (large mouvement inter disciplinaire comprenant des philosophes, des neurosciences, des psychologues, des linguistes, de l'intelligence artificielle) m'ont conduit à définir mon objectif comme l'élaboration d'une science psycho phénoménologique.

Voilà ceci a valeur de faire part : l'année 1996 sera, pour moi, l'année de naissance de la psycho phénoménologie !

Cela signifie que j'ai vraiment pris conscience que ce que je souhaite développer c'est une méthode de recherche propre à permettre l'accès à l'expérience subjective (ça c'est déjà bien avancé). Que cette méthode vise un domaine d'étude, certes privé puisqu'il n'est accessible qu'en première personne (seul moi, je peux accéder à ma propre expérience de façon directe). Que cette méthode s'est développée plutôt vers le cognitif, mais ne devrait pas être exclusive des autres dimensions de l'expérience humaine (pas seulement la pensée). Finalement ce n'est ni l'opposition privé / public, ni les domaines d'objets d'étude (pensée, émotion, croyances, symbolisation) qui définissent ce nouvel espace de recherche, mais plus essentiellement une autre de ses caractéristiques :

Et quasiment tout le monde croit qu'il suffit d'y réfléchir une minute pour connaître et décrire son expérience subjective. Or ce qui vient spontanément ce sont des généralités, des monceaux d'anecdotes truffées de mes théories naïves implicites. Comme si, parce que l'objet d'étude était si proche, il suffisait d'y penser pour l'élaborer. Comme si le fait d'avoir un corps vous donnait spontanément la compétence de médecin.

Ce n'est pas parce que l'expérience subjective paraît si proche de nous que nous en avons une connaissance savante infuse.

En matière d'expérience subjective, la rupture épistémologique (au sens de Bachelard) qui distingue le réalisme naïf pré scientifique et l'élaboration de connaissances scientifiques, passe par cette prise de conscience contre intuitive l'accès, la description, l'analyse, de l'expérience subjective est le produit d'une démarche experte, médiante, élaborée, s'apprenant non sans difficultés, s'exerçant et se perfectionnant sur plusieurs années.

Aucun chercheur qui s'est engagé dans ce domaine n'a vu la difficulté méthodologique : l'expérience subjective est vécue de façon pré réfléchi et la conscientiser est un travail préalable.

Qu'est ce qui masque à ce point cette difficulté ?

1/ C'est le fait que notre connaissance de l'expérience subjective existe. Mais qu'elle n'apparaît que nous n'en prenons conscience seulement quand elle s'impose à nous. Sans l'avoir recherché, nous faisons occasionnellement l'expérience réfléchie de notre expérience subjective, essentiellement sous la pression des circonstances, sous les chocs de la résistance du réel, dans les occasions où nous sommes en manque, où nous butons sur une impasse, où nous sommes bloqués par un résultat qui n'était pas celui prévu. Dans tous ces cas nous sommes poussés à la prise de conscience parce qu'il y a arrêt de la routine par le manque, comme par le surplus, par l'obstacle comme par la lacune ou le triomphe. Mais une chose est que la prise de conscience de l'expérience subjective se fasse sous la pression des circonstances, une autre est d'être en projet délibéré d'y accéder pour des objectifs de recherche ou de pratiques professionnelles et d'en produire une description pleine et une analyse.

2/ La seconde raison est que même quand nous prenons conscience de notre expérience subjective nous le faisons sur un mode relativement vague. Non pas que nous ne ressentions pas les choses qui nous touchent par exemple, ou que nous n'ayons pas une conscience de but pour une action à faire. En tant que vécu cela peut être intense, mais cela n'en produit pas pour autant une connaissance, au sens de thématization d'un savoir, de mises en mots de discrimination que nous opérons dans cette expérience. C'est une chose que de connaître le but et les grandes étapes de mon action, c'en est une autre, comme nous le savons par la pratique de l'explicitation, que d'avoir conscientisé et d'être capable de décrire les actions élémentaires, les prises d'information, les micros opérations.

3/ Enfin, du fait de l'absence d'expertise en matière de conscientisation de l'expérience subjective, nous ne discriminons habituellement pas entre : penser à l'expérience et faire l'expérience, ou encore la différence entre se souvenir globalement d'une situation passée et rendre à nouveau présente une expérience passée (présentifiée) de manière à en avoir une pleine évocation. Nous ne nous rendons pas compte de la différence qualitative entre ces deux actes, et de la valeur différente des informations que ces deux visées permettent de recueillir. Vous voyez que dans cette discussion, je me sers déjà des analyses psycho phénoménologiques pour distinguer des modes d'accès à l'expérience subjective, présente ou passée. Pour distinguer entre présentifier l'objet du vécu passé, et présentifiés les vécus se rapportant à cet objet (souvenez-vous du travail du séminaire du mois d'août la différence entre analyser le contenu de l'évocation (objet) ou même la texture sensorielle de ce contenu (structure de l'objet en termes de modalités et sous modalités) et l'acte d'évocation (vécu de visée de l'objet) . C'est un thème que je reprends à propos du livre de Piguet dans ce même quatre pages : je peux confondre les mots que j'utilise avec la réalité de mon expérience, je peux confondre les pensées que j'ai avec le fait de vivre l'expérience ou de la présentifier si elle est du passé.

Vous pouvez prendre la centaine de livres récents relatifs à la philosophie de l'esprit jamais vous ne trouverez pris en compte cette difficulté qu'il y a à accéder à l'expérience subjective de façon fine, précise et disciplinée. De là à conclure que la plupart n'ont pas essayé et confondent le fait de penser à l'expérience subjective et le fait de la connaître pour la décrire (distinction fondamentale entre acte réfléchi : penser à ... ; et acte réfléchissant : opérer le réfléchissement de ...) Le seul auteur qui ait abordé cette question est Varela dans son livre sur « L'inscription corporelle de l'esprit », dans lequel il se situe autant comme scientifique que comme praticien expert de la présence attentive, c'est-à-dire un des moyens habiles que l'humanité a élaborés pour construire une science de l'expérience subjective.

=====

Introduction (2)

« Pour une psychophénoménologie » (Vermersch 1999)

La psychologie a un objet d'étude à double face : une face comportementale, publique se prêtant assez bien aux contraintes des sciences naturelles et une face privée, subjective (auquel le sujet est le seul à

avoir accès sur le mode expérientiel, ce qui définit le point de vue en première personne) que cette discipline a tout fait depuis un siècle pour ne pas l'aborder directement, en essayant de disqualifier toute approche directe de type introspective (Vermersch 1998). Or cette dimension expérientielle revient comme une question fondamentale dans les publications récentes, dans la mesure où elle se confond avec la question de la conscience phénoménologique et que ce thème se traduit à l'heure actuelle par un véritable boom éditorial, par d'innombrables colloques et plus encore comme le lieu de rencontre privilégié de toutes les disciplines qui composent les sciences de l'esprit : neurophysiologie, philosophie, psychologie cognitive, linguistique, psychiatrie, Intelligence Artificielle etc... Au point, que l'on peut se demander, si ce que la psychologie a rejeté de son domaine ne va pas faire le bonheur d'autres chercheurs, moins encombrés des peurs de ne pas être reconnue comme une vraie science¹, qui habitent la psychologie depuis ses débuts. Dans de nombreuses publications récentes relatives à la conscience, les auteurs signalent, la nécessité d'une articulation entre niveau sub-personnel ou computationnel et niveau phénoménologique (par exemple : Jackendoff 1987, Flanagan 1992, Mc Ginn 1991, Varela, Thompson, Rosch 1991, Chalmers 1996), ils soulignent l'importance de la prise en compte de l'expérience subjective et certains vont mettre l'accent sur la nécessité de mobiliser l'introspection (Pessoa 1998, Block 1995) et même sur sa nécessité éthique (Howes 1991, Varela 1996a). Bref, un ensemble d'auteurs (avec de grandes diversités) plaide pour la prise en compte d'un niveau d'analyse le niveau de ce qui apparaît au sujet, donc un niveau phénoménologique, d'un objet d'étude particulier relevant typiquement de ce niveau : l'expérience subjective ; et d'une méthodologie susceptible de permettre d'y accéder : l'introspection, qui désigne globalement à la fois le geste réfléchissant et la description verbalisée du contenu réfléchi (cf. Depraz, Varela, Vermersch). Cependant, pour la majorité des auteurs, alors que leurs écrits comportent un luxe de bibliographie en ce qui concerne la psychologie cognitive, les neurosciences, la clinique neuro pathologique ou la philosophie de l'esprit, en revanche, quand il s'agit du niveau phénoménologique, on ne trouve plus guère de références², et quand c'est l'introspection qui est évoquée on n'en trouve quasiment plus aucune, il ne reste guère que du prêt à penser³. De plus, tout se passe comme si adversaires et tenants du niveau phénoménologique n'éprouvaient aucune difficulté à citer un exemple issu de leur expérience personnelle. À l'heure actuelle, dans l'ensemble des publications, tout se passe comme si mobiliser le niveau de la description phénoménologique ne posait aucun problème méthodologique.

L'accès phénoménologique est-il donc si simple ? Est-il si évident qu'il ne nécessite aucune procédure réglée ? Aucun travail d'élaboration critique des données ? On pourra m'objecter qu'il y a peu de références citées parce qu'il y en a peu de publié. Cette objection est juste, mais ne peut-on précisément en conclure que l'urgence est de développer une psychologie phénoménologique empirique (c'est-à-dire basée sur un recueil de données, par opposition à la philosophique phénoménologique ou à une psychologie philosophique). Que sans s'arrêter aux objections de principe qui voudraient convaincre a priori que cela n'a pas de sens ou que c'est impossible, de s'essayer concrètement à élaborer une méthodologie rigoureuse de façon à produire des données nouvelles et

¹ Mais on se rappelle la phrase de Pierre Gréco (1967) : « C'est le malheur du psychologue : il n'est jamais sûr « qu'il fait de la science ». S'il en fait, il n'est jamais sûr que ce soit de la psychologie. » p 937. D'ailleurs, n'est-il pas vrai qu'en France la psychologie ne relève pas des sciences de l'homme au sein du CNRS et c'est peut-être une des raisons qui font qu'elle se fait « tailler des croupières au CNRS notamment » Ghiglione (1997 p102) !

² le meilleur exemple de ce style est l'ouvrage de Dennet sur la conscience (Dennet 1991).

³ mis à part l'inévitable Nisbett et Wilson (1977) qui sont particulièrement bien passés à côté de la question, puisqu'ils ont confondu le questionnement sur les croyances du sujet sur la causalité de la situation et la description de leur propre vécu, la première est une théorie spontanée naïve, la seconde ce que l'introspection peut effectivement viser.

mesurer par la pratique scientifique à quelles limites réelles on se heurtera quant à ce qui est conscientisable et quant aux possibilités de validation⁴. Une telle tentative existe depuis 1995 à Paris⁵ sous la forme d'un groupe de recherche organisé autour d'un séminaire de pratique phénoménologique, mais une bonne part de la méthodologie était déjà en gestation à travers la mise au point de l'entretien d'explicitation (Vermersch 1990,1994) et la fondation du GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation) en 1991⁶.

Le but de cet article est de définir quelle pourrait être cette discipline que je propose d'appeler psychophénoménologie. À la différence de la psychologie dominante aujourd'hui, la psycho phénoménologie réintroduit le point de vue en première et seconde personne comme ressource complémentaire à l'exploitation des traces et des observables qui caractérise le point de vue en troisième personne. Mais ce faisant elle rencontre immédiatement le rejet de ce type de méthodologie essentiellement cristallisé autour des innombrables condamnations de l'introspection, je reprendrai (Vermersch 1998) rapidement sur ce point l'analyse des mal entendus et des fausses accusations qui semblaient disqualifier l'approche en première personne. Puis, j'aborderai la question essentielle de l'articulation entre le niveau computationnel (inaccessible à l'expérience subjective) et le niveau phénoménologique (ce dont le sujet peut faire l'expérience). Enfin, j'essaierai de montrer comment la prise en compte méthodique de l'expérience subjective suppose une rupture épistémologique pour rompre avec la familiarité naïve du rapport à notre expérience et passer à une véritable activité réfléchissante⁷.

Introduction (3)

(Vermersch 2005)

Partant d'une formation initiale de psychologie expérimentale profondément hostile à toute prise en compte de la subjectivité, il m'est pourtant devenu progressivement évident que l'on ne pouvait continuer à ignorer ce que vivait le sujet "selon lui". Cependant, comme d'autres probablement, les rumeurs des critiques adressées à l'introspection m'ont retenu pendant longtemps d'aller plus avant. Finalement, afin d'établir ma propre opinion sur la valeur scientifique de l'introspection, j'ai pris le temps de revenir aux textes de bases, ceux des français comme Binet, Burloud, de l'américain Titchener et ses élèves de toute nationalité, et les travaux de l'école allemande de Würzburg (Meyer, Orth, Ach, Messer, Watt, Bühler). De plus, j'ai suivi la trace de tous les adversaires de cette démarche depuis Comte, en passant par Wundt, et tous les commentaires qui émaillent le XX siècle que l'on trouvera recensés et commentés dans (Vermersch 1998; Vermersch 1999). A ma grande surprise, aucune de ces critiques n'est apparue décisive. Alors qu'il suffirait d'une seule critique fondée pour que la démarche soit indéfendable, l'incroyable accumulation des arguments négatifs, conduit à penser que les critiques ont toujours été idéologiquement orientées. Ce n'est pas que l'introspection soit fragile,

⁴ cf. le numéro spécial du Journal of Consciousness Research édité par F. Varela sur « la méthodologie en première personne », à paraître en 1999, ainsi que l'ouvrage en préparation : On becoming aware, Depraz, Varela, Vermersch.

⁵ Dans le cadre des séminaires du LCP accueillis par l'ENS Ulm, j'ai organisé depuis 1995 en collaboration avec Natalie Depraz (Archives Husserl, ENS Ulm) et Francisco Varela (CNRS, LENA, Salpêtrière) et le soutien matériel du GREX, un séminaire de pratique phénoménologique rajeunissant dans son esprit les tentatives déjà effectuées par Spiegelberg aux Etats Unis dans les années 70, (cf. Spiegelberg 1975, Steinbock 1997, Casey 1997).

⁶ on trouvera des informations sur le GREX sur le site www.es-conseil.fr/GREX/.

⁷ Le projet initial de cet article comportait deux autres parties que je mentionne ici pour souligner que je ne les méconnais pas et qu'elles méritent un traitement détaillé que je présenterai par ailleurs : l'une relative à la démarcation précise entre philosophie phénoménologique et psychologie phénoménologique, l'autre retracant les travaux de psychologie phénoménologique de l'école de Amadeo Giorgi et des publications de Duquesne University et du Journal of Phenomenological Psychology

qu'elle pose des questions épineuses de validation externe etc., mais pour la plupart des critiques l'enjeu semble de déconsidérer, disqualifier l'accès en première personne. Je considère pour ma part que l'on peut écarter ces critiques, tout en étant à l'écoute des problèmes qu'elles pointent⁸. Les résultats obtenus ont été reproduits avec succès, même si les interprétations diffèrent. Si l'on prend des exemples de résultats obtenus dès 1901, il apparaît que ces résultats étaient trop "forts" pour l'époque, qu'ils étaient inassimilables par défauts de cadres théoriques qui se sont constitués tout au long du XX siècle.

J'ai réalisé la reprise de cette méthodologie expérientielle par étapes. D'abord en privilégiant l'instrumentation, par le développement d'une nouvelle technique d'entretien au-delà des techniques issues des méthodes non-directives (cf. les techniques d'entretien non directif de recherche cf. par exemple (Blanchet 1985; Blanchet 1991)) que j'ai nommée "entretien d'explicitation" (Vermersch 1994, 2003). Cette technique se caractérise par l'adaptation à la recherche de nombreuses utilisations originales des actes de langage, (développées principalement aux États-unis dans le contexte de la psychothérapie par Milton Erickson, Virginia Satir, Fritz Perls, Richard Bendler, John Grinder etc.) de manière à pouvoir questionner en détail sans pour autant induire les réponses. Ce premier pas était essentiel, puisque les résultats de l'introspection ne deviennent des données de recherche qu'une fois verbalisées. J'ai ensuite cherché des cadres théoriques me permettant de décrire, de catégoriser, d'interpréter les vécus verbalisés. Je n'ai pas trouvé beaucoup d'éléments en psychologie proprement dite, ce qui est normal puisque dans tous les domaines ou presque elle avait renoncé à l'introspection. En revanche, j'ai trouvé dans la phénoménologie de Husserl une psychologie phénoménologique de la conscience (Vermersch 2000), de l'attention (Vermersch 1998; Vermersch 1999; Vermersch 2000; Vermersch 2002; Vermersch 2004), des actes cognitifs (Vermersch 2003), et des indications méthodologiques sur la description des vécus (Vermersch 1997; Vermersch 1999), ainsi que sur les conditions d'accès à certains de ces vécus qui supposent la pratique de la réduction (Depraz, Varela et al. 2000; Depraz, Varela et al. 2003; Vermersch 2003). Cependant cette référence à Husserl ne va pas sans poser de nombreux problèmes, puisque lui-même au nom d'un anti-psychologisme⁹ militant s'est absolument refusé à tout contact avec la psychologie, et que son projet est essentiellement celui d'une "philosophie première" orientée vers un programme fondationnel, transcendantal. Je défends donc et pratique une utilisation non philosophique de l'œuvre de Husserl couramment nommée "phénoménologie". J'ai emprunté à cet auteur des éléments de méthode descriptive et des résultats partiels concernant la catégorisation de la subjectivité. C'est pour cette raison que la démarche que je propose sera définie comme étant une psychologie phénoménologique¹⁰, ou plutôt une psychophénoménologie.

Dans ce chapitre, j'essaierai de proposer une justification de l'intérêt d'une psychophénoménologie, j'en

⁸ Le Journal of Consciousness Studies a publié plusieurs numéros spéciaux sur ce thème comme, en 1999 "The view from within" édité par F. Varela, et plus récemment deux volumes en 2004 « Trusting the subject », dont je n'exploite pas encore le contenu dans ce texte.

⁹ On sera attentif au fait qu'apparemment il ne s'agit pas d'une position anti-psychologique, mais d'un refus épistémologique de fonder l'absolu (par exemple les lois de la logique) sur le relatif (le fonctionnement cognitif). Mais dans les faits, comme pour Peirce d'ailleurs l'anti psychologisme se traduit par une anti psychologie.

¹⁰ Husserl lui-même a écrit des textes sur la psychologie phénoménologique telle qu'il l'entendait dans son propre programme de recherche cf. Husserl, E. (2001). Psychologie phénoménologique. Paris, Vrin.

Ces textes sont de peu d'utilité pour notre propos. Par ailleurs, il existe une école anglo-saxonne de « phenomenological psychology » avec un journal du même nom, historiquement lié à l'université Duquesne à Pittsburgh et dont le nom de d'Amadeo Giorgi est un des plus connu. Pour contenir mon propos je ne présenterais pas cette école.

préciserai les méthodes, j'aborderai quelques questions épistémologiques pour terminer par une discussion des questions de validation.

Le point de vue phénoménal : "selon ce qui apparaît à celui qui l'a vécu".

L'idée de base de la psycho phénoménologie est ancienne, elle est présente dès les débuts de la psychologie scientifique, chez James ou chez Binet : la psychologie s'intéresse à la subjectivité et cherche à s'en informer de la seule façon possible. C'est-à-dire en demandant au sujet lui-même de décrire le contenu de son expérience. La proposition paraît raisonnable, la psychologie a un objet d'étude à double face, l'une publique comportementale observable et l'autre privée non observable. Si l'on écarte les critiques de principe faites à l'introspection, une des critiques majeures faite à cette proposition, est que les mécanismes cognitifs sont inaccessibles à la conscience du sujet, et que de ce fait il est inutile de chercher à s'en informer auprès de lui puisqu'il s'agit d'un niveau sub-personnel. Cependant, ce n'est pas parce qu'une partie des objets d'études sont inaccessibles à l'introspection que cela invalide l'intérêt scientifique pour tout ce qui est accessible à l'introspection. Il se pose toujours la question de savoir à propos des mécanismes sub-personnels de quoi au juste le sujet est conscient, et quels rapports existent entre ce dont il est conscient et ce dont il n'est pas conscient. Il y a de nombreux domaines d'études qui ont besoin de documenter le point de vue de l'utilisateur, du travailleur, de l'élève, du sportif. Enfin, il serait paradoxal de produire une théorie générale de la conscience sans savoir dire ce dont le sujet est conscient ou pire de dire à sa place ce dont il est (devrait être ?) conscient.

La psycho phénoménologie ne se présente pas comme une alternative à d'autres approches, mais comme une démarche complémentaire. Il ne s'agit pas d'une psychologie alternative, mais de la visée d'une psychologie complète, abordant son objet sous ses différentes faces : publique et privée, comportementale et subjective.

Une manière classique de réintroduire la subjectivité en l'esquivant, est de le faire à travers des questionnaires, des échelles d'évaluation. Ce faisant, on prend en compte le point de vue du sujet, mais sans savoir comment le sujet produit les réponses qu'on lui demande. La psychophénoménologie propose de prendre en compte la description du vécu du sujet, en cherchant à comprendre et à repérer les actes et les conditions de réalisations de ces actes qui président à la production des réponses. Il n'est pas possible de développer une psychophénoménologie sans utiliser les résultats de la psychophénoménologie. Pour étudier l'introspection, il faut avoir fait l'introspection de cet acte. S'introspecter, comme acte de base ne suppose pas d'apprentissage, pas plus que de voir, d'entendre, se souvenir, imaginer. Mais l'accomplissement de l'acte n'en donne pas la connaissance. Pour en développer la connaissance, il faut le pratiquer, pas seulement en le vivant mais aussi en le visant attentionnellement. Cette visée ne peut généralement se faire qu'a posteriori à partir du ressouvenir. Ainsi, par exemple l'attention est à la fois l'instrument cognitif permettant la recherche, l'objet de recherche, et le titre de résultats de recherche.

Introduction (4)

(Vermersch 2008; Vermersch 2009)

Questions initiales, motivations premières.

Supposons comme préalable, que vous ayez abouti à la conclusion qu'il est insensé de mener des recherches sur la conscience, ou tout autre objet d'étude qui la suppose, sans chercher à s'informer de ce dont le sujet est conscient selon lui. Puisque sinon, nous pourrions nous trouver dans l'absurdité qui est d'essayer de dire pour l'autre ce dont il est conscient ! Pourquoi ne pas le lui demander ? Puisque s'il est conscient, il l'est ! Et s'il l'est, il peut donc nous le dire ? Alors, est-il conscient ou pas ? Pour y répondre, il faut pouvoir s'en informer. Je peux, certes, dire pour l'autre, à sa place, ce qui l'affecte, c'est-à-dire ce qui a un effet sur lui, qu'il en soit conscient ou pas, par le biais d'enregistrements

d'indicateurs physiologiques, mais d'une part je n'en aurai pas la sémantique, d'autre part je ne saurai pas si le sujet en est réflexivement conscient. Or c'est la question, et lui seul peut nous permettre de l'établir. Tôt ou tard, le complément de toute recherche sur le sujet doit pouvoir dire aussi ce qu'il vit, ce dont il fait l'expérience, bref tout ce dont il est déjà ou peut devenir réflexivement conscient.

Supposons cependant, que vous, vous ayez abouti à cette conclusion selon laquelle il vous est nécessaire de recueillir des données sur l'expérience du sujet (selon lui), donc sur ce dont il peut avoir ou prendre conscience. Vous tenez un nouveau but de recherche plein de sens : documenter la dimension subjective, vous informer, auprès du sujet de ce qu'il a vécu. Vous savez que vous devez renoncer à la seule utilisation d'informations indirectes, comme des traces comportementales, physiologiques, neurophysiologiques, des enregistrements vidéo, car cela vous renverrait inmanquablement à une stratégie d'interprétation pour tenir un discours sur ce dont le sujet est conscient, sur ce qu'il s'est passé pour lui, selon vous.

Pour atteindre ce nouveau but, il vous faut pratiquer -donc connaître, devenir compétent, voire expert- une nouvelle méthodologie de recueil de données. Fondamentalement, vous n'avez pas d'autres choix que de pratiquer une forme *d'introspection*, c'est-à-dire encore d'obtenir des verbalisations descriptives à partir des actes d'introspection relatifs à un vécu passé (juste passé ou plus lointain)¹¹. Vouloir considérer les verbalisations résultantes seules, sans prendre en compte les actes qui permettent de les nourrir est une stratégie puérile, qui consiste à se masquer le fait que l'on demande un acte d'introspection en posant des questions (Fraisse & Piaget, 1963), et la conséquence dommageable, c'est que vous ne faites rien pour guider l'acte d'introspection puisque vous ne le (re)connaissiez pas. Vous vous complaisez, après bien d'autres, dans l'illusion que vous ne faites que solliciter des verbalisations, et rien de plus. Vous vous placez dans la situation d'ignorer comment vous obtenez vos données, comment votre informateur les engendre. Vous obtenez vos réponses et partez les traiter. Si vous ne les obtenez pas, si les verbalisations spontanées sont trop pauvres, inexistantes, vous en concluez abruptement : 1/ Soit que le sujet est inconscient et qu'il n'a donc rien à dire cf. connaissance implicite (Reber, 1993; Reder, 1996; Underwood, 1996); 2/ Soit qu'il ne se rappelle pas et donc ne se rappellera pas, exit ; 3/ Soit qu'il n'a de toute façon pas accès aux informations, parce qu'il n'y a pas d'introspection, c'est un mythe (voir par exemple les travaux (Nisbett & Bellows, 1977; Nisbett & Wilson, 1977; Smith & Miller, 1978; White, 1980) ; soit 4/ Qu'il n'y a en réalité pas de contenu expérientiel et donc rien à dire du tout (Lyons, 1986) ! Alors que notre lecture de ces auteurs serait plutôt de dire : 1/ Que ce que le sujet pourrait dire doit d'abord faire l'objet d'une prise de conscience, c'est-à-dire d'un passage à la conscience réfléchie pour pouvoir être verbalisé, et que ça, nous savons aider le sujet à l'opérer ; 2/ Qu'il est bien possible que le sujet dise qu'il ne se rappelle pas, mais aussi qu'on peut l'aider à dépasser cette première impression et le guider dans la mobilisation d'une mémoire auto biographique spécifique ; 3/ Que si les questions du chercheur portent sur la causalité de la situation (« Pourquoi avez-vous fait telle chose ? Pourquoi avez-vous changé de critères ?). Il est normal que le sujet : a) Ne décrive pas, mais commente, justifie, puisque c'est ce qu'on lui demande et ça ce n'est pas de l'introspection, mais du raisonnement ; b) Qu'il exprime ses théories spontanées, voire naïves, puisqu'on ne lui demande pas de décrire ce qui s'est passé, et que de ce fait c'est bien normal qu'un autre sujet en position d'observateur exprime la même chose ; et qu'enfin 4/ Quand il n'y a apparemment rien à décrire, il faut peut-être d'abord se retourner vers le manque de compétence introspective de celui qui l'affirme, et de la nécessité de prendre en compte le caractère technique de l'introspection et l'obligation de s'y former pour s'en servir de façon judicieuse et efficace.

Dans un point de vue radicalement en première personne (Vermersch, 2000a), c'est le chercheur qui

¹¹ Je mets de côté dans cette introduction, la question de l'introspection actuelle et/ou de la verbalisation simultanée (Vermersch, 2008) pour ne traiter que de l'introspection rétrospective.

pendant un temps se met en position d'informateur, relativement à ce qu'il a vécu, et produit lui-même une introspection par un travail d'expression écrite réitérée, en profitant de son expertise de chercheur dans le domaine qu'il veut étudier. Dans un point de vue en seconde personne, le chercheur invite un (plusieurs) autre que lui comme informateur, il doit alors guider le processus d'introspection de ce dernier sans pour autant induire le contenu de la description. Cela s'appelle classiquement "mener un entretien de recherche", et j'ai développé une technique particulière d'entretien : l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) cf. dans ce numéro l'article de Maryse Maurel. Dans ce que j'écris, j'assimile donc entretien d'explicitation et introspection rétrospective (Vermersch, 2008). L'entretien d'explicitation est une forme d'introspection rétrospective guidée. L'expertise descriptive qui est le cœur de l'introspection n'a rien d'innée, elle est apportée par l'intervieweur sous la forme d'un guidage non inductif quant à la formulation de l'expérience. L'auto-explicitation est une introspection auto guidée (Vermersch, 2007). Celui qui la pratique est celui qui porte l'expertise introspective. Dans tous les cas, nous concluons donc sur la nécessité d'employer l'introspection comme méthode de recueil de données de recherche sur la subjectivité. L'objectif principal de cet article est de capitaliser de nombreuses années de recherches, de pratiques, sur l'utilisation de l'introspection dans un cadre de recherche, donc d'esquisser une première description de l'introspection, en développant une introspection de l'introspection.



Agenda 2009/2010

Lundi 1 février 2010 Séminaire

Mardi 2 février Journée pédagogie Entretien d'explicitation

(Journée réservée aux membres du Grex certifiés à l'animation des stages entretien d'explicitation ou en cours de certification)

Dimanche 28 mars initiation et pratique du Focusing (s'inscrire)

Lundi 29 mars 2010 Séminaire

Mardi 30 mars Atelier

Lundi 7 juin 2010 Séminaire

Mardi 8 juin Atelier.

Du lundi 23 14 h au jeudi 26 août 16 h 2010
Université d'été à Saint Eble

Le dimanche 22 après midi et lundi 23 matin, pratiques de focusing.

Vendredi 15 octobre Séminaire

Samedi 16 octobre Atelier entretien d'explicitation

Vendredi 3 décembre séminaire

Samedi 4 décembre Atelier de pratique entretien d'explicitation

Février, mars, juin, fin aout, octobre, décembre 2011... etc

Programme du séminaire

Lundi 1 février 2010

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

Discussion des articles de ce numéro avec les auteurs présents.

+

Discussion du texte de Jacques Gaillard du numéro précédent ?

Explicititez

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation
Association loi de 1901
Siège 100 rue Bobillot 75013

Courrier
Association GREX
Place de la bergerie
43300 Saint Eble
04 71 77 25 84

www.expliciter.fr

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Sommaire du numéro 83

1 – 14 Quelques effets de l'explicitation ... entre prises de conscience, résistances et transformation. Vittoria Cesari Lusso

15 – 22 De l'explicitation à ses bases théoriques. Chapitre 1. Pierre Vermersch

23- 31 Variations sur une introduction à la psycho-phénoménologie. Pierre Vermersch