

## *Les historiens face à l'expérience subjective (quand la question du témoignage rejoint celle de l'introspection...)*

*Philippe Péaud*

GREX, Doctorant – Université de Provence (Aix-Marseille I) – Unité Mixte de Recherche ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation) – Axe Intervention éducative dans l'accompagnement professionnel.

Comme pour la psychologie (Vermersch, 1999), la question de l'expérience subjective est présente dans les sciences historiques dès le début. Elle se présente sous la forme du témoignage oral, considéré comme beaucoup plus fiable que les documents écrits. Pour Hérodote, le témoignage, visuel et oral, constitue le principal instrument de connaissance. A propos de la description de l'Égypte, il expose sa méthode : « Jusqu'ici, ce que j'ai dit provient de ma propre vue, de ma propre recherche et de ma réflexion personnelle. A partir de maintenant, j'exposerai les récits des Égyptiens comme je les ai entendus. J'y ajouterai en outre quelque chose de ce que j'ai vu moi-même » (II, 99)<sup>2</sup>. C'est le cas également dans le premier ouvrage d'histoire immédiate jamais écrit, et qui date de la même période que l'*Enquête* (dernier quart du Ve s. av. J.-C.) : *Histoire de la guerre du Péloponnèse* par Thucydide. « Quant aux événements de la guerre, je n'ai pas jugé bon de les rapporter sur la foi du premier venu, ni d'après mon opinion ; je n'ai décrit que ce dont j'avais été témoin ou pour le reste ce que je savais par des informations aussi exactes que possible. Cette recherche n'allait pas sans peine, parce que ceux qui ont assisté aux événements ne les rapportaient pas de la même manière et parlaient selon les intérêts de leur parti ou selon leurs souvenirs variables. » (I, XXII)<sup>3</sup>. Dès l'origine, l'expérience subjective, transmise sous la forme du témoignage, celui des témoins se remémorant ce qu'ils ont vécu ou celui de l'auteur de l'ouvrage historique rapportant ce qu'il a vu, est garante de l'exactitude des faits rapportés, - « il est difficile d'accorder créance aux documents dans leur ensemble », précise Thucydide. Le passé

---

1 C'est en faisant l'état des lieux de la recherche sur le travail réflexif et la prise en compte du vécu de l'autre, dans le cadre de mon travail de doctorat, que je suis « tombé » sur la question de la place du témoignage oral en histoire et de son évolution selon les différentes écoles historiques. Il m'a semblé y repérer un mouvement identique à celui concernant l'introspection au cours de l'histoire de la psychologie. J'en ai fait part à Pierre sous la forme d'une courte note. Suite à cela il m'a proposé d'en faire un article pour *Expliciter*.

2 Hérodote. *L'Enquête d'Hérodote d'Halicarnasse ou les neuf livres de ses enquêtes qui portent le nom des muses*. Traduction par H. Berguin. Paris : Garnier, 1932. 403 p. Notons au passage qu'« enquête » se dit « historiè » en grec, ce qui, via le latin « historia », a donné le mot « histoire » en français.

3 Thucydide. *Histoire de la guerre du Péloponnèse*. Traduction par J. Voilquin, Paris : Flammarion, 1966. 2 vol. 372 et 311 p.

lointain est du domaine de la tradition, qui doit être soumise à un examen rigoureux, d'autant plus que cette tradition est rapportée par les poètes, « qui amplifient les événements ». L'histoire ne se conçoit que sous la forme de l'histoire immédiate. La validation des données se fait par le croisement entre deux expériences subjectives, deux témoins ; le recours à l'autre, le témoin, ne se fait que pour les faits dont l'auteur n'a pas été le témoin direct, pour ce qui est en dehors de son expérience, de son vécu. De plus, le témoignage est d'autant plus fiable qu'il n'est pas une croyance ou une opinion<sup>4</sup>, mais bien un récit de ce qui s'est passé. Jusqu'au XVIIIe siècle, les témoignages vont occuper une place de choix dans les écrits historiques<sup>5</sup>. A la fin du XIXe siècle, le renversement est complet : le témoignage oral est disqualifié au profit des sources écrites dont l'usage est progressivement devenu exclusif en deux siècles. Dans un célèbre manuel rédigé à destination des apprentis chercheurs, Langlois et Seignobos, les deux « papes » de la nouvelle démarche de recherche, - l'histoire positiviste qui va régner en maître dans les sciences historiques pendant près d'un siècle -, mettent en doute l'intérêt pour l'historien de s'appuyer sur le témoignage oral, disqualifiant le recours à ce que dit le sujet : « l'affirmation orale reste une impression sujette à se déformer dans la mémoire de l'observateur lui-même en se mêlant à d'autres impressions [...]. La tradition orale est par nature une altération continue ». Alors que « l'écriture fixe l'affirmation et en rend la transmission fidèle » ; « aussi dans les sciences constituées n'accepte-t-on jamais que la transmission écrite »<sup>6</sup>.

Que s'est-il passé ? Pour pouvoir répondre à cette question il faut tenir compte du fait que cette bascule se place dans une triple perspective : l'évolution dans la conception de la temporalité, la professionnalisation et l'institutionnalisation progressive du métier d'historien, l'intention d'aboutir à une reconstitution véridique, objective du passé (Wallenborn, 2006). C'est au XVIIIe siècle qu'avec le mouvement philosophique des Lumières la conception linéaire du temps l'emporte sur une conception cyclique<sup>7</sup>. Cette évolution se produit au moment où, suite aux travaux lancés par Dom Mabillon au sein de l'abbaye de Saint-Maur, sont définis les principes de l'érudition critique à partir de l'étude des textes ; pour Mabillon et les bénédictins de Saint-Maur, il s'agit de traquer les fausses reliques à travers une étude minutieuse des textes pour détecter les faux<sup>8</sup>. Du coup, la démarche philologique va s'imposer à l'histoire scientifique, d'où le règne des archivistes et de l'Ecole des Chartes dans l'école historique française au XIXe siècle, dont Michelet est un des représentants les plus emblématiques ; dans la préface de 1868 à son *Histoire de la Révolution française*, après avoir énuméré toutes les sources écrites qu'il a compulsées, il écrit : « Pour tel fait capital, mon récit, identique aux actes mêmes, est aussi immuable qu'eux. J'ai fait plus qu'extraire, j'ai copié de ma main (et sans y employer personne) les textes dispersés, et les ai réunis. Il en est résulté une lumière, une certitude, auxquelles on ne changera rien. Qu'on m'attaque sur le sens des faits, c'est bien. Mais on devra d'abord reconnaître qu'on tient de moi les faits dont on veut user contre moi »<sup>9</sup>. Une opposition se constitue entre le réel, dont témoigneraient les archives écrites, et la fiction, que représente la mémoire des témoins forcément biaisée, infidèle et lacunaire. L'oral est expulsé du champ scientifique de l'histoire au profit du fait,

4 C'est un des fondements de la démarche scientifique aux dires de Bachelard dans *La formation de l'esprit scientifique* : « On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire ».

5 Cette voie ouverte par les Grecs du Ve siècle avant notre ère nous mène aux chroniqueurs médiévaux, dont un des plus célèbres exemples est Froissart, et elle se referme avec *Le Siècle de Louis XIV*, de Voltaire, dernier ouvrage où, à côté des sources écrites (livres, notes écrites restées inédites), les témoignages oraux, notamment pour la description de la vie à la Cour, occupe la plus grande place. Pour plus de détails, consulter un manuel d'historiographie, comme : Bourdé, G., Martin, H. 1997. *Les écoles historiques*. Paris : Seuil. 352 p.

6 Langlois, C.-V., Seignobos, C. [1898]1992. *Introduction aux études historiques*. Paris : Kimé. 284 p.

7 Le temps est pensé comme irréversible, une rupture infranchissable se crée entre le passé et le présent. Du coup, se construit une séparation nette entre l'historien et son objet d'étude ; il lui faut reconstruire une réalité qui n'existe plus. Et si elle n'existe plus, c'est qu'elle n'est pas conservable à cause de la distance temporelle : l'histoire devient l'étude du passé. Le recours à la tradition orale n'a plus de sens.

8 Hurel, D.-O. 2007. *Dom Jean Mabillon, moine et historien*. Paris : R. Laffont (collection Bouquins). 1152 p.

9 Michelet, J. [1868] 1979. *Histoire de la Révolution française*. Paris : R. Laffont (collection Bouquins). 898 p.

rapporté par les archives. L'interprétation des textes suppose l'apprentissage d'une méthode, le développement de compétences, donc la création d'un corps de professionnels<sup>10</sup>. Cette professionnalisation est allée de pair avec une intense réflexion méthodologique et le développement d'outils de plus en plus sophistiqués. La temporalité est ici la même pour les sciences historiques que pour la psychologie, le perfectionnement méthodologique datant là aussi des débuts du XXe siècle (Vermersch, 1999). Cette évolution s'accompagne d'une institutionnalisation de l'histoire qui fait de l'histoire savante une histoire nationale et, donc, une histoire du pouvoir, et par là-même une histoire fondée sur les écrits produits par le pouvoir (les archives)<sup>11</sup>. La tradition orale est dévalorisée ; elle n'a d'intérêt que pour raconter une anecdote, pour les sociétés sans écriture, donc sans histoire<sup>12</sup> ou pour des disciplines jugées inférieures par le monde universitaire de l'époque, comme l'ethnologie et le folklore. D'ailleurs les premiers enregistrements sonores seront réalisés par les ethnologues et les dialectologues ; des archives sonores sont créées à Vienne en 1899, à Berlin en 1904, à Paris en 1911 ; aucune utilisation n'en sera faite alors par les historiens (Descamps, 2001).

Un siècle plus tard, dans les années 1990, le contraste est saisissant (Voldmann, 2000). « L'histoire orale » est intégrée aux sciences historiques ; une nouvelle génération de chercheurs (souvent originaires de la « périphérie », la province en France ou le Centre et le Sud des Etats-Unis ; souvent des femmes) est aux commandes d'institutions nationales et internationales, de comités de rédaction de revues et de centres de recherches dédiés à « l'histoire orale ». Toutefois, elle est toujours discutée dans ses fondements épistémologiques. Le débat peut, à gros traits, se ramener à l'existence de deux postures : les réticents insistent sur les dangers de « l'histoire orale » et privilégient le recours aux sources écrites, n'utilisant l'oral que pour combler les lacunes des archives écrites (Becker, 1987) ; leurs opposants expliquent que certains objets historiques (la mémoire, la vie quotidienne, etc.) ne peuvent s'étudier qu'en privilégiant les sources orales (Wievorka, 2002). Il n'en reste pas moins vrai que l'histoire du temps présent se fait de plus en plus à partir d'entretiens avec des témoins. Tout a commencé dans les années 1930 par une révolte contre l'histoire positiviste et la recherche d'une histoire alternative à celle centrée sur les élites et le pouvoir. Il s'agissait d'un retour aux sources en quelque sorte, d'un retour à Hérodote et à Thucydide, mais aussi s'affirmait la volonté de donner la parole à ceux qui ne l'avaient pas dans les sources écrites : le peuple, les femmes, les pauvres, les opprimés, les vaincus. De plus en plus d'historiens critiquaient l'histoire officielle, une histoire considérée comme froide, désincarnée, artificielle. Dans le sillage de la contestation née à la fin des années 1960, c'est du côté des sciences sociales que les historiens du temps présent vont se tourner : de plus en plus ils recourent à l'enquête de terrain, à l'observation participante ; ils s'ouvrent à la sociologie, à l'ethnologie, à l'anthropologie, à la psychanalyse.

C'est à partir des années 1980 que se dégage un consensus parmi les historiens du temps présents, partisans d'un usage prioritaire des sources orales (les « présentistes ») : il est nécessaire de bâtir les fondements d'une méthode historique pour l'utilisation des sources orales (Voldman, 1992). Le parallèle entre l'attitude des psychologues expérimentalistes face à l'introspection et celle des historiens positivistes face aux témoignages oraux est étroit. Les critiques contre l'utilisation des témoignages oraux sont les mêmes que celles adressées à l'étude de l'expérience subjective : elles précèdent la pratique. « Dans le domaine de l'utilisation du témoignage, ce serait sans doute à peine forcer le trait d'affirmer que la critique a précédé la pratique, tant les réticences sont anciennes et nombreuses dans la communauté historienne », (Péchanski, 1992) ; c'est-à-dire qu'elles disqualifient d'avance toute utilisation sans rechercher les conditions de validité et les limites. Pour les chercheurs en histoire immédiate (Voldman, 1992) les sources orales doivent être traitées selon le même canon scientifique

10 En atteste la création progressive au XIXe siècle de chaires universitaires dédiées à l'histoire. Après la Première Guerre mondiale, la mue est achevée : l'historien, d'abord témoin et interrogateur de témoins, puis professeur savant, est devenu un chercheur dont le rôle est de produire de la connaissance dans et pour un monde clos, séparé de la société civile, le monde universitaire. L'histoire devient l'apanage de celui-ci, la mémoire, rapportée par des témoins, de celle-là.

11 Pomian, K. 1997. Les archives. In Nora, P. (dir.). *Les lieux de mémoire*. T. 3. Paris : Gallimard (collection Quarto). p. 3999-4067

12 Puisque c'est l'écriture qui marque l'entrée des civilisations dans l'Histoire... avant c'est la Préhistoire !

que les autres sources (séries statistiques, papiers administratifs, images, etc.)<sup>13</sup> : le témoignage doit être accessible à tous, d'où la possibilité d'utilisation comme administration de la preuve par la communauté scientifique ; s'impose la nécessité d'un échantillonnage sérieux ; etc. Les questions épistémologiques tournent autour des points suivants : le rôle documentaire des sources orales, la spécificité des « archives provoquées »<sup>14</sup>, la technique de l'entretien, l'approche biographique et autobiographique, la fonction du témoignage, les mécanismes de la mémoire (Descamps, 2001, Hartog, 2003, Joutard, 1983, Peneff, 1990, Rioux, 1983, Voldman, 1992, Voldman, 2000, Wallenborn, 2006, Wieviorka, 2002). Il n'est pas question, dans le cadre de ce court article, de reprendre tous ces points. Je me limiterai à un seul : la technique de l'entretien. D. Péchanski (1992) reprenant la question des « effets pervers »<sup>15</sup> de l'entretien montre que leur prise en compte comme arguments pour récuser la fiabilité de ce type de sources est lié à un point de vue qui privilégie la recherche de la vérité avec un grand V ; alors que si l'on envisage ce qui se dit comme « la vérité du témoin en situation, à telle date, dans telle situation, face à tel interviewer (...) les mécanismes (...) ne sont pas un obstacle ; ils sont une composante du récit ». A partir de ce postulat, les historiens du temps présent ont différentes attitudes face à la question de l'entretien. Pour les uns, l'enjeu n'est pas dans la technique de l'entretien, mais dans l'exploitation de ces verbalisations. Puisque ces « effets » sont consubstantiels à la verbalisation, il n'est nul besoin de perfectionner le recueil de verbalisation ; l'interviewer doit s'en tenir à la plus grande neutralité. Nous retrouvons ici la même attitude que celle des psychologues face à l'exploitation du produit de l'introspection, c'est-à-dire des verbalisations concomitantes à ce que fait le sujet pendant l'expérimentation : pas de contrôle des méthodes de recueil des verbalisations, ni de la position du sujet par rapport à ce qu'il verbalise (Vermersch, 1999). Pour les autres, l'enjeu réside dans la technique de l'entretien qui doit permettre non seulement d'être au plus près de la façon dont le sujet construit son récit mais aussi de faire en sorte que les présupposés de l'historien ne s'impose pas à la parole du témoin. Il s'agit ici d'un projet similaire à celui de Vermersch (1999) quand il cherche à perfectionner la pratique de l'introspection. Donnons-en les grandes lignes. Les techniques d'entretien sont empruntées aux ethnosociologues nord-américains et reprennent les principes directeurs des *life stories*<sup>16</sup> : expliquer le but et la nature de l'interview, créer un environnement de collaboration entre l'interviewer et l'interviewé, poser des questions suscitant la conversation, contrôler les digressions pour se maintenir dans l'axe de la recherche, obtenir un récit personnel (et non des généralités), manifester son écoute de façon non verbale, respecter les silences, accueillir l'émotion, poser des questions de clarification, absence de jugement de valeur, soigner le moment de la clôture de l'entretien. Du coup, l'exploitation des verbalisations ne peut se limiter à une mise en relation entre les verbalisations obtenues et les critères construits par l'historien à partir d'un cadre théorique. Le temps de l'interprétation doit être précédé d'un temps de traitement, fondé sur une approche structurale du discours. Trois registres sont à distinguer : le registre descriptif (ce que le témoin a vu et vécu), le registre évaluatif (ce que le témoin pense de ce qu'il a vu et vécu) et le registre énonciatif (tout ce que l'on comprend de la situation d'énonciation dans le récit). C'est là, dans cette approche du discours, que se fait la rencontre avec le projet théorique de la psychophénoménologie : il s'agit, dans les deux cas, de s'intéresser au rapport qu'entretient le sujet vis-vis de son vécu, c'est-à-dire à ce qui structure et organise son expérience passée, présente et à venir.

En définitive, nous sommes bien en présence d'un mouvement généralisé inscrit dans un « système d'idées », pour reprendre une expression d'Edgar Morin, un système d'idées actuellement en élaboration autour de la ré-introduction de la question du sujet, de l'humain, dans les sciences. L'histoire n'est pas seule touchée. La question de l'expérience subjective se retrouve par exemple en sociolo-

13 Vermersch, dans le cadre de son programme de recherches, a la même attitude face aux critiques faites à l'introspection ; il montre qu'il est possible de définir des critères de validation de la description d'un vécu subjectif, inscrivant ainsi la psychophénoménologie dans « les canons du raisonnement scientifique. » (Vermersch, 2005).

14 L'expression est de l'historien Jacques Ozouf.

15 Ils sont liés à deux mécanismes : l'interférence de la mémoire collective et de la culture historique du témoin avec son expérience individuelle ; le prisme du point de vue individuel qui conduit à généraliser sa propre expérience et à rehiérarchiser les événements en fonction de celle-ci.

16 En France, ce courant de recherche s'est traduit par les histoires de vie ou récits de vie. Cf. par exemple Bertaux, D. 2005. *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*. Paris : A. Colin. 128 p.

gie<sup>17</sup>, polarisée autour de deux grands courants représentés par deux figures tutélaires : Durkheim, qui rejette la prise en considération de la subjectivité de l'acteur<sup>18</sup>, au contraire de Max Weber pour qui l'activité sociale peut se comprendre par la « reviviscence » et la « connaissance de l'intérieur »<sup>19</sup>. Cela se traduit par des méthodes de recueil d'informations très différentes : dans le premier cas, des sondages et des questionnaires permettant un traitement statistique ; dans le deuxième cas des entretiens très faiblement directifs ayant pour but de faciliter l'expression de la vision subjective de l'acteur interviewé sur telle ou telle thématique. Il existe, bien sûr, des recherches sociologiques utilisant conjointement les deux approches, quantitative et qualitative<sup>20</sup>. Mais ceci m'emmène vers un article plus long que celui que je souhaitais faire, en réponse à la proposition de Pierre...

### **Bibliographie**

- Becker, J.-J. 1987. Le handicap de l'a posteriori. *Cahiers de l'IHTP*, juin 1987, n°4, p. 95-97.
- Descamps, F. 2001. *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*. Paris : Comité pour l'histoire économique et financière, Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie, 864 p.
- Hartog, F. 2003. *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris : Seuil. 272 p.
- Joutard, P. 1983. *Ces voix qui nous viennent du passé*. Paris : Hachette. 268 p.
- Péchanski, D. 1992. Effets pervers. *Les Cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent*, novembre 1992, n°21. p. 45-53.
- Peneff, J. 1990. *La Méthode biographique : de l'école de Chicago à l'histoire orale*. Paris : Armand Colin. 144 p.
- Rioux, J.-P. 1983. L'Histoire orale : essor, problèmes et enjeux. *Les Cahiers de Clio*, n°75-76, p. 29-48.
- Vermersch, P. 1999. Introspection as Practice. *Journal of Consciousness Studies*, février-mars 1999, vol. 6, n° 2-3, p. 17-42.
- Vermersch, P. 2005. Prendre en compte la phénoménalité. Propositions pour une psychophénoménologie. *Revue d'intelligence artificielle*, vol. 1-2, n° 19, p. 57-75.
- Voldman, D. (Ed.). 1992. *La bouche de la vérité. La recherche historique et les sources orales. Les Cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent*, novembre 1992, n° 21.
- Voldman, D. 2000. Le Témoignage dans l'histoire française du temps présent. *Bulletin de l'IHTP*, juin 2000, n°75, p. 41-54.
- Wallenborn, H. 2006. *L'historien, la parole des gens et l'écriture de l'histoire. Le témoignage à l'aube du XXIe siècle*. Charleroi (Belgique) : Labor. 195 p.
- Wieviorka, A. 2002. *L'ère du témoin*. Paris : Hachette (collection Pluriel). 187 p.

---

17 Cf. par exemple Giraud, C. 2004. *Histoire de la sociologie*. 3e édition. Paris : P.U.F. 128 p.

18 Durkheim, E. [1894] 1997. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion. 254 p.

19 Weber, M. [1921] 2003. *Economie et société*. Vol. 1. Paris : Pocket. 410 p.

20 Un exemple en sociologie de l'éducation : Duru-Bella, M. 2002. *Les inégalités sociales à l'école. Genèses et mythes*. Paris : P.U.F. 256 p.

# *La prise en compte de l'expérience corporelle et la sensibilité lors d'apprentissages techniques en éducation physique et sportive*

*Jacques Gaillard*

*Ces quelques mots d'introduction afin de présenter ce texte qui peut sembler un peu abrupt. Je l'ai livré à Pierre tel qu'il sera publié. Il correspond à un chapitre de livre : "L'expérience corporelle", pour lequel j'ai été sollicité, afin d'écrire l'un des six chapitres. La demande provient de Marc Durand, PU en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) par l'entremise de Nathalie Gal-Petifaux, MCF STAPS à l'Université de Clermont-Ferrand, coordinatrice du projet. Le livre s'intègre à une collection de la revue EPS, "Pour l'action". Celle-ci s'adresse, en premier lieu, aux étudiants STAPS de Licence-Maîtrise. Le livre sera publié, en principe, à la rentrée universitaire 2010. Les contraintes éditoriales (mais pas que.....) ont été très lourdes : nombre de paragraphes, nombre de caractères par paragraphes, encadrés, résumés pour chaque paragraphe, lexicque et questions afférentes au domaine, le tout dans un format extrêmement serré. Je tiens de ce fait à préciser, que même si les grandes lignes de ce que je tenais à exprimer sont bien présentes, je reste plutôt insatisfait de ce texte qui, comme celui des autres co-auteurs, aura mis presque trois années à être "formaté". Disons que j'ai un peu de mal à me retrouver dans la forme de ce texte, dont le découpage au scalpel d'une certaine mise en ordre, me semble nuire à la qualité que requiert la saisie de la subjectivité. Je me sens effectivement loin de la forme et du style que j'utilise habituellement pour écrire à propos de l'expérience subjective. Au risque, peut-être, de ne pas me faire entendre....A vous, si vous le voulez, de me dire...*

**Le rapprochement de deux termes aussi opposés que ceux de sensibilité et d'apprentissage technique peut surprendre. Il nous invite à reconsidérer le rapport que nous avons à notre corps, la place que nous accordons à la prise en compte du vécu quand nous agissons. Ce chapitre ouvre à des méthodes pédagogiques et à des attitudes d'intervention essentiellement centrées sur la prise en compte de son expérience, par l'élève, telle qu'elle lui apparaît.**

Toute pratique pédagogique en éducation physique et sportive (EPS) se fonde sur des conceptions souvent implicites **qui donnent une légitimité à sa mise en oeuvre**. Par exemple, s'intéresser à l'élève sous l'angle de la biomécanique (c'est-à-dire, comme un ensemble de leviers et forces selon le modèle de la physique), sous celui de la neurophysiologie (c'est-à-dire, comme une machine qui exécute des messages émanant de réseaux neuronaux) ou sous celui du cognitivisme (c'est-à-dire, comme système de traitement de l'information), n'est pas neutre. Ces perspectives scientifiques, qui imprègnent **fortement** les conceptions actuelles de l'apprentissage en EPS, conduisent à une vision positiviste\* du corps et de l'humain, conçus comme des objets soumis à des lois déterministes, et sur lesquels l'enseignement exercerait, « de l'extérieur », des effets objectivables et quantifiables. Cette posture conduit à des formes d'intervention de l'enseignant, **à des attitudes**, orientées de façon privilégiée par le souci de modeler, sinon de formater les apprentissages des élèves. Or, le corps est un tissu vivant, et l'humain est doté d'une conscience. Celle-ci se saisit dans un vécu subjectif, qui présente la propriété d'être personnel, intime, singulier. Selon les approches po-



sitivistes, ce vécu n'est généralement pas retenu comme important, parce qu'il est subjectif, et de ce fait non quantifiable "objectivement". Pourtant, la prise en compte de la dimension subjective et singulière de l'action, dont la sensibilité est un des aspects, pourrait être davantage **prise en compte** par les méthodes de l'EPS, historiquement davantage attirées par les approches positivistes de l'humain.

Ce chapitre **propose de redonner toute sa place à la dimension subjective de l'élève ;** il se situe pleinement, de ce fait, dans des finalités éducatives centrées sur le respect de soi, avec pour horizon la santé, par l'écoute attentive des informations proprioceptives et plus largement de l'ensemble des informations qui parviennent du corps. Cette finalité correspond, en EPS en France, à la « Composante Culturelle<sup>21</sup> n°5 », dite « CC5 ». Notre intention est ainsi de rattacher la prise en compte de l'expérience corporelle, **telle qu'elle apparaît à l'élève**, sa dimension sensible en particulier, à l'élaboration d'une attitude pédagogique qui viserait cette finalité, en EPS, quelle que soit l'Activité Physique et Sportive pratiquée.

## **SENSIBILITE ET APPRENTISSAGE TECHNIQUE**

Le terme de sensibilité renvoie souvent aux domaines de l'art et de l'esthétique, et se rattache à des notions telles que l'affectivité et l'émotion. Pourtant, la sensibilité est une qualité intrinsèque fondamentale de tout tissu vivant, dont la fonction première est d'informer l'organisme de sa plus ou moins bonne adaptation à l'environnement. Ainsi, il y a selon nous une relation étroite entre la prise en compte de la sensibilité et les apprentissages techniques. En effet, nous considérons la technique comme l'ajustement du corps le plus pertinent et le plus économique aux contraintes définies par la réalisation d'un objectif (par exemple, sauter en hauteur ou nager). G. Vigarello<sup>22</sup> a montré comment, dans leur évolution historique, les techniques ont progressé en prenant mieux en compte les caractéristiques du corps. Ainsi, le geste sportif techniquement « juste » est celui dans la réalisation duquel, curieusement, les sensations sont quasiment inexistantes. Tout se passe comme si l'action se déroulait d'elle-même, comme si le sportif « n'y était pour rien ». N'avez-vous jamais vécu ces moments de « grâce » lors desquels vous avez joué excellemment ou battu votre record, alors que vous n'éprouviez pas de sensations d'effort ? Les recherches concernant l'état de "flow" par M. Csikszentmihalyi<sup>23</sup> attestent de ce paradoxe d'une extrême efficacité sur fond sensoriel de grande aisance, dans une plénitude vécue paradoxalement comme une absence à soi.

### **L'état de "Flow" \***

L'état de "Flow" (en français : flux, ou fluidité) rend compte d'un état spécifique caractérisé par une sensation de grande aisance, de facilité, de fluidité, associée à une efficacité exceptionnelle, sur fond d'attention très diffuse. Cet état est paradoxal par rapport aux représentations de notre culture qui associe efficacité et performance à l'effort et au dépassement de soi, mais aussi à une augmentation de concentration. Dans l'état de flow, tout se passe comme si les actions s'enchaînaient d'elles-mêmes, sans effort particulier pour se dépasser, et sans que les sportifs se sentent très attentifs à ce qu'ils font.

De nombreuses expériences de "flow" ont été rapportées dans des domaines aussi variés que ceux de la performance sportive, de la musique, de la danse, de l'enseignement. Voici par

<sup>21</sup> La compétence de la composante culturelle de l'EPS n°5 (CC5) est ainsi définie dans les programmes d'éducation physique et sportive en vigueur pour le cycle terminal des séries générales et technologiques au lycée (BO n°5 du 30 août 2001) : « orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi ».

<sup>22</sup> VIGARELLO (G.), *Techniques d'hier et d'aujourd'hui*, Éditions Revue EP.S, Paris, 1988.

<sup>23</sup> CSIKSZENTMIHALYI (M.), *La créativité*, Robert Laffont, Paris, 2006.

exemple des extraits d'interviews menés par J. Visioli<sup>24</sup> :

"Et puis il y a eu cet échange qui a duré une éternité où ça se termine par un coup droit en bout de course, prise ouverte ; le coup limite impossible, et qui finalement atterrit dans le terrain... Et j'en avais d'autres où j'avais la sensation que le contrôle moteur m'échappait mais dans le positif... Le bras est parti tout seul. La plupart du temps, j'avais l'impression de contrôler tout ce que je faisais par rapport à l'intention, *mais parfois, ça m'échappait et dans le positif*" (un joueur de tennis).

"Il y a une frontière assez étroite entre l'état où on est détendu et l'état où on est concentré. Je me dis toujours, en musique, ce qui est difficile à atteindre, c'est un état où on est à la fois détendu et concentré. En général, quand on est concentré, il y a une tension, et quand on est détendu, il y a une déconcentration. C'est quand on arrive à atteindre cette alchimie là que ça se produirait" (un musicien).

La « bonne » technique supposerait donc de moins contrôler le corps, de lui permettre de se laisser ajuster à la configuration de la tâche. Nous verrons qu'il ne s'agit pas d'un *non-faire*, mais d'un *faire autrement*, qui sollicite la capacité sensible et intuitive du corps, par l'attention qu'on lui porte. Il s'agit d'une des composantes fondamentales de l'expérience corporelle. Nous suggérons ainsi que toute technique (sportive ou non) peut s'apprendre, non seulement sans violence ni douleur, mais en s'appuyant prioritairement sur la sensibilité du corps et sur l'écoute des messages qui en parviennent. **L'écoute active de son expérience devient de ce fait l'objet essentiel de l'intervention pédagogique, permettant à l'élève d'apprendre tout en respectant ses possibilités du moment.**

#### EN RESUME

- *La sensibilité du corps nous informe en permanence du déroulement de nos actions.*
- **Un apprentissage technique peut s'opérer dans l'aisance si l'attention de l'élève est tournée vers l'écoute de lui et non vers le contrôle du geste.**
- *L'état de « flow », qui accompagne la réalisation de performances exceptionnelles, traduit une attention particulière à son expérience corporelle, sans intention de contrôle.*

#### L'EXPERIENCE CORPORELLE, C'EST-À-DIRE ?

L'expérience corporelle est ce qui nous est le plus familier, puisque nous vivons en permanence dans un corps qui reçoit des informations par ses sens extéroceptifs\* (vue, ouïe, odorat, goût, toucher), mais aussi par un sens interne, la proprioception\*. De façon permanente (mais dans une conscience pourtant très diffuse), nous sommes ainsi informés de notre rapport au monde (les perceptions), et de notre état interne (les sensations), et ce, à chaque moment de notre vie.

De quoi est faite l'expérience corporelle ? Prenons l'exemple d'un acte simple comme celui de courir. Dès que je me mets en mouvement, que se passe-t-il ? Deux modifications viennent m'informer que je suis effectivement en train de réaliser ce geste : celles venant du monde extérieur, celles venant de mon état interne. Ma vitesse de déplacement ayant changé, je vois les objets qui m'entourent défiler plus vite dans mon champ de vision ; j'entends le

<sup>24</sup> VISIOLI (J.), Etude exploratoire des caractéristiques des déterminants et des conséquences de l'état de performance optimal dans le domaine du sport, de la musique et de l'enseignement, *Mémoire de D.E.A. S.T.A.P.S.*, Université de Haute Bretagne, Rennes 2, 2003.



bruit de mes appuis au sol qui ont changé, plus secs, plus puissants ; je sens l'air fouetter mon visage. Ce sont là des informations extéroceptives. Mais aussi, je sens dans mes muscles une augmentation de pression, des frottements accrus dans le jeu des articulations de mes jambes, je perçois la façon dont l'avant de mon pied, à chaque appui, vient faire pression sur le sol, cette pression glissant progressivement vers l'arrière de mon corps ; l'augmentation du balancement de mes bras, caractéristique de la course, me parvient, ainsi que la phase de suspension ; je sens l'air pénétrer plus vigoureusement dans ma bouche et ma gorge, mes côtes se dilater vers le haut, etc. On le voit, les données corporelles de l'expérience sont infinies et l'on peut pousser très loin leur description.

### **Extéroception/Proprioception - Perceptions/Sensations**

L'humain dispose de deux sources d'informations pour s'orienter dans le monde :

- celles qui lui parviennent de l'environnement où il évolue, par les organes des sens ; il s'agit des sens extéroceptifs (vision, audition, olfaction, goût, toucher). L'extéroception lui permet de percevoir le monde et, de s'y orienter ;
- celles qui lui parviennent de l'intérieur de lui-même par des récepteurs sensoriels situés dans les tissus musculaires, les tendons, les fascia (la membrane de tissu conjonctif qui enveloppe les muscles et participe à leur maintien)... tout un ensemble de cellules spécialisées constituant la proprioception. Par elles, je sais par exemple, les yeux fermés, si mon bras est levé; je peux aussi éprouver l'intensité de l'effort musculaire que je fournis lors d'une action, également estimer le poids d'un objet à soulever, par exemple. La proprioception permet de s'ajuster au monde à partir d'informations issues de son propre corps.

Les deux sources d'informations fonctionnent simultanément, même si notre éducation tend à privilégier la source extéroceptive et néglige souvent la prise en compte de ce qui parvient du corps, les sensations.

L'expérience vécue ne se réduit cependant pas à l'expérience corporelle. D'autres aspects, moins saillants, et moins accessibles à la conscience, en font partie. Il s'agit de l'attention (à quoi et comment je suis attentif), du langage interne (ce que je me dis), des croyances (ce que je pense juste et possible de faire), des valeurs (ce que je crois bien de faire). Ces aspects sont moins facilement conscientisables, pour deux raisons : ils laissent peu de traces sensorielles permettant de les repérer, et surtout, ils se trouvent masqués par la prégnance des données corporelles.

Reprenons l'exemple de la course : mon attention peut se fixer sur la façon dont mon pied attaque le sol, sur une douleur venant de la jambe ; elle peut se porter également sur le point d'arrivée ; elle peut se focaliser sur le souci de battre un record, à moins qu'elle ne se tourne vers l'environnement pour me faire apprécier la beauté du lieu où se déroule la course. Au niveau du langage interne, je peux me dire, par exemple, que j'en ai assez de m'entraîner, que je ne serai pas prêt pour les prochaines compétitions, etc., ou au contraire, que c'est vraiment l'activité que je préfère. Les croyances pourraient concerner, entre autres, la façon dont je pense que mes bras doivent se balancer, que ma respiration doit se faire (par le nez, par la bouche, en poussant l'air par la gorge, par le ventre ?...), la manière de gérer, sur la durée, l'effort de course, etc. Je peux enfin accorder de la valeur à l'effort, au dépassement par la douleur, de mes performances, ou au contraire valoriser la qualité du travail, les repos jugés nécessaires, l'écoute et le respect de mon corps.

Ainsi, l'expérience englobe, en un écheveau complexe, toutes ces données, dont celles venant du corps et des sens. Celles-ci sont à tout moment présentes ; elles sont constitutives du vécu subjectif. Simplement, je ne les perçois pas, ou peu, parce que je n'y suis pas attentif, un peu comme si je vivais insensible à ce qui me constitue.

## EN RESUME

- *La dimension sensorielle – faite de perceptions extéroceptives et de sensations proprioceptives – n'est qu'un des aspects de l'expérience.*
- *D'autres données moins accessibles à la conscience, la constituent également : l'attention, le langage interne, les croyances, les valeurs.*
- *L'ensemble de ces données constitue ce que l'on appelle, communément, le vécu subjectif.*

## PRENDRE CONSCIENCE DE L'EXPERIENCE

Peut-on prendre conscience du vécu subjectif de l'action ? Comment peut-on y accéder ? Prenons l'exemple d'une passe manquée en rugby, expérience vécue qui m'a laissé une impression désagréable. Si je cherche rétrospectivement à comprendre ce qui s'est passé, j'essaie alors de retrouver ce moment où l'adversaire, interceptant ma passe, fonce vers l'embut de mon équipe. Rien de bien net ne m'apparaît, hormis le souvenir d'une émotion intense. Pour le reste, ce qui se passe au moment de mon choix de passe, et juste avant, fait partie d'un ensemble compact dans lequel toutes les données se mélangent. J'essaie d'analyser, mais faute de données descriptives concernant la situation et son évolution, j'en reste à de vaines suppositions. Je ne parviens pas à me fixer sur ce moment crucial, un blanc vide d'images se forme dans mes pensées, comme si ma mémoire était incapable de fonctionner. **Cette expérience de vide est très commune chez qui n'a pas l'expertise de l'introspection.** Pourtant certains auteurs, P. Vermersch<sup>25</sup> en particulier, montrent que l'expérience peut être décrite finement, du point de vue de celui qui l'a vécue, grâce à l'activité réflexive\* de la conscience. Pour ce faire, une procédure précise doit être respectée : il faut tout d'abord arrêter d'agir, suspendre son **activité**, puis de là, tourner l'attention à l'intérieur de soi vers un moment spécifié (la passe manquée, par exemple) ; enfin, dernier acte mental fondamental, *laisser venir de façon passive, sans faire d'effort*, les données du vécu. Cet acte mental, P. Vermersch, l'appelle « visée à vide ». L'auteur nous rappelle que c'est un acte qui demande une expertise, qui suppose une méthode précise et de la rigueur. La mémoire du vécu concerne en effet une mémoire dite concrète\* fonctionnant indépendamment de notre volonté, et délivrant des informations, pareillement, de façon « passive » et non volontaire. En sollicitant spontanément cette mémoire (**en faisant l'effort de chercher à se souvenir, en particulier**), nous ne recueillons que des données très élémentaires de l'expérience, le vécu apparaissant comme un écheveau inextricable. Pour pénétrer davantage le vécu subjectif de l'action, l'accompagnement d'un tiers est grandement facilitant, mais cet accompagnement suppose une expertise et une formation.

### L'activité réflexive de la conscience

Pour J. Piaget, l'action est une connaissance autonome. C'est dire que nous avons une conscience diffuse de ce qui se passe lors de l'agir. En général, nous tournons notre attention vers ce qui est en train de se passer uniquement quand il y a problème, quand "ça ne marche pas". Pourtant, ce qui n'est pas conscient lors de l'expérience - qui est pré-réfléchi\*, selon les termes de P. Vermersch - peut rétrospectivement le devenir. L'activité réflexive permet ainsi de faire passer du pré-réfléchi au réfléchi. Pour ce faire, il faut solliciter une capacité particulière de la conscience qui est son activité réflexive, celle qui consiste à retrouver, par la mémoire concrète, un moment passé, puis à l'évoquer pour en décrire les multiples aspects. Cette activité ne correspond pas à une « réflexion » dans le sens que nous donnons habituellement à ce terme (l'activité cognitive que nous mettons en œuvre pour traiter des données déjà présentes),

<sup>25</sup> VERMERSCH (P.), *L'entretien d'explicitation*, Editions E.S.F., Paris, 1994.

mais à un *réfléchissement\**, acte mental permettant, comme dans l'exemple de la passe en rugby, de décrire une situation passée. Le réfléchissement est une sorte d'effet de miroir dans lequel on voit mentalement se dérouler le 'film' de l'expérience passée. Il s'agit là, exclusivement, d'une description dont la *fonction première est de s'informer*.

Si un expert de l'explicitation de l'expérience m'accompagne, après un moment, j'entre dans ce que P. Vermersch nomme une « évocation » de l'action. Des images concrètes de ce moment vécu se forment dans ma tête, élaborant progressivement le scénario de ce qui s'est passé, cela dans deux directions : selon la chronologie des événements et leur succession ; et, dans en même temps, selon les différentes couches de l'expérience. La première direction consiste en une « fragmentation » du vécu, la seconde en son « déploiement ». Suivant le cours de ce double processus **de recueil de données subjectives**, j'élabore petit à petit un « film » précis de ce moment, me donnant les informations dont j'ai besoin pour analyser, sur des données fiables, la situation.

### La mémoire concrète

Parmi les différents types de mémoire ayant été mis à jour, il en existe un qui fonctionne en permanence, qui inscrit en nous ce qui provient de nos expériences, sans exiger d'effort particulier de mémorisation. Cette mémoire est dite également corporelle, ou intuitive, **pour souligner qu'elle sollicite d'abord le corps et les sens**. Elle est constitutive du fait même de vivre, puisque le corps, par ses tissus doués de sensibilité, est en contact permanent avec ce qui se vit (même si l'on n'en a pas conscience). C'est une mémoire qui fonctionne, pour reprendre un terme de la phénoménologie, de façon "passive", sans que nous ayons à faire un effort conscient, comme cela est le cas dans une activité de mémorisation délibérée. La faire fonctionner demande un acte de rappel qui permet, par l'éveil sensoriel de ce qui a été antérieurement vécu, de revivre en images mentales ce qui était présent, mais non conscient, lors de ce moment. Cet acte de rappel conduisant à l'évocation est inhabituel : tout comme la mémorisation se fait de façon passive, la restitution "se donne" de façon passive. **Plutôt que de faire l'effort de se souvenir**, il faut "laisser venir" les données qui émergent au fur et à mesure. Ceci implique une compétence particulière qui s'apprend facilement, et dont un enseignant d'EPS pourrait favoriser le développement.

Reprenons l'exemple de la passe manquée en rugby. Si j'en ai l'expertise, ou bien que l'on me guide dans l'évocation, après un moment de vide, l'image de la scène commencera à se constituer : je verrai la sortie de balle très rapide, très « propre » de la mêlée, plein centre du terrain sur la ligne des 22 mètres adverses, sa transmission sans bavure au demi d'ouverture. Je me verrai me dire que là, c'est une occasion en or, un cas d'école, qu'il suffira de l'écartier sur l'aile rapidement. Je sentirai l'arrière venir par derrière s'intercaler entre l'ailier et moi, créant le surnombre ; j'entendrai le bruit de ses foulées qui montent à ma hauteur. « C'est du tout cuit » m'entendrai-je me dire.

Je me verrai alors recevoir la balle du demi, une passe sèche et précise ; j'en sentirai le cuir un peu humide et mes mains en contrôler l'ovale. Et là ce sera clair : je me verrai, au lieu de la transmettre immédiatement à l'arrière venu à ma hauteur, au-delà de toute logique, jeter un regard rapide à l'intérieur, faire une foulée de plus et donner la balle ; je me verrai alors transmettre sans regarder ce qui avait changé dans ce temps très bref à l'extérieur. Je verrai alors qu'un des défenseurs, anticipant la passe, a fermé la circulation de balle vers l'extérieur, et que, tellement obnubilé par le schéma de départ, alors que j'avais senti sa présence sans le voir, et malgré ma foulée de trop, j'étais malgré tout allé au bout de ce que j'avais projeté. Je sentirai alors comme un éclair happer la balle, entre mon partenaire et moi, mon corps se raidir de consternation et d'impuissance. Et là, je comprendrai l'erreur de jeu : une conjonction

de raisons faite d'un excès d'anticipation, d'un manque de prise d'information, et d'une hésitation à mener une action dans sa cohérence jusqu'au bout (la foulée de trop et le regard « de sécurité » à l'intérieur).

#### EN RESUME

- *L'expérience est ce qui nous est le plus familier, puisqu'elle est, par ses différentes couches, constitutive de notre vécu.*
- *Pour autant, elle ne nous est pas ou peu connue, le cours de nos actions se déroulant, en général, dans une conscience très diffuse du vécu subjectif.*
- *Cependant, les données non conscientes au moment de l'expérience peuvent être ultérieurement réfléchies, grâce à une activité particulière de la conscience : le réfléchissement.*

#### LA SENSIBILITE, MOYEN D'INFORMATION

Si, comme nous venons de le voir, nous pouvons prendre conscience rétrospectivement de données qui étaient « pré-réfléchies » lors de l'expérience, grâce au réfléchissement, peut-on devenir plus sensible à l'ensemble de ces données au moment même de l'action ? Peut-on opérer un réfléchissement en action ? Peut-on affiner sa sensibilité aux données sensorielles qui accompagnent toute expérience corporelle afin de mieux respecter les possibilités de son corps ?

Le corps est doté de très nombreux récepteurs qui laissent dans le corps des traces sensorielles. Celles-ci nous informent de la qualité de notre contact avec le monde, de celle de nos gestes. Prenons, comme exemple, un étirement des muscles ischio-jambiers. Assis au sol, les jambes tendues, inclinons le buste en avant et dirigeons nos mains vers les pieds, cherchant à étirer ces muscles, souvent rétractés. Généralement, nous projetons notre attention vers le dépassement de ce que nous savons faire, le corps docile serviteur se projetant également au-delà de ses possibilités ; répondant à l'étirement, de façon réflexe, les muscles se contractent, produisant un pic de sensations (une douleur), sur lequel nous appliquons de nouveaux étirements, etc. Pourrait-on néanmoins réaliser ce même exercice *en écoutant* son corps et ses afférences sensorielles ? Pourrait-on se respecter davantage en restant dans les limites sensorielles de ce que le corps est capable de réaliser, *maintenant* ?

Le modèle psycho-phénoménologique\* de la conscience proposé par P. Vermersch peut être éclairant. Il fait en effet apparaître des relations très puissantes entre ses différentes composantes (procédures, sensations, activité de l'attention, langage interne, croyances, valeurs). En particulier, l'activité de l'attention (ce qu'elle prend comme objet, son mode de saisie) oriente celle de la structure corporelle, l'implique dans des procédures plus ou moins adaptées, et engendre un faisceau sensoriel s'échelonnant selon un axe de plus ou moins grande aisance. Par exemple, lors de l'étirement, chercher à dépasser la limite de ses pieds dès le début du mouvement, est une focalisation attentionnelle particulière qui projette hors du présent ; elle provoque une bouffée sensorielle, perçue sous forme de tension. Egalement, placer le corps dans une posture de départ et chercher à le guider dans la succession des mouvements censés provoquer l'étirement, est une focalisation attentionnelle provoquant un contrôle a priori du geste, perceptible, avant tout déplacement du buste, dans des tensions.

En revanche, il est possible de réaliser ce geste d'étirement en restant à l'écoute, à chaque instant, de l'évolution des sensations du corps, celui-ci assurant une régulation à la mesure de ce que chacun est capable de produire, dans l'état de souplesse où il se trouve, *actuellement*. Il faut simplement pour cela réaliser *deux actes mentaux* inhabituels : d'abord tourner l'attention vers le déroulement de l'action (et non son résultat), puis la mettre dans une modalité d'écoute (et non de contrôle) de ce qui est en train de se passer. Ce faisant, on se rend attentif à ce qui parvient du corps. Il est important de noter que ce n'est pas le corps que

l'on cherche à rendre sensible, mais le *rapport que l'on a à lui*. Au lieu que l'attention soit tournée contre lui, *elle s'adoucit pour s'y rendre sensible*. Micro-temporellement, au lieu de fonctionner avant le geste pour le contrôler, l'activité attentionnelle se déplace juste après, pour le moduler. P. Vermersch dit que l'attention passe d'un statut de « juge » qui censure à celui de « témoin » bienveillant. Ainsi, se mettre dans une écoute sensorielle fine de l'expérience permet de moduler l'activité de l'attention, *afin de minimiser les contrôles désorganisateur qu'elle exerce sur le corps*. Pratiquement, cela consiste, si l'on retrouve l'exemple de l'étirement, à incliner *doucement* son buste vers l'avant en restant, au fur et à mesure du mouvement, sensible aux sensations d'étirement. Il me faut rester attentif pour rester en-deçà d'un seuil de douleur, **qui est un signal tout à fait juste que je ne respecte plus mon corps**. Dans ce cas, je ne cherche ni à me dépasser, ni à me corriger, je reste présent à ce qui se passe, au plus près de mes possibilités de souplesse du moment. **Ainsi, un travail peut se faire sans violence, en préservant le plaisir que délivre naturellement la mise en jeu du corps, si on respecte ses possibilités du moment.**

#### EN RESUME

- *Il est possible d'améliorer sa conscience proprioceptive de l'action en inscrivant l'attention dans le déroulement du geste et **surtout**, en la plaçant en position d'écoute.*
- *Ce faisant, on accroît sa sensibilité à la plus ou moins bonne adaptation du corps à la tâche, compte tenu de ses compétences du moment, ce qui garantit le respect de l'intégrité du corps.*

#### CROYANCES, VALEURS ET ACTIVITE ATTENTIONNELLE

Les croyances et les valeurs sont des éléments constitutifs de l'expérience. Celles-ci donnent du sens aux projets, orientent la motivation ainsi que l'activité attentionnelle de chacun. En cela, elles prédéterminent fortement l'activité procédurale, la façon de nous y prendre pour réaliser une tâche, qui en est la conséquence.

Beaucoup de croyances et de valeurs sont limitantes, en ce qu'elles viennent projeter une certaine vision du monde et de ce qu'il *faut* faire pour être efficace, avant même que le corps, qui est doté de capacités auto-adaptatives, n'ait pris la mesure de ce qui est juste nécessaire de produire pour réaliser une tâche. F. Varela<sup>26</sup> montre comment grâce à ses caractéristiques sensibles, et en interaction avec le milieu, tout organisme vivant construit conjointement son propre monde, et son mode de relation avec lui. Par son inscription sensible dans l'environnement, l'organisme, nous dit F. Varela, « énonce » son adaptation, c'est à dire construit sensoriellement les conditions de son adaptation optimale dans le monde.

A l'inverse, réaliser une action, telle qu'on pense qu'elle devrait être réalisée, dans le déni des informations proprioceptives de l'expérience, nous fait perdre le puissant moyen de régulation qu'est l'écoute attentive de nos sensations. Par exemple, chercher à s'étirer sans prendre en compte les limites sensorielles de notre souplesse du moment, est un mode de fonctionnement « aveugle » qui se manifestera, un jour ou l'autre, par des pathologies myo-articulaires (tendinites, arthrose, etc.). De ce fait, pédagogiquement, il s'agira d'éduquer l'écoute de ce qui émerge du corps pour que, chacun à son niveau, trouve l'adaptation momentanée qui lui convienne. Mais les croyances et les valeurs agissent directement sur l'attention, en amenant à focaliser sur une idée prédéterminée de ce qui doit être réalisé et/ou de la façon dont cela doit se faire. D'une certaine façon, elles tendent à mettre l'attention dans une position de « blocage », limitant l'émergence du geste adapté, ainsi que l'illustre l'exemple

<sup>26</sup> VARELA (F.), THOMPSON (E.), ROSH (E.), *L'inscription corporelle de l'esprit*, Seuil, Paris, 1993.

suivant.

**« Ne pas couler... » ou comment une croyance empêche d'apprendre le dos crawlé**

Il s'agit d'une étudiante qui est incapable de nager plus de 10 mètres, en dos crawlé, bien que nageant la brasse avec une bonne flottaison ventrale. Sur le dos, sa flottaison est très déficiente ; le corps, oblique dans l'eau, s'enfonce irrémédiablement et ses bras essaient, sans succès, de maintenir un équilibre précaire. Après lui avoir proposé d'évoquer cette expérience, elle identifie des tensions dans la nuque et le bas du dos. Plus tard, je l'invite à s'intéresser à **ce qui la préoccupe** au moment où elles apparaissent et là, elle me dit que pour elle, « il s'agit de ne pas couler » et qu'elle fait des efforts « en gonflant le ventre et en le poussant vers le haut ». On le voit, une croyance naïve associée à une image (celle du ballon), plus une focalisation sur le résultat (ne pas couler en poussant le ventre vers le haut), provoque une désorganisation du corps. S'appliquant des représentations sans ancrage dans l'expérience, elle inhibe la capacité naturelle qu'a le corps de flotter, que, par ailleurs, elle maîtrise parfaitement en nage ventrale. Le schéma est simple : sa croyance la conduit à se focaliser sur des procédures sans lien avec son expérience corporelle immédiate. Effectivement, après lui avoir demandé de se mettre à l'écoute de l'eau et de son contact à elle, sans chercher à agir ni sur elle ni sur le corps, la portance de l'eau naturellement lui accorde son soutien. Débarrassé des tensions nées de représentations erronées, son corps détendu, flotte parfaitement. Lui reste à accepter ce curieux paradoxe qu'en se focalisant moins sur soi, c'est plus efficace et plus agréable (il s'agit là d'un cas singulier de "flow" lors duquel une efficacité accrue s'accompagne d'une impression sensorielle "flottante", associée à une moindre concentration). La question est, de ce fait, d'accepter de lâcher-prise avec les croyances et les focalisations attentionnelles qui viennent altérer la capacité auto-adaptative de l'organisme et perturbent la modulation de l'action par écoute de l'expérience sensorielle.

**EN RESUME**

- *Les croyances et les valeurs orientent directement l'activité attentionnelle et la mise en œuvre de procédures.*
- *Projetant le sujet dans l'action, elles peuvent inhiber les possibilités auto-adaptatives du corps et développent incoordinations, maladresses, tensions.*
- *Selon cette conception, l'aide pédagogique porte prioritairement sur le guidage de l'élève vers une meilleure prise en compte de la dimension sensorielle de l'expérience.*

**AVOIR UNE INTENTION TOUT EN MAINTENANT UNE ATTENTION OUVERTE : LA CLEF DE L'EFFICACITE TECHNIQUE**

Dans les exemples présentés plus haut, nous avons vu de quelle façon, par excès de contrôle anticipé, nous inhibons les capacités d'adaptation de l'organisme, induisant bien involontairement incoordinations, maladresses et tensions<sup>27</sup>. Il est important d'insister sur ce point : ce n'est pas le corps qui est responsable d'une mauvaise adaptation gestuelle, c'est le *rapport qu'on a à lui*. Ceci déplace considérablement l'interprétation que l'on peut faire des difficultés motrices, des excès de tensions en particulier : elles ne sont pas le problème, *elles ne sont qu'une information juste d'un rapport à soi-même déficient*. De nombreuses pratiques corporelles, parmi elles les techniques somatiques\*, s'intéressent, à partir de la mise en jeu du corps, à la modification de l'attention qu'on lui porte. L'élève apprend à moduler son atten-

<sup>27</sup> GAILLARD (J.), *Expérience sensorielle et apprentissage. Approche psycho-phénoménologique*, L'Harmattan, Paris, 2004.

tion, à la placer en écoute sensible de ce qui lui parvient lors de l'action, le principe fondateur étant que le geste est d'autant plus juste qu'il se réalise sur fond sensoriel très discret. N'est-ce pas le principe même de la "bonne" technique, d'être économique, permettant efficacité optimale sur fond sensoriel de facilité ?

### Les techniques somatiques

Le terme de techniques somatiques regroupe un ensemble de pratiques corporelles dont le dénominateur commun est de développer l'écoute du corps, afin d'agir de la façon la plus économique possible. Il s'agit de formes de 'gymnastiques' visant à vivre dans un meilleur rapport à soi-même, dans un souci de respect de soi et de santé : **par exemple**, la gymnastique Feldenkrais, la Technique FM Alexander, le Trager, la Gymnastique holistique<sup>28</sup>. Plutôt que d'agir sur le corps pour chercher à le transformer, l'objectif des techniques somatiques est d'écouter la proprioception corporelle pour changer le rapport que l'on a à lui. Autrement dit, plutôt que de chercher à contrôler le corps, *je lui donne la parole*; ce faisant, je l'écoute et calibre mes gestes en fonction de ce que je sens de lui, la règle d'or étant que "moins je sens", dit autrement plus la proprioception est diffuse, meilleure est l'adaptation. Ainsi, le geste juste se construit sur la base d'une diminution des informations proprioceptives qui me parviennent du corps. Nous retrouvons là le paradoxe du 'flow'.

Chaque fois que l'élève gagne en sensibilité attentionnelle, chaque fois, son corps gagne en aisance, en efficacité, en justesse, en puissance, en disponibilité. Ainsi l'élève développe une compétence générale, une attitude dans le rapport à son corps qui peut-être transférée à toute pratique, lui permettant de se mettre en action de façon respectueuse de lui-même. Pour ce faire, il lui faut apprendre à préserver une intention d'apprentissage, tout en gardant une attention ouverte à ce qui se passe au fur et à mesure de son activité. Il lui faut développer une compétence de volonté persévérante mais bienveillante, à l'écoute de l'expérience, bien différente du volontarisme forcené qui cherche à faire plier le corps à l'ordre technique.

Ainsi, ce n'est pas la technique qui est responsable des difficultés d'apprentissage, c'est la façon dont on positionne l'élève pour se l'approprier. En particulier, le faire se focaliser sur ce qu'il devrait réussir à faire, de préférence rapidement, plutôt que de tourner son attention vers ce qui se déroule lors de l'apprentissage, même s'il ne sait pas encore le faire, est un moyen efficace pour le mettre en échec. Est-ce que les APS, dans leur variété, pourraient devenir, en prenant des orientations pédagogiques particulières, le point de départ de la construction de cette compétence transversale à partir de laquelle l'élève affine la prise en compte de la dimension sensorielle de son expérience ? Si l'on admet que cet objectif est concevable, de quelle nature devrait être la pratique de ces APS, pour les élèves ? Qu'est-ce que cela supposerait en termes de méthode, mais aussi d'attitude pédagogique, de la part de l'enseignant ?

### EN RESUME

- *Les tensions, les incoordinations lors d'un apprentissage sont une information juste d'une activité de l'attention désordonnée.*
- *Maintenir une intention tout en restant présent au vécu de ce qui est en train de se passer, sans se focaliser sur le résultat, est la clef d'un apprentissage harmonieux et progressif.*
- *La technique n'est pas, en soi, responsable des difficultés d'apprentissage; c'est le fait de vouloir se l'approprier rapidement qui crée le désordre adaptatif.*

<sup>28</sup>

Pour plus d'informations, consulter le site : [www.education-somatique.ca](http://www.education-somatique.ca)



## LA TECHNIQUE ENSEIGNEE A PARTIR DE LA SENSIBILITE : REPERES POUR UNE ATTITUDE D'ENSEIGNEMENT EN EPS

Comment un professeur de technique somatique permet-il à l'élève de se mettre à l'écoute attentive de son expérience ? Deux principes-clefs orientent sa méthode et son attitude, qui pourraient inspirer l'intervention des professeurs d'EPS. En premier lieu, *il ramène l'attention de l'élève au présent de l'action*, à ce qui est train de se passer, tout en l'invitant à repérer les conditions et les procédures lors desquelles cela est plus facile pour lui. Régulièrement, il éveille son attention, l'invite à recueillir les données de l'expérience, stimule sa vigilance sensible. Ainsi, l'élève découvre peu à peu, en s'informant de sa sensorialité, les conditions d'un meilleur ajustement, et d'une aisance accrue, lesquels témoignent d'un apprentissage. Ensuite, il invite l'élève à tenter des procédures, des façons de s'y prendre multiples, même celles qui peuvent sembler peu pertinentes, l'engageant dans un rapport plus *ludique* à lui-même. Essayer "pour voir", tout en restant engagé dans l'intention d'apprendre, et sensible à ce que cela produit. Ce faisant, il évite que l'élève se focalise sur une procédure exclusive, s'entête dans une direction, ou dirige son attention sur ce qu'il *devrait* produire. Tout simplement : il le ramène à la conscience de son expérience, lui apprenant à se re-connaître, et ce faisant à développer une capacité à nommer ce qui vient de lui. Par exemple, il invitera les élèves à remettre en cause leur position de départ, à trouver celle où ils se sentent le mieux, à ne pas insister, à suivre les lignes de mouvement où ils se sentent bien, à apprécier les moments où le geste est plus facile, à défocaliser leur attention du corps quand des tensions apparaissent, à jouer avec des procédures apparemment sans intérêt, à rester présents à tout ce que signale leur corps en termes de résistances et de tensions, ou à l'inverse, d'aisance et de détente. Il saura également accorder du temps aux élèves, sachant rappeler qu'un apprentissage n'est pas immédiat, peut être long ; il les encouragera à se tromper en gardant néanmoins en permanence la conscience sensible de ce qui se passe dans l'organisation de leur corps. Pas d'urgence, mais un plein engagement dans la présence sensible aux effets sensoriels de leurs actes. Ainsi, un professeur de gymnastique Feldenkrais\* peut guider des élèves, une séance entière, dans la découverte de la mobilité de leur bassin et de sa connexion, par la colonne vertébrale, avec la tête.

Quelles incidences pourraient avoir une importation des principes issus de ces pratiques sur l'enseignement en EPS ? Reprenons l'exemple de l'étirement des muscles ischio-jambiers (**Assis au sol, jambes allongées, fléchir le tronc vers l'avant**). L'enseignant devra amener l'élève à *défocaliser son attention du souci de se dépasser*, à se mettre à l'écoute de ce que produit sensoriellement chaque mouvement, à rester grâce à cette sensibilité, en deçà du seuil d'un étirement douloureux, mais aussi à explorer différentes procédures et leurs effets sensoriels. Par exemple, tirer violemment les épaules vers l'avant en inversant la courbure lombaire ne produit pas les mêmes effets sensoriels que d'incliner progressivement la ligne du tronc à partir de l'articulation coxo-fémorale, tout en respectant les courbures vertébrales. Dans ce cas, le mouvement est beaucoup plus aisé, agréable ; l'information sensorielle indique alors à l'élève qu'il met son corps en activité, dans le respect de sa physiologie et de ce qu'il est capable de faire. Il ne travaille alors plus sur le corps, mais *à partir de lui*. Méthodologiquement, au lieu d'exhorter les élèves à "tenir" le plus longtemps possible, à dépasser le seuil de douleur, plutôt que d'imposer des "séries" et des répétitions fixées arbitrairement, l'enseignant pèsera les mots de la consigne qui feront mettre les élèves en activité. Ce sera par exemple, pour ce même exercice: «Vous allez chercher la façon de vous y prendre, permettant d'étirer les muscles arrières de vos cuisses. Prenez le temps de chercher différentes façons de le faire ; repérez celles qui vous donnent le plus de facilité ; veillez à rester toujours en deçà d'un seuil de douleur supportable. Nous prendrons un temps, ensuite, pour mettre des mots sur vos expériences. » Pendant le temps de recherche, l'enseignant rappelle aux uns et autres qu'il faut

rester curieux, remettre en cause certaines positions, se mettre à l'écoute des zones corporelles où apparaissent des tensions, ne pas insister, interrompre le mouvement si celles-ci persistent ; il stimulera la sensibilité des élèves en les invitant à rester à l'écoute des sensations qui accompagnent leurs essais ; il réactivera l'attention de ceux qui abandonnent trop vite, il tempérera l'excès de volontarisme de ceux qui brutalisent leur corps. Puis, après un temps de recherche suffisant, il regroupera les élèves pour mener un travail de réfléchissement de leur expérience. Il lui faut là encore peser ses mots pour permettre à la mémoire concrète de fonctionner : « Je vous invite à tourner votre attention vers un moment où vous sentiez que ça allait mieux, où c'était plus facile, plus ample, plus léger. Prenez le temps, ne faites pas d'effort, laissez venir. Nous prendrons un moment d'échange ensuite ». S'en suit une phase de parole permettant de porter en conscience, pour ceux qui le veulent, certains effets sensoriels, certaines façons de s'y prendre ; à *partir de ces données expérientielles*, des mises en relation peuvent se faire, permettant de dégager de façon active les procédures les mieux adaptées (par exemple, fléchir la ligne du buste progressivement vers l'avant, accepter une légère flexion des genoux), et de repérer celles qui engendrent des tensions. La séance s'organise ainsi à partir d'allers et retours entre expérience et verbalisations.

Suivant cette démarche, qui valorise un processus intuitif, un apprentissage technique émerge, se stabilise, sans violence. Bien évidemment, le repérage et la stabilisation des procédures les plus justes demandent de reprendre l'exercice, de tenter de nouvelles procédures, d'affiner l'écoute, de progresser dans l'expertise de rendre compte des données de l'expérience. Ce travail s'inscrit donc nécessairement dans la durée et exige de la persévérance, sans urgence ni volontarisme. Mais aussi, au-delà d'apprentissages techniques particuliers, les élèves développeront, au fil des séances, une nouvelle attitude dans le rapport à eux-mêmes : s'écouter en agissant, respecter leur corps. Ils développeront également un autre rapport à l'apprentissage, les faisant s'intéresser expérientiellement à ce qu'ils font, et les amenant à se défocaliser de l'exigence d'un résultat rapide et de son corollaire, la peur de l'échec. Ils apprendront à se tourner vers le présent de leur activité, modulant leurs gestes en restant au plus près des informations sensorielles de leur corps. Ainsi, sollicités dans la prise de conscience de leurs expériences, au travers de la pratique de la multiplicité des APS, les élèves peuvent développer un rapport à eux-mêmes les rendant sensibles à leurs possibilités et limites corporelles, c'est à dire respectueux de leur corps. Nous rejoignons ici un objectif de santé qui est bien celui des finalités transversales de l'EPS en matière de développement d'une "culture corporelle" chez les élèves, mais également d'autonomie, puisque la mise en mots des expériences n'est rien d'autre que l'exercice de la capacité à se « nommer soi-même ».

Enfin, au niveau de l'attitude, l'enseignant doit composer avec deux exigences apparemment contradictoires : être ferme sur le respect des cadres de fonctionnement (entre autres, même s'il est libre de ses essais, l'élève est dans l'obligation de le faire, et d'agir dans les limites du cadre posé), tout en incitant l'élève à explorer librement la situation didactique et l'expérience dans laquelle elle l'engage. Pour ce faire, il lui faut apprendre à se défocaliser lui-même du souci de voir les élèves être rapidement efficaces, pour s'intéresser pleinement à leurs expériences présentes en train de se faire et aux données qu'ils en rapportent, surtout lorsqu'elles accompagnent des difficultés d'apprentissage. S'intéresser d'abord aux erreurs et aux difficultés des élèves devient de ce fait le coeur de l'intervention pédagogique. N'est-ce pas le sens même de la pédagogie (le pédagogue étant celui qui conduit les enfants) que de s'intéresser en priorité à celui qui apprend, plutôt qu'à ce qui doit être appris ?

#### EN RESUME

- *Deux principes clefs assurent des conditions propices à l'apprentissage : être présent au vécu de l'action, et dégager par une écoute sensible les procédures les plus adéquates.*
- *Il convient en EPS de proposer à l'élève des situations qui fassent sens pour*

*lui, de l'inciter à tenter des procédures multiples, puis à mettre des mots sur ses vécus.*  
 · *L'enseignant doit mettre en place des "cadres de pratique" précis tout en donnant aux élèves toute liberté de mener des expériences de leur point de vue, et "lâcher prise" avec son désir de les voir réussir rapidement.*

### **Lexique:**

Activité réflexive : mouvement particulier de la pensée qui permet de se tourner vers une expérience passée, pour la revivre mentalement et en réaliser de possibles prises de conscience.

Feldenkrais\* : **Technique dite "somatique", du nom de son fondateur, Moshe Feldenkrais (1904-1984), fondée sur une multiplicité de petits exercices de coordinations, permettant de développer un rapport ludique à son corps.**

Flow : état paradoxal lors duquel une performance exceptionnelle est réalisée, alors que l'attention paraît flotter et que les impressions sensorielles sont très diffuses, comme si tout se passait "tout seul", sans effort ni contrôle.

Mémoire concrète (ou intuitive ou passive) : mémorisation sans effort mental des traces de l'expérience, pour la plupart pré-réfléchies.

Modèle psycho-phénoménologique : **Approche cognitive de la subjectivité créée par P Vermersch, cherchant à décrire finement l'expérience, telle qu'elle apparaît au sujet.**

Pré-réfléchi : caractéristique de la plupart des données de l'expérience qui sont non conscientes, mais qui, grâce à l'activité réflexive, peuvent le devenir.

Proprioception : sens qui, par des récepteurs situés dans le corps (muscles, tendons, articulations) informent de nos mouvements, leurs directions, leur vitesse, leur amplitude, ainsi que de leur qualité, de leur plus ou moins bon ajustement au monde.

Réfléchissement : acte mental initial de la prise de conscience et de l'élaboration des représentations, qui correspond à une **collecte d'informations présentes, mais non conscientes lors de l'action.**

Sens extéroceptifs : sens (au nombre de cinq : vue, odorat, ouïe, goût, toucher) qui informent des caractéristiques du monde extérieur dans lequel nous vivons.

Sensibilité : **Capacité qu'a l'humain d'être affecté par ses sens, des variations de ses états internes et de celles de l'environnement.**

Techniques somatiques : ensemble de pratiques corporelles qui développent, à partir de l'écoute du corps, un rapport plus économique au mouvement.

Vision positiviste : **doctrine limitant la connaissance aux seules données objectives et quantifiables de l'expérience, les données subjectives étant, selon elle, non fiables.**

### **Questions :**

- Quels sont les éléments constitutifs de l'expérience?
- Comment peut-on rendre conscientes des données pré-réfléchies lors de l'expérience ? Essayez vous-même de le faire à propos d'un moment que vous avez vécu.
- Quelles relations entretiennent les représentations et croyances avec les procédures et l'activité attentionnelle ? Illustrez ces relations dans une activité de votre choix.
- En quoi l'attention sensible que l'on porte à ses sensations permet-elle de développer le respect de soi et de viser la compétence n°5 de la composante culturelle de l'EPS au lycée : « Orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi » ?
- Quelles sont les caractéristiques de l'attitude pédagogique permettant à l'élève d'apprendre en restant à l'écoute de ses sensations? Imaginez un scénario que vous la mettriez en œuvre, à partir de la course en durée par exemple.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Docteur en sciences de l'éducation, membre du groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), qualifiée formatrice aux techniques d'explicitation, elle anime, entre autre, des groupes d'analyse et d'échange de pratiques et forme des animateurs d'analyse de pratique.

# *Les points de vue en première, seconde et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche : conception, réalisation, analyse.*

## Chapitre 2 (esquisse)

*Pierre Vermersch* Grex

### **Introduction**

Avec ce chapitre, je continue à mettre en place les bases de ma démarche, les fondements de mon activité de chercheur qui m'ont mené à l'entretien d'explicitation et à la psycho-phénoménologie pour mieux éclairer ce que nous faisons avec l'entretien d'explicitation et qui dépasse largement cette seule perspective. Dans ce second chapitre, il me paraît important de préciser le cadre général épistémologique de ma démarche qui se situe majoritairement dans le projet d'une « psychologie en première personne », avant d'aller plus profondément vers la prise en compte de l'introspection à travers son histoire et le dépassement de ses critiques (chap.3), puis vers les ressources théoriques de la psychologie phénoménologique de Husserl (chap.4 et seconde partie).

L'enjeu prioritaire est de clarifier ce concept de « point de vue en première personne », à la fois de le définir et de le contraster par rapport à sa polarité : le point de vue en troisième personne. Un second but est de mettre en place la distinction entre première personne et seconde personne dans les méthodes de recueil de données, en identifiant les rôles de chercheur et d'informateur. Car si la première personne est définie par celui qui parle, celui qui parle n'est pas nécessairement le chercheur, le chercheur a alors des données issues d'un autre que lui : en seconde personne. Finalement, je soutiendrais que du point de vue de l'analyse des données et de la production des conclusions la distinction entre première, seconde et troisième personne n'est plus pertinente, puisqu'il n'existe qu'une seule manière de raisonner juste.

La motivation sous-jacente toujours présente est de préciser les modes d'études permettant d'étudier la subjectivité dans une posture psycho-phénoménologique naturellement articulée avec les pratiques (formation, enseignement, remédiation, entraînement, coaching, analyse de pratique, recueil de données etc.), éclairant la pratique et l'action des praticiens.

Il est devenu courant d'opposer un point de vue « en première personne » dont le trait dominant est de prendre en compte le vécu du sujet tel qu'il peut en témoigner selon lui et un point de vue « en troisième personne » ne s'intéressant pas à ce témoignage, mais seulement à ce qui est observable, comme son comportement ou enregistrables, comme le sont les signaux physiologiques.

Pourtant ces appellations de « première » et « troisième » personne me semblent imprécises et source de confusions. Et dans ce chapitre je vais reprendre ces concepts en les articulant successivement avec les trois étapes du déroulement schématique d'une recherche : d'abord l'étape de conception de la recherche, puis l'étape de recueil des données, et enfin l'étape de traitement des données jusqu'aux conclusions.

Voyons en résumé, pour chacune de ces étapes comment peuvent se préciser les concepts de point de vue en première, seconde et troisième personne :

1/ Dans la conception d'une recherche, en amont de sa réalisation, un choix épistémologique global est toujours présent orientant et justifiant des stratégies de recherche en première ou troisième personne. L'opposition se fait entre s'informer de ce que le sujet a vécu selon lui (point de vue en première personne) ou l'ignorer (point de vue en troisième personne). Sachant que les stratégies de re-

cherche en première personne ont été pendant longtemps déconsidérées au plan scientifique et restent actuellement très minoritaires.

2/ A l'étape du recueil des données, les options méthodologique précisent si ces données sont collectées : a) « radicalement en première personne », dans le cas où le chercheur prends pour objet d'étude sa propre expérience, b) en seconde personne quand le chercheur étudie l'expérience de l'autre tel qu'il l'a vécu et peut en témoigner, ou c) en troisième personne dans le cas où le chercheur ne s'informe pas du point de vue du sujet et recueille seulement des données comportementales. On a là trois modes de recueil de données, non exclusifs en droit et même tout à fait complémentaires, mais s'excluant l'un l'autre de fait dans la majorité des cas.

3/ Enfin, à l'étape du traitement des données, de leur analyse et des conclusions que l'on prétend en tirer, ces distinctions de « points de vue » ne me semble plus pertinentes, dans la mesure où la cohérence des traitements et la valeur des conclusions qui en découle, ne peut reposer sur un point de vue particulier, mais bien sur les lois universelles de la raison. Quelle que soit la sensibilité et l'ouverture du chercheur, quelle que soit la valeur humaine de ce que l'on étudie, il n'y a pas en droit de manières valides différentes pour justifier l'établissement d'un fait, pour conduire un raisonnement correct menant à une conclusion particulière, dans tous les cas il faut pouvoir en vérifier le déroulement et la validité. Tout au plus, cette sensibilité va orienter la mise en valeur des analyses et des conclusions puisqu'elle sera guidée par des objets de recherche particuliers.

Suivons chacune de ces étapes.

### ***1/ L'étape préliminaire de la conception d'une recherche : le choix épistémologique d'un point de vue en première ou en troisième personne.***

La conception d'une recherche se fait sur des bases épistémologiques, qu'elles soient explicitement formulées ou pas. On peut exprimer ces choix de manière argumentée, mais le plus souvent ils ne sont que le reflet de la manière dont le chercheur, sa communauté et donc les membres de jury, les referees de journaux à comité de lecture, les financeurs, conçoivent que la connaissance doit être recherchée, quels sont les objets de recherches qui sont en accord avec ces bases, quels sont ceux qui doivent être rejetés a priori, et quelles sont les méthodes de recueil et de traitement des données qui s'y accorde. Ces choix épistémologiques ne sont libres que dans le principe, de fait ils sont contraints de façon lourde par tous les déterminants sociologiques (évolution de carrière, attribution de crédits, distinctions honorifiques, cooptation), ce qui n'empêchent qu'en eux-mêmes ils ont du sens, ils sont fondés, mais c'est sur la possibilité même du choix entre différents point de vue épistémologique que la liberté n'est pas vraiment assurée.

Dans le domaine des sciences humaines, y compris les sciences de l'éducation, ces choix épistémologiques définissent globalement deux postures de recherche opposées (ce sont des filières, des labos distincts), voire souvent antagonistes (être dans un des choix suscite la réprobation, l'exclusion, l'incompréhension, de l'autre), selon qu'elles prennent en compte le point de vue du sujet sur son propre vécu (point de vue en première personne) ou ne prennent pas en compte le point de vue du sujet (point de vue en troisième personne)<sup>30</sup>. Bien d'autres clivages existent, mais je n'ai pas pour but d'en faire une présentation.

Soulignons d'abord le trait commun à ces deux points de vue épistémologiques, il est de partager la certitude qu'un rapport au factuel est nécessaire. Que ce soit en première ou troisième personne, les deux s'inscrivent dans un cadre scientifique qui repose sur le recueil de faits, qu'ils soient invoqués (de tels faits existent indépendamment du chercheur) ou provoqués (ils sont générés par le chercheur dans le cadre d'une expérimentation). Ce rapport au factuel s'oppose à toute démarche purement philosophique qui prétendrait décrire le monde et le sujet sans documenter ce qu'il en est dans les faits, par une pure démarche réflexive, spéculative dont la critique a été très clairement menée par Piaget dans « Sagesse et illusions de la philosophie » (Piaget 1968). La psycho-phénoménologie qui vise à développer une psychologie en première personne est une démarche empirique (basée sur le recueil de faits) et sa proximité, sa filiation dans certains aspects (voir la seconde partie) avec la phénoménologie

<sup>30</sup> Dans cette première étape, la distinction entre première et seconde personne n'est pas opérée, parce que ce discours général ne distingue pas l'informateur et le chercheur, nous verrons plus loin que sous l'angle méthodologique cette distinction entre les deux rôles est importante.

ne saurait cautionner une démarche philosophique purement réflexive. De ce fait, la lecture et l'usage que je propose de l'œuvre d'Husserl sont bien tournés vers l'établissement de faits psychologiques.

L'opposition entre point de vue en première personne et point de vue en troisième personne se joue donc sur la place donnée au point de vue du sujet dans la recherche, ce qui se traduit concrètement par le type d'objets de recherche et sa conceptualisation et de là au choix du type de faits recueillis. Car ce n'est pas la même chose, par exemple, d'étudier une conduite par ses indicateurs comportementaux (temps, résultats) que de l'étudier en suivant le témoignage du sujet qui l'accomplit.

#### *Cerner les caractéristiques du point de vue épistémologique en première personne :*

Les recherches prenant en compte le point de vue du sujet, visent à *s'informer* de ce qu'il a *vécu* selon lui.

Dans cette phrase, il y a 1/ le fait de *s'informer*, d'où la nécessité des verbalisations pour documenter le domaine non public ; 2/ de ce qu'il a *vécu*, donc n'importe quelles verbalisations ne conviennent pas et le fait de verbaliser ne suffit pas, il faut encore qu'elles nous informent spécifiquement du vécu ; et 3/ dernière précision : « *selon lui* », qui insiste sur le fait que ce que dit le sujet est relatif à son point de vue, c'est-à-dire que ce n'est pas réputé être la vérité a priori, mais ce qui lui apparaît, tel que le lui le perçoit et le comprend. Cela introduit dès le départ une relativisation de la valeur des données de verbalisation pour la recherche. Reprenons ces points pour mieux cerner ce qu'est l'épistémologie du point de vue en première personne

#### *« S'informer » par quel moyen ? La verbalisation.*

Les recherches sous le point de vue en première personne ne peuvent que recourir à des techniques de recueils de verbalisation, orales ou écrites, verbalisation en cours d'exécution, entretiens d'après coup, journaux personnels, auto-explicitation.

La verbalisation, est la condition et le moyen pour rendre public ce qui est privé. L'expérience vécue est privée, même si elle est accompagnée aussi par les comportements, les gestes, les mimiques, et toutes les formes d'expression non verbale. Mais seule la verbalisation va permettre d'établir les détails, les contenus, les actes, les états, du sujet. Il n'y a pas d'autres moyens que la mise en mots pour les connaître. Certes, on peut imaginer recueillir aussi des dessins, du mime, de la musique, toute forme de « performance » au sens artistique du terme, ou encore des objets symboliques par exemple (Legault 1989; Legault 2003; Legault 2009), mais l'intégration de ces données non verbales dans le traitement des données de recherche devra tôt ou tard être transcrite en langue, condition nécessaire pour pouvoir être manipulées comme données dans la recherche.

Que tout vécu doive pour devenir objet de recherche être traduit en mots, c'est là une limitation importante de la recherche en sciences humaines. Limitation, dans la mesure où la langue va imposer une culture, un vocabulaire, des prédécoupages, donc des interprétations immanentes. Mais il n'y a pas d'autres moyens. Si l'on n'accepte pas ces limites et si l'on n'accepte pas d'apprendre à travailler avec, alors il n'est pas possible de faire de la recherche, il faut choisir d'autres voies d'expression : un tableau, une chorégraphie, un voyage, un roman, exprimeront potentiellement mieux et autre chose d'un vécu que la connaissance scientifique. La science, n'est pas la conduite humaine la plus élevée, elle n'est qu'une possibilité de l'homme. C'est affaire de choix et de but. Mais pour la science, recueillir des verbalisations est la condition pour passer de l'expérience privée que vit chacun à une expérience publique partagée, intelligible pour un autre que le sujet qui l'a vécu.

La nécessité des verbalisations entraîne presque inmanquablement que ce recueil se fasse après que le vécu se soit déroulé. Il y a eu des tentatives de verbalisations simultanées (le « *thinking aloud* » (penser tout haut, en parlant en même temps) de Claparède, ou les travaux de Léonard à Nice), mais elles modifient le déroulement spontané du vécu, et le temps que prend la verbalisation est beaucoup plus long que l'exécution des actions correspondantes. C'est l'avantage d'un entretien, d'une auto-explicitation, que de pouvoir s'inscrire dans une temporalité dégagée des contraintes immédiates et permettre une dilatation du temps qui a été vécu, une répétition de sa description. L'inconvénient est que ces temps d'expression reposent alors toujours sur le rappel, sur la mémoire. Nous y reviendrons dans le chapitre 6.

Retenons que le point de vue en première personne équivaut à prendre en compte le vécu, donc à le connaître par sa verbalisation, sur la base de la mémoire.

« S'informer » de quoi ? Toute verbalisation ne donne pas d'information sur le « vécu » de référence<sup>31</sup>. Décrire le vécu, pas le commenter ou le juger.

S'informer c'est donc pour le chercheur recueillir des verbalisations, mais quand il opère ce recueil, quand le sujet s'exprime, cela ne garantit pas pour autant que nous soyons selon un point de vue en première personne. Il n'y a pas de réciprocity automatique : connaître le vécu c'est le connaître par sa verbalisation, mais toute verbalisation ne donne pas à connaître du vécu.

Déclinons les différentes confusions possibles issue de cette non réciprocity.

Les réponses verbales différentielles ne relèvent pas du point de vue en première personne.

S'il suffisait que l'on prenne en compte les réponses verbales du sujet pour être dans un point de vue en première personne, toutes les recherches seraient en première personne sauf celles uniquement basées sur le recueil de données électrophysiologiques.

Par exemple, historiquement, souvent le point de vue en première personne a été attribué au fait que le sujet réponde de manière différenciée à la présence ou l'absence de perception d'un stimulus (comme des mesures de seuils sensoriels en psychophysique à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, cf Wundt, Fechner), ou oui / non à une échelle d'évaluation cf. par exemple (Velmans, 1991). Certes, c'est bien le sujet qui répond, en ce sens on fait appel à sa subjectivité, mais d'une part il s'agit d'un point de vue en seconde personne puisque ce n'est pas le chercheur qui répond mais son sujet, d'autre part la participation du sujet est réduite à sa plus simple expression, il ne lui est demandé qu'une réaction différenciée, dont la trace sera fondue dans un modèle statistique loin de toute expression directe du sujet sur son expérience. Mais surtout, la manière dont il élabore et produit sa réponse n'est jamais pris en compte par cette expression. Je ne conteste pas la légitimité et l'intérêt de ce type de recherche, je précise seulement qu'elle ne se situe pas selon un point de vue en première personne. En fait, c'est le propre de toute question fermée que d'obtenir une réponse par oui ou par non (voire graduée suivant une échelle en 3, 5, ou 10 échelons) et de fait de ne pas renseigner sur le processus, sur les critères, qui animent le vécu de la réception de la question, de sa compréhension, de l'élaboration de la réponse par le sujet. Je peux lui demander s'il entend ou non ce son, s'il aime ou pas ce produit, s'il est content ou pas, mais cela ne me renseigne pas sur ce qui le conduit à produire cette réponse. Or le dans le point de vue en première personne vise précisément à obtenir de telles informations. S'informer du vécu, ce n'est pas prendre connaissance du jugement, du résultat, mais bien du processus de production du jugement ou du résultat dans tous les aspects qui y sont pertinents.

Les verbalisations non descriptives du vécu ne relèvent pas du point de vue en première personne.

Dire que tout vécu peut faire l'objet d'une approche suivant un point de vue en première personne, n'est pas équivalent au fait que « toute verbalisation » peut faire l'objet d'une étude en première personne. La verbalisation d'un vécu n'est que le moyen pour étudier ce vécu. Même si dans ce vécu il y a des actes de verbalisation. Le fait que le sujet s'exprime pendant le vécu ne nous garantit pas que ce qu'il dit nous informe du vécu sous-jacent à cette expression. Dans l'exemple d'étude des effets de relance (Vermersch 2003), le fait de savoir que l'interviewée donne telle réponse, ne m'apprend pas sur la base de quoi elle choisit de me répondre telle chose plutôt que telle autre. Je peux faire des inférences à partir de la relation manifeste entre la réponse et la question, ce faisant j'interpréterais pour l'autre ce qu'il s'est passé, selon moi. Mais je ne saurais pas ce qu'il s'est passé selon lui tant qu'il ne me l'aura pas décrit lui-même.

Le fait qu'un sujet à propos d'un moment vécu, exprime une théorie, fait des commentaires ou formule des jugements, n'est pas une description de son vécu de référence. Pourtant me direz-vous, il s'exprime et c'est donc bien de la première personne. Oui mais de quoi nous informe-t-il alors ? Non pas du contenu et du processus du vécu de référence, mais de la manière dont il le juge, le commente, lui associe des connaissances, maintenant au moment où il en parle. Le en point de vue en première

<sup>31</sup> Le concept de « vécu de référence » que nous développerons plus tard, désigne le moment vécu qui sert de support au recueil de données descriptives factuelles, nous le symboliserons plus loin par le signe V1, pour vécu premier, par opposition au second vécu V2 consacré à la description de V1.



personne pourrait être de documenter le vécu de formuler ces jugements et ces commentaires, donc de clarifier ce qui est sous-jacent à cette expression verbale, ce que nous ne savons pas si nous n'avons que l'expression des jugements.

Il y a donc un point assez délicat à saisir, la verbalisation alimente les recherches selon le point de vue en première personne quand cette verbalisation porte sur le vécu de référence.

Mais le formuler ainsi est encore insuffisant, puisque pour que la verbalisation soit informative du vécu de référence, il faut encore qu'elle le soit sur le mode descriptif. Il s'agit d'établir les faits privés, intimes, qui décrivent au mieux ce vécu. Les jugements, les théories, les opinions sur ce vécu ne nous en informeront pas, tout au plus donneront-ils des indications sur le rapport que le sujet entretient maintenant avec ce vécu passé. En fait, ce point est techniquement plus délicat qu'il n'y paraît et ce sera l'objet de la troisième partie du livre que de rentrer dans des distinctions précises correspondant à des pratiques réglées.

La présence du « Je » dans la verbalisation est-elle essentielle au point de vue en première personne ?

Sur ce lien entre verbalisation et point de vue en première personne, on peut se demander précisément si la présence du « Je » comme première personne du singulier en grammaire, est importante ou pas ? Les philosophes se sont emparés du débat (on trouvera de nombreuses références dans (Chauvier 2001)), mais je ne chercherais pas à le retracer ici.

La question méthodologique est de savoir si la présence du « Je » dans l'expression du sujet garantit que l'on soit dans un point de vue en première personne. Si l'on prend en compte les paragraphes précédents, ce qui est important c'est la teneur du discours, ce à quoi il se rapporte, c'est-à-dire la description du processus, du contenu, des états qui décrivent le vécu de référence. Le fait qu'un sujet parle en « Je » garantit qu'il s'implique comme origine de la réponse, mais pas du tout qu'il soit dans une posture descriptive. Le sujet peut par exemple dire « je pense que ce n'était pas vraiment ça ... », il s'exprime en « Je », mais pour énoncer un commentaire d'après coup ; s'il dit « et là, c'est vraiment les conceptions de Bergson qui sont pertinentes », il y a bien le « Je », mais c'est un énoncé sur le type de théorie qu'il pense avoir mobilisé, c'est un jugement. La description de son vécu serait présente si nous connaissions les critères (la perception qu'il en a) pour affirmer que ce qu'il faisait ou disait dans ce moment vécu s'organise suivant une conception théorique particulière.

L'expérience pratique de l'entretien d'explicitation nous a montré que la présence du « je » dans l'expression (avec bien d'autres repères) est plutôt bon signe du fait que le sujet parle bien selon son point de vue, mais le fait qu'il décrive est subordonné à une appréciation de la teneur de sens de ce qu'il exprime. En revanche, l'absence du Je, l'utilisation du on, ou du « nous » pour s'amalgamer avec les autres, les formulations indirectes, sont tous des indices de ce que l'on appelle techniquement « la perte du sujet », ils sont des indicateurs très puissants du fait que le sujet n'est plus dans une description en première personne. La valeur informative de la présence ou de l'absence du Je dans le discours, n'est pas symétrique. L'absence est un critère ayant une information plus fiable que la présence. On ne peut donc pas se contenter de la présence du Je pour décréter le fait que l'on recueille des données dans un point de vue en première personne. Le fait que des données de verbalisation relèvent bien du point de vue en première personne suppose donc que plusieurs critères soient satisfaits, un seul est insuffisant.

Mais, on peut aller beaucoup plus loin. Si l'on pose que ce qui est essentiel pour obtenir une teneur de sens à valeur descriptive, c'est la relation que la personne qui parle entretient à ce dont elle parle (la position de parole), les verbalisations recherchées dans un point de vue en première personne sont caractérisées par le caractère « incarné », « chaud », de cette relation, cela se traduit par la mobilisation d'une mémoire particulière que nous verrons en détail dans le chapitre 5. Du coup, ancrer dans ce repère de la position de parole incarnée, il est possible de jouer sur plusieurs registres qui vont produire des discours différents et complémentaires, bien au-delà de la question de la présence du Je. Par exemple, nous avons exploré, après d'autres il est vrai (voir par exemple, le roman « La maladie de Sach » {Winckler, 1998 #3273}), l'expression en « tu », en « il » ou « elle », en « nous », avec l'utilisation de son prénom, ou de son diminutif etc. A chaque fois que la personne modifie l'origine intérieure de son expression (quand cela lui est possible, toutes les positions ne sont disponibles et/ou confortables), de nouvelles informations sur son vécu lui apparaissent, qui n'étaient pas présentes dans

une expression en « Je ». Changement de point de vue, dans une quasi spatialité de l'origine de l'expression par rapport au sujet pris dans le vécu.

On peut encore, développer cette quasi spatialité en la matérialisant. Par exemple, utiliser une deuxième chaise à partir de laquelle la personne peut regarder la chaise sur laquelle elle était assise et qui représente son vécu passé<sup>32</sup>, et décrire ce qui lui apparaît de ce que cette personne (elle-même) a vécu, quand elle s'en éloigne et qu'elle s'en détache par l'artifice du changement de position spatiale. On peut explorer les variations de distances de la seconde chaise par rapport à la première, des variations de positions relatives. Chaque variation peut inventer un nouveau narrateur.

Nous avons aussi exploré les dissociations non spatiales en sollicitant et en suggérant dans le cadre de la verbalisation, que la personne distingue sa position de parole et la présence autour, au-dessus, etc. d'un témoin d'elle-même. En questionnant ce témoin, il s'avère qu'il a des choses à dire sur ce qui est vécu, que la position d'origine ne connaît pas, ou ne se dispose pas à formuler spontanément.

Il y a bien sûr beaucoup de détails techniques à décrire sur ces pratiques, je les mentionne pour ouvrir plus largement la question de l'origine de la position narrative au sein du sujet et de l'importance de la relation à ce qui est décrit (la position de parole).

### *La définition du concept de « vécu ».*

Reste encore un point délicat, tout ce que nous avons précisé sur le point de vue en première personne repose sur la référence au « vécu ». Au-delà de l'évidence première que le vécu désigne ce qui a été effectivement vécu par une personne, comment définir le vécu ? Avons-nous les moyens d'une caractérisation précise, non-ambiguë ? Ou plutôt, qu'est-ce qui peut faire ambiguïté ?

La description de vécu suppose de se référer à un vécu : basiquement cela signifie qui a effectivement appartenu à la vie d'un sujet ? Cela exclu l'imaginaire, le romanesque, la fantaisie, le vécu non référé à un sujet particulier comme on le trouve souvent en philosophie et spécialement en phénoménologie. Cela exclut les exemples génériques dont on ne sait qui les a vécus et qui sont prétendument valables pour tous les sujets. Cela exclut aussi tout mélange entre expérience de mots et expérience de vie. Les premiers sont bien des expériences mais elles se limitent à du discours ou à de la lecture, parler de charité est bien faire l'expérience de parler sur ce thème, mais n'est pas l'expérience de pratiquer des actes charitables. Tous ces autres exemples ne sont pas sans lien avec le vécu, puisqu'on ne peut imaginer, romancer, généraliser, discourir sans avoir une référence à son propre vécu. Mais précisément, le manque de précision de cette référence à un vécu singulier, si elle peut avoir une valeur heuristique pour concevoir des points à examiner, pour la recherche, cela les exclut comme source de constitutions de données descriptives du vécu de référence.

Supposons alors que nous avons bien identifié un sujet ayant effectivement vécu ce dont il témoigne, est-ce suffisant pour définir ce qu'est un vécu ? Tout ce qui a été vécu est-il un vécu ? Question absurde, puisqu'elle semble contenir la réponse dans sa formulation. Quelles difficultés demeurent ? La question de l'échelle temporelle dans la référence au vécu.

Nous avons tous l'expérience de nous rapporter à un film dans sa globalité pour le juger, ou bien de nous souvenir de « notre enfance » et d'en qualifier le climat général. Nous avons bien « vécu » la séance de cinéma, nous avons vécu notre enfance ou toute autre période de notre vie. Il n'y a pas de doute sur le fait que ce à quoi nous nous référons a été vécu. Est-ce un vécu de référence au sens où nous l'utilisons ?

Si décrire le vécu est d'en décrire le déroulement, les actes, pensées, perception, états, la difficulté est de produire des verbalisations descriptives sur des périodes de temps larges. Observez que les appréciations globales sont des jugements. Les jugements peuvent porter sur des objets temporels de n'importe quelle taille. Mais, si je veux décrire une chronologie événementielle qui déroulerait par exemple une période de ma vie, une situation particulière de ma vie, alors je vais rentrer dans des découpages descriptifs qui vont fractionner le déroulement temporel de la période ou de la situation, temps distincts qui du coup n'appelleront probablement pas les mêmes jugements. Mais si maintenant, je veux décrire les actes, les perceptions, les délibérations, les états internes, alors l'échelle temporelle doit encore changer, et je serai ramené à l'échelle d'un présent.

Le vécu, dans sa qualification descriptive de ce qui le constitue s'inscrit dans la temporalité du présent.

<sup>32</sup> Ce type de dispositif a été inventé dans le cadre psychothérapeutique par F. Perls inventeur de la Gestalt.

La musique peut être appréciée dans le climat qu'induit l'écoute d'un morceau, je peux l'appréhender dans sa structure organisée comme peut l'être chaque genre musical, mais elle n'est jouée que note à note, dans une succession d'actes distincts, et elle n'est perçue que dans des structures plus limitée : cadence, mélodie.

Un vécu, dans la conception d'une psycho phénoménologie, est un moment qui est approché à l'échelle temporelle du déroulement des pas d'une action mentale, d'une action physique, d'un changement d'état émotionnel, c'est-à-dire dans une échelle temporelle où ce que l'on suit repose sur des fractions de secondes, quelques secondes par exemple pour des changements d'état corporel, ou quelques minutes, mais dès que l'on dépasse ces cadres temporels, on se situe dans des unités d'expérience qui ne sont plus saisies comme vécu (ce qui ne veut pas dire qu'ils n'ont pas été vécus) mais comme période (quand j'étais à l'école primaire), comme situation (la présentation du stage, le cours de tai chi de lundi). Sur ces empan temporels plus larges on peut s'informer d'autres aspects (le ressenti d'un concert par opposition à l'écoute du début de telle chanson). Le vécu est de l'ordre de la succession des appuis de touche d'un pianiste. Mon projet de description, correspondra bien sûr à un moment plus long qu'un appui de touche, puisque je vais chercher à étudier un empan de vécu défini par un but, un sous-but. Je peux faire décrire le passage entre deux appuis de touches parce qu'il y a une difficulté digitale, un doigt accroche, un écart de doigt ne tombe pas en place ; je peux faire décrire la réalisation de l'exposé du thème d'une fugue (3, 10 mesures), je peux faire décrire l'exécution d'un morceau entier, ou d'une partie, mais décrire ce qui constitue ces moments revient toujours à viser la description du niveau de détail de ce qui le forme suivant les propriétés cognitives, pragmatiques (liées à l'action), affectives, égoïques, propres au fait qu'il s'agit bien d'une personne dont on parle.

Si je veux par exemple, étudier la mémorisation d'une partition chez un pianiste, je vais prendre une séance de travail d'un empan temporel d'une heure ou plus. Que fait-il successivement dans cette heure ? On a un niveau de description organisationnel. Mais que fait-il à chaque moment pour apprendre ? Pour cela, il est nécessaire de suivre le déroulement des focalisations attentionnelles, le choix des actes cognitifs, leur mise en œuvre, leur évaluation au fur et à mesure, les états internes et les croyances mobilisées en toile de fond. Cette information ne se situe pas à l'échelle de l'heure, mais court bien de présent en présent, de fraction de minutes en fraction de minutes. A ce niveau de fractionnement temporel qui permet de saisir ce qui constitue le vécu, correspond le souci de l'accompagnement vers la fragmentation que l'on retrouvera dans la technique d'accompagnement propre à l'entretien d'explicitation.

La difficulté que j'essaie ici de tirer au clair repose sur le fait que le terme de « vécu » n'a jamais nécessité jusqu'ici une élaboration particulière. A consulter le Littré ou le TLF on voit bien qu'il n'a jamais servi qu'à créer une opposition entre ce qui a été vécu et ce qui ne l'a pas été, même si je peux tenir un discours dessus. Alors qu'en psycho-phénoménologie, dans une épistémologie en point de vue en première personne, nous posons un sens technique, est pris comme vécu, comme « vécu de référence » ce qui peut être décrit selon la temporalité des actes du sujet.

*« Selon lui », caractérise le point de vue propre au sujet qui a vécu « l'expérience de référence ».*

Enfin, préciser « selon le point de vue de celui qui le vit », s'oppose d'une part à « selon le point de vue de l'observateur, du chercheur », c'est-à-dire toute pratique qui interprète ce que vit le sujet sans lui demander son propre sentiment ; et d'autre part, à tout style indirect qui instaure un « point de vue de nulle part » qui tiendra un discours sur ce que vit le sujet, sans préciser qui parle. « Selon lui », met en place l'origine du discours et ce faisant relativise ce qui est dit à cette origine dans la mesure où que ce que dit le sujet n'est pas réputé vrai a priori parce que c'est lui qui le dit. Le fait que ce soit le sujet qui l'exprime rend ce qu'il dit « incorrigible » mais pas « vrai », ce que l'on souhaite c'est qu'il témoigne de ce qui lui apparaît, et personne ne peut se mettre à sa place pour dire mieux que lui ce qui lui apparaît vraiment, personne ne peut le corriger (alors qu'il peut être aidé à se rapprocher de son expérience, à décrire des détails, des aspects, en dirigeant son attention au sein du souvenir cf chap. 6). Ce que dit le sujet « selon lui » est au mieux « fidèle à ce qui lui apparaît », « authentique », « non mensonger », « relatif à la façon dont il perçoit son expérience », tous ces critères évaluent la justesse de son expression relativement à son expérience, mais pas sa vérité épistémique (cf. chapitre sur la validation et la distinction entre vérité éthique et vérité épistémique). Car nous nous situons dans le

cadre de la recherche, et la science n'est jamais connaissance immédiate, ses conclusions sont toujours le fruit d'une élaboration seconde (cf. chapitre sur la méthodologie). Et ce n'est pas le sujet qui vit une expérience qui en fait la science, ce qu'il peut en dire ne représente que les données dont il peut témoigner comme on le développera dans les chapitres méthodologiques cf. L'interprétation de ce qu'il dit sera établie seulement au terme de la recherche par le chercheur lui-même. Sinon ce serait confondre témoignage et recherche scientifique. Un témoignage est utile et important comme donnée brute (non interprétée), mais il doit être mis en valeur, il doit être accompagné d'un discours qui met en évidence ce qu'il nous apprend, les sens dont il est porteur au-delà de l'anecdote.

### *Le point de vue en troisième personne*

Le point de vue en troisième personne n'est pas basé sur le point de vue du sujet, on verra cependant que quelques fois il s'en approche à minima. Mais son credo est de ne prendre en compte que ce qui est public, comportemental et ce qui peut être capté et enregistré comme tous les signaux physiologiques. Toutes ces données ne prennent pas en compte le point de vue du sujet sur ce qu'il vit.

Mais par cette qualification nous risquons d'amalgamer des cas de figures très différents.

Le choix d'un tel paradigme peut être en troisième personne par nécessité : 1/ quand le sujet ne peut verbaliser par incapacité, comme c'est le cas pour les enfants jeunes, les malades ne disposant plus de la parole, à la limite de l'humain les animaux supérieurs ; 2/ quand le présumé est que ce que l'on étudie n'est pas accessible à la conscience et qu'il est donc inutile de questionner le sujet. Ce second cas est plus ambigu, puisque le présumé peut être mis en défaut si l'on met en évidence que le sujet peut conscientiser ce que l'on étudie, ou peut avoir la conscience d'aspects qui sont en relation avec ce qu'on étudie. Par exemple, les travaux de Claire Petimengin (Petimengin 2004) ont montré que les patients épileptiques ont la perception de signaux avant coureurs de crises, possibilité réputée impossible a priori. Mais plus encore, sachant que les patients avaient conscience de ces signes précurseurs, il a été possible rétroactivement d'analyser les électroencéphalogrammes différemment et de détecter la trace de cette prise de conscience.

Ce choix de paradigme peut reposer encore sur l'idée que des indicateurs comportementaux sont suffisants pour le but visé, tel qu'on le conçoit à cette époque. Ainsi toutes les études sur la résolution de problème par exemple, se sont fait dans les années 70, sur la base du temps passé, de la réponse finale, et quelques fois de l'enregistrement des étapes quand il s'agissait d'une tâche produisant des observables nombreux. Il y avait là un véritable intérêt pour ce que vit le sujet, mais le lui demander était réputé non scientifique, et son raisonnement par exemple était reconstruit par inférence.

Historiquement, le choix épistémologique du point de vue en troisième personne repose non pas sur des impossibilités méthodologiques, mais plutôt sur le rejet du point de vue en première personne, comme a priori non fiable, voire même non scientifique, trop difficile à quantifier, visant des données sans intérêt pour la « vraie » science. Le choix est donc dans ce cas purement idéologique. A cette approche des sciences humaines en point de vue en troisième personne les tenants du point de vue en première personne objecteront que l'on gagne peut être en rigueur apparente, mais qu'on a perdu la personne. Et la rigueur scientifique ne peut reposer sur un rejet a priori. Par exemple, si l'on veut avoir une connaissance scientifique complète de la conscience, on a besoin de savoir de quoi le sujet est conscient. Au total, les deux approches semblent complémentaires dans de nombreux cas.

### *Le caractère complémentaire des données en première et troisième personne.*

Certes données en troisième et première personne peuvent se compléter, se corroborer. Ainsi dans la tâche de mémorisation de la grille de chiffres, outre la description de la mémorisation produite par le sujet, Paul Guillaume (Guillaume 1942; Guillaume 1948) a montré qu'en observant les indicateurs non-verbaux présents lors de l'activité de mémorisation (mouvements des lèvres indiquant une activité de subvocalisation et donc l'apprentissage par récitation, mouvements des mains indiquant le placement imaginés des chiffres dans la grille, etc.) ; ou des questions complémentaires faisant apparaître les propriétés fonctionnelles de la méthode de mémorisation (par exemple, demander les quatre coins du carré de chiffres, selon que l'apprentissage s'est appuyé sur une récitation par ligne ou sur la visualisation du tableau, la vitesse de restitution sera très différente puisque dans le premier cas la personne devra réciter la totalité des chiffres pour accéder à chaque coin, alors que dans le second cas chaque coin est accessible indépendamment et donc immédiatement). Mais le point important est que ces

données en troisième personne viennent corroborer des faits connus en première personne. Sans la connaissance en première personne, l'idée de valoriser les modes de représentation du tableau de chiffres, de s'interroger sur les variétés de procédés d'apprentissage, ne serait pas apparue comme question de recherche. Le point de vue en première personne nourrit des questions de recherche qui peuvent être étudiés en mobilisant tous les modes de recueils de données utiles, mais qui ne peuvent venir que de la prise en compte de l'expérience vécue.

*L'intérêt et la nécessité du point de vue en première personne pour une science de l'homme.*

Ne pas prendre en compte le point de vue en première personne, c'est d'une part ignorer ce que peut dire le sujet de son expérience et perdre ainsi tout l'ensemble des données originales issues de ce point de vue. Elle impose alors une véritable ignorance de faits pourtant patent à toute personne décrivant son expérience intérieure. Car le point de vue en première personne fait apparaître par exemple des distinctions de type d'acte auquel la seule approche en troisième personne reste aveugle. Ainsi, l'approche de l'expérience vécue du rappel conduit à distinguer différents modes de rappel (cf chapitre 5). En particulier, cela montre l'opposition forte entre mémoire concrète basée sur l'évocation, sur le laisser venir et les mémoires de connaissances décontextualisées, distinctions totalement absentes de la psychologie expérimentale de la mémoire qui demandent des réponses soigneusement contrôlées au sujet d'expérience, mais ne sait rien de ce qu'il fait pour répondre aux demandes de l'expérimentateur. Cela fait immédiatement voir à quel point nous sommes ignorants de la pratique intime des actes de mémorisation et des actes de rappel. Nous savons une foule de choses sur l'efficacité du rappel, mais quasiment rien sur la pratique de ces actes qui sont pourtant sans cesse mobilisés dans tous les apprentissages, dans toutes les pratiques professionnelles, de sport et de loisirs. Elles seraient exactement les connaissances psychologiques dont auraient besoin professionnels et pratiquants ! La psychologie en première personne fait apparaître ce qui est fonctionnel dans l'activité cognitive. Elle ne se limite pas au schématisation opératoire si clairement étudié par Piaget et l'épistémologie génétique, mais elle va permettre de prendre en compte par exemple, l'efficacité relative des divers types de signifiants internes suivant les tâches devant être accomplies (Vermersch and Arbeu 1997; Vermersch 1999). Là aussi, ce qui apparaît est immédiatement utile et pertinent au praticien, la psychologie en première personne est en prise directe avec l'utilisation journalière de la cognition et de toutes les ressources mises en œuvre par chaque sujet.

L'épistémologie selon un point de vue en première personne, n'est pas seulement un choix abstrait d'une des bifurcations épistémologiques possibles, elle est aussi un engagement vers la constitution d'une véritable anthropologie, ce que la psychologie du 20<sup>ème</sup> siècle a totalement échoué à construire.

***2/ La collecte des données : méthodologiquement en première, seconde ou troisième personne.***

Quittons l'opposition épistémologique générale entre première et troisième personne. Le second angle de la modélisation des points de vue est méthodologique et concerne les choix opérés quant à la méthode à suivre dans l'étape de collecte des données de recherche.

***Le recueil des données en troisième personne***

Le recueil de données en troisième personne est ainsi qualifié parce qu'il ne s'occupe pas directement de ce qu'un sujet peut dire de son expérience.

Par exemple, dans la recherche que j'ai conduit sur l'apprentissage de l'oscilloscope cathodique (Vermersch 1976), je n'ai pris en compte que des traces et des observables, je n'ai rien demandé au sujet sur ce qu'il vivait dans la situation, sur les connaissances qu'il utilisait, sur la manière dont il s'y prenait pour effectuer le réglage de l'appareil de mesure. Je répondais à ces questions à sa place, à partir de ce que je pouvais observer de son comportement et moyennant un cadre théorique piagétien qui donnait une interprétation argumentée de ce comportement, puisque le sens de ce que l'on observe ne se livre pas de lui-même. Ainsi la dimension subjective des raisonnements, des représentations, des connaissances, était reconstruite indépendamment de ce que tout sujet aurait pu en dire. Dans cet exemple, la dimension subjective de la cognition m'intéresse, elle est mon objet de recherche, mais je la documente uniquement par inférence à partir des traces et des observables.

En règle générale, la volonté de ne collecter des données qu'en troisième personne s'inscrit dans un

programme de recherche privilégiant l'étude de mécanismes ou de lois réputées inconscientes ou subpersonnelles, et dont a priori on préjuge que ce que le sujet pourrait dire n'a de toute manière aucun intérêt ou pertinence. Simultanément, il s'agit souvent de recherches qui privilégient un idéal de rigueur méthodologique, plus qu'un idéal de sens de ce qui est recueilli comme données. Au pire, se rajoute le fait que ces recueils en troisième personne s'inscrivent dans une perspective épistémologique pour laquelle la conscience, l'expérience subjective, est évaluée comme un épiphénomène, ou bien comme hors d'atteinte scientifique. A noter encore, que la plupart du temps, les pratiques de collectes en troisième personne sont tenues implicitement par défaut plus que par conviction comme cela a été le cas dans le béhaviorisme strict.

*La collecte des données « radicalement » en première personne et/ou en seconde personne : clarifier les rôles du chercheur et de l'informateur.*

Faisons un pas de plus : lorsqu'on se situe dans le cadre épistémologique global des recherches selon un point de vue en première personne, et puisque, j'y insiste, on se situe dans le cadre de la recherche scientifique<sup>33</sup> on est alors conduit à délimiter deux rôles distincts et différents : celui d'informateur et celui de chercheur.

Le chercheur est toujours à l'origine de la démarche, puisqu'il n'y a de recherche que voulue et animée par un chercheur (un groupe, un programme), il invite un informateur, sollicite son consentement, puis recueille, enregistre, transcrit et traite ses propos ; l'informateur qui consent à cette démarche produit donc des données à l'invitation du chercheur. L'informateur, peut non seulement apporter des données, mais avoir des idées et des théories personnelles sur l'objet de la recherche, mais au final ce n'est pas lui qui analyse les données, ce n'est pas lui qui prend la responsabilité des conclusions de recherche. L'informateur n'est pas le chercheur. Il n'en a ni les buts, ni la fonction, ni les compétences.

En conséquence, méthodologiquement n'est en première personne que celui qui produit les données, qui s'exprime sur ce qu'il a vécu selon lui. L'informateur s'exprime en première personne. Mais on a deux cas de figures différents, suivant que chercheur et informateur sont deux personnes distinctes, ou suivant que chercheur et informateur correspondent à deux rôles distincts dans le temps d'un même sujet qui fait la recherche et la documente de sa propre expérience.

Car il se peut que l'informateur qui produit des données, qui décrit son propre vécu, soit le chercheur lui-même, dans le temps de la production des données, on en a eu plusieurs exemples récents cf. (Berger 2009; Lesourd 2009)). Quand on a affaire à une recherche où c'est le chercheur qui produit les données, avant de passer à l'étape de traitement, on a successivement 1/ une personne ayant des fonctions de chercheur qui se positionne d'abord et provisoirement comme informateur, comme témoin, comme « décrivieur » de vécu (ou encore selon la métaphore que j'aime bien : (Vermersch 2005) dessinateur de vécu) ; puis 2/ un chercheur (la même personne) qui se positionne comme chercheur par rapport aux données qu'il a produit, pour les transcrire, les organiser, afin de préparer l'analyse. En conséquence, quand on est dans ce cas de figure où le chercheur occupe successivement les deux rôles, on parlera méthodologiquement de point de vue « radicalement » en première personne, pour signifier que les données sont issues de l'expérience vécue du chercheur lui-même.

Et dans le second cas, quand les données sont produites par un autre que le chercheur, méthodologiquement ce n'est plus de la première personne, pour le chercheur les données qu'il recueille sont « en seconde personne », parce que s'il a bien accès à la description d'une expérience vécue selon le point de vue de celui qui l'a vécue (point de vue épistémologique global en première personne), en revanche il n'y a pas accès sur le même mode d'intimité que lorsqu'il s'agit de sa propre expérience. L'expérience subjective d'un tiers, je n'y ais accès que par son expression c'est-à-dire ses paroles et

<sup>33</sup> J'ai rencontré plus d'une fois lors d'université d'été sur le terrain de la formation et de l'enseignement, une confusion entre « être en état de recherche » et « faire de la recherche ». Etre « en recherche », veut dire, innover, se documenter, réfléchir sur ses pratiques, et ne suppose pas une démarche de recherche scientifique réglée comme le veut « faire de la recherche » au sens de l'activité d'un chercheur professionnel et des activités de thèse. Quand on fait « de la recherche », classiquement on fait une revue de question sur son sujet, on élabore une problématique, on recueille des données que l'on traite, que l'on organise jusqu'à pouvoir les analyser et en tirer des conclusions fondées sur les faits recueillies et leur interprétation justifiée suivant les lois de la raison.

son non-verbal et mon empathie d'être humain, et je ne peux que la retraduire, l'interpréter, m'y projeter, mais en aucun cas je n'y ai accès directement comme c'est le cas de mon propre vécu.

Entre une recherche radicalement en première personne et une recherche fondée sur des données en seconde personne, il y a donc une différence fondamentale dans la mesure où je n'ai jamais accès au vécu de l'autre comme je peux l'avoir du mien. Si la collecte de données en seconde personne permet d'accroître la diversité des données, en revanche l'approche radicalement en première personne permet un approfondissement incomparable d'une expérience vécue dans la mesure où le sujet qui l'a vécu (le chercheur) est à la fois expert en recherche, en description et dans le domaine vécu cf. l'exemple de la thèse de Berger E. (Berger 2009) qui est exemplaire sur ce point.

Ainsi, dans la recherche scientifique et dans la perspective méthodologique du recueil des données et non plus dans le point de vue épistémologique global comme précédemment, les données ne sont « en première personne » que pour le chercheur quand il prend sa propre expérience comme objet d'étude, et en « seconde personne » quand il prend le vécu d'un tiers comme objet d'étude.

On voit que dans ces considérations méthodologiques, la place du chercheur doit absolument être prise en compte : s'il étudie son propre vécu, il conduit une recherche « radicalement en première personne », s'il étudie le vécu d'un tiers, il conduit une recherche « en seconde personne ». On notera, qu'il peut y avoir un point de confusion, puisque que du point de vue épistémologique et méthodologique on peut dire que l'informateur est en première personne par rapport à son expérience, mais précisément, ce tiers n'est pas chercheur, il n'a la capacité que de produire un témoignage, qui sera utilisé par un chercheur et pas une recherche. Car je le rappelle, un témoignage, à lui seul, n'est pas encore de la recherche, il n'en constitue que la première étape, et il est à la fois précieux, intéressant, mais pour la recherche académique tant qu'il n'est pas ressaisi de manière réglée il ressort au statut de données brutes, de données premières (cf. (Vermersch 2009; Vermersch 2009) et le chapitre de méthodologie du traitement des verbalisations de vécu en troisième partie).

### ***3/ L'organisation, le traitement et l'analyse des données.***

Une contradiction peut apparaître dans la troisième<sup>34</sup> étape d'une recherche, celle dédiée à la fin : étape de traitement et d'analyse des données recueillies à l'étape précédente. Contradiction entre le fait que les conclusions d'un chercheur n'ont aucun privilège de vérité parce que la recherche a été conduite radicalement en première ou en seconde personne (cf. (Vermersch 2009), ne pas confondre authenticité et vérité) et le fait que pour un chercheur, se tourner vers la subjectivité est un choix profondément personnel, impliquant, qui ouvre à une sensibilité particulière, à une intimité forte avec le thème de recherche. Cela pourrait laisser imaginer qu'un chercheur en première personne va produire des analyses et des conclusions particulières reflétant son engagement et sa sensibilité. C'est à la fois vrai et faux. Vrai du fait que sa subjectivité de chercheur est orientée et va colorer son travail, faux parce que sa subjectivité de chercheur ne peut en aucun cas fonder la validité et la valeur de ses conclusions. Dans ma compréhension, il ne peut exister des conclusions de recherche qui puissent être qualifiées de conclusions en première personne, pas plus qu'en seconde ou troisième. La subjectivité du chercheur, est un outil précieux, discriminant, sensible, mais n'est pas en droit fondateur de la valeur épistémologique de l'établissement des faits et pas plus que des conclusions que l'on souhaite en tirer. La distinction des différents points de vue devient caduc.

Récapitulons d'abord les étapes précédentes.

Selon les considérations épistémologiques globales, le point de vue en première personne caractérise un chercheur, un groupe de chercheur, un laboratoire, qui est ouvert à la subjectivité, qui a adopté une forme d'humanisme par la prise en compte de la personne, et a le courage d'aller chercher l'information là où elle se trouve, quelles que soient les critiques a priori formulées sur la scientificité de la prise en compte du point de vue du sujet. On voit qu'il y a déjà là des caractéristiques personnelles fortes qui situent l'engagement du chercheur et institutionnellement cela signifie qu'il s'engage dans une forme de marginalité au mieux tolérée, car il faut avoir trouvé un directeur de thèse ou de programme pour assumer ce choix.

Sous l'angle méthodologique, le point de vue en seconde personne demande au chercheur un autre type d'engagement, complémentaire du premier : il a dû se former en tant que personne, de manière

<sup>34</sup> Ces trois étapes sont très schématisées, dans la réalité, elles ne cessent de faire l'objet de reprises : l'analyse remet en question le recueil et/ou son dépouillement, le recueil et l'analyse remettent en cause les choix épistémologiques initiaux etc.



impliquante, puisque recueillir des données d'entretien n'est pas une activité mécanique, mais bien une activité relationnelle délicate, appelant la confiance de l'informateur, son respect, mais aussi une connaissance et une maîtrise de ses propres attitudes d'écoute<sup>35</sup> de façon à ce qu'elles ne fassent pas obstacle à l'originalité du point de vue de celui qui parle. Enfin toujours dans l'étape du recueil des données, dans le cas d'une démarche « radicalement en première personne » où le chercheur prend comme objet de recherche sa propre expérience, son implication en tant que personne est maximale, d'une part parce qu'il parle de lui-même, d'autre part parce que pour apprendre à le faire, il a dû construire une compétence personnelle, là aussi fortement impliquante, et qui n'a rien d'innée.

Toutes ces considérations sur les degrés d'implication du chercheur, pour mettre en valeur le fait que dans la troisième étape où nous sommes maintenant et qui concerne le traitement et l'analyse des données recueillies, paradoxalement la modélisation en point de vue en première, seconde ou troisième personne s'abolit, dans la mesure où toute conclusion de recherche doit se fonder sur une argumentation rationnelle qui part des faits recueillis et aboutit à des interprétations justifiées à des degrés divers de validation et de plausibilité. Les stratégies de recherche suivant un point de vue en première personne n'entraînent aucun privilège automatique quant à la valeur scientifique de ce qui est énoncé, les conclusions seront jugées à l'aune de la cohérence scientifique entre les faits recueillis, établis, et les analyses et conclusions que l'on a tenté de dériver. A cet endroit, je ne vois pas de différences entre les différentes stratégies de recherche, parce qu'il n'y a pas plusieurs manières de produire un raisonnement fondé. Il n'y a pas de « conclusions scientifiques en première personne », la personnalité de celui qui les énonce importe peu, seule la rigueur de sa démarche vaut.

Cependant, cela ne signifie pas que la subjectivité d'un chercheur n'est pas présente dans ses options de recherche. Suivant ses intérêts, son éducation, ses valeurs, il va privilégier telle manière d'étudier un phénomène, ou bien il n'envisagera même pas comme possible l'étude de telle ou telle question. La sociologie de la science est maintenant suffisamment développée pour avoir clairement mis en évidence les biais culturels, politiques, éducatifs qui ont déformés les programmes de recherche (Ash and Woodward 1987; Danziger 1987; Ash 1995). Watson le fondateur du béhaviorisme, était étudiant avec Titchener un des promoteurs de l'utilisation de l'introspection au Etats Unis. On sait que Watson a renoncé à l'introspection du fait de son incapacité à la pratiquer, en particulier l'inaptitude qu'il avait à se donner des images mentales (Berman and Lyons 2007). Ou bien, si l'on suit une ligne plus sociologique, on sait que le développement du béhaviorisme s'est construit sur un sentiment nationaliste américain prônant d'arrêter de faire de la psychologie allemande et de passer à l'originalité pragmatique de l'Amérique (mais uniquement peuplée d'immigrés). Je pourrais prendre tous les exemples de programmes de recherche de l'ex URSS biaisés par des intentions politiques. Je choisis là des exemples d'effets plutôt négatifs, produisant des biais, des limitations, des cécités sélectives, mais je pourrais aussi argumenter de façon positive. Un chercheur qui a développé des compétences pour décrire sa propre expérience vécue, donc qui est devenu attentif, sensible à son intimité, aura forcément une ouverture particulière à l'examen des données en première personne, sensibilité que n'aurait pas un chercheur qui n'a pas fait ce cheminement. Il va être attentif à des nuances de vécu, à des détails de son expérience, qui vont retentir sur la manière dont il va organiser ses données, la façon dont il va mettre en valeur certains faits plutôt que d'autres. Mais, d'une part c'est vrai de tous les chercheurs par rapport à leurs objets de recherche, quelque soit la discipline dans laquelle il travaille, et d'autre part, au bout du compte, il faudra bien qu'il montre comment il a établi ces faits, comment il justifie les regroupements ou les distinctions, sur la base de quoi il dégage des genèses, des invariants. Et à cet endroit là, il utilisera un raisonnement qui sera fondé sur les lois de la raison, il n'y en a pas d'autres si l'on veut rester dans le cadre de la science. C'est pourquoi, tout argument valorisant le fait que le chercheur a pratiqué la méditation bouddhiste, la prière perpétuelle, la psychothérapie, la psychanalyse, le yoga, la méthode Alexander, la somato psychopédagogie, etc. et en fait toute forme d'engagement personnel éduquant ses capacités introspectives, est un point très positif pour conduire sa recherche épistémologiquement orientée en première personne, ce qui explique d'ailleurs en partie pourquoi il s'y intéresse. Mais quelles que soient ces compétences, il en est une qui est commune à

<sup>35</sup> On se souvient que parler d'attitudes d'écoute dans la perspective de Rogers, c'est à la fois pointer vers le respect de ce que dit l'autre, et dans sa propre formation à l'entretien découvrir de quelle manière je suis sourd à ce que dit l'autre, soit parce que je veux le conseiller, ou que je projette par mes questions la référence à ma seule expérience personnelle etc.

toute recherche et dont le fondement cherche à ne pas être subjectif : c'est raisonner correctement pour organiser ses données, les analyser et établir des conclusions.

### **Conclure ?**

Ce chapitre cherche à créer des distinctions nouvelles, qui répondent à des besoins qui n'avaient pas été rencontrés jusqu'ici, principalement par défaut d'une communauté de chercheurs compétents dans le paradigme du point de vue en première personne.

Distinguer le sens de première, seconde et troisième personne suivant les étapes d'une recherche est neuf et fait apparaître l'importance de distinguer entre une perspective épistémologique globale et les pratiques de collecte de données, en découle l'originalité du point de vue « radicalement en première personne » dans la collecte des données, ce dont on n'avait jamais eu besoin, puisque le fait même qu'un chercheur puisse prendre sa propre expérience comme objet d'étude était réputé non scientifique.

Spécifier le sens du concept de « vécu » en lui donnant la valeur technique qu'il a pris dans les recherches en psycho-phénoménologie comme relevant de la temporalité de l'exécution des actes, est aussi très nouveau et soulèvera sans doute de nombreuses discussions fructueuses avec les techniques visant des temporalités plus larges, qui elles-aussi doivent se positionner plus clairement au-delà de l'évidence d'un récit de vie ou d'une approche autobiographique.

L'opposition à la philosophie, serait-elle phénoménologie et même surtout avec elle, est pour moi devenue importante et incontournable, la recherche en sciences humaines repose sur le recueil de faits, qui ont la merveilleuse propriété de nous apprendre des choses que nous ne savons pas déjà, et de permettre de les établir et de valider les conclusions. Si la phénoménologie veut devenir empirique alors elle doit aller aux faits et ne peut alors que devenir une psychologie en première personne ou une psycho-phénoménologie. L'idée d'une psychologie philosophique me paraît aberrant, tout autant que cela apparaissait à Piaget. Ce n'est pas un rejet de la philosophie, c'est un rejet de la confusion des genres.

Les méthodologies du point de vue en première personne peuvent sembler très directe et immédiate, c'est la plus grosse erreur d'appréciation que l'on puisse commettre et le signe certain que celui qui pense cela ne l'a pas pratiquée. Une telle opinion confondrait ce qui est familier (le contact permanent avec ma subjectivité) et ce qui est connu (qui peut faire l'objet d'un discours élaborant des connaissances formalisés).

Quelles que soient les critiques et les limites actuelles d'un point de vue en première personne, il faut apprendre à le développer de manière disciplinée et méthodologiquement réglée. Car on ne peut rien lui substituer. Il est donc inutile de placer ses espoirs dans une méthode objective qui pourrait nous faire faire l'économie du point de vue du sujet, il nous faut courageusement pratiquer cette méthode et découvrir comment la perfectionner. Si ce n'est pas fait, ce point de vue sera de toute manière présent, comme il l'a toujours été, mais de façon implicite non questionnée.

Ash, M.-G.-. (1995). Gestalt Psychology in German Culture, Cambridge University Press.

Ash, M. G. and W. R. Woodward, Eds. (1987). Psychology in Twentieth-Century Thought and Society. Cambridge, Cambridge University Press.

Berger, E. (2009). Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes. Etude à partir du modèle somato-psychopédagogique. Sciences de l'éducation. Paris, Paris 8.

Berman, D. and W. Lyons (2007). "The First Modern Battle for Consciousness: J.B. Watson's Rejection of Mental Images " Journal of consciousness studies **14**(11): 4-26.

Chauvier, S. (2001). Dire "Je" Essai sur la subjectivité. Paris Vrin.

Danziger, K. (1987). Social context and investigative practice in early twentieth-century psychology. Psychology in the twentieth-century thought and society. M. G. W. Ash, W R. Cambridge, Cambridge University Press: 13-34.

Guillaume, P. (1942). Introduction à la psychologie. Paris, Vrin J.

Guillaume, P. (1948). Manuel de psychologie. Paris, PUF.

Legault, M. (1989). Le rapport à la nature dans une perspective développementale : une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant d'une démarche de créativité en milieu naturel. Québec Université Laval.

Legault, M. (2003). "La symbolique en analyse de pratique. première partie." Expliciter(52): 1-13.

Legault, M. (2009). "Les symbolisations non verbales en recherche qualitative. Une méthodologie de l'indicible." Expliciter(80): 34-41.

Lesourd, F. (2009). L'homme en transition. Education et tournant de vie. Paris, Anthropos Education.

Petitmengin, C. (2004). "Peut-on anticiper une crise d'épilepsie ? Explicitation et recherche médicale." Expliciter(57): 1-24.

Piaget, J. (1968). Sagesse et illusions de la philosophie. Paris, PUF.

Vermersch, P. (1976). "Une approche de la régulation de l'action chez l'adulte. Registre de fonctionnement, déséquilibre transitoire et microgenèse." Bulletin de Psychologie XXX(10-13): 604-611.

Vermersch, P. (1999). De la notation musicale à ses représentations mentales : la mémorisation des partitions chez les pianistes. Musique et notations. Y. Orlarey. Lyon, Aleas Grame Editeur: 191-199.

Vermersch, P. (2005). "Eléments pour une méthode de "dessin de vécu" en psycho phénoménologie." Expliciter(62): 47-57.

Vermersch, P. (2009). "Décrire la pratique de l'introspection. Esquisse." Expliciter(77): 33-59.

Vermersch, P. (2009). "Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus : 1/ Première partie : organiser les données de verbalisation en suivant le modèle de la sémiose." Expliciter(81): 1-21.

Vermersch, P. (2009). "Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus : 2/ analyse et interprétation des données." Expliciter(82): 1-24.

Vermersch, P. and D. Arbeu (1997). "La mémorisation des oeuvres musicales chez les pianistes." Médecine des Arts(2).

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

## *Le stage de formation à l'auto-explicitation de janvier 2010 à Paris*

*Catherine Hatier*

Lorsqu'à l'issue du stage de formation à l'auto-explicitation, Patricia me suggère l'idée d'en écrire quelque chose et de pouvoir en parler ensemble lors de notre prochaine rencontre du groupe REFLEX (Réseau de Formateurs Lorrains pour l'Explicitation) à Nancy prévue fin avril, je trouve la proposition plutôt intéressante et lui témoigne mon intérêt à tenter l'expérience.

Quelques semaines plus tard lors du séminaire du Grex quand je retrouve Patricia, je lui ferai part de mon ressenti du moment, mélange de réticences et de curiosité à écrire sur ce stage. La lecture de mes prises de notes et de mes propres écrits ne m'est pour l'instant pas encore envisageable. Revenir sur des aspects très impliquant que ce stage a fait toucher me paraît encore prématuré. Je pressens le besoin de laisser les choses se poser doucement et tranquillement, confiante au temps nécessaire qu'il me faudra pour cela. Et pourtant ce projet d'écriture reste bien présent pour moi sans saisir encore ce qui me conviendrait alors pour que j'y consente.

Ce jour-là, ce jour du séminaire du Grex au moment où j'ouvre mon cahier et m'apprête à écrire, viennent à moi, sans l'intention d'y aller, les dernières notes prises lors de ce stage. Il s'agit des propositions de Pierre sur de nouvelles orientations d'écriture. Je me laisse emporter quelques instants par une rapide lecture et découvre alors, que revenir sur cette prise de notes m'est possible. Sachant mes propres écrits ailleurs dans un des fichiers de mon ordinateur portable, m'apparaît clairement que je peux réussir à dissocier prises de notes et écrits personnels. Le comprendre m'apaise et la perspective d'écriture m'apparaît alors comme possible. Je suis d'accord pour écrire maintenant.

C'est la semaine qui a précédé notre rencontre à Nancy prévue fin avril que je me mets à écrire. Je m'installe non pas à mon bureau mais sur la grande table dans la grande pièce face aux plans d'eau, profitant de la douceur matinale offerte généreusement par les baies vitrées. J'ouvre mon ordinateur portable, l'active. Il fait bon, je suis bien installée. Je choisis un nouveau fichier, et à ma droite ouvre mon cahier contenant les notes transmises par Pierre. Mon cahier est petit, il m'est facile de tourner chacune des pages et d'y poser mon regard sans me perdre. Je décide de rester dans la chronologie de ce stage et de prendre chacune des pages me venant. A la lecture des notes, je réalise que le stage est encore bien présent pour moi. Je lis, prends note sur mon ordinateur de ce qui me paraît important de réécrire, comme pour en conserver la teneur, saisie parfois par la présence clandestine d'un petit commentaire personnel, trace de ce qui à cet instant m'est venu. Je reprendrai ainsi chacune des journées de ce stage, sans jamais chercher revenir sur mes propres textes écrits lors de ce stage, qu'il me serait pourtant facile de retrouver par de simples clics sur mon clavier. C'est un choix de ne pas y retourner, une façon de me préserver peut-être. L'idée d'écrire uniquement à partir des apports de Pierre me convient. Et tout en écrivant, je découvre que je peux justement parler de ce stage de formation à l'auto-explicitation.

Ce travail de reprises de notes une fois terminé, sur une nouvelle page écran, je commence à écrire cette fois ce qui me vient. Dans une grande fluidité, les mots arrivent, s'enchaînent tranquillement se déposent sans difficulté. Je déroule ainsi jusqu'à ce qu'un sentiment d'aboutissement me vienne où là je décide d'entreprendre par une relecture la réorganisation de mon écrit. Un moment pour moi particulièrement privilégié dans l'étonnement qu'il suscite toujours, d'assister à la façon dont les idées vont tout à coup prendre forme, s'organiser d'une manière nouvelle et ainsi petit à petit s'approcher et presque atteindre l'impression que cela pourrait convenir et correspondre à un sentiment du moment de justesse.

Lorsque j'aurai terminé l'écrit dont je vous parle et qui se trouve à la suite de celui-ci, je réaliserai avoir traversé une expérience d'écriture telle que Pierre nous a proposée de la vivre : Me donner une intention éveillante en répondant à la proposition de Patricia d'écrire sur le stage de formation à l'auto-explicitation ; vérifier que mon accord pour écrire passait pour moi par la recherche de ce qui me permettait d'y consentir ; la contrainte temps m'en offrait également le cadre ; et la façon de revenir sur mon écrit me permettait d'accéder au plus près d'un sentiment de justesse.

Cet écrit parle donc du stage de formation à l'auto-explicitation, revisité uniquement à la lumière de mes prises de notes et remodelées par mes soins.

A la suite de notre rencontre du groupe REFLEX, j'y ai apporté quelques nuances dans l'idée d'en donner davantage d'intelligibilité qu'il semblait manquer.

## Témoignage concernant le stage de formation à l'auto-explicitation, Janvier 2010 à Paris

*Catherine Hatier*

Ce stage s'est inscrit dans le prolongement de ce que les techniques de l'entretien d'explicitation ont déjà pu m'apprendre sur son contrat de communication, son contrat d'attelage, la spécificité de son guidage orienté par les informations satellites de l'action recueillies, l'attention portée en direction de ses effets perlocutoires et de l'accueil de son goût de fraîcheur ...

L'écriture en a été le support, les consignes de Pierre Vermersch assisté de Maryse Maurel en ont ici assuré son cadre.

Au fil des jours de cette semaine, s'est ouvert un nouvel espace rendu possible par « des moments d'invention », où se sont dévoilées dans l'adressage de soi à soi de « nouvelles poignées » porteuses de sens.

Ce stage apprend à développer une attention particulière dans la finesse d'un repérage de ce qui existe qui est déjà là, mais qui ne se donne pas encore. Dans cette attention, petit à petit va se développer une manière à soi, de se diffuser le contenu.

Pour décrire « ça » au-delà des mots qui ne sont pas encore accessibles pour le saisir, Pierre Vermersch nous invite à rechercher la manière qui nous convienne et qui nous permette d'y consentir, de se poser une intention éveillante en direction de ce qui n'est pas encore palpable, de ce qui reste indéfinissable. Il y a là un savoureux mélange de trouble et d'engouement. Sans connaître encore ce qui est là, mais en sachant que quelque chose s'y trouve, je vais rechercher la manière d'y accéder tout en regardant comment je m'y prends pour le faire. Comment vais-je m'y prendre pour pouvoir me lancer des intentions de moi à moi?

Il y a quelque chose de nouveau ici dans ce qui ne l'est pas tout à fait. J'ai déjà fait l'expérience d'être B, fait l'expérience d'être A. Je suis déjà renseignée sur certaines choses de chacune de ces postures pour avoir pris le temps de regarder ce qu'elles me disent, ce qu'elles m'enseignent. Mais jamais je n'ai fait l'expérience d'être concernée et touchée par les deux en même temps, tout en regardant ce qu'elles vont pouvoir me dire.

Faire l'expérience de soi à soi des différentes postures dans leur modalité respective tout en regardant comment je fais quand je le fais et recueillir les effets de bascule que cela peut produire quand cela est posé, ouvre un nouvel espace extrêmement vaste et dense.

Pour saisir sa propre manière de s'y prendre, Pierre Vermersch nous propose de rentrer dans une écriture réitérée, qui nous fait revenir sur quelque chose qui est ailleurs et que nous allons pouvoir approfondir encore et encore pour ouvrir sur des catégories descriptives. Par ses mots l'écriture vient fixer ce qui est là, au-delà de ce qui n'est pas encore accessible pour celui qui l'écrit qui va alors chercher à « développer toute une compétence de ce qui rend insatisfait » nous indiquera Pierre.

Se pencher sur la manière de se lancer de soi à soi des intentions éveillantes invite également à s'attarder sur la façon dont je vais me parler, dont je vais me traiter, dont je vais me nommer, me désigner.

A partir de ce qui me vient alors et qui me satisfait dans sa justesse, je vais regarder ce qui va changer lorsque celle qui s'exprime se désigne autrement.

*Je suis celle qui écrit à côté de... Je suis celle qui marche et qui s'approche du bassin dans le parc.*

*Elle est celle qui écrit à côté de... Elle est celle qui marche et qui s'approche du bassin dans le parc.*

*C'est cette Catherine là qui écrit à côté de... C'est cette Catherine là qui marche et qui s'approche du bassin dans le parc.*

En quoi ces façons nouvelles de parler, de se parler viennent toucher différents aspects de ma personne et quels effets cela produit alors sur la description du vécu?

Que se passe-t-il quand je crée « un témoin », quelqu'un qui de sa place regarderait ce qui se passe opérant ainsi une forme de dissociation?

Quelles prises d'informations nouvelles m'arrivent quand je me décale, quand je regarde le degré de fragmentation de ce qui est écrit, quand je goûte une nouvelle manière de me parler, de me donner une autre direction dans un cadre rigide ou au contraire dans un espace plus ouvert, quand je porte une attention particulière sur la structure temporelle, sur les couches de vécu que j'ai pu privilégier ou celles qui restent encore inexplorées et dans lesquelles je pourrais me déplacer. Qu'est-ce qui est implicite, tacite, qui va de soi qui m'apparaît comme une évidence comme se demander à soi-même son accord ?

Cela peut paraître évident (justement) d'être d'accord, puisque si je suis là, si j'ai fait cette démarche de m'inscrire et de venir à ce stage, c'est que je suis d'accord, on peut le penser ainsi. Et pourtant, l'acte de se demander à soi-même si je le suis, de prendre le temps de me poser la question montre déjà que je ne le suis peut-être pas encore tout à fait. Et s'attarder sur, en quoi je pourrais être d'accord et ce qu'il me faudrait pour que je le sois et que j'y consente, c'est déjà porter une attention et une vigilance envers moi-même. Prendre la précaution de vérifier ce que je veux, et ensuite me donner le temps d'accueillir ce que je peux accueillir et comment je peux l'accueillir.

Comment me guider dans ce dédale de propositions, de questions sans me perdre? Comment accepter les moments d'égarement et savoir que je peux revenir? Quel autre acte vais-je pouvoir poser pour accéder à cet espace intérieur dans la relation de moi à moi? Il y a une attention délicate à saisir et à développer de soi à soi à partir de ses intentions. Comment mes mots me portent sur moi-même, comment vais-je pouvoir entendre mes mots que je me formule, comment m'atteignent-ils et me mettent-ils en mouvement pour accueillir ce qui va venir comme ça va venir?

Ce que j'ai pu saisir de cette riche expérience au cours de cette semaine de stage s'est situé pour moi sur un plan identitaire que la découverte d'une délicate et perspicace bienveillance avec moi-même a su susciter.

Récemment, j'ai pu recueillir d'autres effets inattendus, alors que j'accompagnais successivement trois personnes dans le cadre d'un entretien d'explicitation. Chacune d'elles avait pu formuler son intention de s'auto-informer sur ce qui était important pour elle.

Ce qui m'est apparu ce jour-là, c'est que la B que j'étais alors, était aussi et au même instant une A silencieuse, et une C qui s'était invitée en silence.

Comme si la traversée d'une relation à et avec moi-même que j'avais vécu lors de ce stage venait naturellement enrichir la compétence d'être B.

# *Création d'un exercice pratique au sujet des projections mentales du questionneur*

*Groupe de Pairs lyonnais à l'Explicitation*

*Thomas Marshall. Joëlle CROZIER*

Ce groupe de pratique réunit régulièrement durant une demi-journée, des personnes formées à l'entretien d'explicitation, qui souhaitent s'entraîner et améliorer leur pratique. Il est animé par deux formatrices certifiées, sous la forme d'une auberge espagnole, chacun pouvant exprimer des besoins et propositions.

Lors de cette séance, les besoins divers et variés des 6 participants ont provoqué un fonctionnement très créatif du groupe que nous avons souhaité capitaliser et partager dans cet article. En effet nous avons conçu et expérimenté un exercice que nous avons trouvé intéressant et dont nous retraçons le déroulement dans ce qui suit.

En seconde partie de séance une discussion s'ouvre à partir d'une demande de travailler sur les reformulations et l'attitude d'écoute : la difficulté perçue est d'éviter les questions fermées que je me pose en tant que questionneur, en me référant au scénario, à la représentation que je me fais mentalement, à partir de ce que j'entends.

En effet, pour comprendre ce qui est raconté, j'ai tendance à combler les informations manquantes, je transpose ce qui est dit dans ma propre expérience. Si je pose une question ou propose une reformulation, non pas en reprenant les mots du questionné, mais en faisant une synthèse à partir de mon scénario mental, j'induis des éléments de mon propre vécu, et perturbe le contact de l'interrogé avec son vécu à lui. Il doit faire alors l'effort de comparer si la représentation induite correspond ou pas à son vécu, ce qui fait sortir de l'évocation / P.P.I. ; une réponse commençant par un « non » suivi d'une rectification indique que le questionneur n'était plus à l'écoute mais en train de faire une projection mentale sur les propos du questionné. Si ce dernier n'est pas trop sûr de l'information qu'on lui demande, il se peut aussi qu'il réponde « oui » et adopte un souvenir vraisemblable mais faux, à la place d'une information non perçue ou bien restée non-conscientisée.

Pour éviter cette dérive, nous identifions donc une compétence métacognitive à développer chez le questionneur : être présent à mes pensées et représentations pendant que le questionné parle, pour observer ce qui vient de moi et le distinguer de ce qui vient de l'autre – comme si je voyais en couleur ce qui est décrit et en gris, hypothétique, ce que je reconstitue autour.

Si j'ai besoin de faire préciser la description pour mieux la comprendre, il s'agit alors d'identifier une question ouverte générique sur l'information manquante et non chercher à valider mon hypothèse : au lieu de dire par exemple, « tu fais ça pour gagner du temps ? » on peut demander, « quand tu fais ça, c'est pour quoi ? » ou encore « qu'est-ce que tu veux ? ». Après avoir discuté de cette difficulté, de ses effets, des solutions possibles, est venu le mo-

ment de faire un exercice pratique. Comme nous étions 6, tous intéressés par ce sujet, nous avons préféré rester ensemble et multiplier les observateurs pour développer la position de métacognition consciente. La consigne suivante est née :

- Pour le questionneur B : Mener la questionnée A en évocation / P.P.I. d'une activité récente, anodine, de son choix, et l'accompagner à expliciter son vécu de ce moment, en utilisant au moins 3 reformulations « récapitulantes » lors de l'entretien.
- Une observatrice prend note des questions.
- Une autre prend note des reformulations et de ses effets immédiats, perceptibles dans l'expression corporelle et verbale de la questionnée.
- Un troisième prend note de l'enchaînement des propos de la questionnée.
- Le dernier est invité à noter son scénario mental en cours d'entretien et les questions qu'il aurait posées à la place de B.
- A l'exemple du dernier observateur, chacun est invité à une vigilance pour repérer comment il se représente ce qui est décrit par A.

Au bout de 10 minutes, nous avons interrompu l'entretien pour partager le fruit de nos observations et les analyser ensemble :

Ce fut amusant de découvrir comment chacun s'était reconstitué mentalement, de façon très différente, les abords d'une gare et le parking où la questionnée avait cherché une place pour sa voiture.

Les effets des questions et reformulations utilisées sont bien apparus. Nous avons pu différencier les reformulations récapitulantes, amenant des descriptions détaillées, des reformulations « interprétatives » amenant des sorties d'évocation ou des réponses négatives lorsqu'elles étaient suivies d'une question fermée. B a pu faire le lien entre ces interprétations et la représentation mentale qu'il s'était construite à partir de la description de A.

Nous avons enfin exploité les verbalisations de A en les classant suivant le schéma des informations satellites de l'action (ce qui répondait à une demande de l'un d'entre nous de s'approprier ce schéma).

Lors du bilan de cet exercice, mené en 40 minutes environ, nous avons relevé l'originalité de la pratique à 6 et la richesse de l'effet de loupe à plusieurs focales créée par les différentes observations : intérêt pour travailler la prise de conscience de son activité mentale dans l'écoute d'autrui, pour travailler les différents types de reformulations et leurs effets, pour également exploiter des verbalisations de A notées de façon plus complète.

*Jusqu'à présent nous avons pratiqué des exercices en sous groupes de 2, 3 ou 4 où l'accent était mis sur l'aspect entraînement à la technique avec une restitution commune forcément subjective et parfois trop courte par manque de temps. Le fonctionnement à 6 nous a permis de prendre en compte les besoins de tous les membres en un minimum de temps, de travailler plusieurs aspects de la technique, chacun ayant pu tirer parti de tout.*



# L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Un outil précieux pour le Maître E

Par un Groupe de maîtres E du GRAIG AME 33<sup>36</sup> formés à l'Entretien d'Explicitation

## Introduction

Depuis plusieurs années, au sein de notre association : le GRAIG, nous ressentons un besoin de formation continue. Certains d'entre nous avaient lu l'ouvrage de Pierre Vermersch sur l'Entretien d'Explicitation, ou entendu parler des travaux que ce psychologue chercheur au CNRS poursuit avec son groupe de recherche : le GREX<sup>37</sup>.

Nous avons contacté M. Philippe Péaud, coordinateur de formation de formateurs à l'IUFM de POITIERS et membre du GREX depuis 2001 qui nous a proposé d'intervenir auprès d'un groupe de 15 Maîtres E. Nous avons alors obtenu l'accord de l'Inspection Académique pour mettre sur pied un stage qui a été intégré au Plan Académique de Formation, ainsi qu'un crédit temps de 72 heures, réparties sur deux sessions (en 2006 et 2007).

## I. Présentation générale de l'Entretien d'Explicitation

L'Entretien d'Explicitation est comme son nom l'indique, une technique particulière d'entretien qui permet d'explicitier (et non pas seulement d'expliquer) le cheminement de la pensée en situation. L'Entretien d'Explicitation vise la prise de conscience du vécu de l'action et sa mise en mots. L'hypothèse fondatrice est qu'il est possible de retrouver de manière très précise ce qui a été vécu, même si on n'a pas conscience d'en avoir conservé un souvenir.

Il s'agit par cette technique d'entretien

1. de s'informer de ce que l'autre a fait
2. de l'informer de ce qu'il a fait
3. de le former à s'auto informer sur son propre vécu

L'Entretien d'Explicitation nécessite une pleine adhésion de la personne (adulte ou enfant), qui est requise par un contrat singulier de communication. La technique de questionnement permet ensuite de mettre celle-ci en évocation de la situation vécue, en situation d'accueillir, de laisser revenir les sensations et les perceptions éprouvées, et par un guidage particulier, de faciliter l'émergence de la prise de conscience de ce qui a été vécu et sa formulation. La personne devient ainsi en mesure d'identifier ses stratégies et d'en élaborer de nouvelles, lorsque celles-ci se sont révélées inadéquates.

## II. Et pour nous Maîtres E ?

L'Entretien d'Explicitation peut être un outil précieux. En effet, il permet de rendre conscientes les procédures qu'utilise un élève pour effectuer une tâche mais aussi les représentations sur lesquelles s'appuie cet élève : quelles prises d'indices l'ont conduit à agir de telle ou telle manière, quel était l'objectif qu'il cherchait à atteindre... L'entretien fait apparaître des "théorèmes élèves", des représentations erronées que le Maître E pourra ensuite déconstruire avec l'élève, conscient maintenant de ses actions et de ses représentations.

D'où l'intérêt évident de cette technique, dans une perspective de remédiation pour le Maître E, dans

<sup>36</sup> Le GRAIG AME 33 (Groupe de Réflexion sur l'Adaptation et l'Intégration en Gironde), créé en 1991, est l'association de Maîtres E de la Gironde affiliée à la FNAME (Fédération Nationale des Associations de Maîtres E).

<sup>37</sup> GREX : Groupe de Recherche sur l'Explicitation.

le droit fil de l'intervention pédagogique basée sur l'analyse de l'erreur.

Le Maître E s'appuie sur un protocole très précis permettant à l'élève de se placer en position d'évoquer un moment de son vécu. Ce protocole définit le cadre matériel (positionnement non frontal mais à côté de l'enfant, ton de voix mesuré, débit lent ...), et un type de questionnement (questions minimales, ouvertes, n'induisant pas de réponse ...). Le mot « pourquoi » qui conduirait à des tentatives d'explication ou à des justifications laisse la place au « Comment tu fais ... ? », « A quoi tu sais que ... ? », « Qu'est-ce que tu cherches à faire ? »

Ce guidage de l'entretien permet de faire passer l'élève de l'évocation de son vécu émotionnel à l'évocation des actions mentales et matérielles qu'il a effectuées sur le moment.

### III. En Pratique ...

Voici quatre témoignages de Maîtresses E ayant bénéficié des deux modules de formation à l'Entretien d'Explicitation et commençant à intégrer cette technique dans leur pratique.

#### 1. Mélissa est en CE2. Elle est suivie en Adaptation.

Les bilans de mathématiques ainsi que les observations lors des séances montrent qu'elle possède des capacités de raisonnement. Or, lors des évaluations de la classe, tous les problèmes sont échoués. Je mène avec elle un Entretien d'Explicitation.

1. Quand tu lis la consigne, qu'est-ce que tu commences à faire ?
2. *Ben, je lis, je commence du début et je finis par la fin.*
3. Quand tu lis, qu'est-ce que tu te dis ?
4. *Ben, faire l'exercice, faire des calculs.*
5. A quoi tu sais le calcul qu'il faut faire ?
6. *Par exemple, t'as 10 et 1 et là t'as un petit carré, alors je fais des dessins ou j'écris 10+1.*
7. Comment tu sais qu'il faut prendre 10 et 1 ?
8. *Parce que c'est écrit dans la consigne.*
9. Qu'est-ce que tu cherches à faire quand tu prends ces chiffres ?
10. *Il faut calculer, c'est la maîtresse qui le dit, c'est un bilan.*

On peut constater que l'objectif de Mélissa et celui de l'enseignante divergent : Mélissa cherche à calculer n'importe quoi car c'est un BILAN de CALCUL. Cela l'empêche de réfléchir. Je découvrirai plus loin qu'elle est aussi paralysée par le temps limité.

Extrait d'un entretien mené par Sylvie B.

#### 2. Caroline, élève de CE1 :

interpelle son enseignante et ses parents car elle présente des difficultés particulières en lecture : elle est capable de lire rapidement des mots longs et complexes alors qu'elle reste bloquée devant des mots simples et courts. Je mène avec elle un Entretien d'Explicitation :

1. Si tu veux bien, on revient à jeudi, quand tu es à la table ronde, près de la fenêtre et tu lis le mot "volet", alors qu'est-ce que tu commences à faire ?
2. *Je regarde la 1<sup>ère</sup> lettre et je me la dis dans ma tête.*
3. Quelle lettre tu te dis dans ta tête ?
4. *Je regarde le "V"*
5. Et quand tu te dis le V dans ta tête, comment tu fais ?
6. *..... je me dis "V" et après je me dis "O" et après ça fait "VOL" avec le "L" et le "ET" on peut le laisser tout seul ou sinon, on le met avec le "L"*
7. Et toi, qu'est-ce que tu fais ?
8. *Je préfère le mettre avec le "L".*

9. A quoi tu sais qu'il faut le mettre avec le "L" ?
10. *Parce que dans une syllabe, il y a toujours 3 lettres. Parce que je connais les syllabes. En CP, la maîtresse nous avait donné une fiche qu'il fallait coller sur le cahier et la maîtresse elle nous disait comment il fallait lire. Y'avait une feuille, elle l'avait photocopiée avec toutes les lettres de l'alphabet, y'avait des syllabes avec 3 lettres.*

Le premier « théorème élève » est identifié : "Dans une syllabe, il y a toujours 3 lettres" et un deuxième viendra expliquer plus précisément ses difficultés de lecture, c'est que les "T" ou les "S" en fin de mot sont toujours muets. Le mot "volet" sera lu "vol e". Une réunion de l'enseignante, des parents et de la Maîtresse E en la présence de Caroline maintenant consciente de ses difficultés a permis des progrès très rapides.

Extrait d'un entretien mené par Sylvie B.

3. Rebecca est en CM1. Elle a des difficultés en mathématiques.

L'Entretien d'Explicitation porte sur un exercice qu'elle a fait en classe, c'est une situation-problème : choix des informations utiles et inutiles. Les 4 réponses étaient fausses.

Le texte du problème est le suivant :

« Jean décide de carreler sa salle à manger de 10 m<sup>2</sup> et sa cuisine de 10 m<sup>2</sup>. Il choisit des carreaux carrés de 20 cm de côté. Il achète 9 caisses de 100 carreaux à 76 € la caisse. La question est : Combien va-t-il dépenser ?

Mon objectif est de comprendre pourquoi c'était aussi échoué, alors qu'elle peut montrer de bons raisonnements. La réponse au questionnement s'est faite en deux temps

- Qu'est-ce qui l'a conduite à cocher ces cases là,
- Qu'est-ce qui fait qu'elle est restée sur des idées fausses ?

Voici la fin de l'entretien :

(...)

45. On continue : 3<sup>o</sup> question : le côté du carreau mesure 20 cm
46. *C'est utile, faut savoir la longueur du mur. Si le carreau est trop grand, ça va pas aller.*
47. Comment tu sais qu'il faut se poser la question de la longueur du mur ?
48. *Déjà on doit savoir combien il faut de carreaux et puis si on met des carreaux trop grands, le mur il sera pas parfait...*
49. Comment tu sais qu'il faut te poser cette question : je veux que mon mur soit parfait ?
50. *Ben mon beau père, déjà, il est en train de faire la salle de bain, il a déjà fait la cuisine, à carreler. J'ai bien vu qu'à un moment donné, son carreau il était trop petit et qu'il fallait en prendre un autre... C'était le dernier donc il fallait aller en chercher un autre !  
C'est pour ça que j'ai dit ça.*

J'ai refait un Entretien d'Explicitation avec elle le lendemain sur un exercice qu'elle avait fait le même jour...

Elle était partie là encore sur une fausse idée qu'elle n'avait pas pu du tout abandonner. Cette petite fille a du mal à se décentrer. Elle reste dans son vécu subjectif qu'elle ne peut dépasser. Cette information a permis à l'enseignante d'ajuster sa manière de l'accompagner.

Extrait d'un entretien mené par Françoise L.

4. Même avec des élèves très jeunes la mobilisation de cette technique d'entretien peut fonctionner Je rencontre pour la première fois Brian élève de Grande Section décrit par sa maîtresse comme très « brouillon », toujours dans le « faire », dans l'immédiateté, ayant des difficultés à se poser, capable de réalisations par imitation ....

Brian aborde l'entretien enjoué, il a envie de bien faire, surtout de faire, il s'exprime de manière assez confuse tant lorsqu'il parle de sa vie personnelle et de sa vie scolaire que dans les situations que je lui propose. Parmi ces situations je lui propose celle des « tonneaux gigognes » :

Je lui montre le tonneau dernier de la série et hors de sa vue je déconstruis l'emboîtement des 5 tonneaux.

A lui de se débrouiller pour « refaire le même que celui que je lui ai montré ». A mon grand étonnement il s'exécute très rapidement.

Lorsque je lui demande comment il s'y est pris, il paraît un peu désarçonné par ma question puis me dit : « J'ai fait de la magie ».

Par le questionnement classique Brian ne parvient pas à expliquer comment il a réussi. Je ne veux pas induire, je voudrais tant qu'il se rende compte qu'il ne s'agit pas de magie !

Depuis le stage quelques réflexes se sont intégrés dans ma pratique et bien que ne l'ayant encore jamais utilisé avec des enfants de maternelle, je déroule alors mon questionnement avec la technique de l'Entretien d'Explicitation, à partir de ma première question : « *Et quand tu fais de la magie tu fais quoi ?* »

Et là c'est extraordinaire !

Cela permet à Brian de verbaliser une à une les étapes de son raisonnement, les justifications de ses choix et prises de décisions au cours de l'emboîtement et la reconstitution de ces tonneaux

Extrait de l'entretien : ( les(...) correspondent à des temps de silence)

- J : Et quand tu fais de la magie tu fais quoi ?
- B : (.....) *Je fais le orange parce que c'est petit.*
- J : Tu fais le orange parce que c'est petit (...) et après qu'est-ce que tu fais ?
- B : *Je prends le blanc, c'était pas çui-là (...), c'était le bleu.*
- J : Bon, tu prends le blanc mais c'est pas çui-là, alors tu prends le bleu (...)  
Quand tu prends le bleu à quoi tu sais que c'est le bleu ?
- B : (.....) *Le bleu après c'est le plus moyen.*

Brian peut prendre conscience de la logique implicite de ses actions et décisions successives. Il est capable quelques jours plus tard, d'aider un camarade en difficulté dans la même situation en lui expliquant sa procédure.

En cela, on peut dire que l'Entretien constitue une aide directe et immédiate à l'élève.

De plus, les informations recueillies lors de cet entretien nous permettent de mettre à jour des points d'appui pour le projet d'aide spécialisée et pour le travail en classe avec la maîtresse. Brian est capable de penser et raisonner et pas seulement d'exécuter par imitation.

Jocelyne L.

#### IV. Conclusion

La technique de l'Entretien d'Explicitation appartient au milieu de l'analyse de pratique professionnelle. Elle est difficile à maîtriser car elle n'est pas naturelle. Nous, Maîtres E, devons l'adapter et beaucoup la pratiquer pour répondre à nos besoins.

En dehors des entretiens individuels très formels qui restent peu fréquents, nous avons intégré des éléments du protocole de questionnement dans notre pratique quotidienne, en bilan individuel ou en travail de groupe.

Nous avons conscience du privilège que représente le fait d'avoir suivi cette formation. Il nous semble impossible de pratiquer l'Entretien d'Explicitation de façon intuitive.

Nous estimons que cette technique devrait être intégrée à la formation des Maître E.

#### Bibliographie :

- Pour de plus amples informations sur l'Entretien d'Explicitation : [www.expliciter.fr](http://www.expliciter.fr)
- Agnès Tabuy : « Former les maîtres E à se centrer sur le sujet apprenant », *Expliciter*, n° 72, décembre 2007, p. 1-22
- P. Vermersch : « L'entretien d'Explicitation » ESF 2003
- Liens vers l'entretien d'explicitation au service des élèves en difficulté :

1 - Article de l'académie de Créteil qui relate des entretiens individuels réalisés pour des élèves ayant des difficultés en mathématiques : [http://www.ac-creteil.fr/Maths/modulo/M13/partie\\_1\\_2.html](http://www.ac-creteil.fr/Maths/modulo/M13/partie_1_2.html)

2 - Conférence de P. PEAUD du groupe de recherche sur l'explicitation (GREX Paris) avec exemples à l'appui sur des difficultés différentes rencontrées par des élèves au cours de leur scolarité, exemples fournis par A. Thabuy. Extrait du site sur l'adaptation et l'intégration scolaire en Haute Savoie <http://ais.edres74.ac-grenoble.fr/spip.php?article150>

# *L'activité et les valences des différents A, dans un entretien à Saint Eble 2009.*

*Armelle Balas-Chanel.*

Durant l'université d'été de 2009 à Saint-Eble, nous avons travaillé en mobilisant un A témoin qui avait pour consigne de dire tout haut au B ce que les questions lui faisaient faire. (Rappel, A est la personne interviewée, toutes les autres dénominations de A sont des co-identités, et B est l'intervieweur)

J'ai cru comprendre que l'objectif de ce travail était :

+ d'apprendre encore plus à propos de l'activité mentale d'un A lors d'un entretien

+ et sur la manière d'accompagner efficacement un A, dans la description de son vécu procédural.

Cet article vise donc à d'abord rendre compte de mon vécu de A et de chercher à en tirer ensuite des enseignements sur ces deux questions.

Dans le groupe dans lequel j'ai travaillé dans la matinée de la dernière journée avec Joëlle et Catherine, j'avais décidé de témoigner des effets perlocutoires de B, avant de répondre à sa question.

Dans le tableau ci-dessous, j'ai noté la colonne de gauche la retranscription des notes rapides prises par Joëlle, pendant l'entretien. Ces notes sont forcément incomplètes, puisque prises à la volée. Les « ... » de Joëlle sont des contenus manquants de verbalisation. Il n'y a pas de didascalies, mais mon A témoin était bienveillant, dans ses témoignages.

Dans la colonne de droite, j'ai noté les éléments de mon vécu de A qui me sont revenus en auto explicitation, lors de l'écriture de cet article. Je ne les retranscris pas dans l'ordre dans lequel ils me sont revenus dans l'auto-explicitation, mais dans un ordre qui me semble plus structuré que l'explicitation progressive. Notamment, j'ai complété le contenu des questions de Catherine, telles que je les retrouvais dans leur globalité. Je me suis appuyée sur ce qui était noté par Joëlle, pour remonter le fil. Dans cette recherche j'ai quelquefois eu du mal à situer le contenu des questions de Catherine, dans le déroulement de mon évocation. Avais-je déjà évoqué telle chose ou est-ce la question Bx qui m'y avait menée ?

Comme il y aurait eu du « Je » partout, ce qui serait source de confusion, je parle « d'Armelle » quand il s'agit d'Armelle en V1. J'écris « Je » pour parler d'Armelle, aujourd'hui qui écrit et tente de faire de l'auto-explicitation, je parle des différents A selon qui fait quoi.

J'ai nommé les A, pour les distinguer :

A global, pendant l'entretien

A naturel : celui qui fait de l'explicitation, comme d'habitude (que j'ai nommé aussi « A qui galope », quand il précède le B dans l'évocation et la description)

A témoin : celui qui rend compte des effets perlocutoires des relances de B

A qui fait l'exercice : celui qui a des attentes en termes d'explicitation mais qui veut bien aussi jouer le jeu du A témoin, demandé dans la consigne.

A « docile » celui qui fait ce que le B lui demande, mais qui n'adhère pas tout à fait. Il veut bien respecter les règles du jeu de l'explicitation.

Les « / » dans la colonne de gauche, séparent la verbalisation du A témoin et du A naturel. Ce n'est pas toujours évident de retrouver qui parle, parce que l'ensemble de la réplique n'est pas complètement retranscrite. Il y a des relances où j'ai très bien pu retrouver l'activité de mes différents A, mais à d'autres moments j'ai des doutes.

Entretien St Eble mercredi 26 août 2009

Armelle est A, Catherine Chatelain est B, Joëlle est C

Entretien	Auto explicitation, a posteriori
<p>B – 1 - Est-ce que déjà tu as quelque chose que tu souhaites ?</p> <p>A – 2 – Une activité que j'ai su faire. Comment j'ai fait hier pour trouver ces catégories descriptives. Redire ta question, te dire ce que ça me fait faire et ensuite te répondre.</p>	<p>Description :</p> <p><i>A naturel</i> n'est pas encore en évocation (écrit en premier, je le garde, même si c'est en contradiction avec la fin de ce paragraphe).</p> <p>Nous sommes dans le contrat d'attelage.</p> <p>Avant même la question de B, <i>A qui fait l'exercice</i> a déjà en tête l'idée de formuler d'abord les effets perlocutoires avant de répondre. C'est le plus conscient de mes A, à ce moment-là.</p> <p>Le <i>A naturel</i> veut déjà avoir vraiment quelque chose à expliciter. Il veut trouver la manière dont Armelle a catégorisé les éléments descriptifs des A, tels qu'elle les a proposés à Sylvie, la veille.</p> <p>Dans ce premier échange, le <i>A qui fait l'exercice</i> est plus conscient, que le <i>A naturel</i>. <b>Celui-ci commence pourtant déjà à évoquer en sous-marin, c'est à dire sans que le A témoin en soit conscient (il n'en rend pas compte à B ; c'est l'auto-explicitation qui me permet de retrouver ça).</b> Il évoque le lieu et le moment dans la journée de la veille. Il retrouve déjà la disposition du groupe Sylvie-Armelle, à la même table de travail, approximativement le moment, le fait qu'Armelle a fait des choses dans sa tête, qu'elle a écrit des choses, qu'il y a eu des échanges verbaux avec Sylvie. Tout ça est déjà présent pour <i>A naturel</i>. C'est l'activité mentale d'Armelle qui intéresse le <i>A naturel</i>.</p> <p>Les deux A sont très d'accord pour faire l'exercice. Chacun avec son propre objectif.</p> <p>Analyse :</p> <p>Le processus à double détente se met en route. <i>A</i> avance vers son projet, il se sent écouté et mis sur les rails. Le contrat est posé et accepté par A.</p> <p>Le déroulement de l'Université, le rappel de l'exercice (fait avant le début de cet échange, je suis le 2<sup>ème</sup> A à être interviewée, dans cet exercice) a contribué à ce que le A qui fait l'exercice soit d'accord. J'étais B dans l'entretien précédent, donc n'ayant pas eu le temps de réfléchir consciemment à ce que je voulais proposer. <b>Mais l'objet de travail est déjà là.</b></p> <p>Le questionnement de B favorise l'expression des attentes de mes A.</p> <p><b>Le A naturel se met en route tout seul. Ce qui s'est construit entre le moment où Pierre a lancé l'exercice et où j'ai pensé à dire les effets perlocutoires avant de décrire et le début de cet entretien, complété par les premiers mots que je dis dans cette première réplique, contribue à le mettre en route.</b></p>

<p>B-3- Armelle, si tu es prête, de laisser venir ce moment, ce qui te revient A – 4 – Ta question : le moment où... Si tu es prête... /Est-ce que je suis prête ? Je suis prête. Laisser revenir./ Je me transbahute...ça me permet de me situer. Si je m'y remets,/ c'est l'après midi...et voilà et c'est là où / ... j'y suis. /Je sais qu'il y a un moment...Je pense quand même qu'on dise... (?)</p>	<p>Description : Le <i>A naturel</i> commence à se demander (fugacement : une sorte de mouvement intérieur de se tourner vers soi-même) à lui-même s'il est prêt. Mais <i>le A témoin</i>, prend tout de suite le pas en reformulant tout haut la question de B et l'accord interne de <i>A naturel</i>. « Laisser revenir », c'est <i>le A naturel</i> qui parle tout haut, il s'accompagne. « Je me transbahute » C'est <i>le A témoin</i> qui décrit ce qui se passe pour <i>le A naturel</i>. « je me transbahute », c'est-à-dire que <i>le A naturel</i> se met en PPI du moment de la veille : reviennent <i>au A naturel</i> la source de la lumière de ce moment, la position dans laquelle Armelle était, le tableau qu'elle avait ébauché, même si pour l'instant ce tableau n'est pas « rempli » dans ce « revivre » du <i>A naturel</i>. <i>Il</i> revoit déjà les colonnes et il pourrait déjà dire combien de colonnes environ il y a dans ce tableau. <b>Il retrouve aussi « l'ambiance » c'est-à-dire une sorte de tension qu'Armelle avait sentie chez Sylvie, même s'il ne verbalise pas à B.</b> « je sais qu'il y a un moment ... ». Dans les « ... » des notes de Joëlle, me revient maintenant que <i>A naturel</i> décrit et explique à B le contexte de ce moment-là et le déroulement de 5 minutes environ, dans le V1. (ce que Sylvie et Armelle faisaient, ce qu'Armelle a fait de son côté, la réaction de Sylvie, la réponse d'Armelle).</p> <p>Analyse : Le processus d'explicitation se poursuit confortablement pour A. Dans un premier temps c'est une collaboration des deux A : <i>A témoin</i> dit (c'est ce qui est attendu de lui), pendant que <i>A naturel</i> fait. <i>A naturel</i> « plonge » dans l'explicitation, en passant par le contexte et notamment « ce qu'Armelle a réussi » et évoque le déroulement de ces 5 minutes du V1. <i>Le A naturel</i> évoque et retrouve des informations plus précises et plus présentes qu'à la réplique précédente. <i>Le A témoin</i> arrive à faire son boulot de témoin. Je retrouve bien la balance de la corde à sauter décrite par Claudine, dans le dernier Expliquer. Dans cette réplique, la corde passe plusieurs fois en V1 et en V2.  Je ne retrouve pas à quoi correspond la dernière phrase (est-ce le A témoin qui parle d'ici et maintenant, est-ce le A naturel qui fait un commentaire sur le V1 ?)</p>
<p>B-5- ça c'est au moment où tu es... A-6- Quand tu me dis ça , ça me permet de repérer que ça c'est la fin...Ce qui m'intéresse c'est avant.</p>	<p>La question (plus longue que la retranscription) reformulait ce que A avait décrit dans la réplique A4 (contenant au moins la dernière action d'un moment de 5 minutes ; quelque chose comme « j'ai proposé à Sylvie des catégories descriptives des A »). Cette question, en proposant un moment, maintient le <i>A naturel</i> à la fin du moment qui intéresse le A. <i>Ce A global</i> « mesure » le décalage temporel : <i>il</i> ne se retrouve pas au moment que <i>A naturel</i> souhaite décrire. <i>Le A témoin</i> témoigne de ces événements internes. <i>A naturel</i> propose sa propre focalisation. Il sait quand les choses se sont jouées la veille. Sans savoir encore comment elles se sont jouées.</p>

	<p>Analyse</p> <p>Ce genre de réplique pourrait se trouver dans un entretien d'explicitation classique où le A dit sur quel moment il veut focaliser parce qu'il sait que c'est là qu'il va trouver des pépites. La seule différence est qu'ici il s'adresse au B pour lui dire ce que lui fait la question.</p> <p>En fait, <b>le A témoin ne témoigne pas de tout</b>, il reste sur les grands effets perlocutoires, mais par exemple, il ne dit pas « ta question me maintient à la fin du déroulement ». Il ne prend pas le temps de « goûter » la question, pour en mesurer tous les effets. Il énonce le résultat, sans décrire le processus mental complet.</p>
<p>B- 7- Donc Armelle, est-ce que tu serais d'accord de revenir ce temps....Je te laisse...</p> <p>A- 8 – Mon A qui galope dit : « ah chouette une visée à vide ! ». Il sait qu'il doit s'arrêter. Là j'ai besoin de le faire. Je le fais./ Il y a le moment où je formule et il y a quelque part par là quelque chose de vide où je dis que...il s'est passé quelque chose.</p>	<p>Ce que B dit à A ramène le <i>A naturel</i> là où il voulait aller et le <i>A qui galope</i> commence déjà à viser le moment où les choses se sont jouées. Mais en même temps mon <i>A témoin</i>, qui se rappelle sa mission de témoigner des effets perlocutoires de B, donne l'information que le <i>A naturel</i> est prêt, qu'il sait qu'il doit laisser la place au <i>A témoin</i> en premier et donc ne commence pas à évoquer.</p> <p>Tant que le <i>A témoin</i> « parle », le <i>A naturel</i> ne peut pas accéder à ce qui n'est pas encore là. <i>Il</i> a besoin que le <i>A témoin</i> se taise, pour pouvoir revivre et décrire. Le travail d'évocation nécessite cette suspension du <i>A témoin</i>.</p> <p>Cette suspension commence au « / », et le <i>A naturel</i> retrouve le moment où Armelle s'est dit mentalement à elle-même les catégories. Mais il sait que ce qui est encore à expliciter est plus en amont de ce moment. <i>Il</i> cerne le moment où c'est « vide », c'est-à-dire qu'<i>il</i> sait qu'il s'est passé quelque chose dans la tête d'Armelle, avant qu'elle soit capable d'énoncer ces catégories pour elle-même, mais <i>il</i> ne sait pas encore quoi ni comment, mais <i>il</i> sait que c'est là qu'<i>il</i> veut expliciter.</p> <p>Analyse</p> <p>La régulation a bien fonctionné : B guide là où le A voulait aller et le « je te laisse » contribue à laisser ce temps que le <i>A témoin</i> va aussi accorder au <i>A naturel</i> pour qu'il puisse faire son boulot, sans quoi il ne pourrait pas évoquer. Hop, je passe sur la corde à sauter de Claudine, juste au moment du « / »</p>
<p>B-9- (<i>reformulations</i>)</p> <p>A-10 – Là ça me donne envie de clarifier. ..Le moment où j'ai parlé avec Sylvie.</p>	<p>B reprend tout ce que A a dit dans la réplique précédente, même ce qu'a dit le A témoin. Le <i>A témoin (10)</i> se rend compte que B distingue mal la parole du A témoin et celle du A naturel et qu'elle englobe dans sa reformulation le V2 et le V1, de manière confondue. Le <i>A témoin</i> veut clarifier ces deux « niveaux de parole » pour éviter cette confusion. Le <i>A naturel</i> maintient en perspective le moment du V1, mais il s'efface au profit du <i>A témoin</i>. C'est proche du décrochage et du retour complet en V2. Dans les « ... » le A témoin clarifie à B le fait que cette « chose de vide » de la réplique A8, se situe au moment où Armelle travaillait seule, en parallèle avec Sylvie, avant le moment où elle a parlé avec Sylvie.</p>



	<p>Analyse</p> <p>L'exercice veut que le A témoin parle avant le A naturel. Mais rien ne distingue le moment où c'est l'un ou l'autre des A qui parle parce qu'ils disent tous les deux « je ». Cette confusion de « je » rend le repérage de « qui parle délicat pour B.</p> <p>Qui est le Je qui parle et de quel moment parle t il ? Si c'est le A témoin il parle du V2, si c'est le A naturel il décrit le V1. Mais comment le B peut-il distinguer quel est le A qui parle ?</p> <p>A perçoit cette confusion dans la relance de B, et comprend très bien, cette difficulté de « situer » ces niveaux de parole de ce A dédoublé. C'est ce qui expliquera le commentaire de A dans la fin de l'entretien « J'aurais aimé que mes phrases aient des couleurs différentes pour que tu comprennes le moment où il s'agissait de commentaires (du A témoin) et le moment où je rentrais en évocation ».</p>
<p>B-11- Dans ces moments-là, est-ce qu'il existe un moment particulier...</p> <p>A-12- Quand tu me dis ça je me rends compte que je n'ai pas eu le temps d'aller chercher cette chose pas nette...J'ai envie...</p>	<p>La focalisation de B ramène le A naturel vers l'évocation du moment V1 qu'il veut explorer et qu'il a approché dans la réplique A8.</p> <p>Le A témoin rend compte du fait que le A naturel « tient » le moment mais qu'il n'a pas encore été chercher « la chose pas nette » c'est-à-dire « quelque chose de vide où il s'est passé quelque chose » de la réplique 8.</p> <p>Qui dit « j'ai envie d'aller chercher ce moment-là » A témoin, A naturel ? Je pencherais pour le A naturel. Mais c'est un A naturel qui se guide, qui dit à son B ce dont il a besoin.</p>
<p>B-13- Essaie d'aller chercher ce moment là</p> <p>A- 14- ...Intervention de Sylvie...</p>	<p>B tient compte des besoins du A naturel.</p> <p>C'est le A naturel qui parle, ici. Le A témoin a oublié sa mission, relégué plus loin par le A naturel. Le A naturel se remet dans le moment où Armelle a su faire la catégorisation, la veille. Il décrit à nouveau ce laps de temps court pour retrouver ce moment encore vide d'information. Il se guide. Il décrit pour faire revenir ce qui manque.</p> <p>Il me semble, aujourd'hui (mais il n'y a pas de trace pour confirmer) qu'il n'y a pas encore, dans ma verbalisation, la description de l'activité mentale et physique fine, mais seulement les échanges entre Sylvie et moi et le fait que je me suis mise au travail de mon côté, pendant que Sylvie réfléchissait du sien, jusqu'à l'intervention de Sylvie.</p>
<p>B- 15- .....</p> <p>A- 16 – Comme tu reformules tout de suite, j'ai pas le temps de dire tout ce que j'ai envie de te dire.....Un peu moins vite..../Je commence à écrire des choses et il y a au bout d'un moment Sylvie qui dit : « c'est le désordre, ça me gonfle »/...C'est à ce moment là...</p>	<p>L'interruption de B avant que mon A naturel parvienne à revivre le moment « vide » fait réagir mon A témoin, conscient de « ne pas avancer » dans la description de l'activité.</p> <p>« Un peu moins vite » ..... Le A naturel sait que c'est en prenant le temps de décrire ce moment que les informations manquantes vont venir.</p> <p>Aussitôt après cette remarque, mon A naturel reprend le fil de sa description « je commence à écrire ... ». Quand le A naturel aboutit à la description de la réaction de Sylvie mon A témoin signale à B que « c'est à ce moment-là » c'est-à-dire entre le moment où Armelle a commencé à écrire des choses et la réaction de Sylvie qu'il conviendrait de faire décrire A.</p>

	<p>Analyse Le A témoin dit à B ce dont le A naturel a besoin. Le A naturel sait où focaliser, mais il a besoin des questions de B, pour aller plus loin. Il y a vraiment besoin d'une collaboration entre A et B. A sait où aller creuser pour trouver ce qu'il cherche, mais il a besoin de B pour des questions qui l'aident à creuser. <b>Ici, je perçois bien l'utilité du A témoin dans un entretien. Cela demande-t-il au A d'être expert, pour savoir ce dont a besoin le A naturel ?</b></p>
<p>B- 17 – Là les catégories...Est-ce que là les catégories, quand tu dis ça, est-ce qu'il y a quelque chose... A- 18- Là je les formule pour elle mais je les ai déjà quelque part..</p>	<p>Le A <i>témoin</i> oublie sa mission. C'est le A <i>naturel</i> qui répond. Il décrit ce qu'a fait Armelle et qu'il sait déjà. Il précise à B que la « chose à chercher » s'est jouée avant qu'Armelle formule les catégories à Sylvie, « quelle les avait déjà quelque part ». Le A <i>naturel</i> perçoit très bien que c'est avant, qu'Armelle a fait quelque chose qu'il aimerait décrire. <b>Mais le A témoin n'informe pas B.</b></p> <p>Analyse L'échange porte encore sur la négociation (implicite) du moment à faire décrire. Le mot « catégories », repris par B, maintient A sur le produit et ne le conduit pas vers le processus mental qui a permis cette production. A <i>naturel</i> a besoin que B l'amène à décrire un laps de temps qu'il sait situer. Mais ce n'est pas comme cela qu'il le dit à B. Il reste dans la description. Ici, il manque le A témoin qui pourrait dire à B ce dont A naturel a besoin.  Qu'est-ce qui fait que le A témoin ne se met pas en route ? La question de B est suffisamment pertinente, pour maintenir le A en contact avec un moment précis de la veille. Le A est plus absorbé par sa part A <i>naturel</i> que par sa part <i>témoin</i>.</p>
<p>B- 19- ..... A- 20 – Quand tu me proposes ça, ça me demande à nouveau une suspension</p>	<p>Analyse, plutôt qu'explicitation, car je n'ai pas assez d'informations par la retranscription de ce qui s'est passé pour A dans cet échange. A témoin constate que B provoque une suspension. Vu ce qui vient après, cette suspension a dû demander au A naturel de « prendre le temps de se remettre dans le moment où il s'est joué quelque chose, avant qu'Armelle énonce les catégories à Sylvie. (je le mets bien au conditionnel, même si je sais que cela s'est produit pendant l'entretien). Je pense aussi que A donne des informations sur le vécu de la veille, notamment sur ce qu'Armelle avait dans la tête avant de parler à Sylvie, voire avant de noter les catégories sur le papier.</p>
<p>B- 21- Si tu prends ce temps là où ce moment où tu as dans la tête et le moment là...Qu'est-ce qui revient ? A- 22- Là tu aides ma boussole à retrouver le nord. J'ai enfin le temps de balayer cet espace là. Mon aiguille me dit : « tourne -toi vers le début ».</p>	<p>La relance de B répond aux attentes de A <i>naturel</i>, qui peut enfin se tourner vers le moment où il sait qu'il y a des choses à revivre et à décrire (la visée à vide prometteuse de la réplique A8). Le A <i>témoin</i> prend le temps de le dire à B et de dire comment le A <i>naturel</i> est guidé par sa relance. A <i>naturel</i> « voit » le déroulement de la veille comme un fil devant lui, qui va de gauche à droite. La question de B le place devant ce fil-déroulement et lui laisse la possibilité de le regarder en le « balayant » pour « voir » ce qui revient. Le A naturel pressent que c'est vers le début qu'il y a quelque chose à aller explorer. C'est comme une boussole, c'est à dire qu'il y a un aller retour sur ce fil et une perception interne : « c'est vers là qu'il y a quelque chose à aller voir ».</p>

	<p>Analyse : qu'est-ce qui fait que cette réplique fait faire le bon geste au A naturel tout en laissant aussi au A témoin la possibilité de faire son boulot, alors que ça n'a pas fonctionné dans l'échange précédent ? Il y a un vrai confort provoqué par la question de B : « prends le temps », l'appui sur des mots que A lui a dit « ce moment où tu as dans la tête », « qu'est-ce qui te revient ». <i>A témoin</i> perçoit toutes ces bonnes choses pour A naturel et peut le dire. Le A témoin peut aussi prendre le temps.</p>
<p>B- 23 - ..... A – 24 – Du coup ce que je te propose c'est que tu me laisses le temps de recontacter ce moment.</p>	<p>La relance de B arrive trop tôt pour que <i>A naturel</i> puisse revivre pleinement et décrire. Le <i>A témoin</i> le signale à B et négocie pour que le <i>A naturel</i> puisse aller au bout de l'exploration du « bon moment » et dit à B ce que <i>A naturel</i> aimerait bien faire.</p> <p>Le <i>A témoin</i> attribue à B une difficulté de distinguer la verbalisation du <i>A témoin</i> et celle du <i>A naturel</i> et donc à relancer sur la verbalisation de <i>A témoin</i>, sans laisser au <i>A naturel</i> sa place de description.</p> <p>Cette réplique n'est pas seulement du fait de l'exercice. Le A naturel a besoin de ce temps.</p> <p>Ici, n'est pas retranscrit la description faite par le A témoin des effets perlocutoires pour A naturel, mais seulement la demande qui en découle.</p>
<p>B- 25 – Prends le temps de .... A- 26 – Mon A docile dit : « d'accord ». Mon A témoin dit : « elle pourrait économiser... » Mon A galopant : « j'aimerais qu'elle se taise » J'aurais eu besoin que tu dises : « vas-y fais-le »</p>	<p>La relance de B est plus longue que ce que Joëlle a pu noter, elle contient des reformulations de ce que A a dit auparavant, probablement pour le remettre en situation et elle formule un contrat.</p> <p>Ici, c'est seulement le <i>A témoin</i> qui « parle » dans cette réplique en décrivant l'action <b>des différents A simultanés</b>.</p> <p><i>A docile</i> : « bon, B attend que je lui donne mon accord, je le lui donne, mais ce n'est pas utile, je suis d'accord depuis longtemps ».</p> <p><i>A naturel</i> n'a plus besoin de ce contrat, au contraire il attend juste de pouvoir faire ce pour quoi il est d'accord et en attente. Il n'a pas besoin non plus de se mettre en PPI, il y est, même si <i>A témoin</i> fait les commentaires demandés par la consigne à la plupart des relances.</p> <p>Analyse :</p> <p>Il y a bien ces trois contenus de pensées dans la tête de A. Le <i>A docile</i>, est celui qui aurait répondu s'il n'y avait pas à mettre en jeu le <i>A témoin</i>.</p> <p><b><i>A témoin, cité dans la réplique, est en fait le A expert</i></b> (à la fois expert du vécu du A naturel et expert de l'explicitation) qui perçoit bien le fait que A naturel est prêt depuis « longtemps » et qu'il suffirait de laisser faire pour que A décrive et donc qu'il n'est plus nécessaire de redonner à A des mots qu'il a pu dire dans les relances précédentes. Le <i>A naturel</i> a besoin de silence pour se mettre en évocation de ce moment « vide » et se le dit à lui-même mais c'est le <i>A témoin</i> qui dit à B au nom de <i>A naturel</i>. Le <i>A témoin</i> souffle à B ce que le <i>A naturel</i> aimerait entendre pour évoquer.</p> <p>Je retrouve bien l'idée de corde à sauter évoquée par Claudine dans le dernier Expliciter. La corde est trop longtemps maintenue du côté du commentaire.</p>

<p>B- 27 – Fais le. A – 28- Là je me mets...Tu ne me reformules pas, je m'accompagne.../Je tire mon bloc et je commence à écrire et j'écris des catégories, les différents A, /après ça sera intéressant que tu m'aides à chercher comment. Je me dis : « ça vaut le coup... »</p>	<p>Le <i>A témoin</i> décrit d'abord comment mon <i>A naturel</i> se débrouille avec cette relance (demandée). Ensuite, le <i>A naturel</i> se met à décrire ce qui lui revient. Il a enfin le temps de se maintenir dans le moment présent en tête et de le décrire, avec les informations qui reviennent. Mais le <i>A témoin</i> signale que le <i>A naturel</i> ne va pas pouvoir retrouver tout, tout seul. Qu'il va avoir besoin d'être accompagné pour aller dans la description fine de ce moment où Armelle a commencé à noter les catégories sur son bloc et pour être accompagné, il a besoin que B lui fasse décrire « comment » il a fait dans sa tête, la veille. Je ne sais pas qui parle dans « ça vaut le coup ... » je ne retrouve pas en V1 une pensée de ce genre-là, je pense donc que c'est le <i>A témoin</i>, mais sans certitude.</p> <p>Analyse : <b>A serait capable de s'accompagner en auto-explicitation.</b> Il sait où il faut focaliser, il sait qu'il y a un moment à expliciter mais il souffle les questions à B, puisqu'il s'agit d'un entretien à deux et qu'il a le droit de lui dire ce dont il a besoin.</p>
<p>B- 29 – Armelle est-ce que tu acceptes que je t'arrête un peu ? A- 30 – Là je me dis : « elle est gentille avec moi »</p>	<p>B prend avec précautions les différents A (il faut dire qu'ils sont un peu directifs !). Le <i>A témoin</i> s'en rend compte et témoigne de ce qu'il comprend et apprécie ces précautions.</p>
<p>B- 31 -.....Le moment où tu te sais en train d'écrire, quand tu écris c'est l'écriture, c'est autre chose qui... A- 32- Je ne comprends pas.</p>	<p><i>A témoin</i>. La question lui demande une explication, et le « autre chose » fait chercher ce que cette locution veut représenter, veut nommer sans le nommer.</p>
<p>B – 33 - ..... ..... A- 34- Ce qui me vient maintenant : je vois...localisation, mais en même temps je vois sur « localisation » : « forme ». Je retrouve ma pensée d'hier qui était...Je sais que mes....</p>	<p>Je ne retrouve pas, maintenant, la question de B. La réponse de A montre que le <i>A témoin</i> a oublié sa mission, c'est le <i>A naturel</i> qui répond. Il commence par décrire les colonnes tout en retrouvant des bribes de la pensée d'Armelle, la veille.  Analyse : le fait que je ne retrouve pas la question de B, aujourd'hui me conforte dans l'idée que le <i>A témoin</i> s'est évaporé. Seul le <i>A naturel</i>, tourné vers Armelle en V1, est là.</p>
<p>B – 35- J'aurais besoin d'une précision si tu es d'accord, comment te vient le mot « localisation » ? A - 36 – C'est ce qui se passe dans ma tête... Je veux dire j'évoque dans ma tête le A de Sylvie.....Et son A gestionnaire que j'évoque, situe, localise dans ma tête et je lui donne la forme.....pas de forme</p>	<p>Encore une fois le <i>A témoin</i> a oublié sa mission. Le <i>A naturel</i> « prend le pouvoir » il fait ce qu'il a envie de faire depuis le début : décrire ! Il décrit ce qui se passait dans la tête d'Armelle la veille.</p>
<p>B- 37 – Il y a « localisation » et il y a « forme »... A – 38 .....J e m'en rends compte.....Je me l'étais représenté.....</p>	<p>Pas de <i>A témoin</i>, ici. Le <i>A naturel</i> continue à répondre.</p>

<p>B- 39 – Il y avait.... A – 40 - Alors comment je les ai en tête.....Je me .....mon A sous marin</p>	<p>Ici, le <i>A naturel</i> a retrouvé les différents A de la veille, ceux de Sylvie et ceux d'Armelle des exercices de la veille. Est-ce ce qui est ébauché dans la réplique A 38 ? je n'ai pas assez d'éléments notés pour pouvoir me remettre pleinement dans l'une ou l'autre des répliques.</p>
<p>B – 41 – Peut-être laisser venir... A – 42 – Il y a plein de choses qui me viennent.../ Il y a plein de couches plus ou moins explicites de connaissances. Je pressens qu'il existe...../Je vais te dire ce qui me vient là /: quand j'étais A différent j'ai eu en tête mes deux A sous marins et dociles sur des chemins...Un à côté, un en train de galoper et quelque chose qui me rappelle Jean Berbaum et l'approche systématique...</p>	<p>Le <i>A témoin</i> décrit d'abord ce que fait la question de B. Le <i>A naturel</i> décrit ces couches mentales d'Armelle de la veille et retrouve des éléments qui n'étaient pas là, avant la question de B. Le <i>A témoin</i> interrompt le <i>A naturel</i> pour signaler à B qu'il va lui décrire des choses nouvelles qui reviennent grâce à sa question. <i>A naturel</i> reprend pour décrire plus finement les activités mentales d'Armelle de la veille.</p> <p>Analyse : qu'est-ce qui fait que <i>A témoin</i> se « réveille » ici ? Peut-être ce <i>A témoin</i> fonctionnerait dans un entretien classique. <i>A</i> rend compte du fait qu'il y a des informations nouvelles qui arrivent en multicouches ( ?)</p>
<p>B- 43 – ça t'intéresse de rester là ? A – 44 – Oui. Là tu me maintiens.....Il y a plusieurs A et il va falloir les décrire chacun, du coup non seulement..... .....J'écris un trait...</p>	<p>J'apprendrai après, que ce « ça t'intéresse de rester là ? » visait à conclure l'entretien, car nous avions atteint le temps imparti. Le <i>A</i> (global) reçoit cette relance comme un maintien en prise sur le moment décrit « -là ». Le <i>A témoin</i> le signale à B, qui dira dans une réplique non retranscrite par Joëlle, qu'en fait, elle souhaite clore l'entretien. Le <i>A naturel</i> décrit donc la pensée d'Armelle en V1 et ce qu'elle a fait sur le papier.</p>
<p>Commentaires d'Armelle après coup : Le <i>A témoin</i> savait à quel moment Catherine pouvait intervenir et à quel moment avait besoin de lui. « J'aurais aimé que mes phrases aient des couleurs différentes pour que tu comprennes le moment où il s'agissait de commentaires (du <i>A témoin</i>) et le moment où je rentrais en évocation ».</p>	<p>On est ici dans l'après coup de l'entretien. <i>A</i> explique ce qu'elle a perçu de la difficulté à distinguer qui parle dans la réplique de <i>A</i>, et de la confusion que cela provoque dans le questionnement de B. Si <i>A</i> avait dit « ici, c'est le <i>A témoin</i> qui parle ... » maintenant c'est le <i>A naturel</i> », B n'aurait pas rencontré cette difficulté.</p>

A l'issue de ce travail d'auto-explicitation, qu'est-ce que cela m'apprend à propos de l'activité d'un *A* lors d'un entretien ?

1 ) Ce n'est pas nouveau, mais je retrouve bien le multicouche d'activités mentales d'un *A*, pendant un entretien :

le *A témoin* requis, qui témoigne des effets des questions de B,

le *A témoin-expert* de l'expérience du *A naturel* et de l'explicitation, qui reconnaît ce dont il a besoin pour faire le travail et ce qu'il attend de B, qui sait où il faut focaliser pour trouver à expliciter

le A témoin qui gère la relation, car les didascalies ne le montrent pas, mais A témoin « s'occupe » du B et de la relation que les répliques du A témoin peuvent provoquer et « comprend » « analyse » les difficultés que ses réponses à plusieurs étages peuvent provoquer dans l'écoute de B.

Le A naturel qui galope, à peine le B lui dit quelque chose,

Le A docile, qui se laisse faire par B, parce que c'est la méthode prescrite.

2 ) Je constate bien aussi ce passage de A témoin en V2 à A naturel qui revit son V1. D'autant plus que c'est quelque chose que je fais assez spontanément, dans un entretien où il ne m'est pas demandé de le faire. Je sais que mes différents B, lors d'autres universités d'été m'ont souvent demandé si j'étais bien en évocation, parce que j'avais un A témoin qui commentait ce qui se passait pour le A naturel.

3 ) Le contexte, avant cet exercice, joue déjà le rôle de B, dans l'accompagnement du A naturel.

4 ) Ce qui active mon A témoin à jouer son rôle :

- le début de l'exercice, il se rappelle la consigne
- le confort que procure le questionnement de B,
- l'inconfort.

Ce qui désactive le A témoin :

- la forte envie de A naturel de décrire, empêchée dans la durée du questionnement (A 34).

5 ) Tout ce que le A témoin ne pense pas à dire du vécu du A naturel, alors que j'avais eu l'impression d'avoir joué le jeu à chaque réplique.

Joelle avait observé en C, le fait qu'à certains moments le A témoin n'avait pas fait ce qu'on attendait de lui. L'auto-explicitation m'a permis de retrouver des informations qu'il n'avait pas communiquées.

6 ) les effets des mots du A témoin sur le A naturel : en disant ce dont A naturel a besoin, le A témoin accompagne le A témoin (auto-explicitation sans le savoir ?)

# «Combien de choses se cachent là ...!»

Analyse et commentaires de l'entretien figure libre<sup>38</sup>

*Alberto Cattaneo*

Avec cette contribution<sup>39</sup> je me pose comme objectif de rendre compte d'un entretien en situation de recherche conduit avec les instruments de l'entretien d'explicitation (EdE). En effet, mon intérêt pour cette technique a toujours été lié aux deux rôles qui constituent mon identité professionnelle à savoir celui de formateur et celui de chercheur.

Après une présentation du contexte de l'entretien, le texte prévoit une lecture de cet entretien au niveau de la "technique" pour ensuite proposer quelques réflexions liées aux représentations sur le fonctionnement de la mémoire, aux effets perlocutoires et à l'utilisation de l'humour dans l'interaction.

## ***1. Préambule***

Avant de me lancer dans l'analyse proprement dite, j'aimerais fournir aux lecteurs quelques informations concernant le contexte dans lequel l'entretien a eu lieu et sur mon A, y compris ce qui s'est passé juste avant l'entretien. Les deux éléments pourront nous aider plus loin, au moment d'avancer des hypothèses d'interprétation.

*Le contexte: une brève évaluation du projet.* Paola (mon A) – en collaboration avec une collègue – vient de mener à terme la gestion d'un projet de développement du territoire qui s'adresse à un public de femmes vivant dans une région périphérique du canton du Tessin<sup>40</sup>. Le projet – dénommé Alice in-forma – prévoyait un parcours de formation avec une structure dite "blended", c'est-à-dire intégrant des moments de formation en présence et à distance. Dans ce cadre, les deux coordinatrices m'ont demandé, en tant que chercheur de l'Institut Fédéral des Hautes Etudes en Formation Professionnelle (IFFP), ma disponibilité à mener une recherche visant à évaluer la gestion du projet, en particulier par rapport aux seuls aspects de la formation à distance. L'EdE avec les coordinatrices du projet est l'un des quatre instruments de recueil de données utilisés. Les entretiens avaient comme objectif de rendre compte, à partir de l'expérience vécue, de l'épaisseur de la compétence agie et des ressources rattachées (dans le sens de Le Boterf, 1994) dans la gestion des processus de formation à distance.

*Expériences récentes de A et représentations subjectives possibles.* Au moment de l'entretien Paola est en train de terminer un parcours de formation lié à la VAE (Certificat d'Études Avancées – CAS – "Conseil et accompagnement à la reconnaissance et validation des acquis"), au sein de laquelle elle a eu l'occasion de développer des expériences et des ressources concernant les techniques d'explicitation et d'accompagnement dans le cadre de l'accompagnement à l'élaboration de bilan-portfolio et de dossier de compétences. Elle a aussi dû, dans le même cadre, développer un portfolio personnel en faisant recours aux mêmes instruments et aux mêmes approches. La formation visant entre autres les modèles et les critères de validation institutionnelle des expériences, Paola a vite compris l'importance de produire des traces, c'est-à-dire de récolter des documents concrets témoignant de son propre parcours et de ses propres expériences. Et c'est là qu'il me semble

<sup>38</sup> Mes plus grands et sincères remerciements à Luca Bausch, sans qui ce texte n'aurait pas pu apparaître en français.

<sup>39</sup> L'entretien a été réalisé en italien le 12 février 2010 à Lugano. Les extraits présentés ici ont été traduits. Le protocole intégral – en italien – est disponible sur le site de l'ASE (Antenne Suisse d'Explicitation) [www.explicitation.ch](http://www.explicitation.ch).

<sup>40</sup> Situé au Sud de la Suisse, le Canton du Tessin est de langue et culture italienne.

important de parler d'un épisode particulier ...

Paola se présente à l'IFFP pour l'entretien; on s'était précédemment accordés sur le moment à expliciter. Dès son entrée, elle me demande de pouvoir imprimer dix-huit e-mails qu'elle a apportés comme documentation de support à l'entretien: selon elle une telle documentation la guiderait tout au long de la narration du moment choisi et lui faciliterait la remémoration, la soulageant de la peur des trous de mémoire. Je m'éloigne avec la clé USB pour organiser les derniers détails de l'entretien ...

## 2. Déroulement de l'entretien

Je me propose dans ce paragraphe de mettre en évidence les différentes phases qui se sont suivies en faisant recours à des extraits<sup>41</sup> de l'entretien même. Les commentaires se limiteront ici aux seuls aspects techniques.

On peut reconstituer la structure globale de l'entretien par les macro-phases suivantes:

1. Préliminaires (Répliques 1-7)
2. Négociation du contrat (R8-R21)
3. Accueil de la narration (R22-R33)
4. Travail de focalisation (R34-R71)
5. Moments d'explicitation (R72-R327)
6. Prise de congé (R328-R356)
7. Commentaires finaux (*ex post*)

Comme on pourra le voir, grâce aux extraits retranscrits, dans chacune des phases, on trouve des relances (y compris les silences) qui, selon la pertinence, visent à une renégociation du contrat, à nourrir la relation entre A et B, à créer les conditions de l'évocation et à favoriser l'explicitation du vécu de l'action.

*Phase 1: Préliminaires.* L'entretien se déroule dans mon bureau. On se dispose à 90° autour d'une table de bureau sur laquelle se trouve l'écran d'un ordinateur. Je dis à Paola que je n'ai pas imprimé les e-mails en lui donnant quelques arguments par rapport aux caractéristiques de l'EdE et en lui demandant explicitement si elle est d'accord de procéder sans les traces qu'elle avait prévues. Ayant obtenu son accord, je négocie brièvement les aspects concernant la longueur, l'enregistrement audio et la typologie de l'entretien.

- 1 Une petite trace, je peux? Je me souviens d'une chose... Non, tu préfères ri.. tu préfères rien?
- 2 *Je préférerais rien, mais ...*
- 3 \*Bon/
- 4 *\*ce n'est pas.../*
- 5 Non, non, non, non  
Eh, si je vois que... des fois j'ai des problèmes de... problèmes, je me dis, la mémoire me fait défaut, mais ça ne fait rien.
- 6 *Essayons de faire confiance à la mémoire de Paola*
- 7 Mh. Allez, vas-y.

<sup>41</sup> Quelques précisions par rapports aux extraits de l'entretien figurant dans le texte:

1. Le protocole intégral – en italien – est disponible dans le site de l'ASE ([www.explicitation.ch](http://www.explicitation.ch));
2. La numérotation de tours de parole ne tient pas compte des réitérations qui ne sont pas numérotées mais retranscrites dans le tour de parole de référence;
3. Les tours de parole de B sont en italique;
4. Pour la notation, les conventions de retranscription suivantes ont été utilisées: Début d'une superposition \* dans les 2 tours de parole); Fin d'une superposition / (dans les 2 tours de parole); pause jusqu'à 2 secondes (-); pause entre 2 et 5 secondes (--); sons ou syllabes prolongés :; mot incomplet x-; ton bas / à voix basse (^mot); emphase caractère gras mots incompréhensibles (xxx); interprétations incertaines (mot); omissions (...); commentaires (( ))



*Phase 2 Négociation du contrat.* Dans les échanges qui suivent, je me préoccupe de mettre au clair quelques éléments constituant notre contrat de travail: la négociation porte sur les objectifs (R8-19; R18), mais intègre aussi des précisions par rapport aux "règles du jeu" qui me permettent d'importantes clarifications épistémologiques (et déontologiques). Plus en détail, à la réplique 18, je me préoccupe de souligner que, 1. le moment que l'on est en train de vivre se limite à la récolte de données et qu'il se distingue nettement de l'analyse et de l'interprétation de ces mêmes données; 2. mon rôle dans ce processus est celui d'accompagner A sans aucun regard critique ni jugement. Je reformule ensuite une synthèse des objectifs.

*Phase 3 Accueil de la narration.* Une fois les prémisses données, on peut aborder les contenus de l'entretien, ce qui se fait par une demande de A de poser quelques éléments du contexte. R22 est construite de façon à ne pas mettre de pression sur A, à qui je demande de "me raconter" et de le faire "librement". Je ne veux véhiculer aucune structure et encore moins créer de fausses représentations de mes attentes. En même temps, je trouve important que l'objectif soit explicité, ici aussi de façon plutôt large: il s'agit simplement de me faire une idée du moment choisi. En agissant ainsi je m'attends à ce que Paola puisse gentiment entrer en contact avec la situation qu'elle va me décrire, chose qui sera plus loin favorisée par l'utilisation des techniques EdE.

- 22 Ok... Avant tout je te demanderai, comme ça, très::: ...librement de me raconter de quel épisode il s'agit. Oui, de façon à ce que je puisse déjà commencer à me faire une idée de \*ce que la situation est/  
 23 \*Un petit contexte/  
 24 Oui... ^oui.

A la R25 Paola me décrit comment est conçu Alice in-forma. Lors de son récit, j'ai l'impression qu'elle veut taire le nom de la personne impliquée mais en évoquant le "portfolio artistique" elle me donne un indice important, considérant le fait que ce même portfolio a été réalisé à l'IFFP. Le fait qu'elle parle génériquement "d'une personne en formation" et pas du nom de cette personne m'induit à penser qu'elle a l'intention de garder, par souci éthique, cette précaution pendant tout l'entretien. C'est pour cette raison que je reviens au contrat à la R26 en re-proposant l'aspect confidentiel du moment. Après avoir accompagné Paola par des signes d'écoute active (réitérations constantes *in primis*) jusqu'au bout de sa description (R31), en R32 je propose une reformulation globale en essayant d'utiliser, dans la mesure du possible, ses propres mots. L'efficacité de cette démarche en termes d'accompagnement vers la prise de contact avec son propre vécu ou, le cas échéant, le maintien de ce contact, n'est plus à démontrer. Le choix que j'ai fait d'interrompre A à ce moment précis se justifie par le fait que Paola a 1. progressivement introduit le thème de la formation à distance et 2. posé des limites temporelles.

*Phase 4. Focalisation.* En R34-36 apparaît une première demande de focalisation suivie, en R38, par une reprise des termes du contrat. En R34 B paraît plutôt directif du moment que, tout en laissant au début plusieurs ouvertures possibles, il propose explicitement ("je crois que") le thème comme si celui-ci avait en quelque sorte déjà été défini; en R36, il en arrive à proposer une seule alternative, dans la forme dichotomique "out-out".

- 34 Y a-t-il déjà un moment de ce parcours que tu vois (-) de vouloir approfondir, ou tu veux, avant, me raconter un peu, je crois que de toute façon on est en train de commencer à se concentrer mh pour ainsi dire sur: l'été, vers la fin de l'été, oui, ces messages e-mail  
 35 oui, oui, c'est ça.  
 36 Je ne sais pas si tu veux, avant, comme ça, en grandes lignes, ce (-) parcours estival mhmh ou si tu as déjà un moment qui t'intéresse, prioritairement,  
 37 (-) mmmm  
 38 Voilà, je te répète aussi le contrat pour, mh, pour mh, nous le répéter réciproquement, non? Mh, donc: on approfondit ça, en ce moment, pour récolter toutes les informations qui nous permettront de (-) voir comment tu as, oui, la formation à distance, quelles compétences tu as

mis en œuvre, oui, avec quelle expertise tu as

- 39 Oui. Il est vrai qu'en disant exactement ce que tu dis, pour finir, me concentrer seulement sur un petit bout, c'est-à-dire: deux ou trois e-mails et non pas sur le :: l'ensemble de ces e-mails, il me semble que l'on perd quelque chose d'essentiel mhmh que j'ai trouvé comme une bonne capacité, la capacité de maîtriser en alternance:: la communication à distance telle que les e-mails et le téléphone mhmh tout en comprenant quand y intégrer la présence car en effet elle est nécessaire mhmh pour mieux progresser. Mhmh, donc j'ai envie de te dire les premiers ok e-mails , ensuite tu me diras de toute façon si c'est trop vague ((continue))

On va revenir sur cet extrait du protocole. J'aimerais tout de même remarquer ici un aspect: à ce point de R39 (qui ne se termine pas là) je me suis posé à deux reprises la question, à savoir si intervenir ou pas. La première, lorsque A me disait qu'en morcelant l'action en épisodes, on perdait la possibilité de voir sa compétence: j'aurais voulu lui parler du potentiel de l'EDE de creuser les micro actions afin d'en extraire la compétence sous-jacente dans son épaisseur. La deuxième, vers la fin, sur le mot " vague", ce qui m'aurait permis de revenir sur le point précédent et lui expliquer comment du "détail" on peut remonter au"global". J'ai enfin décidé de ne pas l'interrompre et de la laisser prendre son chemin: on était après tout au début de l'entretien et A n'avait pas encore vraiment commencé son récit; je pouvais donc commencer l'accompagnement à la fragmentation quelques minutes plus tard et lui demander de choisir plus loin l'épisode sur lequel se concentrer.

A la fin de R39 Paola s'arrête et ajoute (R41): "j'ai un trou de mémoire". J'en profite pour lui proposer une reformulation en guise de résumé (R44) afin qu'on puisse les deux reprendre le fil du discours, pour ensuite négocier à nouveau l'objet de la description.

- 46 Alors, je te re-propose la question, peut-être on peut la négocier à nouveau: veut-on rester un moment, car ici dedans il y a sans autre une mine d'or, tu l'as déjà (-) mhmh tu l'as déjà laissé entrevoir, en quelque sorte: on se concentre sur cet exemple? Serais-tu d'accord de te concentrer ici, ou tu veux (-) continuer:: avant de me raconter d'autres e-mails, ensuite on en choisit une pour approfondir?

- 47 (-- ) J'ai envie de dire que dans cet e-mail je donne:: je l'ai presque épuisé en ce qui est de te montrer qu'elle m'a envoyé mhmh en disant "ces choses je les accepte, ces autres pas" parce que, avec la reconstitution, mais après on est allées au-delà, en réalité mhmh ehm:: (-- ) j'ai un trou de mémoire car il y a eu tout l'été, ehm::

- 48 prends tout le temps qu'il te faut, eh

- 49 ehm:: ((27'' de pause)) oui. J'ai envie de dire que (-) que... ((continue))

Lorsque je commence ma phrase, je me dis que je suis en train de faire ce qu'il faut, le moment de focaliser n'étant pas encore venu. C'est pour cette raison que je propose tout de suite après des alternatives, c'est-à-dire le choix entre se concentrer sur cet épisode ou continuer dans son récit concernant l'ensemble des 18 e-mails. C'est comme si au début de mon tour de parole j'avais peur de ne pas disposer de suffisamment de temps – une heure, ça passe vite – pour lui permettre de "feuilleter" les couches d'un vécu circonscrit, mais tout de suite je me rends compte que "ce n'est pas encore le moment".

Le thème des trous de mémoire revient à la R47 et je réagis donc (R48) en l'invitant à ne pas faire de pression et à prendre son temps.

A la fin de la R 49, après une description faite de beaucoup de contexte et de divagations dans les savoirs formalisés, quelque chose se passe:

- 49 (...) Alors, ce que j'ai fait dans ma réponse e-mail a été, de ce très long e-mail– c'est pour cela que je voulais garder les e-mails, car comme ça à ce deuxième e-mail, à mon avis, par contre, voilà, j'y suis: c'est ça que je voulais dire, dont je voulais te parler

- 50 oh!

- 51 Oh, c'est celui-là! Cet e-mail est fondamental parce qu'il montre bien comment je l'ai accompagnée.

- 52 Ok

Je crois qu'en ce moment précis Paola prend vraiment conscience de quelque chose. Avec mon "ok" j'aimerais provoquer un "arrêt" sur image", mais elle recommence tout de suite à parler, ce que je lui laisse faire. Les répliques qui suivent (R54-R64) sont finalisées à ma compréhension et à débarrasser le terrain de tout malentendu. En R68 je souhaiterais l'interrompre pour la ramener, avec une véritable initialisation à l'EDE, à la "promenade dans le jardin" dont elle m'avait parlé, mais elle ne m'en laisse pas le temps, prise comme elle est dans son récit.

L'autocritique que je me fais à cette occasion – considérant aussi que plusieurs éléments qui auraient pu être utilisés pour la ramener au vécu de l'action ("il me semblait important", "je dois réussir à créer une atmosphère (...) de confiance", "j'ai pensé à ce que j'aurais pu lui répondre", "je devais le rendre plus humain", ...) – c'est de pas l'avoir interrompue avec plus de décision, à condition de considérer cette même interruption non comme ayant un but en soi-même, mais comme un moment au service de A et donc des objectifs de la recherche et de l'entretien.

A un moment donné du récit (R69) la mémoire fait à nouveau défaut à A et il ne me reste qu'à lui proposer une formulation impossible à contredire:

*70 Bon, ça ne fait rien, si quelque chose te vient, si xxx ne te vient pas*

A partir de ce moment Paola ferme les yeux et elle les gardera comme ça presque tout au long de l'entretien.

*Phase 5. Moments d'explicitation.* A partir de R72 je commence à la guider plus rapidement vers une véritable initialisation que l'on peut reconnaître en R86 et R88. Je tiens à souligner quelques éléments de ce passage: 1. la valorisation du récit de l'autre: face à la conviction exprimée par Paola d'avoir "épuisé" la description des moments qu'elle avait choisis, je renforce la richesse non explorée ("*tu es en train de me raconter beaucoup de choses et j'aimerais que tu reviennes en arrière*" R72); 2. l'utilisation d'une reformulation pour ramener A sur ses propres mots; 3. le recours à des éléments du contexte pour faciliter chez A l'accès à la mémoire concrète, recours toujours accompagné de formulations qu'il est impossible de contredire ("je ne sais pas si c'était un vendredi, si c'était déjà samedi, s'il était" R72; « vendredi, samedi, ce n'est pas important, mh, peut-être que ça reviendra, peut-être pas » R82) afin d'éviter le recours à la mémoire abstraite à laquelle Paola, entre autre, dit ne pas pouvoir faire confiance ("\*étant donné/ que je ne me souviens pas des détails", R85); 4. l'initialisation proprement dite, avec une diminution progressive de la vitesse d'élocution et en intégrant des pauses entre les éléments de contenus de la formulation.

Il s'en suit une longue phase où j'essaye à nouveau par le biais de 1. questions favorisant l'accès à la mémoire concrète (R92, R94), 2. la reformulation en écho de brins de phrases (R96, R108), 3. questions qui favorisent la fragmentation chronologique de l'action (R98), 4. questions universelles (R100) et, encore, de reformulations très courtes lors desquelles je prête une attention particulière au rythme afin de créer les conditions pour que A puisse trouver un accès direct à son vécu.

On se trouve là face à la phase la plus longue de l'entretien tout au long de laquelle se développent de façon dynamique plusieurs moments d'explicitation. Les éléments de technique évoqués ci-dessus se représentent à plusieurs reprises avec des effets différents selon les cas (cfr. paragraphe suivant).

Pour en revenir au contenu de l'entretien, les situations analysées sont essentiellement au nombre de deux: la première liée à un message e-mail répondant à une apprenante et la deuxième qui se réfère au choix du moyen de communication le plus approprié pour contacter l'interlocuteur.

Il me semble de pouvoir identifier au moins deux moments où le contact avec son propre vécu se montre particulièrement solide, favorisant la PPI<sup>42</sup>:

- le premier moment d'explicitation peut être identifié en correspondance de la séquence R150-177, qui se termine par une véritable prise de conscience: les expressions explicites de

<sup>42</sup> Il est vrai qu'un premier moment de prise de conscience s'était déjà manifesté en R49-51 et que lors des relances R125-127 quelque chose se passe au niveau de la relation avec son propre vécu.

satisfaction pour avoir eu accès à des informations jusque-là inaccessibles (l'association entre une branche en bois et la forme d'une vague du logo du projet), en témoignent;

- le deuxième moment (R194-199) fait référence au choix de la couleur à employer pour rédiger l'e-mail: A fait parfois recours aux gestes – très parlants surtout lors de cette séquence où elle revoit le mouvement du curseur sur l'écran à la recherche de la bonne couleur en mimant de sa main – gestes que je n'ai pas pu reprendre comme élément d'accompagnement, vu que Paola garde pratiquement toujours les yeux fermés.

La dynamique de l'entretien montre dans cette phase centrale deux moments où il semblerait que l'on approche de la conclusion: la première correspondant aux répliques R 22-224, lorsque je demande à Paola si elle veut s'arrêter étant donné les termes du contrat; là, c'est elle qui me demande de pouvoir terminer son récit relatif à la production du message e-mail (R225: "\*J'aurais envie de dire une chose/ sur la gestion des temps"), chose qui se produit après une nouvelle négociation du contrat de communication (R228-début R229); une deuxième fois lors de R243 ("mes 18 e-mails ((elle rit)) ; tu m'as eu en plein en me ramenant à un de ceux-la") qui débouche sur de brefs échanges sur le déroulement de l'entretien et sur un moment de renégociation (R260-inizio R265) suivi d'une ouverture vers un deuxième récit (R253-R254), celui du choix du moyen de communication évoqué ci-dessus.

Ce deuxième épisode de la narration inclut les différentes étapes analysées par rapport au premier, même si elles se présentent plus synthétiques et rapprochées les unes des autres: narration initiale (R265-R275), nouvelle négociation (R276-R281), focalisation d'un moment précis (R282-283), accès au vécu en passant par des éléments du contexte (R284), et pour finir, une description accompagnée des relances vues précédemment (R284-R327). Considérant le fait qu'on venait tout juste de terminer un moment d'explicitation, on ne retrouve pas, ici, une véritable formule d'initialisation selon les règles de l'art, mais plutôt une reprise de ses éléments essentiels (prends le temps, laisse revenir, ...) dans différentes relances (es. R292, R294, R308). Le récit se termine suite à une demande explicite de A (R327).

*Phase 6: Donner congé:* Dans la phase de congé, Paola me demande si l'entretien répond à mes attentes: de mon côté je fais de même avec elle en lui demandant d'en tirer une sorte de premier bilan. Paola affirme avoir découvert deux ou trois points intéressants auxquels elle n'avait jamais pensé auparavant. Elle exprime une sensation positive par rapport à l'entretien ("ça m'a énormément plu").

*Phase 7: Commentaires finaux:* Après l'entretien, hors de l'enregistrement, je note les répliques suivantes:

- A (...) Combien de temps on a discuté?
- B Une heure et quinze minutes
- A A en juger l'intensité, j'aurai dit deux heures!
- B et
- A C'était plaisant (...) je te sentais physiquement, même si j'avais les yeux fermés ...

Je termine cette analyse "technique" par quelques remarques autocritiques.

Lors de certains passages, surtout au début, on aurait pu intervenir davantage: interrompre A est une compétence qui n'est pas évidente, même si ma courte expérience me permet de croire que de laisser un certain temps afin que A puisse simplement "raconter" constitue un investissement favorable à la description.

Il est intéressant de noter l'écart entre savoir et savoir-faire, dans ce cas particulier entre maîtrise "passive" de la technique et maîtrise "en situation": en position C, lors d'un cours par exemple, je n'aurais jamais demandé "essaye de reprendre contact" (R108), mais j'aurais probablement insisté sur l'importance du verbe "je te propose"! Passer du réflexe issu de la conversation habituelle à la maîtrise de la technique en situation doit être l'objet d'un entraînement continu.

Différentes relances ont été faites avec un souci, que j'appellerais "d'économie", par peur de trop

m'étendre; peut-être que de ne pas trop économiser les mots est un réflexe à acquérir si l'on ne veut pas – comme cela s'est effectivement produit pendant l'entretien – que A "profite" de l'espace pour des "fuites" dans les domaines de la conceptualisation ou plus en général des commentaires<sup>43</sup>.

Il y a là une question que j'aimerais approfondir par rapport à l'utilisation des gestes: j'ai eu l'occasion plus haut de mettre en évidence comment Paola a gardé pour la plupart du temps les yeux fermés tout en faisant un large usage – tout particulièrement dans les moments d'évocation – du langage non verbale, en gesticulant de ses mains. De mon côté, j'ai repris ses gestes mais je me demande quels effets cela peut avoir sur un A gardant ses yeux bien fermés: peut-on formuler l'hypothèse que A "sente" quand même l'accompagnement postural?

### ***3. Idées pour une analyse dans différentes directions.***

#### ***3.1 « Mes 18 e-mails ((elle rit)) ; tu m'as eue en plein en me ramenant à un de ceux-là »<sup>44</sup> ou : de la mémoire et de ses représentations***

Une première idée que j'aimerais proposer ici concerne le fonctionnement de la mémoire: j'aimerais tracer plus en détails une hypothèse sur la manière dont la représentation de A par rapport à la mémoire s'est modifiée pendant l'entretien. On a vu<sup>45</sup> comment la préoccupation de Paola par rapport au travail qu'on allait commencer était liée à la capacité de mémorisation dans le sens de mémoire volontaire<sup>46</sup>. A cette occasion (R6) B a simplement essayé de proposer à A de faire confiance à sa propre mémoire en utilisant une approche visant l'accueil plutôt que la recherche active (défi de mémoire) tout en étant conscient du fait qu'en créant les conditions d'évocation, celle de la PPI, il aurait été possible d'activer une mémoire non intentionnelle telle que la mémoire concrète (Cfr. Vermersch, 1994, cap.5).

Quelque chose de similaire se produit en R41 (« j'ai un trou ((de mémoire)) »). Là aussi B dédramatise, essaye de minimiser et propose, à l'aide aussi du non verbal, une vision positive (R44 « je te redonne un feed-back, comme ça on remplit ce trou » ((sourire))); la tentative ne provoque pas l'effet voulu bien que je souligne la possibilité de s'arrêter sur l'exemple (« car ici dedans il y a sans autre un trésor » (R46), au point que A dit, juste après, (R47) « (-- J'ai envie de dire que dans cet e-mail je donne:: je l'ai presque épuisé » et se redit de ne pas avoir d'accès à sa mémoire à cause, aussi, du temps qui s'est entre temps écoulé (« (-- j'ai un trou de mémoire car il y a eu tout l'été » R47). En réalité on peut faire l'hypothèse que A n'a pas encore vraiment entamé le travail que, comme B le sait bien, l'EdE permet de faire<sup>47</sup>.

Je relance donc en invitant A à prendre son temps (R48 « prends tout le temps qu'il te faut, eh ») et cela semble créer un effet : R49 commence par une pause de 27'', prélude d'un long récit. On n'en est pas encore à la PPI, mais à la fin de R49 on assiste à un premier moment de prise de conscience. Le récit de cet épisode se prolonge jusqu'en R129 (!) lorsque Paola dit « tu veux que je reste là ? parce qu'il me semble \*avoir tout dit/ ». R130 (« \*dis-le moi toi-même/ ») et il aurait pu être plus directif, même si les conditions n'étaient pas encore des plus favorables. En R132 je laisse A rester encore sur l'épisode mais à nouveau, en R135, Paola met l'accent sur sa représentation liée à la

<sup>43</sup> Par exemple en R114 «et quand tu vois le mot confiance?» j'aurais facilement pu souligner «à ce moment-là».

<sup>44</sup> R243.

<sup>45</sup> Cfr. Préliminaires et Phase 1.

<sup>46</sup> Une alternative censée laisser de côté la préoccupation de A aurait pu être celle de ne même pas nommer la mémoire; par exemple: " Prenons ce qui vient ... et s'il n'y a rien qui vient, on prendra ce rien!"

<sup>47</sup> D'autant plus que A avait manifesté peu avant la préoccupation que le fait d'approfondir un seul épisode impliquerait forcément que l'on perde des informations essentielles (R39: « Oui. Il est vrai qu'en disant exactement ce que tu dis, pour finir, me concentrer seulement sur un petit bout, c'est-à-dire: deux ou trois e-mails et non pas sur le::: l'ensemble de ces e-mails, il me semble que l'on perd quelque chose d'essentiel ((...))»).

mémoire volontaire : « ouais, il me semble avoir dit la chose la plus importante, ici (...) Donc il me semble avoir tout dit ». C'est à ce moment-là que commence la phase centrale d'explicitation qui amènera A à de nouvelles prises de conscience et qui lui fera conclure, en R243 avec les mots qui donnent le titre à ce chapitre : c'est la confirmation que la mémoire concrète ne nécessite d'aucun support extérieur et qu'elle permet l'émergence de maintes informations, au point que l'on s'est concentré un bon moment sur un seul des 18 e-mails que Paola avait « prévus ».

En outre, lors de la prise de congé, A exprime par un geste que l'accompagnement de B « me permet d'aller là », et utilise une expression que je me dois de remarquer : « alors, quand je suis là, après, je peux me souvenir là des choses » (R345).

J'ai évoqué plus haut les représentations que A avait du travail qu'on allait faire ensemble: j'ai, à ce propos, brièvement décrit le profil de Paola et son engagement dans la formation à la VAE, parce que je crois que ce dernier a exercé une certaine influence sur ces mêmes représentations et, par conséquent, sur l'écart entre celles-ci et les caractéristiques de l'EdE (ce que l'EdE est en mesure d'activer); je reprends ici trois indices:

- en R65 A demande s'il n'est pas superflu d'avoir amené dans la discussion des pensées "vécues" en V1<sup>48</sup> presque en s'en excusant (« il s'agit de mes pensées que je me suis faites là, oui, dis-moi si je dois couper »);
- en R85, à nouveau, elle souligne son impossibilité d'avoir accès au souvenir, bien qu'une image (aspect visuel) lui soit accessible («\*tout en sachant/ que je me ne souviens pas des détails, je l'ai, *oui*, visuellement»); Paola fonce tout de suite dans une analyse de ses propres capacités, de façon cohérente avec ce qu'elle exerce dans le cadre de sa formation («mais il me semble que, *voilà*, de là sort une série de \*capacités que je me reconnais /») <sup>49</sup>;
- c'est précisément en profitant de R85 qu'il m'est possible de proposer une initialisation; il me semble intéressant de noter en passant que ce n'est pas la formule d'initialisation en tant que telle qui déstabilise A, mais plutôt le travail que je lui demande de faire, la requête en soi: «\*Et je te, et je te/ re-raconte ça, comment je me suis posée là ?» (R89).

Pour conclure cette réflexion, je me permets de formuler une hypothèse opérationnelle: sur le plan de la technique on pourrait imaginer – aussi, mais je dirais surtout, dans des contextes de recherche – de proposer à A une véritable micro - initiation à l'EdE (quelques minutes) avant de commencer l'entretien. Une sorte de mini training juste pour montrer les particularités de l'EdE par rapport à d'autres techniques d'entretien en mettant en premier plan le potentiel de la mémoire concrète et, en même temps, comment celle-ci se manifeste juste quand on arrête de *prétendre* (défis de mémoire) et qu'on se montre disponible à *prendre* ... ce qui vient.

### **3.2. «Un petit contexte», ou: des effets perlocutoires sur A ... et sur B!**

Un élément m'a particulièrement intéressé tout au long de mon parcours: les effets perlocutoires et le phénomène de l'induction, dans le sens de possibilité de s'abstenir de rentrer dans les contenus et en même temps de faire recours à la mise en évocation, à la description et à quelques domaines de verbalisation pour privilégier et supporter l'orientation au déroulement de l'action par le contact direct avec son propre vécu (Vermersch, 2004) Je ne rentrerai pas, ici, dans une analyse fine d'extraits de l'entretien; j'aimerais simplement prendre le départ de ce que propose Vermersch (2007; 2008) et, en passant par Austin (1970), reprendre quelques unes des contributions avec lesquelles j'ai été confronté lors de mes études universitaires, pour mettre au centre de l'attention les effets perlocutoires que la situation d'interaction exerce, non seulement sur A<sup>50</sup>, mais aussi sur B.

<sup>48</sup> Le vécu évoqué objet d'explicitation.

<sup>49</sup> Cet aspect revient aussi en R255: «Eh, il me semble de comprendre que – je te le mets sous forme de capacité qu'il me semble de maîtriser pour en arriver là? Non? \*Ou bien comment...?/»; c'est comme si A se crée à priori des représentations des attentes de B auxquelles il serait appelé à répondre.

<sup>50</sup> Un seul exemple sur cet aspect: le triplet 153-155, où la simple reprise du mot "logo" par B,

D'un point de vue "technique" cela signifie prendre en considération non seulement une vision monologique de l'étude des actes linguistiques (celle qui est propre à Austin et au premier Searle), mais aussi une approche dialogique (Searle e Vanderveken, 1985) qui intègre – pour permettre de comprendre en quoi consiste ce "faire" particulier qui est le "dire" – une théorie de l'énonciation à une théorie des *effets* de cette même énonciation, articulant illocutoire et perlocutoire. Cette approche me semble bien cohérente avec la méthode d'inspiration phénoménologique proposée par Vermersch (2003), qui considère le triplet (réplique 1, réplique 2, réplique 3) comme unité d'analyse élémentaire.

Cela nous permet d'aller au delà d'une conception purement linguistique de la communication interpersonnelle pour en mettre en évidence le caractère psychosocial. Je trouve appropriés, dans ce sens, les apports d'Anzieu (1971) et de Jacques (1985; 1986) dont je souligne ici, respectivement, les aspects suivants:

- le processus de communication conçu comme rencontre entre deux (ou plusieurs) "champs de conscience" ainsi que le fait de considérer comme des variables présentes en chacun des sujets intervenants une attitude intentionnelle, un état de réceptivité et une sélection de l'information;
- la conception de la "double écoute", c'est-à-dire le fait que, pendant que je parle "je me dis ce que je te dis", ou "je parle l'écoute que je te prête de ma propre parole» (Jacques, 1986: 62).

Ces considérations me permettent de mettre en évidence comment, même dans cette situation particulière de communication qu'est l'EdE, – dans laquelle la conception de communication en tant qu'activité conjointe de construction de signification proposée par Jacques n'est pas applicable un à un – B se trouve confronté à la gestion de deux champs de conscience en même temps ainsi qu'à l'intrigue des attributions réciproques de significations et d'interprétations réciproques des intentions. Lors de la transcription du protocole, j'ai cherché à mettre en évidence l'effet que les mots de A avaient sur B (par exemple après R23 et après R25), mais il est inévitable que ces dynamiques se présentent dans la tête de B tout au long de l'entretien: chaque fois que A parle, mais aussi chaque fois que B le fait!

L'étude des effets perlocutoires pourrait peut-être profiter aussi de cette considération.

### **3.3. Entre souffrance et libération, ou: écoute attentive et utilisation de l'humour**

Quel est le genre de relation auquel cet entretien nous confronte? C'est la question que l'on pourrait se poser: d'un côté, on l'a dit, il s'agit d'un entretien de recherche; de l'autre B devrait se mettre au service de A et l'accompagner dans la description du vécu de l'action; et encore – en lisant le protocole – on pourrait en sortir l'impression qu'il s'agit d'une relation ... de persécution plutôt que d'aide!

Lors de différentes relances<sup>51</sup> on retrouve en effet un lexique qui laisserait comprendre que B est en train de proposer à A quelque chose de fatiguant, de déplaisant, une sorte de torture réitérée. Qu'est-ce que cela peut bien signifier?

D'autres constatations nous permettent d'enrichir les informations dont nous disposons: à côté de cette soi-disant "persécution", on observe chez B une véritable attitude d'écoute attentive dans toutes les quatre typologies d'action que Cesari Lusso (2005: 63) – faisant référence aux travaux de Gordon, Rogers et Porter – considère comme étant basilaires:

- mots et gestes d'accueil: les répétitions sont très nombreuses tout au long de l'entretien;

---

permet à A de récupérer le contact avec la situation et de reprendre donc le fil de son discours.

<sup>51</sup> Cfr. R136 ("Oui. Mais tu sais que:: mh *je suis un peu sadique, donc*"), R138 ("Je sais que te t'impose une tâche fatigante, mais vas-y ..."), R190 ("*(--)*alors je te fais juste approfondir une dernière chose avant de te libérer de cette souffrance (*(sourire)*)"), R222 ("*Alors, vu qu'avant (-) je t'ai fait une promesse implicite que je te libérerais*"), R336 (*Je te libère de ce (-) de cette torture*").

- interventions qui invitent à développer et à approfondir: on les rencontre dès les premières répliques où B demande à A d'être gentille avec elle-même et de faire confiance à sa mémoire, l'invite à ne pas exercer de pression (sur la mémoire), ou encore, par rapport aux exemples commentés plus haut concernant les "trous de mémoire";
- écoute active: on la retrouve dans les différentes restitutions où B utilise le même lexique que A;
- renoncer à des attitudes qui sabotent la relation et la communication: je n'ai trouvé, dans le protocole, aucune intention de jugement.

En plus, un contrat clair, stipulé tout au début et constamment re-négocié, veille sur l'interaction entre A et B: les objectifs et les règles du jeu se portent garants de tout ce qui se passe pendant l'interaction.

Malgré tout ce dispositif et ces attentions, quelques indices peuvent nous amener à penser que A se considère comme constamment à la disposition de B et qu'en quelque sorte elle vit l'entretien comme "temps soustrait" à B. Son attention va plusieurs fois au cours que B gère et qu'il avait provisoirement abandonné aux soins de son co-animateur pour se consacrer à l'entretien: en R87 déjà, A dit en effet: "Je suis désolé pour ton cours", et cette préoccupation refait surface en R139 ("Tu es en train de perdre tout ton cours") et encore en conclusion de l'entretien ("A quelle heure termine ton cours?" R337)<sup>52</sup>. Dans ces occasions aussi, l'attitude de B vise à rassurer A, une première fois en précisant que "ce n'est pas important, vraiment pas important" (R88), ensuite en ajoutant en guise de renfort "non, non::: ne te préoccupe pas" (R138) et, une fois de plus mais avec une formulation positive visant à valoriser l'entretien en tant que tel "On est en train de faire quelque chose d'important \* ici aussi/, donc ..." (R142).

Dans la même direction, il semble parfois que A s'imagine de devoir satisfaire des attentes de B: on l'a signalé une première fois plus haut en commentant R255 («je te le mets sous forme de capacité qu'il me semble de maîtriser pour en arriver là? Non? \*Ou comment...?/»), et on retrouve le même sentiment, explicite cette fois-ci, en R341 ("De toute façon il est que, question à moi, si jamais tu me le dis une autre fois: c'est comme ça que tu l'attendais? Toi ... \*Toi tu voulais:::/").

Mais revenons au *punctum quaestionis*. Les répliques R136 à R150 correspondent au moment de l'entretien où je deviens un peu plus directif et précèdent le moment l'explicitation qui amène à la prise de conscience de R173 et R177: s'il est vrai qu'il faut faire attention au pouvoir que les mots ont dans la détermination de la réalité, ou – comme le dit Watzlawick (1983) – aux "prophéties qui s'auto-réalisent", le chemin choisi ici pour maintenir un équilibre entre le désir d'être "gentil" (intention) et la nécessité de se montrer directif (but), est celui de l'humour (moyen). Je distingue trois éléments de cette stratégie:

- le premier, lié au sens littéral de mes mots: la fatigue est là, bien présente; le travail d'explicitation étant contre-intuitif demande une certaine attention, une fatigue, justement (Cfr. Cesari Lusso, 2010). En le soulignant, B se montre transparent envers A tout en sachant que 1. l'objectif fixé est commun aux deux interlocuteurs et que la fatigue est fonctionnelle à celui-ci, et 2. cette fatigue se relie à quelque chose d'important (R142);
- le deuxième fait référence aux aspects non verbaux de B: c'est justement le caractère "humoristique" ; la fatigue est toujours proposée sous forme de blague, comme si B voulait adoucir le poids et le partager; en dédramatisant on peut produire un effet "paisible" (l'effet humoristique) qui peut agir de contrepoids à la fatigue;
- le dernier relatif à l'effet que les deux premiers éléments induisent en A: s'il n'avait pas répondu sur le même "ton" au niveau du non verbal (en riant) et qu'il n'avait pas cueilli le côté humoristique de la relance de B en se limitant au sens littéral, probablement que l'interaction se serait poursuivie de façon très différente.

<sup>52</sup> Lors des deux dernières occasions, cette constatation est directement liée aux relance "humoristiques" de B, ici objets d'analyse.



Reste la question à savoir si A fuit en quelque sorte le problème (peut-être justement pour ne pas se fixer sur le littéral) en déplaçant son attention sur B. Et on en revient aux effets perlocutoires.

#### ***4. Qu'est-ce que les deux protagonistes retiennent de l'entretien? Une brève relecture en guise de conclusion.***

Du point de vue de la recherche, je ne rentre évidemment pas dans les contenus de l'entretien qui ont trouvé leurs raisons d'être en fonction de l'ensemble de mon intervention et de son contexte. J'aimerais néanmoins considérer l'hypothèse qui voit dans l'utilisation de l'EdE dans des objectifs de recherche un instrument donnant accès à des données *qualitativement* différentes. Cette hypothèse nécessite de plus d'approfondissements et d'analyses plus ponctuelles et contrôlées, chose qui est dans ce contexte difficile parce le dispositif mis en place prévoyait, certes, des instruments autres que l'entretien qui est l'objet de mon analyse, mais tous liés à la technique de l'explicitation. En même temps la *description* des pratiques effectivement agies, indispensables à documenter toutes compétences, trouve dans l'EdE un catalyseur très utile. En d'autres mots, on est bien conscients du fait que cette technique représente une porte d'accès irremplaçable à l'épaisseur de la compétence agie en situation.

Sans pour autant courir le risque de me laisser emporter par l'enthousiasme, j'ose affirmer qu'avec d'autres techniques on n'aurait jamais pu atteindre la même profondeur du détail; en même temps l'EdE demande une disponibilité de temps pas toujours compatible avec les contraintes – économiques mais pas seulement – de toute recherche.

A côté de ces avantages que l'on peut qualifier de fonctionnels, il faut ajouter ce que A peut éventuellement découvrir en faisant passer les détails; mais on va revenir sur cet aspect.

En ce qui concerne mon propre apprentissage, je reprends ici seulement un des éléments que j'ai esquissé plus haut, à la fin du premier paragraphe à savoir la conscience entre savoir et savoir-faire (chapitre 2): le réflexe de la technique nécessite d'une pratique constante pour en faire un *habitus* à tous les effets, soit dans des contextes d'accompagnement, soit dans le cadre du travail de recherche scientifique. Par rapport à ce dernier je vois, dans mes domaines d'intérêt, un potentiel de développement que, comme je l'ai mentionné plus haut, j'évalue comme considérable en terme de qualité des données à analyser en tant que tels mais aussi, sinon surtout, à croiser avec d'autres issus de techniques de récolte différentes.

Quant à Paola – que je tiens à remercier officiellement pour sa disponibilité – je n'ai certainement pas la prétention de déterminer ce qu'elle a pu y gagner. Elle l'a en partie exprimé elle-même à la fin de l'entretien (R343; R347) et à l'occasion d'une réponse à une sollicitation dans ce sens de ma part<sup>53</sup>. Je peux néanmoins avancer une hypothèse issue de la lecture du protocole et que je me promets de discuter avec Paola: elle est consciente – et pour cause vu que tout au long de l'entretien les références au "voir" ont été nombreuses – de ses théories subjectives qui l'amènent à se classer elle-même dans la catégorie du style cognitif visuel (par exemple "je suis une ((personne)) qui est très visuelle", R343). Cette conscience renforcerait ses théories en l'amenant à négliger d'autres compétences afférant l'auditif qui se répètent pourtant dans l'entretien: en R31 déjà, Paola parle de "la chaleur de la voix" et, vers la fin, elle revient plusieurs fois sur cette sensibilité qui est la sienne: elle veut "entendre de sa vive voix" (R275), elle nécessite du "contact, euh, de la voix" (R287) et de "entendre les réponses immédiates" (R295), elle est "douée au téléphone" (R297)<sup>54</sup>: peut-être que l'EdE nous permet de mettre en évidence l'ouïe en tant que sens littéralement ... moins évident.

<sup>53</sup> Il s'agit de l'e-mail dans lequel je lui soumettais le protocole de l'entretien. Le texte de l'e-mail est disponible en annexe du protocole.

<sup>54</sup> La voix revient ensuite de manière significative en R317 e R319.

## Bibliographie

- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (1971). *La dynamique des groupes restreints*. Paris: PUF.
- Austin, J. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris: Le seuil.
- Cesari Lusso, V. (2005). *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*. Trento: Erickson.
- Cesari Lusso, V. (2010). Quelques effets de l'explicitation ... entre prises de conscience, résistances et transformation. *Expliciter*(83), 1-14.
- Jacques, F. (1985). *L'espace logique de l'interlocution*. Paris: PUF.
- Jacques, F. (1986). La réciprocité interpersonnelle. *Connexions*(47), 110-136.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Searle, J., & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: PUF.
- Vermersch, P. (2003). Commentaires exploratoires sur des exemples de relances / répliques. *Expliciter*(51), 20-23.
- Vermersch, P. (2004). Exemple d'utilisation du schéma d'analyse des effets des relances (actes, attention, état interne). *Expliciter*(55), 27-30.
- Vermersch, P. (2007). Approche des effets perlocutoires: 1/ Différentes causalités perlocutoires: demander, convaincre, induire. *Expliciter*(71), 1-23.
- Vermersch, P. (2008). Analyse des effets perlocutoires 2) Englobement, intrications, complémentarités. *Expliciter*(76), 1-9.
- Watzlawick, P. (1983). *Anleitung zum Unglücklich-sein*. München: R. Piper & Co. Verlag.

## Agenda 2010

**Lundi 7 juin 2010 Séminaire**

**Mardi 8 juin Atelier.**

*Université d'été à Saint Eble*

**Du lundi 23 aout à 14 h au jeudi 26 août 16 h 2010**

**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 Journée pédagogique sur l'animation des stages entretien d'explicitation**

**Vendredi 28 janvier Séminaire**

**Samedi 29 janvier Atelier de Pratique**

**Vendredi 25 mars Séminaire**

**Samedi 26 mars Atelier de pratique**

**Vendredi 17 Juin Séminaire**

**Samedi 18 Juin Atelier de pratique**

**Pratique de focusing du Dimanche 21 aout à 14 h au lundi 22 13 h.**

**Université d'été à Saint Eble du Lundi 22 aout à 14 h 30 au jeudi 25 à 16h.**

*Octobre*

*Décembre*

*2012 ....*

*Liste (complémentaire) des personnes certifiées par le GREX à l'animation des stages entretien d'explicitation.*

(Omissions de la liste donnée dans le n° 84, avec toutes les excuses de la commission de certification).

**Catherine Lahmi**  
**Catherine Coudray**

(Si derechef, en lisant ce texte vous découvrez que vous faites partie des oubliés, merci de vous le signaler pour que nous puissions le corriger, et n'hésitez pas à reprendre contact en chair et en os avec les séminaires de l'Association. Car si l'on vous a oublié, c'est peut-être que l'on vous a un peu oublié depuis la dernière occasion ...) P. Vermersch.

## Sommaire du numéro 85

1 – 5 Les historiens face à l'expérience subjective (quand la question du témoignage rejoint celle de l'introspection...). Philippe Péaud

6-18 La prise en compte de l'expérience corporelle et la sensibilité lors d'apprentissages techniques en éducation physique et sportive. Jacques Gaillard.

19-32 Les points de vue en première, seconde et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche : conception, réalisation, analyse. Pierre Vermersch

33-35 Le stage de formation à l'auto-explicitation de janvier 2010 à Paris. Catherine Hatier

36-37 Création d'un exercice pratique au sujet des projections mentales du questionneur. Thomas Marshall et Joëlle Crozier.

38- 41 L'entretien d'explicitation, un outil précieux pour le maître E. Groupe de maîtres E du CRAIG AME.

42- 51 L'activité et les valences des différents A, dans un entretien à Saint Eble 2009. Armelle Balas-Chanel.

52- 63 Combien de choses se cachent là ... Analyse et commentaires de l'entretien figure libre. Alberto Cattaneo ASE, Lugano.

### *Programme du séminaire* **Lundi 7 juin 2010**

de 10h à 17 h 30, Institut Reille  
34 avenue Reille 75014 Paris  
*Discussion des articles de ce numéro avec les auteurs présents.*

## *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