

Expliciter

n°86 Octobre 2010

Expliciter l'anticipation.

Catherine Coudray et Jean-Pierre Ancillotti,

Et avec le concours de : Corinne Arcetti, Agnès Benedet, Rémi Bernard, Marc Boudin, Patrice Decorte, Vincent Lecuyer, Magali Long, Michel Martinez, Luc Midoux, Philippe Molino, Dominique Perez, Marc Risso, Dominique Saunal
Association Métamorphoses, Vallauris

*« Le triple pouvoir de rêver, de configurer le monde et d'imaginer
se révélera sous une forme dérivée : celui d'anticiper.
Ce triple pouvoir n'est pas, en effet accessible en lui-même.
C'est pourquoi il faut avoir recours à l'anticipation
qui le mime en mettant au jour ses règles d'opération.
François Roustang*

Depuis une dizaine d'années, nous utilisons les outils de l'entretien d'explicitation dans notre démarche de thérapie constructive ; nous alternons dans notre pratique les moments de dialogue et les propositions d'expériences à mettre en œuvre par les personnes qui nous consultent. Concernant l'action proposée à ces personnes, nous écrivions en 2006 : « la question de la présentation de l'expérience est capitale, et doit être précisée dans ces moindres détails concrets, action par action, phase par phase, ce que nous faisons par anticipation. Bien sûr, lors de la séance suivante, nous apprenons souvent que les choses se sont passées un peu différemment, et c'est heureux (...) ».¹

Or, nous avons déjà vérifié par l'observation suivie d'un questionnement, qu'à l'énoncé d'une expérience que nous proposons de réaliser aux personnes venant nous consulter, il leur était impossible de ne pas immédiatement s'y projeter, ou du moins de tenter de le faire. Autrement dit d'anticiper de manière brève et intense l'action à mener ou qu'elles souhaitaient mener.

Cependant, pour un certain nombre d'entre elles, un pas décisif ne semblait pouvoir être franchi. En les questionnant, il s'avéra qu'anticiper une action et s'imaginer l'effectuant alors qu'elles ne l'avaient jamais réalisée par le passé, leur semblait tout simplement impossible. Non qu'elles ne puissent pas se la représenter, bien au contraire : soit elles s'en sentaient incapables, soit elles ne percevaient pas comment une action, si petite soit-elle, pouvait avoir une incidence positive sur la suite des événements dans leur vie.

Ces questions nous ont dès lors occupés, tant il est vrai que cela rejoignait nos connaissances

¹ Jean-Pierre Ancillotti et Catherine Coudray (2006). *Thérapie constructive par le dialogue et par l'action*, p. 189.

sur les effets induits par les attentes, les « prédictions auto-réalisantes », bref les anticipations, qu'elles soient de caractère positif ou négatif². Dans cet article, nous exposons les procédures et résultats de notre enquête qui pose ces questions, nous semble-t-il, de façon neuve. Dans un premier temps, nous allons expliciter nos hypothèses. Puis nous exposerons en détail, à l'aide de protocoles d'entretien soigneusement retranscrits et analysés, nos expériences de recherche sur l'anticipation. Ensuite, nous dirons en quoi et comment nous considérons désormais l'anticipation comme le moteur de l'action vers l'évolution et le changement, et comment elle constitue ainsi une prise de position originale de la thérapie constructive.

1. Hypothèses : les « souvenirs du futur ».

Anticiper, c'est « prendre avant »³, devancer, prévenir... Classiquement, l'anticipation est donc un phénomène servant l'adaptation du sujet à son milieu, une construction mentale visant l'action capable d'améliorer sa situation et d'influer sur son devenir. L'anticipation a été somme toute peu étudiée, les travaux les plus marquants étant ceux des psychiatres Jean Sutter (1983) dans le domaine de la psychopathologie et de Mario Berta (1983) pour l'étude de la fonction imagogique et son utilisation dans une Epreuve d'anticipation. François Roustang (1994), comme l'indique la citation en exergue, pose qu'entre perception et imagination il existe un lien indissociable, qu'il pousse à ses limites en évoquant l'état hypnotique comme « pure attente »⁴ : « ... c'est l'anticipation ouverte à trois cent soixante degrés, sans aucune restriction, c'est l'anticipation de tous les possibles ».

Pour notre part, certains outils de l'entretien d'explicitation (EdE)⁵ nous sont d'emblée apparus comme étant des vecteurs pouvant être efficaces dans notre démarche d'accompagnement constructif « anticipatoire ».

Pour éprouver cette hypothèse, nous décidâmes d'utiliser la forme d'un questionnaire d'explicitation tourné vers l'avenir dans toutes ses dimensions contextuelles, sensorielles, d'action, et non plus, comme nous savions déjà le faire, en ce qui concernait des situations spécifiées du passé lors d'une évocation. Pour illustrer cela, considérons ces extraits :

⇒ Plutôt que :

« Vous avez fait quoi à ce moment-là ? Vous avez vu, senti, entendu, ... quoi... ? »

⇒ Cela devient dans un 1^{er} temps, lorsque la personne anticipe seule :

« Et là, vous vous verriez faisant quoi ? Vous sentiriez, entendriez, ... quoi ? »

⇒ Dans un 2^{ème} temps, si nous proposons d'introduire une petite séquence supplémentaire :

« Et là, juste au moment où vous vous voyez faisant ce que vous feriez, si vous faisiez un pas vers la droite (ou gauche)... et que vous preniez la revue posée sur..... »

Ainsi, pouvions-nous créer des « souvenirs du futur » qui allaient ensuite se construire dans le réel pour, par exemple, faire anticiper, au cours des séances, une situation redoutée et les moyens d'en sortir ?

Nous devons donc accompagner chaque personne de façon à ce que de nouveaux points de vue émergent et que puissent s'accomplir des actions réussies.

² Paul Watzlawick, (1984) *Faites vous-même votre malheur*, Paris, Seuil.

³ Du latin *capere*, prendre et *ante*, avant.

⁴ François Roustang (1994). *Qu'est-ce que l'hypnose ?* Paris, Les Editions de Minuit, p. 80-81.

⁵ Pierre Vermersch (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.

Une question s'est peu à peu imposée à notre réflexion concernant ce concept d'anticipation. Quelle place pouvait-il tenir dans notre approche et comment l'utiliser de façon à ce qu'il agisse au mieux pour ces personnes ?

Pour tenter de répondre à cette question, dans un premier temps, nous avons décidé de réaliser un entretien d'explicitation suite à la mise en œuvre du protocole « ciseaux et papier » (*au cours de nos réunions mensuelles de l'association Métamorphoses à Vallauris*⁶).

Cette expérience a été suivie d'un entretien d'explicitation enregistré et retranscrit afin de déterminer à quel(s) moment(s) des séquences d'anticipation avaient pu émerger.

Les données ainsi recueillies nous ont conduits à élaborer de nouvelles expériences, mises en œuvre au cours des années 2008 à 2010.

2. Une première expérience d'anticipation avec des ciseaux et du papier.

Nous donnons le détail du protocole de cette expérience dans l'Annexe 1 ci-après. Dix entretiens ont été conduits, retranscrits et analysés par les membres du groupe de recherche Métamorphoses.

Nous proposons d'examiner l'une de ces retranscriptions d'entretien ayant immédiatement suivi cette expérience « ciseaux et papier ». Elle va nous fournir de nombreux points de départ pour notre analyse du processus d'anticipation.

Entretien d'explicitation de M. (sujet) avec C. (qui questionne), suite à un exercice proposé qui vient d'être réalisé par M.

Note : M. n'a pas eu connaissance de la « solution ».

Cette expérience consistait à regarder un collègue présentateur en train de réaliser une série d'actions avec une feuille (pliages, entailles) et de demander ensuite de dessiner, sur une feuille blanche donnée à cet effet aux sujets, les axes de pliage observés ainsi que le résultat des entailles (voir Annexe 1).

1. C : « Bon alors M., si tu es d'accord, nous sommes donc le 17 mai, tu viens de réaliser une tâche donnée par (le présentateur) et pour laquelle moi, si tu es d'accord, je vais te questionner. Bon sachant que je te pose des questions, tu réponds si tu veux et si tu ne réponds pas, je ne te demanderai pas pourquoi. Voilà. »
2. M : « D'accord. »
3. C : « Alors, donc au moment de l'expérience, est-ce que tu peux me dire ce que tu as vu faire en premier par (le présentateur) ? »
4. M : « Heu ben d'abord, il a pris une feuille, une feuille blanche, format, petit format, moitié d'une feuille A4 et puis il a dit, je sais plus quoi exactement mais donc il a dû commenter « *Regardez, je prends une feuille de ce type-là* » et il a dû commencer à enchaîner et commenter une série d'actions »
5. C : « Alors quelle est la première action qui te revient, et peut-être le commentaire avec, je sais pas ? »
6. M : « Ben d'abord, il a dit donc, heu, « *Regardez, je prends cette feuille* », heu, il l'a pliée et après il a ajouté « *Je la plie par le milieu* », et ensuite il a continué, il a replié la feuille, ça fait qu'elle était pliée en 4, et là il a dit « *Maintenant je prends des ciseaux et je fais une entaille* » et puis il s'est exécuté, il a fait une entaille. »
7. C : « Juste à ce moment-là, est-ce que tu vois dans quelle main il tenait les ciseaux ? »
8. M : « Heu ... » (12 secondes pendant lesquelles M. défocalise plusieurs fois son regard).
9. C : « Tu vois peut-être la couleur des ciseaux ? »
10. M : « Heu non, je suis parasité **par le ciseau qui a la même taille que celui que j'ai chez moi et je vois la couleur de celui que j'ai chez moi.** Non je vois pas, mais **il l'avait dans la main droite** je crois, il tenait la feuille de la main gauche et il a commencé son entaille... »

• Un premier savoir-écran rend difficile l'évocation de ce matériel, et le retour au contexte (main tenant le ciseau et main tenant le papier permet d'enclencher sur l'action de découper la feuille) :

⁶ (www.metamorphoses.fr)

11. C : « Alors il s'y prend combien de fois pour faire son entaille ? »
 12. M : « En 2 fois, il y avait 2 mouvements différents »
 13. C : « Et qu'est-ce qui te revient toi à ce moment-là, tu pensais quelque chose, tu t'es dit quelque chose ? »
 14. M : « Heu au moment où il coupe, non je crois pas, parce que je sais que **quand il pliait je me disais** « *Bon là il plie en 2, là il plie encore* ».

• *Le sujet se donne une description intériorisée pour mémoriser ce qui se passe dès le début de l'expérience, le pliage de la feuille.*

15. C : « Tu t'es donné des repères, comment dire, de positionnement de la feuille, quand il pliait en 2 ? »

• *En fait, le sujet anticipe que l'on va lui demander d'explicitier, puis abandonne cette idée :*

16. M : « Non non, parce que c'était assez simple, il pliait en 2 à chaque fois et je me suis dit à un moment donné... En fait j'avais l'impression que je me répétais les choses parce que **je savais qu'il y allait avoir de l'explicitation** et après je me suis dit « *ça sert à rien que tu te le répètes car de toute façon il te reviendra ce qui te reviendra si on te fait expliciter là-dessus* » donc c'est ce que j'étais en train de me dire »

17. C : « Avant l'entaille ? »

18. M : « Oui, avant l'entaille »

19. C : « Et donc là, il a pris les ciseaux, dans la main droite, et il tenait la feuille dans la main gauche et il a fait deux mouvements d'entailles, enfin, deux entailles »

20. M : « Ouais »

21. C : « T'as vu quelque chose au niveau des entailles, je veux dire au moment où il les faisait sur la feuille, qui te revient ? »

22. M : « Oui je me rappelle du premier coup de ciseau qui devait monter comme ça » (mime le mouvement)

23. C : « T'as vu le deuxième ? » (M poursuit sur son idée)

24. M : « Et quand il est arrivé au bout, il a enlevé et il a fait la deuxième (entaille) pour faire une entaille totale qui ressemblait à un triangle »

25. C : « Donc là tu t'es dit « *Entaille triangle* » ? »

26. M : « Non je me suis pas dit ça, je me suis pas dit « *Entaille triangle* », **j'ai simplement pris acte de ce à quoi ça ressemblait mais je me suis pas dit le mot triangle** ».

27. C : « Donc tu avais une image ? »

28. M : « Une image ... »

29. C : « D'un triangle ? »

30. M : « Oui, **en creux** puisque c'était une entaille ».

• *Le sujet a enregistré une forme, une entaille en creux, sans y mettre de mots.*

31. C : « Et qu'est ce qui te vient après, quand il a eu terminé ces deux entailles, en creux donc ? »

32. M : « Après ça il a, il a posé les ciseaux je crois, et il a pris des feuilles et nous en a distribué à chacun. Il a dû commencer par toi, puis une à Luc, une à moi, et c'est là qu'il a donné la consigne de ce que l'on devait faire »

33. C : « Et donc la consigne, telle qu'elle te revient ».

34. M : « Il demandait de marquer sur la feuille..., j'écoutais pas exactement parce que en même temps qu'il parlait je crois que **je devinais** déjà ce qu'il voulait demander plus ou moins mais j'ai, parce que je sais que j'ai raté une information après coup qu'il aura répété quand je lui ai rendu la feuille mais, en fait il demandait que l'on reproduise sur la feuille la forme de ce que l'on pouvait obtenir quand on allait déplier sa feuille suite à l'entaille qu'il avait réalisée. Et il a ajouté, et c'est là que j'ai pas écouté exactement, qu'il fallait aussi tracer les traits... » (C le coupe)

35. C : « Mais alors ça tu le sais pas encore au moment où tu retrouves ce qu'il dit ? »

• *Durant l'audition de la consigne donnée par l'expérimentateur, le sujet commence déjà à anticiper une réponse en essayant de « deviner » ce qui allait lui être demandé, ce qui peut provoquer une perte d'information, phénomène connu en pédagogie...*

36. M : « En fait je l'entends mais je l'analyse pas, quoi. **Consciemment ce qui me vient c'est de reproduire la figure.** »

37. C : « Donc à ce moment là » (interruption de M. qui poursuit son idée)

38. M : « **Parce que en fait dans ma tête, au moment où il le dit, j'étais en train déjà de tenter mentalement de déplier la feuille et de voir ce que ça donnait.** Du coup, j'ai pas entendu, enfin j'ai entendu mais sans analyser consciemment la fin de la phrase qui disait de tracer aussi les axes des plis de la feuille ».

• *En entendant la consigne, le sujet se fixe un but, qui ne coïncide pas complètement avec ce qui est demandé en fait. Son action mentale a déjà commencé.*

39. C : « Et alors donc au moment où tu étais déjà en train d'essayer déjà de déplier la feuille pour toi, donc t'avais une feuille devant toi ? »

40. M : « Oui, mais je regardais (le présentateur), je regardais sa feuille qu'il tenait encore et avec le trou du triangle, et mentalement je commençais déjà à... »

41. C : « Alors qu'est ce que t'as fait là mentalement ? »

42. M : « En fait il tenait la feuille de telle sorte que, comme elle était pliée en 4, les deux morceaux ils étaient vers sa droite, donc déjà dans ma tête je réalisais le premier dépliage qui rouvrirait la feuille en 2, **donc tout de suite dans ma tête je voyais que ça faisait un triangle sur la partie droite et un autre sur la partie de gauche.** »

43. C : « Hum hum. »

• *Le sujet évoque précisément ce qu'il a fait dans sa tête, ses actions mentales (avant cet entretien, il n'a pas eu connaissance du résultat de la manipulation, pour éviter toute interférence).*

44. M : « Parce qu'en fait, voilà, au début **au moment où j'étais en train de le réaliser, dans ma tête il me venait voilà, c'est une étoile, ça va faire une étoile au centre.** »

45. C : « Ça c'est la première chose que t'as vu, c'est... étoile. Une étoile... » (M coupe)

46. M : « Ben parce qu'au moment où j'ai vu le triangle j'ai pensé au truc qu'on fait..., qu'on fait faire aux gosses, qu'on coupe et quand on déplie ça fait des figures. Il m'est venu l'image d'une étoile parce que j'avais l'impression que c'était un truc qu'on pouvait faire... » (C interrompt M)

• *Le sujet indique qu'avant de voir mentalement deux triangles, il avait envisagé qu'il pourrait s'agir d'une autre forme, une étoile, s'appuyant sur un vécu antérieur (une étoile comme on fait aux gosses) qui va lui permettre aussi de critiquer cette vision d'étoile :*

47. C : « Mais une étoile à combien de branches ? »

48. M : « A quatre branches, donc ça aurait fait 4 triangles, et il m'est venu ça tout de suite. Je me suis dit, « *Tiens c'est le truc classique qu'on fait aux gamins, y a un triangle et on déplie, tac, ça fait une étoile.* »

49. C : « T'as déjà fait ça ? »

50. M : « J'ai pas pensé aux gamins mais j'ai pensé à cette activité. »

51. C : « Donc ça a été "étoile à 4 branches" d'abord » (M interrompt à son tour en poursuivant son idée)

52. M : « Je sais pas si je l'ai déjà fait mais je l'ai déjà eu vu ou... »

53. C : « Etoile à 4 branches ! »

54. M : « Etoile à 4 branches. »

55. C : « Là tu regardais toujours (le présentateur)? »

56. M : « Oui, et, en me disant ça, en regardant la feuille, **je me suis dit, «Mais non c'est pas possible » parce que vu que, si je prends un petit carré, si on considère que c'est plié en 4,**

juste une petite partie, l'étoile elle est au milieu donc ça pouvait pas partir du centre. Parce que le triangle, il venait pas sur le centre.»

57. C : « Attends j'ai pas bien compris. Tu t'es dis à ce moment là « *Etoile mais c'est pas possible...* » »
58. M : « En fait je me suis dit « c'est pas possible » parce que **vu la base du triangle où elle est...** »
59. C : « Ah, la base du présentateur ».
60. M : « La base du présentateur ! ... **elle ne correspondra pas avec le milieu.** »
61. C : « Ah d'accord là tu te dis ça ! »
62. M : « **Parce que mon triangle tel que je le voyais au début, et ben forcément la base elle était au milieu de la feuille.** »
63. C : « Et là tu te dis non, vu où il a mis... »
64. M : « Là je réalise que la base, elle est pas au milieu de la feuille. »
65. C : « Elle est pas au milieu, tu te dis ça »
66. M : « **Donc je me dis « Non c'est pas ça » donc laisse tomber ton idée qui était préconçue en fait** »
67. C : « Ouais »
68. M : « **Et là je me remets à faire le dépliage mental donc je reprends le temps de voir qu'il y a deux triangles sur chaque petit morceau et là je tente le dernier dépliage et... ça flotte un peu parce que je crois que j'ai à la fois cette image d'étoile qui reste encore un peu avec aussi cette idée de « Non c'est pas ça, donc réalise une autre opération mentale » et là d'un coup je réalise, tac, si le triangle part sur l'autre moitié, quand on va déplier du haut vers le bas ça va me faire 2 hexagones, heu 2 losanges sur chaque partie donc ça y est j'ai pris ma feuille et je l'ai fait.** »

PREMIERE ANALYSE :

- *Les études sur le processus d'équilibration cognitive indiquent que l'atteinte d'une solution passe par des étapes successives de solutions partielles et donc imparfaites car se centrant sur un aspect particulier des données, et qui en négligent d'autres. Ces solutions partielles doivent être dépassées par un nouveau déséquilibre, un examen critique de la solution provisoire, jusqu'à tenir ensemble toutes les données de la situation pour la solutionner. C'est ce que M. a fait.*

- *Le sujet a ainsi abandonné l'idée selon laquelle la feuille dépliée donnerait à voir une étoile. Il est reparti de l'idée d'une « base » qui n'est pas au centre de la feuille pour reprendre son « dépliage mental » avec deux triangles qui donnent deux losanges quand la feuille est dépliée.*

- *L'anticipation, en ce cas, a donc été un processus reposant sur plusieurs actions mentales complexes :*

- L'attention portée au déroulement physique de l'expérience et mémorisation des données.
- L'attention portée aux consignes.
- Une première solution («étoile») en relation avec un souvenir ou une action antérieure (découpage avec des enfants).
- La mise en doute de cette première solution car elle ne cadre pas avec la position évoquée de l'entaille dans la feuille et action mentale de « dépliage de la feuille ».
- Une reprise du processus avec deux éléments qui coexistent un moment et poursuite de l'action de déplier mentalement et apparition de la solution des deux triangles (avec peut-être un passage de l'étoile à deux hexagones pour en venir aux deux losanges, réponse correctement dessinée ensuite).
- En conclusion, nous pouvons examiner ce processus comme une succession de rappels, avec atteinte d'un équilibre partiel, suivi d'une remise en cause de la première solution par une action mentale. (Parfois, cette première solution n'est pas remise en cause, elle est maintenue comme nous allons le voir).

Nous avons par la suite fait varier la formulation de la consigne pour en voir l'effet. Par exemple, nous avons effectué l'expérience avec des personnes en leur remettant simplement une feuille et un crayon après la démonstration du découpage. Nous avons ainsi vu émerger des constantes

recoupant les remarques ci-dessus. Nous donnons quelques extraits de retranscriptions d'entretien l'illustrant.

1° Le contexte vécu au moment de l'expérience peut influencer sur l'anticipation : ainsi une personne nous dira avoir perçu comme « *un rictus* » sur le visage du « présentateur » quand il a découpé la feuille et avoir porté ensuite peu d'attention à la consigne, car occupée à « déchiffrer » ce rictus. Elle fournira par la suite une réponse erronée avec le dessin d'un losange au milieu de la feuille (au lieu de deux losanges).

Autrui fait donc partie du contexte de l'anticipation et peut induire des conduites involontaires qui demeureront insoupçonnées sans explicitation.

2° Les connaissances antérieures interviennent dans la constitution de l'espace mental : la personne « E » a vu « un pliage » et s'est dit « *ça va être de la géométrie !* ». Ainsi :

1) - **B** « D'accord. Donc à partir du moment du début de la chose est-ce que tu as pensé à certaines choses pendant que tu as observé ce que tu faisais ? »

2) - **E** « Euh, au niveau de l'évocation, non. Au niveau de la symbolique non plus. Je suis resté, j'ai eu le, le, j'ai eu, enfin ce qui m'est venu par rapport à mon vécu, c'est que ça partait sur quelque chose de géométrique... Donc je me suis dit, « **Restons très attentif parce que d'une façon ou d'une autre il va s'agir de géométrie** ». Le fait qu'il y ait le ciseau qui sorte, évidemment dans la durée de la « performance » entre guillemets, je n'avais pas idée de la durée, parce qu'en fait après les deux entailles de ciseaux, il aurait pu enchaîner sur n'importe quoi d'autre. Donc moi j'ai pointé une entrée géométrique quelque part, ne sachant évidemment pas du tout, je n'avais même pas idée qu'il nous demande quelque chose, de toute façon. Donc je me suis dit : « Il part sur des découpages, enfin un découpage de formes géométriques ». Et donc je suis resté très vigilant sur cette chose-là. Ça ne m'a pas évoqué quelque chose de particulier. »

3) - **B** « Et quand tu dis « géométrique », je ne sais pas, tu as vu quelque chose, ou tu t'es dit quelque chose, ou tu as ressenti quelque chose, à ce moment-là, quand tu t'es dit « ça va être quelque chose de géométrique » ? »

4) - **E** « J'ai essayé, comme je me doutais bien qu'à moment donné on allait être mis à l'épreuve d'une façon ou d'une autre, je me suis dit : « Bon, quelles sont mes compétences en matière de géométrie par ailleurs ? ». Donc j'ai vu que j'avais... J'ai pris deux feuilles de papier à petits carreaux que j'affectionne particulièrement, parce que ça permet d'avoir des graduations ou de les fabriquer vite, même si on n'a pas de règle ou d'objets de mesure, **on peut faire un objet de mesure avec ça**. Et donc quand il nous a demandé de reproduire sur le papier les traits, etc, j'ai vu de suite que j'avais à ma disposition mes propres papiers que j'avais déjà pliés pour faire comme un petit livret de quelques feuilles. Ça m'a servi de règle, voilà. J'ai très souvent l'habitude d'utiliser des bouts de papier pliés à usage de règles quand j'en ai pas, et au niveau de la graduation je m'en suis quand même servi. Je suis resté si tu veux au niveau de quelque chose de très, de très ... pratiquement modélisation mathématique, quoi. »

5) - **B** « Qu'est-ce que tu as fait en premier, alors, avec cette feuille graduée ? »

6) - **E** « Alors, donc, avec la feuille graduée, je m'en suis servi donc comme d'une règle puisqu'il nous a demandé de reproduire sur le papier, avec un stylo ou un crayon, la trace que les pliures sont censées laisser une fois qu'il aura peut-être déplié le papier dans un temps futur. Donc pour moi il a d'abord plié la feuille une première fois, ensuite une deuxième fois, donc pour moi c'est la représentation de la croix. Très rapidement j'ai utilisé la feuille donc pliée en deux, peu importe, j'ai donc retracé une première ligne pour séparer la feuille en deux, j'ai retourné la feuille dans les autres dimensions, et j'ai fait la même chose, **j'ai donc créé une croix (représentation des plis)**. Après je me suis posé la question évidemment : qu'est-ce qui pourrait bien, hum, qu'est-ce qu'on pourrait bien représenter l'entaille en triangle qu'il avait faite, donc la découpe avec les ciseaux, et je me suis dit que **le triangle une fois déplié allait donner un losange**. Alors ça tombe bien pour moi, parce

que j'adore le losange. C'est pour moi une figure, quelque chose qui me passionne beaucoup depuis quelque temps. »

7) - **B** « Tu te l'es dit à ce moment-là ? »

8) - **E** « Ah je me le suis dit, ouais ouais ouais ! Le losange, c'est une forme... il y a quatre ans j'ai fait **une série de tableaux en infographie**... Ces tableaux sont sortis du chapeau de l'ordinateur. Et ces tableaux sont restés jusqu'au mois de mars de cette année, ils sont restés positionnés en tant que carrés. Et j'ai eu une intuition, donc j'ai basculé le carré, pointe en bas, et donc c'est devenu un losange. Et là ça a tout changé, parce que ce tableau a été chamboulé, chamboulé dans le bon sens, c'est-à-dire ça m'a permis à moi d'aller dans quelque chose d'encore plus profond. Donc quand j'ai vu le triangle, je sais que le triangle, alors je ne sais pas si ce sera le résultat sur la feuille découpée, mais moi ce que j'ai dans le triangle, **le triangle déplié donc, donc doublé, donnait un losange**. Donc pour en revenir à ma feuille de papier, comme je m'étais entraîné il n'y a pas longtemps à dessiner des losanges à main levée, des cercles et des losanges, des carrés dans le cercle et des losanges dans le carré, j'ai rapidement pointé le centre de la feuille qui était donc une croix, et j'ai réalisé, en me servant de l'autre feuille quadrillée, un losange plus ou moins carré. »

DEUXIEME ANALYSE :

- *Ce sujet a donc anticipé un but générique (de la géométrie), la constitution d'un outil (une règle de papier), le tracé des lignes représentant les plis de la feuille de démonstration. Il a placé au centre de cette « croix » « le triangle déplié » donnant un losange si l'on déplie la feuille de papier. Cet effet de centration le conduit à négliger la position du triangle qui donnera en fait deux losanges une fois la feuille dépliée.*

- *Nous avons donc l'influence d'actions antérieures et de connaissances ou de savoirs-écrans sur la formation du contexte mental, avec des schémas de pensée prégnants dont il est difficile de prendre conscience et qui mettent en place des modes d'action ne répondant pas complètement ou exactement à une situation nouvelle à anticiper.*⁷

En toute hypothèse, l'anticipation se nourrit donc du passé sur lequel elle prend appui. Est-il possible à partir de là de construire une « mémoire du futur anticipé » ? C'est ce que nous examinerons dans la dernière partie de cet article.

Auparavant, nous exposons les autres expériences qui nous ont paru pouvoir éclairer ce processus d'anticipation.

3. Autres expériences et résultats dont les protocoles retranscrits en intégralité ont servi notre réflexion :

Après les exercices « ciseaux et papier » en 2007, nous avons fait les expériences « magie », en mars 2008, « anticipation de la situation économique en septembre 2009 » et « retour chez soi » en mars 2009. Les expériences et les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits par les membres du groupe.

3.1. L'expérience « magie » (Expérimentation sur l'anticipation avec comme support un tour de magie).

[N.B. Dans le texte ci-dessous, les astérisques (*) signalent des moments d'attente, de surprise, d'anticipation, que la personne qui questionne peut s'attacher à questionner.]

Le présentateur introduit l'expérience en demandant aux participants d'être attentifs à ses paroles et à ses gestes : il va faire un tour de magie.*

⁷ C'est une donnée constante de la psychologie du développement, et cette antériorité semble bien œuvrer tout au long de la vie. Piaget a montré par exemple que l'enfant anticipe le niveau du liquide dans une bouteille verticale puis penchée en fonction de ses schémas (voir Jean Piaget et Bärbel Inhelder (1968), *Mémoire et intelligence*, Paris, P.U.F.).

Il enchaîne aussitôt en rappelant que c'est l'anniversaire de J.*, et il invite chacun(e) à sortir un billet de banque.*

Le présentateur hésite entre un billet de 10€ et un de 20€, et il prend finalement celui de 10€ que quelqu'un lui présente. Il explique que chacun(e) va mettre sa signature sur le billet* et qu'il va commencer lui-même.

Il prend un stylo et alors qu'il se met à écrire, le stylo transperce le billet de part en part.*

Le présentateur semble perplexe tout en tentant de rassurer le propriétaire du billet*... Finalement, il retire le stylo et le billet se révèle être parfaitement intact.* Il fait ensuite circuler le billet et le stylo.

Personne ne comprend « le truc » qui permet de faire croire que le billet est percé, puis de le retrouver intact.

De notre point de vue, un tour de magie comme support a plusieurs avantages :

- Les participants ne se sentent pas – comme cela a pu être le cas dans d'autres « exercices » - soumis à une évaluation ou à un jugement de valeur portant sur leurs compétences ou leurs capacités (mauvais souvenirs de situations en milieu scolaire).
- Dans l'entretien d'élucidation qui s'ensuit, le questionnement sur le déroulement chronologique des actions peut être réduit au minimum en fonction du choix du moment à questionner.

3.2. L'anticipation économique.

L'expérience suivante consiste à demander à tous les participants d'écrire leur réponse à la question suivante :

- 1) *Vous allez, individuellement et pendant 10 minutes, noter comment vous anticipez les suites de la « crise » actuelle, pour la France, en septembre 2009.*
- 2) *Puis, vous vous mettez par groupe de 3/4 pour échanger pendant 30 minutes :*
 - *Vos points de vue*
 - *Vous questionnez, à tour de rôle, à l'aide notamment des questions confrontantes.*
- 3) *Vous reviendrez alors en grand groupe et le porte parole résumera l'état de l'anticipation commune, c'est-à-dire, celle sur laquelle vous serez parvenus à vous mettre d'accord.*

P.S. Nous vous demandons d'élaborer « une anticipation » à l'aide d'éléments concrets et non de commentaires du genre : « Ça va être la chienlit ! »

Le point majeur à retenir ici est que le facteur ayant eu le plus d'influence sur les réponses a été celui de l'**âge** des participants. En effet, selon leur génération (moins de 30 ans, 30 à 50 ans, plus de 50 ans) et le fait qu'aucun des participants de plus de 30 ans ne soit actuellement au chômage, les réponses ont différé nettement :

- Moins de 30 ans : « *Quelle crise ? On a toujours vécu dedans alors !?!* »
- 30 à 50 ans : Ils ont ou trouvé un nouvel équilibre (par rapport à des contextes d'enfance ou d'adolescence), ou ont su s'adapter à de nouvelles conditions de vie.
- Plus de 50 ans : Ils ont eu tendance à se référer à un passé – plus étendu – qui a résulté en des certitudes voire des savoirs-écrans !

3.3. Le « retour chez soi ». Voici la consigne :

Merci, si vous êtes d'accord, pour votre participation à la petite expérience suivante.

- Voici une citation : « *L'organisme percevant se révèle capable d'appréhender, de saisir ou de comprendre l'identité, l'invariance d'une chose qui se présente diversement selon les points de vues qu'on a sur elle* ».
- Y a-t-il des questions par rapport à cette citation ?

Je vous remercie, passons à l'expérience : (la citation est répétée, et l'expérimentateur continue...) ... ainsi votre domicile, quel qu'il soit.

- Je vous propose d'évoquer votre retour à votre domicile ce soir.
- À quoi et comment le reconnaîtrez-vous ?
- Que ferez-vous pour l'identifier ?
- Comment sera le contexte ?
- Quelles seront vos actions ?
- Quels seront vos ressentis ?
- Et autre chose ?

Prenez le temps d'écrire ce qui vous vient, dans l'ordre où cela vous vient, pendant quelques minutes.

Les réponses écrites sont alors collectées (8), et des entretiens (4) sont organisés pour expliciter le processus de réponse.

Voici un exemple de réponse écrite :

- « - *Je reconnaîtrai mon domicile par rapport au chemin que j'aurai parcouru pour l'atteindre.*
- *Pour l'identifier j'utiliserai les points de repère qui me permettent de l'identifier (visions).*
- *Il fera nuit, mon chien aboiera avant que je me gare, mes filles seront dans leur chambre après avoir dîné et elles auront fait leurs devoirs.*
- *Je serai fatiguée de ma journée car j'ai fait beaucoup de voiture aujourd'hui.*
- *Dans le noir, je mettrai la clé dans le trou de la serrure et j'utiliserai mes doigts pour la localiser. J'annoncerai haut et fort que je suis rentrée, je dirai bonne nuit à mes filles et si j'ai le courage je mangerai quelque chose et irai me coucher vite fait !*
- *Ouf ! Encore une journée de plus qui vient de passer et demain ça recommence. »*

L'analyse des réponses et des protocoles nous suggère que lors d'une explicitation en questionnant "l'ante action", nous questionnons peut-être, en fait, l'anticipation que s'est forgée le sujet au moment où il a envisagé son action.

3.4. Discussion à partir des protocoles d'entretien :

- ✓ **Dans la première expérience de découpage** (« ciseaux-papier »), il existe une réalité objective, avec la possibilité d'évaluer tout de suite la réponse en dépliant la feuille de papier qui a été découpée.
- ✓ **Dans la seconde** (« magie »), il n'existe pas de certitude immédiate, mais un effet de surprise et d'interrogation, un désir de comprendre ce qui se passe, ou non (tout le monde n'ayant pas la même position face à un tour de magie).
- ✓ **Dans la troisième** (« économique »), même si nous disons que « *le déroulement des événements sera sans doute différent de nos anticipations* », ceci est encore une anticipation qui devra attendre sa vérification par les faits. Il n'existe pas non plus de « vérité » des faits sociaux une fois qu'ils seront advenus, car tout un chacun les interprétera en fonction de son système de valeurs et de croyances, et de sa classe d'âge.

(Est-ce alors autre chose qu'un « jeu de langage », qui n'est pas possible dans le cas des « ciseaux », où le résultat est certain, sans alternative ?).

PREMIERE CONCLUSION :

1. Nous anticipons en fonction de ce que nous avons déjà vécu.
2. Les anticipations peuvent être fonction de compétences cognitives ou de la prégnance de certaines centrations
3. Nous observons un effet de génération ou de classe d'âge.
4. Nous possédons la faculté de nous projeter dans le passé et de nous y voir agissant, et agir pour continuer le cycle (conscience autoéotique).

Dans les retranscriptions, nous avons par exemple l'évocation de situations génériques (« Chaque premier avril au bureau nous découpons dans les listings des ribambelles de poissons que nous faisons passer de bureau en bureau ») qui constituent un premier élément de sens auquel le sujet relie l'expérience de découpage en cours (cf. expérience ciseaux et papier).

Selon nous, il conviendrait de distinguer :

- **Intention** (on anticipe toujours pour quelqu'un, soi seul ou soi et l'autre). Il existe donc une *position* initiale à expliciter dans chaque exercice, et une *visée* à élucider.
- **Prévision** (application d'un modèle, comme en météo, qui n'a pas d'effet objectif).
- **Prédiction** (annonce selon certaines règles d'un événement qui doit arriver ; et dire à quelqu'un ce qui va se passer va avoir un effet d'induction, positive ou négative).
- **Hypothèse** (en langage usuel, une "supposition" : en fonction des informations disponibles, un effet est attendu ; une observation ou une expérience va confirmer ou invalider l'hypothèse, la supposition).
- **Imagination** (à partir d'un point de départ, la pensée procède par associations, dérivations, etc..., bref par réorganisation ou création).

L'anticipation relève d'un processus complexe mettant en jeu plusieurs aspects du fonctionnement que nous avons relevés précédemment :

- Il existe des **effets d'attente** dépendant des croyances de la personne, produisant une intention, une recherche de but, une motivation, un état émotionnel..., et du contexte dans lequel s'effectue l'échange.
- Il existe des **effets perceptifs** (de par la place physique que la personne occupe en tant qu'observateur).
- Il existe des **effets de l'attention** (le « rictus », un chat qui passe...).
- Il existe des **effets de mémoire** (l'expérience appelle des vécus antérieurs ; la mémoire épisodique fonderait donc la conscience autoéotique).
- L'ensemble correspond à **l'expression de la « cohérence »** de la personne, avec son versant « ressenti » et émotion. L'anticipation est engagement de l'être, avec ses capacités, ses croyances, ses valeurs, sa culture.

Nous dirons donc que, de la même façon que nous ne pouvons pas ne pas avoir de comportement, il est impossible de ne pas anticiper. Il s'agit donc d'un processus central à prendre en compte dans toute démarche thérapeutique se voulant constructive. Ce constat soulève plusieurs questions que nous allons tenter d'organiser.

4. Questions et remarques : l'anticipation = moteur de l'action.

4.1. Questions théoriques :

A. Anticiper est un acte quotidien : « *Quelque chose de vague qui émerge au fil de l'action, qui se précise* », comme le décrit l'un des participants. Les points de vue pour le décrire peuvent être multiples, philosophique, psychologique, sémantique...⁸

⁸ Rudolph Sock et Béatrice Vaxelaire (éds), (2004). *L'anticipation à l'horizon du présent*, Sprimont (B), Mardaga.

B. Peut-il y avoir une décision sans anticipation ? De fait, notre corps et notre cerveau montrent un fonctionnement “pro-jectif” si l’on peut dire, c’est-à-dire formulant en permanence des hypothèses, des conjectures... ou faisant des paris, des supputations. Grâce à l’anticipation, nous pouvons imaginer de nouveaux points de vue, créer un sens nouveau pour une situation (recadrage), envisager des actions innovantes. Sur le plan cognitif, peut-on parler alors de « schèmes anticipateurs », ou de « modèles internes d’anticipation » ? *À ce stade, la question reste ouverte.*

C. Apprend-on à anticiper ? Ou bien est-ce inné (*Les neurones miroirs*⁹) ? Ou les deux, vraisemblablement ? En tout cas, la psychologie du développement apporte des arguments en faveur d’une capacité précoce du bébé de pouvoir se projeter dans le futur. On peut l’envisager comme une connaissance « en acte » guidant l’activité sensorimotrice dans les échanges avec le milieu, dès la naissance (il ne s’agit pas bien sûr d’un soi identifié, de construction plus tardive). Daniel Stern¹⁰ a mis en lumière les liens existant entre la mémoire d’évocation des nourrissons et la capacité « *de créer des anticipations de représentations d’événements futurs possibles* » (op. cit., p. 156).

L’anticipation devrait dès lors être vue comme un processus adaptatif essentiel.

En effet, dans son mode relationnel en construction, « *si l’enfant ne peut pas faire une prédiction ou élaborer une réponse instrumentale pour prendre en compte la prévision, l’incertitude et la détresse en résulteront* ». Dans le même sens, chez le bébé, l’anticipation déçue se voit à sa réaction de surprise.

Que se passe-t-il quand la capacité à anticiper dysfonctionne ?

Exemple : Peu de souvenirs d’un « certain » passé va entraver la projection dans le futur.

Pour notre part, nous avons souvent observé ce type de dysfonctionnement dans des troubles comme la dépression bien sûr, mais également dans la volonté de tout contrôler, ou de penser à la place de l’autre...

Selon Van der Linden¹¹, « *la difficulté observée chez les patients diagnostiqués schizophrènes de se projeter mentalement dans le passé et le futur pourrait être en lien avec une perturbation du sentiment de continuité de soi dans le temps. La projection dans le passé et dans le futur fait fortement appel à l’imagerie visuelle (considérée comme un langage privilégié des buts) et possède une composante émotionnelle importante. Ainsi, la simulation mentale de situations émotionnelles constituerait également un moyen d’aider à prendre des décisions adaptées et elle jouerait un rôle dans la régulation émotionnelle ainsi que dans la construction et le maintien d’une image positive de soi.* » Aussi, permettre à toute personne qui consulte de canaliser de façon positive, créatrice, ses processus d’anticipation, afin de passer de la souffrance ou de la confusion à un dessein qui lui est propre, ou qui lui soit propre, et l’expérimenter : voilà une définition correcte d’une thérapie constructive.

« *Passer à un dessein qui lui est propre* », cela signifie que la personne avait un dessein avant de consulter, même flou, qu’il faut l’aider à “canaliser”. « *Passer à un dessein qui lui soit propre* » signifie que l’aide portera autant sur la construction du dessein propre au patient, sur le processus d’anticipation, que sur la canalisation de celui-ci qui est déficient.¹²

Pour y parvenir, quelles sont les questions pratiques à résoudre ?

⁹ Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia (2008). *Les neurones miroirs*, Paris, Odile Jacob.

¹⁰ Daniel N. Stern (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, P.U.F., (4^e édition en 2003).

¹¹ Martial Van der Linden, (2008) *Mémoire épisodique, conscience autoéotique et projection du futur*, Archives Jean Piaget, Séminaire interdisciplinaire : Conscience et prise de conscience, Genève, 6 mai 2008.

¹² Communication personnelle de Catherine Lahmi (2010).

4.2. Questions pratiques :

4.2.1. En explicitation :

L'« action » implique des actions physiques et mentales, l'anticipation des processus mentaux... Le praticien constructif devra donc se former pour pouvoir répondre aux demandes suivantes :

✓ Repérer et observer les moments spécifiques relatifs au processus d'anticipation : les moments d'anticipation et ceux d'action se manifestent-ils de façon différente ? En quel sens ? Sont-ils à questionner différemment ? Et comment ?

✓ En quels termes installer un contrat de coopération entre A (questionné) et B (interviewer) dans un entretien d'explicitation de l'anticipation ?

✓ Quand et comment, au cours de l'entretien, quitter le questionnement de l'action pour aller vers l'anticipation ?

• **Proposition :** Pour donner un exemple de réponse concrète, disons que nous avons repéré deux portes d'entrée pour questionner l'anticipation :

- 1) - Tout d'abord, nous pouvons employer la « fragmentation »¹³ dès qu'un élément d'anticipation apparaît dans les réponses de l'interlocuteur. Nous questionnons alors directement cet élément, en accompagnant la personne pour qu'elle le déplie et puisse ensuite y apporter une légère variation qui réorganisera son futur.

Exemple : « Vous dites qu'en arrivant devant votre salle de classe, vous vous voyez aller vers la porte, entrer d'un pas déterminé en regardant les élèves (assis ou non !) et poser votre cartable sur le bureau. Si vous deviez introduire une légère variation, laquelle pourriez-vous introduire ? »

✓ Un « bonjour » cordial s'est avéré avoir changé juste ce qu'il fallait à l'atmosphère de la classe ; ce qui permis à ce professeur de restaurer un équilibre qui avait été rompu lors du cours précédent.

- 2) - Il est possible de procéder à l'inverse en posant d'abord des questions directes sur le processus que la personne anticipe : - « Est-ce que vous anticipez alors le résultat ? - Lequel ? - Comment ? - Que se passerait-il pour vous, l'autre (ou les autres) » et de revenir sur la séquence où tout pourrait « basculer » ?

Ainsi d'une personne venue consulter, avec un très fort désir de vengeance, après un choc émotionnel, dont elle tenait l'autre pour entièrement responsable.

En l'accompagnant, sans aucun jugement ni commentaire, mais en l'aidant à anticiper les suites éventuelles d'une vengeance et en fragmentant l'acte de la séquence où elle se voyait passer à l'acte, cette personne a pu réorganiser son futur sans conséquence fâcheuse ni pour elle, ni pour l'autre mais avec une perspective d'action plus constructive et apaisante.

4.2.2. En thérapie constructive :

Sans doute nous appuyons-nous en thérapie sur un processus on ne peut plus naturel et spontané :

¹³ « La description d'une action peut se faire suivant différentes échelles correspondant à différentes granularités des unités retenues pour segmenter le déroulement de l'action » (Pierre Vermersch), ce qui est valable selon nous pour l'action mentale d'anticiper.

combien de temps passons-nous chaque jour dans des interactions imaginées qui sont soit des souvenirs, soit des fictions d'événements à venir ?

Quand nous proposons une anticipation (par exemple, demander à une personne de dire ou d'écrire comment elle se voit dans cinq, ou dix ans), déclenche-t-on une ou des évocations ?

Nos expériences semblent montrer que c'est le cas. Que provoque-t-on ? Nos recherches montrent que pour anticiper, l'évocation est un passage spontané, même s'il paraît fugace parfois, la projection dans le futur s'appuyant sur le passé. Aussi la démarche thérapeutique provoque-t-elle, par la proposition d'une « expérience à mettre en œuvre », la mise en branle d'évocations qui sont autant de points de départ pour s'aventurer dans le futur en pensée d'abord, en acte ensuite.

- ✓ Dans plusieurs démarches thérapeutiques, il est question de proposer que la personne se projette dans le futur avec des séquences différentes.
 - En P.N.L., il est question de « *pont vers le futur* ».
 - Dans les thérapies « orientées vers la solution », il est habituel de supposer le problème résolu, de poser une « *question miracle* », etc...

Il est clair que ce genre de proposition doit correspondre suffisamment à la cohérence¹⁴ de la personne.

L'anticipation présuppose un but, celui de la personne (en tant que finalité : « *J'aimerais que mon fils me sourie le matin quand il se lève* »), du thérapeute, ou un but concerté entre eux deux. Comme l'évocation permet de s'informer et de s'auto-informer, **l'anticipation contribue à la réalisation du but en tant que « mémoire du futur »**. Nous avons des exemples issus de la pratique depuis que nous nous intéressons à cette question, comme nous allons le voir.

5. L'ANTICIPATION DANS LA DÉMARCHE CONSTRUCTIVE.

Comme nous l'avons peu à peu réalisé, grâce à notre pratique en thérapie constructive, la solution peut émerger de propositions d'actions qui entraînent un changement dans l'orientation de l'attention que la personne qui consulte porte à son symptôme. Il s'agit donc pour le thérapeute de proposer une expérience à mettre en œuvre concrètement et qui participe de cet objectif.

Une expérience doit pouvoir être mise en œuvre avec plusieurs personnes présentant la même difficulté annoncée pour avoir une valeur autre qu'un heureux hasard. L'expérience qui va suivre a donc été proposée à plusieurs reprises, et par des thérapeutes différents, avec le même résultat bienfaisant. Autrement dit, thérapeutes et « personnes qui consultent » ont accompli davantage qu'une suite d'actions. Nous pouvons dire qu'ils ont réalisé une création inédite à dater de laquelle « *l'histoire du comportement est qualitativement modifiée* », pour reprendre le mot de Merleau-Ponty.

La particularité de cette expérience est d'avoir été d'abord « accomplie » en pensée par la personne qui consultait. Chacun des gestes et mouvements a été anticipé de façon précise au cours de la séance. Les éléments descriptifs du contexte et les actions à mener ont été minutieusement verbalisés. Le but explicite étant d'apprendre, par anticipation, à se déplacer d'une façon particulière et le but implicite étant d'avoir un effet régulateur sur le sommeil.

Voici le compte-rendu de la séance au cours de laquelle l'expérience a été proposée pour la première fois.

Un homme, presque quinquagénaire, se présente avec de graves troubles du sommeil. Il dit avoir « décompensé » gravement après une période de tensions intenses dans son travail de cadre. Il décrit cette période comme faite de « *pressions à faire sortir la moelle des os* » en fonction d'objectifs inatteignables imposés par le management supérieur. Il en a développé des hallucinations, etc...

¹⁴ J.-P. Ancillotti et C. Coudray, op. cit., p. 19.

Le thérapeute se rend compte, au fil du dialogue, que la perception du réel chez cet homme est effectivement perturbée.

Compte tenu de l'importance du sommeil dans l'équilibre psychique ainsi qu'il lui est expliqué, ils tombent d'accord pour traiter tout d'abord l'insomnie.

Deux outils sont à la disposition du thérapeute pour mener ce premier entretien : l'entretien d'explicitation et les prescriptions paradoxales telles qu'envisagées par l'approche interactionnelle¹⁵.

L'explicitation de la dernière nuit d'insomnie de la personne va apporter les éléments de contexte et d'action nécessaires au thérapeute pour savoir comment ce monsieur a tenté de gérer ses réveils intempestifs qui l'angoissent de plus en plus (que nous appelons « tentatives de solution ») et trouver une nouvelle voie d'accès.

Le thérapeute va poursuivre en faisant décrire le logement, le nombre de pièces, ainsi que le nombre de portes et avoir ainsi une bonne connaissance de la topologie.

L'étape suivante va être de proposer l'expérience en la qualifiant d'étrange, voire de bizarre, mais propre à apporter le confort souhaité quant au sommeil.

Il est évident, comme souligné dans l'analyse que nous proposons par la suite, que la confiance établie entre les deux protagonistes est essentielle à l'efficacité de l'expérience.

Quelques éléments de cette anticipation :

Th. : « *Pouvez-vous prendre le temps de vous voir dans votre lit alors que vous venez de vous réveiller en plein milieu de la nuit... Je vous demande de bien vouloir vous asseoir sur le bord de votre lit, de poser vos pieds par terre, vous pouvez sentir le tapis sous vos pieds... et de vous lever. Vous allez prendre le temps de vous imaginer en train de vous diriger vers la porte de votre chambre. Est-elle ouverte ou fermée ?* »

H. : « *Fermée.* »

Th. « *Vous l'ouvrez et là vous vous arrêtez sur le seuil, vous faites demi-tour et vous franchissez ce seuil à reculons. Vous vous remettez maintenant dans le sens de la marche et vous vous dirigez vers la porte suivante..... Vous pouvez sentir vos pas.....* »

Le thérapeute lui a ensuite demandé de décrire la « manœuvre » lui-même : s'arrêter sur le seuil, allumer ou pas la lumière, faire un demi-tour sur lui-même, passer le seuil à reculons, se remettre dans le sens de la marche habituelle jusqu'à la prochaine porte, et ainsi de suite jusqu'à avoir de la sorte passé toutes les portes de son logement. Puis le thérapeute lui a demandé de verbaliser le trajet inverse pour retourner dans sa chambre jusqu'à ce qu'il soit en pensée dans son lit et de nouveau allongé – en omettant volontairement de faire référence au sommeil.

Le résultat fut rapide et étonnant : ce monsieur raconta la semaine suivante avoir effectué l'expérience deux fois complètement, y avoir seulement pensé et l'avoir envisagée mentalement ensuite, pour se rendormir aussitôt. Du coup, il était bien sûr reposé et cette expérience – qui demeurerait à sa disposition en cas de rechute, avait-il été précisé – a marqué un tournant positif dans sa thérapie.

Analyse de cette séquence : trois facteurs sous-tendent l'efficacité de cette expérience.

Quand nous proposons cette expérience d'anticipation, nous partons de connaissances *spécifiées* préalables fournies par la personne questionnée (lieu, déplacements), tant il est vrai que nous ne pouvons anticiper qu'à partir du connu. Ces connaissances sont d'abord utilisées pour des actions mentales habituelles (s'imaginer se déplacer) puis tout à coup inhabituelles (passer les portes à reculons). Nous proposons enfin à la personne de le faire vraiment, de mener cette action en l'inscrivant dans le réel.

¹⁵ Edmond Marc, Dominique Picard (2006). *L'école de Palo Alto - Un nouveau regard sur les relations humaines*, Paris, Retz.

1- La qualité de la relation thérapeutique qui aide la personne à décider de mettre en œuvre l'expérience, parce qu'elle a suffisamment confiance dans le thérapeute pour se lancer dans des actes en apparence bizarres et éloignés du but recherché. Confiance qui s'établit certainement plus facilement et rapidement grâce au « contrat de communication ».

2 - L'utilisation des outils de l'évocation, qui aident à la projection de la pensée et du ressenti dans le futur. Ce futur est contextualisé, dans le temps comme dans l'espace. La fragmentation, c'est-à-dire un déroulé assez lent et minutieux des actions successives dans le respect de la cohérence de la personne. Il est correct à notre sens de parler dès lors d'anticipation et d'énaction : la personne construit une suite d'actions imaginées qui guideront l'expérience quand elle sera conduite dans le réel. L'anticipation sert de canevas, de carte pour oser l'action. Mais là aussi, « la carte n'est pas le territoire »...

Relevons au passage qu'il est également très intéressant de questionner le « comment une personne s'y est prise ? » et ce qu'elle a anticipé quand une expérience proposée n'a pas été faite.

3- La connaissance et la pratique de propositions paradoxales à même de provoquer un changement dans l'attention, une confusion dans le ressenti, un déséquilibre dans le fonctionnement d'une personne, ouvrant le champ à de nouveaux possibles.

La séquence se résume ainsi : prise d'informations sur le contexte – anticipation d'actions habituelles, puis contre habituelles – mise en œuvre dans le réel.

Que faisons-nous dans la vie, sinon cela ? À une différence majeure près : Il nous paraît difficile, voire impossible d'envisager seul, en son for intérieur, une action paradoxale ou contre habituelle. De la même façon que la profondeur de notre champ de vision est due au fait que nos deux yeux voient selon deux perspectives différentes (cf. la vision binoculaire), un « autrui », une personne extérieure, correctement formée et qui constitue un système nouveau avec nous, paraît indispensable, ou au moins utile, pour y parvenir. Mais peut-être n'est-ce valable que dans une perspective d'évolution constructive !

Conclusion :

L'une des dimensions originales de l'approche constructive en thérapie est celle du projet, du dessein de la personne. Après l'avoir déjà expérimenté depuis plusieurs années et écrit en 2006, nous pouvons soutenir aujourd'hui que le rôle des anticipations est essentiel à la réalisation d'un dessein (disegno).

Elles influencent les comportements, les ressentis et les émotions. Elles créent un contexte pour l'action. Elles suscitent la recherche ou l'émergence de nouvelles informations qui peuvent infléchir le dessein (nouveaux choix à faire, nouveaux sous-buts devenant des buts préalables à atteindre), adaptation, voire abandon du projet... pour passer à un autre). Si ces conditions sont réunies, il nous paraît alors possible de créer une « mémoire du futur » qui va jouer comme une prédiction autoréalisante positive. L'utilisation de l'anticipation au cours des séances permet en effet d'accompagner un sujet dans la définition et l'implémentation du projet concret qu'il entend mettre en œuvre.

Comme dans toute démarche de changement et d'évolution, la question de l'éthique du professionnel est primordiale. Il ne saurait suggérer de dessein à la personne qui consulte. Il est là pour aider cette personne à dégager son propre projet, à trouver les moyens de l'accomplir, ou le courage de le modifier, voire d'en changer.

Enfin, il est important de souligner la dimension d'apprentissage que revêt une démarche thérapeutique constructive : grâce à ces séquences d'anticipation, après la mise en œuvre de plusieurs expériences dans l'intervalle entre deux séances, et après leur évocation en séance, nous observons la construction de nouvelles perspectives par les personnes qui consultent. Ce que nous faisons spontanément, quotidiennement, en négatif comme en positif, il est possible de le faire de façon constructive et consciente en utilisant entre autres, certains outils de l'explicitation pour former des « souvenirs du futur » soutenant l'action à venir. L'anticipation, utilisée ainsi dans une approche constructive, peut contribuer à faire évoluer la personne dans ses relations au monde et aux autres.

BIBLIOGRAPHIE

- ANCILLOTTI Jean-Pierre et COUDRAY Catherine (2006). *Thérapie constructive par le dialogue et par l'action – Le banc dans le jardin*, Nice, Editions Ovidia-Paradigmes (préface de Pierre Vermersch).
- BERTA Mario (1983). *Perspective symbolique en psychothérapie. L'épreuve de l'anticipation clinique et expérimentale*, Paris, ESF.
- BERTHOZ Alain et PETIT Jean-Luc (2006). *Phénoménologie et physiologie de l'action*, Paris, Odile Jacob.
- ROUSTANG François (1994). *Qu'est-ce que l'hypnose ?*, Paris, Les Editions de Minuit.
- SOCK Rudolph et VAXELAIRE Béatrice (Eds) (2004). *L'anticipation à l'horizon du présent*, Sprimont (B), Mardaga.
- SUTTER Jean (1983). *L'anticipation*, Paris, P.U.F.
- WITTEZAELE Jean-Jacques et GARCIA Teresa (1992). *À la recherche de l'école de Palo-Alto*, Paris, Le Seuil.

ANNEXE 1 : Expérience « papier-ciseaux »

Le point de départ est l'item « Découpage » de la NEMI¹⁶. Nous donnons le détail de cette expérience, parce que c'est la première de notre série de variations sur le thème de l'anticipation, et comme proposition de travail pour les collègues qui souhaiteraient l'utiliser en situation de **recherche** ou de **formation** (c'est un excellent exercice de questionnement pour les personnes possédant les outils de base de l'explicitation).

Matériel :

- Appareil d'enregistrement en état de marche.
- 2 feuilles de papier 13,5 x 21 cm demi-format A4).
- Une paire de ciseaux.
- Un stylo en état de marche.

Consignes :

Phase 1 : Action (s'entraîner avant !)

A) Prendre une feuille de papier 13,5 x 21 cm et dire en la montrant :

« *Regardez bien ce que je vais faire* ».

« *Voyez, je plie ce papier par le milieu* ».

Ce disant, plier soigneusement la feuille en deux.

B) « *Et ainsi encore une fois* »

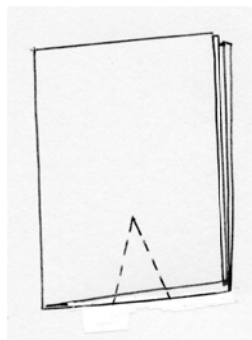
Ce disant, plier soigneusement la feuille en deux encore une fois : la feuille est donc pliée quatre.

C) Prendre les ciseaux tout en tenant la feuille et dire :

« *Maintenant, je vais faire une entaille ici* ».

Avec les ciseaux, faire une entaille sur les plis des petits côtés, au milieu (entaille en triangle d'environ

¹⁶ Zazzo R., Gilly M., Verba-Rad M. (1966). *Nouvelle Echelle Métrique de l'Intelligence*, II, p.91, Paris, Armand Colin.



2 cm de base et 2,5 à 3 cm de hauteur).

(Les pliages sont volontairement visibles sur cette figure, ils ne doivent pas être visibles dans votre manipulation).

Phase 2 : Anticipation.

A) Ranger la feuille qui vient d'être entaillée, et donner le stylo et l'autre feuille au sujet.

Dire :

« Avec ce stylo, vous allez dessiner ce qu'on verrait si on déplaçait la feuille.

« Vous ferez des traits pour représenter les plis et vous dessinerez ce qui résulte de l'entaille.

« Quand vous aurez fini, je vous remercie d'indiquer votre prénom sur la feuille et de me la remettre. »

B) Les deux feuilles sont rangées hors du regard du sujet.

Phase 3 : Explicitation.

A) Demander la permission d'enregistrer et mettre l'appareil en route.

B) Passer le contrat de communication.

Indiquer que le questionnement durera 30 minutes au maximum, mais que vous arrêterez dès que le sujet le voudra.

C) Commencer par :

« Si tu es d'accord, je te propose de revenir en pensée à ce que tu viens de faire, à partir du moment où je t'ai demandé de regarder, jusqu'au moment où tu m'as remis la feuille. » Lorsque tu seras prêt, fais-moi signe.

D) Vous pouvez alors démarrer le questionnement par la question suivante :

- « Lorsque je t'ai demandé de regarder, qu'as-tu vu en premier ? »

- Laisser dérouler l'action en accompagnant par de petites relances sans contenu.
- Récapituler aussi souvent que nécessaire.

✓ Le but est d'aider le sujet à se focaliser et à se maintenir sur ce moment initial où il a commencé à **penser à ce qu'il allait faire, à anticiper son action** pour répondre à la demande. Comment s'y est-il pris ?

E) Tous les outils de l'explicitation sont à mettre en œuvre pour aider le sujet à mettre en mots ce qui s'est passé pour lui pendant ces quelques minutes (ou parfois secondes) pendant lesquelles il anticipait sa réponse. BREF : *Comment a-t-il pensé, imaginé, prévu... ce qu'il allait faire ?*

Dix-sept ans après la thèse...

Nadine Faingold – Septembre 2010

Ajout au chapitre 7 – Former des enseignants professionnels (De Boeck, 1^{ère} édition 1996)

Ironie de la petite histoire, c'est au moment où en France la formation professionnelle des enseignants est quasiment réduite à néant dans le cadre d'un passage à l'université où n'ont été pensées aucune des modalités de l'alternance qui permettraient l'apprentissage du métier... c'est à ce moment donc que l'on me demande une mise à jour du chapitre 7 « Du stagiaire à l'expert, construire les compétences professionnelles », écrit il y a 15 ans dans l'ouvrage collectif *Former des enseignants professionnels* (De Boeck, 1^{ère} édition 1996). Ce que j'ai fait... sous la forme d'un ajout après la conclusion, en une page intitulée « Et au-delà... », accompagnée d'une bibliographie des articles écrits au fil des années, pratiquement tous accessibles sur le site du grex. Avec l'espoir que dans quelques années les enseignants auront à nouveau droit à une formation initiale et continue digne de ce nom... C'est d'ailleurs en ce sens, pour préparer l'avenir, que nous proposons à l'université de Cergy Pontoise un nouveau master de formation de formateurs: « Formation aux fonctions de l'accompagnement professionnel », où l'explicitation aura toute sa place.

Donc, pour en revenir au chapitre 7, il se terminait par le paragraphe suivant : « Une formation qui va ainsi de la pratique à la pratique par le détour de l'analyse « postule que celui qui se forme entreprend et poursuit tout au long de sa carrière un travail sur lui-même en fonction de la singularité des situations qu'il traverse » (Ferry, 1983). Elle requiert des formateurs qu'ils soient à la fois eux-mêmes des praticiens experts rodés à l'observation des élèves, mais aussi, pour les stagiaires, des compagnons et des guides sur le chemin des essais et des prises de conscience : c'est-à-dire des techniciens de l'écoute et de l'aide à la mise en mots, des concepteurs de dispositifs de réflexivité. La question qui demeure est celle de savoir si la prise de conscience peut être une condition suffisante du processus de changement, et si le moment n'est pas venu d'accorder une place plus importante à la question du travail sur soi et des médiations qu'il requiert dans le champ de la formation professionnelle des enseignants et des formateurs. Dans cette perspective, il nous semble qu'une étude des différentes modalités d'intervention susceptibles de déclencher une transformation des pratiques, et une recherche sur les transferts possibles, en formation, d'outils comme les techniques d'aide au changement issues du champ de la thérapie sont des pistes qu'il conviendrait d'explorer. » Voici donc ce que j'ai ajouté à la version initiale :

Et au-delà...

La mise en œuvre de dispositifs réflexifs des pratiques requiert des équipes de formateurs qui soient eux-mêmes formés à la réflexivité et au travail sur soi. Depuis la première édition de cet ouvrage il y a maintenant plus de quinze ans, c'est donc dans le cadre de la formation de formateurs que j'ai eu à cœur d'expérimenter différentes modalités de retour sur soi visant la mise en place d'une posture réflexive dans un cadre d'alternance, et de forger des outils méthodologiques permettant à la fois d'animer un travail d'analyse de pratiques en groupe, et d'affiner la méthodologie de l'accompagnement professionnel conçu comme aide à la prise de conscience. (Faingold, 2001a, 2002a, 2006a).

C'est sur la question de la prise en compte de la dimension émotionnelle et des enjeux identitaires dans l'apprentissage du métier qu'il me semble nécessaire et urgent de faire avancer la recherche en formation. De nombreux chercheurs en sciences de l'éducation s'y attachent, à partir de champs théoriques très divers. En ce qui me concerne, c'est à la fois l'approche psycho-phénoménologique de Pierre Vermersch, visant une description pas à pas du vécu subjectif en situation, et l'exploration de différentes pratiques en psycho-thérapie, qui m'ont permis de construire au fil des années une méthodologie de l'accompagnement permettant d'aborder dans un cadre de sécurité éthique et psychologique la difficile question de la construction de l'identité professionnelle dans son interaction avec la problématique personnelle du débutant dans un métier de la relation.

La prise en compte de la dimension émotionnelle m'a amenée à différencier

- les dispositifs d'accompagnement de situations difficiles pour le stagiaire, permettant à la fois la prise de conscience et la compréhension de ce qui s'y joue, afin de pouvoir clairement distinguer les exigences de la professionnalité et les incidences paralysantes d'un contexte en résonance avec l'histoire du sujet. (Faingold, 1999, 2001b, 2004)

- et les dispositifs visant l'analyse et la valorisation de situations positives où sont déjà en germe les compétences qui demandent à être développées. (Faingold, 1997, 2002c)

Dans les deux cas, j'ai été amenée à distinguer le niveau expérientiel des stratégies et des savoir-faire, relevant de l'explicitation de l'action, du niveau expérientiel de l'identité, relevant du décryptage du sens. (Faingold, 1998, 2004)

Concernant l'exploration des situations de réussite, j'ai eu la chance de coordonner entre 2005 et 2007, une étude sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la jeunesse (Faingold, 2009) où le dispositif de recherche, basé sur des entretiens d'explicitation avec des praticiens expérimentés, a donné lieu à un travail de mutualisation et de formulation des savoirs professionnels des éducateurs en milieu ouvert. Le dispositif et la méthodologie ont pu être transférés en formation dans le cadre d'entretiens individuels de suivi du parcours de formation, et dans des ateliers de professionnalisation visant la mise au jour des savoirs d'action mobilisés par des débutants dans des moments spécifiés de pratique professionnelle.

Il reste beaucoup à faire dans cette direction de la valorisation des compétences en acte dans la pratique des débutants, condition de la mise en place progressive de la confiance en soi indispensable à la posture enseignante et éducative.

Références bibliographiques

Faingold, N. (1993a), Explicitation d'une démarche de formation : Entretien avec Agnès Thabuy, IMF. In Chartier et al., *Initier aux savoirs de la pratique - Les maîtres formateurs sur leur terrain*, pp.83-97. Nanterre : Diffusion Publidix.

Faingold, N. (1993b) Accéder aux savoirs implicites de l'acte pédagogique : l'entretien d'explicitation avec des enseignants experts. Communication au Premier Congrès d'actualité de la recherche en éducation et en formation 25, 26 et 27 mars 1993. www.expliciter.fr

Faingold, N. (1993c). Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques. Thèse de doctorat. Université Paris X-Nanterre. www.expliciter.fr

Faingold, N. (1994). Explicitation des pratiques de maîtres formateurs. Communication à la Biennale de l'Education et de la Formation, Paris, Avril 1994.

Faingold, N. (1995a). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P., *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles : De Boeck.

Faingold, N. (1995b). Analyse des situations de travail, réflexivité et formation des enseignants. Actes du séminaire des politiques pratiques et acteurs de l'éducation. Paris : INRP.

Faingold N. (1996). Pratiques tutorales de maîtres formateurs du premier degré et formation de formateurs. *Recherche et formation* n° 22.

Faingold N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. in Vermersch P. et Maurel M., *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F. www.expliciter.fr

Faingold N. (1998), « De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle ». *Explicititer* n° 26, p.17-20, www.expliciter.fr

Faingold N. (1999). Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre. *Spirale* n° 24 : *L'approche biographique en formation d'enseignants*.

Faingold N. (2001a). Entretien avec L. Paquay et R. Sirota », *Recherche et formation* n° 36, *Le praticien réflexif*. Paris, INRP.

Faingold N. (2001b). Identifier les co-identités. *Explicititer* n° 41, 11-14. www.expliciter.fr

Faingold N. 2002a. « Formateurs-tuteurs : quelles pratiques ? quelle identité professionnelle ? ». Dans : Altet M., Paquay L., Perrenoud P., *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, pp. : 193-218.

Faingold N. 2002b. « De moment en moment, le décryptage du sens ». *Explicititer* n°42, 40-47. www.expliciter.net

Faingold N. 2002c. « Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques. » *Explicititer* n° 45, 38-41. www.expliciter.net

Faingold N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Education Permanente* n° 160, Sept. 2004.

Faingold N. (2006a). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques, *Recherche et formation* n° 51. Paris, INRP.

Faingold N. (2006b). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire, *Explicititer* n° 63, 18-25. www.expliciter.fr

Faingold N. (2007). L'explicitation de moments-clé : un choix méthodologique pour l'accès au sens. *Actes du colloque « Le biographique, la réflexivité et les temporalités : Articuler langues, cultures et formation, Université François Rabelais, Tours, 25-27 juin 2007*.

Faingold N. (2009). Explicitation, réduction et résonance : D'un cadre de recherche à un dispositif de formation, in *Actes du 2^{ème} colloque international francophone sur les méthodes qualitatives*. Lille, 25-26 juin 2009. <http://www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009>

De l'entretien d'explicitation aux gestes de métiers

Laurence Velasco

Formatrice à la P.J.J. et psychologue du travail

Tout au long de leur parcours de formation les stagiaires éducateurs et éducatrices à la PJJ¹⁷ doivent produire des écrits (de stages, d'ateliers, d'observation, d'analyse, ou encore le mémoire). Dans ces travaux, il s'avère qu'ils rencontrent des difficultés certaines pour écrire au sujet des situations éducatives qu'ils ont à décrypter et à analyser.

Ce constat au sein de notre équipe émane des formateurs plus expérimentés ayant eu à accompagner de nombreuses promotions, mais il est aussi relayé par bon nombre de professionnels qui constituent des jurys pour évaluer des travaux écrits, comme les soutenances orales des stagiaires.

In fine, il semblerait que la capacité réflexive des stagiaires sur leur pratique mérite d'être davantage soutenue, au-delà des difficultés liées au maniement de la langue française et des obstacles à l'écriture. Ainsi dans le dispositif de formation en alternance, accompagner des stagiaires dans des phases de description, d'écriture et d'analyse de leurs pratiques éducatives constitue un des objectifs majeurs du formateur.

Le travail que je présente ici a donc pris ses racines dans ces prises d'informations et tente d'éclaircir ces préoccupations par la présentation d'un dispositif mis en place au Pôle Territorial de Formation d'île de France de la PJJ .

A l'aune de la deuxième année d'une promotion d'éducateurs en formation en deux ans et de nouvelles échéances écrites, un petit groupe de formateurs s'est mobilisé.

En complément de l'accompagnement habituel, les stagiaires ont pu bénéficier d'un atelier baptisé : « Dispositif expérimental d'explicitation de sa pratique »

Spécificités de la démarche :

Cet atelier a pu voir le jour grâce à l'intérêt commun porté par quatre formateurs¹⁸ à l'analyse de l'activité des professionnels en général, et en particulier à la méthode de « l'entretien d'explicitation »¹⁹.

Chacun de nous avait en effet déjà suivi un stage d'initiation à l'explicitation et celui d'approfondissement dispensé par Nadine Faingold, dans le cadre de la formation continue des formateurs proposé à la PJJ, et/ou éprouvé dans son métier d'éducateur cette démarche.

L'un d'entre nous présenterait de surcroît et dans un avenir proche ce projet dans le cadre de sa formation de formateurs DESA²⁰ au CNAM

Cette nouvelle proposition d'intervention auprès des stagiaires ayant reçu l'approbation de la directrice du service, le dispositif a pu se mettre en place.

La participation à cet atelier s'est faite sur la base du volontariat.

Il était demandé à chaque stagiaire de revenir sur le choix d'une situation professionnelle vécue positivement à la PJJ. En ce sens, cette approche se distinguait fortement des autres dispositifs d'analyse des pratiques existants, où la tendance reste majoritairement l'approche de situations qui ont posé difficultés ou problèmes.

¹⁷ Protection Judiciaire de la Jeunesse.

¹⁸ F.Plumecoq ; H.Fabre ; C.Ojalvo ; L.Velasco

¹⁹ *L'entretien d'explicitation*, P.Vermersch, 1994, Paris : ESF.

²⁰ Diplôme d'Etudes Supérieures Appliqués au Conservatoire National des Arts et Métiers de « responsable de formation ».

Cette démarche d'explicitation d'un moment positif vécu au travail amène le jeune professionnel à se placer en situation d'évocation. Dans ce contexte proposé, « le sujet quitte l'interlocution pour accepter de se tourner vers sa propre intériorité et d'être guidé vers la mise en mots de ce qui lui apparaît à nouveau d'un moment évoqué, et pour découvrir, au sens fort du terme, ce qui se joue réellement dans la complexité de sa pratique ». ²¹

Le stagiaire, novice dans le métier, est alors placé dans des conditions que l'on espère les plus favorables pour retrouver pas à pas des actions jusque-là implicites, mais dont toute son activité regorge le plus souvent à son insu.

I) Le dispositif expérimental d'entretien d'explicitation

a) Une activité en direction du stagiaire

Un nombre de place ayant été défini par avance, ce dispositif a donc mobilisé huit stagiaires et quatre formateurs. Il s'est construit de la période de décembre 2007 à février 2008, pour se réaliser concrètement en mars 2008.

Pour chaque entretien nous avons pris le parti de travailler en binôme de formateurs.

Chacun des formateurs se plaçait au moins une fois dans l'activité de guider par ses relances le stagiaire, pour lui donner les moyens d'accéder à la position d'évocation recherchée. Le second formateur prenait la place de l'observateur de cette situation d'entretien.

Cette manière de procéder était annoncée comme telle aux stagiaires, voire même nous nous appuyions sur l'aspect expérimental de cette proposition de travail.

Nous adressions aussi aux stagiaires un message qu'ils recevaient avec bienveillance : nous étions là à notre tour en phase d'apprentissage et d'appropriation d'un dispositif.

En ce sens, ils étaient partie prenante d'une expérience pouvant être utile à tous.

Nous avons instauré deux moments distincts pour chaque stagiaire :

- Le temps de l'entretien d'explicitation d'environ une demi-heure et
- Une autre phase, dédiée, dans l'après coup, au retour du stagiaire sur ce qu'il venait d'éprouver sur quinze à vingt minutes.

Nous avons pris la précaution par ailleurs de marquer spatialement ces deux temps dans la salle.

Ce second temps pouvait être aussi fait des retours du formateur (plus extérieur) au sujet de la pratique du stagiaire qui venait se révéler ici, ce dernier ayant pu en repérer les traits saillants et lui en faire part s'il en estimait la nécessité.

Nous allons voir dans la suite de cet écrit comment ces deux temps ont été l'occasion pour les stagiaires de réelles prises de conscience de leurs savoirs faire en cours de construction ou inconnus d'eux jusque là.

Ils ne manqueront d'ailleurs pas de souligner la crainte d'y perdre en naturel auprès des familles et des jeunes.

Donner en formation de l'importance aux gestes ordinaires du métier:

Charlotte : (habituellement) *on ne va pas forcément parler de soi en tant qu'éducateur et de ses gestes et de sa façon d'agir, mais plus de la situation du jeune, de ce qu'on a mis en place, de ce qu'on a fait à la rigueur. C'est plus des propos généraux en fait, alors que dans ce type d'entretien, on est obligé de revenir sur soi, sur ses actions et pas que sur ce qu'on a dit ou on a fait concrètement sur des gestes, sur des actions, sur des regards, plein de choses qu'on prend pas en compte quand on en parle en analyse clinique, en réunions.*

Le centre de l'analyse est bien porté sur l'activité du professionnel comme le souligne une stagiaire dans les propos ci dessus.

²¹ Etude sur les pratiques éducatives à la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert. Extraits du rapport de septembre 2007. Coordinatrice : N.Faingold.

Analyser l'activité des professionnels, c'est s'intéresser aux manières de faire, de dire, de sentir, voire d'éprouver des hommes et des femmes qui s'ajustent quotidiennement pour gérer les écarts entre la prescription de travail et le réel.²²

C'est aussi partir du postulat que les personnes sont les mieux placées pour parler de ce qu'elles font et mettent en œuvre pour y arriver.

Au cours de celui-ci, le formateur ne sait pas, n'a pas un temps d'avance sur le stagiaire, il est simplement et ce n'est pas peu dire, à disposition de celui qui se place en évocation.

C'est le professionnel en devenir qui à son expertise sur la situation qu'il décrypte.

Aborder une situation vécue et spécifiée, c'est une possible voie pour sortir du discours « tout fait » souvent généraliste sur le métier pour débusquer les savoirs faire qui sont imbriqués dans l'ordinaire du travail.

Quand « le feeling » s'avère être un geste de métier :

Etre éducateur (trice) à la Protection judiciaire de la jeunesse fait partie des métiers de la relation.

Dans un premier temps cette relation est administrative, souvent contrainte, voire toujours prescrite par l'ordonnance d'un magistrat. On pourrait dire alors que ce lien dans la réalité de la relation éducative existe d'abord virtuellement sur le papier.

Une des gageures dans le métier réside sans doute dans le fait de réussir à transfigurer ce lien juridique obligé en une relation possible la plupart du temps, auprès de jeunes réfractaires et méfiant(e)s à l'égard des adultes.

Pour ce faire les professionnels expérimentés mobilisent des savoirs faire, des savoirs être qui sont en cours d'appropriation chez les éducateurs novices.

Les stagiaires concernés par le dispositif découvrent dans les situations évoquées qu'ils mobilisent des ressources en tout genre et sollicitent leurs capacités d'observation sans le savoir. Parfois tous leurs sens sont en éveil, d'autres fois ils s'appuient sur des acquis ou savoirs antérieurs, recourant à différents domaines de la vie qu'ils mettent au service de la situation présente.

Dans l'exemple qui suit Renan fait appel à une activité qu'il pratique dans le champ de sa vie privée, à savoir jouer au foot.

Renan : *moi et moi ...je ne savais pas en fin de compte, j'ai tendance à dire tout ce que je fais ...jusqu'à maintenant je dis : « **je le fais au feeling** » et à travers ce petit test, ça m'a permis de voir que rien n'était fait au hasard... et c'est ce qui m'a le plus étonné.*

Formatrice 1²³ : *Dans quel sens rien n'était fait au hasard ?*

Renan : *Rien n'était fait au hasard par rapport aux gestes, par rapport au positionnement et c'est ce que j'ai fini par comprendre. Parce que jusqu'à maintenant je me disais : « oui j'y vais et en fonction je vois » mais en ayant décrypté mes gestes, j'ai pu m'apercevoir que la façon d'entrer en relation avec les jeunes en fin de compte, je cherchais, je cherchais le geste, le moment opportun pour pouvoir agir*

Renan : *En gros j'avais eu un jeune qui avait eu un souci, et j'étais intervenu. Il était à l'hôtel et lorsque je suis arrivé ; il n'était pas trop bien et j'ai voulu entrer dans la chambre. Il m'a ouvert la porte et j'ai regardé un peu... et sa chambre et tout de suite je me suis aperçu qu'il avait une paire de crampons que j'ai repéré, je lui ai parlé de football, et puis on a pu entrer en relation par ce biais et moi j'ai cru que c'était au feeling*

(Rires collectifs)

Formateur²⁴ : *Vous vous êtes rendu compte que c'est pas du feeling et vous nous dites après c'est bien parce que j'ai pu m'en resservir (...) Vous vous êtes servi de quoi ?*

Renan : *Je m'en suis servi de façon à pouvoir décrypter les gestes et les... A savoir ce que l'éducateur fait, à savoir l'observation, j'avais du mal à dire effectivement qu'en amont j'observais énormément.*

Pour moi, c'était naturel, pour moi tout ça c'était naturel.

Mais maintenant au jour d'aujourd'hui, je suis conscient qu'avant d'agir il y a une phase

²² Selon les apports de l'ergonomie et de la clinique du travail.

²³ Françoise Plumecoq

²⁴ Herve Fabre

d'observation. Cette observation m'a permis de m'apercevoir qu'il y avait une paire de crampons, donc j'ai pu partir sur un terrain que je maîtrisais.

Et ça, ça a pu, comment pourrais-je dire, ça a pu mettre à l'aise le jeune parce que lui aussi il aimait bien le foot. Et tout de suite, on a pu rentrer en relation mais moi j'avais jamais imaginé que j'avais fait toute cette analyse jusqu'à maintenant.

Par contre je la rejoins (Line) parce que maintenant j'ai l'impression de n'être plus aussi naturel et ça ! (Frémissements).

Formatrice 2²⁵: *C'est votre préoccupation ?*

Renan : *ah si si et j'en ai déjà assez (rires)*

Ca, c'est avant je faisais au feeling et je me posais pas de question et maintenant il y a des trucs qui me viennent : l'observation. Et là quand j'ai présenté mon EPE 2, je suis parti la dessus parce qu'on m'a dit de parler de ma pratique éducative, de parler de ce que je mettais en avant à travers chaque situation : l'observation, l'écoute, avant j'aurais jamais pu en parler, Bien que, je sais bien que je le faisais, mais j'étais pas conscient que je le faisais et c'est ça .

(Silence)

Ce stagiaire découvre que le feeling qu'il attribuait à une vertu ou qualité naturelle se révèle être en fait une manière d'être qui s'appuie sur des éléments très concrets d'observation et d'analyse rapide de la situation qui vont l'aider à entrer en relation.

Au passage, il prend la mesure ici de ce qu'il a compris des attentes des professionnels, ou pour le dire autrement, des gens de métier quand il est demandé aux jeunes professionnels en devenir « *de parler de sa pratique* » en particulier dans les épreuves d'Etude de Pratique Educative.

Mais si ce stagiaire fait ici appel à sa connaissance du foot pour établir les premiers moments d'échanges avec un jeune, d'autres stagiaires mobilisent en eux des ressources plus intimes ou qui se rattachent à des expériences professionnelles passées.

Nous allons voir comment une autre stagiaire réinjecte dans sa pratique actuelle d'éducatrice ce qu'elle nommera, dans l'espace de discussions après l'entretien en lui-même, comme une ballade entre deux univers, voire entre deux technicités.

Brigitte choisit de revenir sur une situation d'entretien dans un foyer d'action éducative.

Cette rencontre a lieu en présence d'une jeune fille enceinte (placée en urgence), de sa mère et de la psychologue du service.

Brigitte s'est déterminée sur ce moment d'entretien car à priori pour elle, il est exemplaire du travail de lien qui a pu se construire entre l'équipe éducative et les parents, entre autre auprès de la mère de l'adolescente.

Au cours de la ré/évocation de cette situation, elle redécouvre un instant dans l'entretien où la mère arrive à sortir de sa colère à l'égard de sa fille. La stagiaire retrouve ce moment de bascule où l'entretien va prendre une autre tournure. Il s'agit de l'instant où Brigitte prend la parole pour conforter cette mère dans son rôle et la rassurer quant à son aide indispensable pour soutenir sa fille dans cette période.

Brigitte souligne combien il est important pour elle de créer un lien avec le parent afin de rendre le travail de collaboration possible et sortir d'une rapport de défiance vis-à-vis du service. Au cours de la situation éducative explorée, la rencontre apparaît à la stagiaire comme possible au moment où la mère peut aussi exprimer sa colère à l'égard de sa fille. Ensuite le dialogue s'ouvre avec la psychologue. L'éducatrice stagiaire découvre en revenant sur ce moment qu'elle passe le relais quand la mère est en mesure de regarder la psychologue.

d) Quand la mécanique surgit dans le champ de l'éducatif :

La suite de l'entretien d'explicitation que nous aurons avec la stagiaire est livrée ici dans sa quasi intégralité car il témoigne, à mon sens, du cheminement qui s'est opéré dans son déroulement et qui

²⁵ Laurence Velasco

ouvre une voie d'exploration nouvelle pour Brigitte. En effet, elle réalise au bout du compte qu'elle rapatrie des gestes, des sensations venant d'un univers professionnel d'un autre genre, bien malgré elle et qu'elle a pratiqué par le passé.

Formatrice 2 (Laurence Velasco): *Quand vous dites dans cette situation d'entretien faire de la mécanique.... C'est ...*

Brigitte : *Pour l'entretien ?*

Formatrice 2 : *Oui, juste pour se reconnecter avec ce petit moment très important, où vous vous dites, je le dis comme ça : j'ai fait mon travail c'est comme faire de la mécanique, ou quelque chose comme ça...*

Brigitte : *C'est dans la sensation que c'est similaire, c'est parce que quand on arrive, quand on a cherché longtemps, longtemps et qu'on arrive à trouver l'emplacement ou comment la pièce entre dans le mécanisme, et bien vous ressentez, ce n'est même pas du soulagement c'est simplement, une satisfaction. Non pas une satisfaction pour se faire « mousser »... mais c'est juste dire ... on peut continuer le reste ... ça enclenche la continuité. Tant qu'on n'a pas trouvé, on ne peut pas continuer. On ne peut rien aborder.*

Formatrice 2 : *Et avec la satisfaction d'avoir trouvé*

Brigitte : *Ce qui est important c'est : « on peut continuer »*

Formatrice 2 : *On peut continuer ...*

(...)

Brigitte : *J'en viens à ce que je fais en tant qu'éducateur c'est-à-dire tisser, c'est-à-dire : de faire ensemble, d'avanceraah...., c'est vraiment compliqué. C'est comme une marche consciente, c'est petit à petit. Faut vraiment y aller pas à pas, dans ce métier.*

C'est ce que j'ai compris. Et là si on n'arrive pas à trouver quelque chose qui permette de continuer, on va stagner, on reste au point.

Formatrice 2 : *Au point...*

Brigitte : *Je ne sais pas comment vous expliquez ça. Vous voyez pour moi si on ne trouve pas la chose qui fait que la rencontre puisse se faire ou si on arrive pas à faire, à trouver ensemble....l'espace sera là, on sera là mais on restera là, ça ne se fera pas, il n'y aura pas ce quelque chose qui permettra à l'autre d'aller...La passerelle.*

Formatrice 2 : *Quand vous disiez tout à l'heure avancer, c'est la passerelle ?*

Brigitte : *La passerelle, en fin de compte pour moi quand je dis on peut continuer, c'est vraiment ... C'est une fabrication, c'est la progression de quelque chose, petit à petit. Dans le travail, des fois, je me dis, c'est du, euh.*

Formatrice 2 : *Qu'est ce que vous vous dites, des fois, dans le travail ?*

Brigitte : *Le travail, je me dis, (petit silence) je me dis que dans ce travail, s'il n'y a pas ce moment où on peut se dire « clac » ça c'est enclenché...*

Formatrice 2 : *clac, ça c'est enclenché*

Brigitte : *oui, c'est le clac, oui, voilà c'est pas le clac de la prison (rires) c'est le clac...je retourne dans la mécanique, c'est dingue... (Rires)*

Dans la mécanique (...) si ça ne s'enclenche pas, et bien même si on est là mais qu'on ne trouve pas le bon calage, ça ne va pas.

Suite à cet entretien mais encore sous l'effet de celui-ci, la stagiaire engage avec les deux formatrices, un échange sur sa pratique actuelle qui se trouve teintée de ces savoirs faire antérieurs comme ces traces le révèlent ici.

Mais s'exprime aussi dans cet entretien, ce qu'elle est en tant que sujet, avec ses affects, ses ressentis.

« Il y a une succession ininterrompue dans le déroulement de l'action entre les prises d'information et les prises de décision, sachant qu'entre en jeu, dans l'épaisseur du vécu, bien des éléments qui peuvent être explorés en simultanéité : ce que le sujet dit intérieurement ; ce qui se passe pour lui émotionnellement ; ce qu'il perçoit sans que cela soit le thème central de son attention, etc. » (Faingold, 2004)²⁶

²⁶ « Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires » de Nadine Faingold in Education permanente n°160.

Nous apprendrons que le plus difficile pour elle au cours du stage de première année et dans ce nouveau métier a été de réaliser combien elle pouvait être ambivalente concernant le lien établi avec la jeune fille. Etre confronté à la suspension de ce lien du fait des velléités de l'adolescent(e) ou à son arrêt pour fin de prise en charge lui fit « mal au cœur ».

Au cours de cette deuxième année, elle remarque que les situations similaires sont moins douloureuses.

Brigitte prend la mesure qu'une dimension du métier consiste, selon elle, au fait qu'« être éducateur, c'est aussi accepter de ne plus l'être ».

La stagiaire relève l'importance de cette découverte qu'elle a vécue bon gré/malgré et qui témoigne de sa conscience des limites de l'intervention dans ce métier.

Brigitte accepte les règles du jeu et endosse par là-même ce qui constitue sa nouvelle posture professionnelle. Elle nous explique à sa manière, que ce qui compte au-delà des sentiments du professionnel : « c'est le but de la mesure ou du travail ».

e) « Donner avec la parole, une impression de sécurité »

Brigitte est particulièrement sensible à redonner la parole à ceux qui ne l'ont pas toujours, ou qui en sont dépossédés comme pour le public reçus à la PJJ.

Pour elle, faire ce métier nécessite d'être vigilante à la place qu'on laisse aux parents, aux jeunes dans le travail éducatif comme dans l'exemple où elle ré/assure cette mère dans sa fonction parentale, au cours de l'entretien avec la psychologue.

Sa manière d'être attentive à l'autre est de laisser le champ des possibles ouvert.

Pour cette stagiaire, dans le travail éducatif, son interlocuteur doit pouvoir formuler ses désaccords.

Elle rapatrie de l'espace de sa vie privée cette manière de faire et d'être, qu'elle se reconnaît pour la recycler dans le champ de sa vie professionnelle.

En ce sens, elle dit veiller à ne jamais être agressive dans le ton qu'elle utilise quand elle s'adresse aux personnes qu'elle accompagne.

Elle réalise durant l'entretien d'explicitation que cette intention se manifeste ainsi :

Brigitte : *Je... ma voix reste toujours, elle reste pas... je sais que je fais attention à ce que ce soit pas agressif et que ça soit assez, comment dire... C'est pas quelque chose qu'on calcule, hein*

Formatrice2 : *Non, justement comment dire d'un ton de voix pas agressif*

Silence léger

Brigitte : *Du coton... peut être*

Formatrice1 : *Du coton*

Brigitte: *oui.*

Formatrice2: *Voilà, c'est la sensation*

Brigitte : *La personne peut me dire à tout moment, : « et bien voilà... »*

Lors de la réunion collective, Brigitte fera part de ce qui, pour elle, est resté bien vivant et pour cause : elle continue de penser à cette attention qu'elle porte dans sa pratique au timbre des voix et en particulier à la sienne.

« J'y ai repensé et j'y repense à cette notion de coton parce que je n'ai jamais fait attention et à ça... j'y repense des fois quand je sors d'entretien avec un jeune »

Conclusion :

Pour conclure, ce dispositif de travail s'est initié sur l'idée qu'il serait potentiellement un moyen supplémentaire pour soutenir les stagiaires en formation d'éducateurs (trices) à la protection judiciaire de la jeunesse, dans les épreuves écrites qui jalonnent leurs parcours de formation.

Au terme de sa mise en oeuvre durant une année, il apparaît qu'il a constitué une ressource pour ceux et celles qui se sont prêtés à l'exercice.

Après coup, des stagiaires ont décidé d'aborder des situations explorées dans l'entretien d'explicitation, pour des écrits à venir comme le mémoire ou l'EPE2.²⁷

²⁷ « Etude de Pratique Educative de 2eme année »

D'autres ont souligné qu'ils avaient enfin compris ce qui leur était demandé comme démarche, dans la description et l'analyse d'une situation éducative.

Les prises de conscience opérées leur permettaient alors de pouvoir mieux parler, évoquer ce qu'ils faisaient.

Mais au-delà, il existe aussi des effets plus indirects mais tout aussi centraux à cette démarche :

- Les éducateurs stagiaires ont gagné en confiance en retrouvant leurs gestes en cours de construction, voire de stabilisation ou en repérant leurs savoirs faire déjà en place.
- Aborder des situations réussies et/ou décrypter la manière dont elles ont pu réussir constitue une source de satisfaction et de valorisation de leurs compétences, ce qui a toutes les chances de produire de la confiance en soi : « *ça fait du bien !* ».
- Les échanges entre stagiaires et formateurs ont laissé apparaître combien ce dispositif pouvait contribuer voire permettre aux stagiaires de se reconnaître dans le métier, ouvrant une voie d'accès supplémentaire à leur identité professionnelle d'éducateur (trice) en cours de construction.

Enfin, la continuité de ce type de dispositif implique dans un avenir proche de pouvoir en débattre dans un collectif plus large. Pour qu'il puisse être pérennisé, il doit être objet de discussions et de validation entre formateurs, en présence de notre hiérarchie.

Pour autant, il pourrait trouver d'autres voies de développement. En particulier, il pourrait être utile dans l'accompagnement des professionnels issus de différents horizons, liés à la diversité des recrutements des agents, dans la fonction publique.

Il pourrait répondre à la nécessaire individualisation des parcours de formation actuellement à l'œuvre au sein de la Protection judiciaire de la jeunesse. Enfin, l'entretien d'explicitation peut être un appui pour permettre aux agents comme à tout autres salariés d'être plus à même de reconnaître leurs compétences, pour être davantage acteurs de leurs évolutions professionnelles dans le déroulement de leur carrière.

Eléments bibliographiques

- H. Fabre (2009). La construction de l'identité professionnelle des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse en formation initiale. *Mémoire D.E.S.A.*, CNAM, Chaire de formation des adultes.
- N. Faingold (2002). De moment en moment le décryptage du sens. *Expliciter n° 42*.
- N. Faingold (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Expliciter n° 58*
- N. Faingold, S. Debris, R. Wittorski, A. Flye Sainte Marie , P.-A. Dupuis (2008). Pratiques éducatives et savoirs professionnels en milieu ouvert, *Cahiers dynamiques n° 41*, ENPJJ, Roubaix.
- Nadine Faingold et al. (2010). *Dire le travail éducatif*. ENPJJ, Roubaix.
- L.Velasco (2008). De l'explicitation de sa pratique professionnelle au gestes de métier. Mémoire de chef de service éducatif. Médiathèque ENPJJ.Roubaix.
- P. Vermersch (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- P. Vermersch (2000). Approche du singulier, in *L'analyse de la singularité de l'action. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du C.N.A.M.* Paris, PUF, pp. 239-256.

Saint Eble 2010

Plus loin dans les défis techniques pour décrire nos vécus

Maryse Maurel

Introduction

Comme chaque année depuis 2007, je tiens à faire un petit compte rendu de l'École d'Été de Saint Eble. Et je laisserai volontiers ma place à celui ou celle qui voudra s'en charger l'an prochain.

Pourquoi je trouve important que ce compte rendu soit fait ?

Pour ceux et celles qui sont venues, comme rappel.

Pour ceux et celles qui ne sont pas venues, comme information.

Pour qu'il y ait une trace de l'École d'Été et de son thème dans *Expliciter*.

Pour que nous puissions en parler au séminaire d'octobre où, avec un peu de recul, nous pouvons faire le point sur l'avancée de nos travaux et des questions de recherche anciennes ou nouvelles. Verbaliser, reformuler ces questions, en discuter en séminaire à Paris est certainement très important pour la poursuite de notre travail commun.

Si j'ai oublié quelque chose, faites une petite note pour le prochain *Expliciter*. Et puis nous attendrons les articles qui seront issus de ce travail.

Côté chronique, nous avons eu du très beau temps, très chaud, quatre ou cinq gouttes de pluie, pas plus, un soir très tard. Marie nous a préparé les repas de midi que nous avons pris dans la véranda. Nous avons dîné deux soirs en ville, à Langeac, l'occasion d'aller lécher la vitrine de la Place de la Halle où Pierre a installé son exposition d'été. Moment très agréable avec les explications du peintre lui-même. Lundi soir, nous sommes restés à Saint Eble où nous avons apprécié les spécialités apportées des quatre coins de France et de Suisse.

Nos questions du moment

Un petit tour de table (c'est une façon de parler car nous nous étions installés dans la véranda, selon un grand ovale sans table) nous a permis de dire quelles étaient les questions que nous nous posions en ce moment et que nous pourrions éventuellement documenter au cours de l'École d'Été.

La visée à vide : comment ça se passe, en vrai, une visée à vide, indépendamment de mes représentations personnelles ? comment je fais ? vers quoi je me tourne ? comment je laisse venir ? comment je choisis ?

Le travail sur le B qui accompagne quelqu'un : quels sont les déclencheurs pour B ? comment se font les prises de décision sur la poursuite de l'entretien et le choix des relances ? comment aller toujours plus loin dans la description des effets perlocutoires ?

L'évocation : qu'y a-t-il derrière ? comment saisir et décrire de plus en plus finement l'acte d'évocation ?

La suspension : qu'est-ce que je fais pour la décider ? pour la déclencher ? Pouvons-nous décrire une suspension spécifiée ?

Les différents actes théoriques²⁸ : comment les attraper, les décrire ?

Le A témoin : continuer le travail sur le V3 et le A témoin, ce travail étant loin d'être terminé.

La consigne de départ proposée par Pierre

Ici nous travaillons sur le V3 pour questionner tous nos gestes intérieurs implicites. L'an dernier nous avons travaillé sur le témoin et avec le témoin. Nous allons continuer à explorer le A témoin.

Nous pouvons explorer bon nombre de couches du vécu avec le témoin. Amener quelqu'un en évocation, c'est amener quelqu'un dans l'une de ses co-identités, la co-identité évocante. Qui parle quand il est en évocation ? Nous allons continuer à demander à A de faire des feedbacks, dans le V2 et

²⁸ Vermersch P. (2009), Acte théorique, *Expliciter* 79, page 44.

dans le V3, sur l'effet produit sur lui par son B.

Nous allons travailler en groupes de trois, A, B, C, pour recueillir des matériaux selon nos centres d'intérêt. Le but est de nous créer des défis techniques avec les outils que nous avons.

Pour cela, B doit vérifier qu'il y a matière à questionner finement. Les entretiens peuvent être menés en plusieurs étapes, on peut s'arrêter par exemple pour mettre en place le témoin.

Dispositif de Saint Eble 2010

Quand ?	Quoi ?
<i>Lundi après-midi</i>	<i>Ouverture de l'École d'Été Nos questions Les thèmes possibles Travail en trinômes : trois entretiens V2</i>
<i>Mardi matin</i>	<i>Évocation du travail de la veille Temps d'écriture Feedback</i>
<i>Mardi après-midi</i>	<i>Travail en trinômes (les mêmes ou d'autres) : entretiens V3</i>
<i>Mercredi matin</i>	<i>Évocation du travail de la veille Temps d'écriture Feedback</i>
<i>Mercredi après-midi</i>	<i>Travail en trinômes (les mêmes ou d'autres) : entretiens V3</i>
<i>Jeudi matin</i>	<i>Évocation du travail de la veille Temps d'écriture Feedback des journées</i>
<i>Jeudi après-midi</i>	<i>Régulation jusqu'à 15h30 Départ</i>

Une nouveauté : les temps d'écriture

Ce dispositif est introduit et testé par Pierre dans les stages de formation à l'autoexplicitation. Nous avons commencé chaque matin par un temps d'évocation de ce que nous avons déjà fait (la veille ou depuis le début du séjour). La phrase inductive se terminait par "À tout à l'heure...". Chacun partait dans son évocation. Un long temps de silence, le silence de l'évocation pour soi. Puis après un certain temps, Pierre nous ramenait tout doucement dans la véranda, dans le groupe, et nous proposait un temps d'écriture, auto-explicitation ou élaboration à partir de ce qui avait été vécu.

Pour moi, cette installation dans l'écriture n'a pas été facile, comme toute entrée en écriture chaque fois que je le fais. (J'ai dû me demander mon accord et... l'obtenir). Néanmoins, elle m'a permis, après le temps de balayage évocatif de la journée de la veille, de poursuivre l'évocation, de noter ce qui m'était apparu important, ce qui s'était imposé, mes découvertes de la veille, mes questions, j'ai pu porter un regard critique sur le travail déjà fait, penser à des catégories oubliées dans le questionnement, penser à des relances qu'il faudrait essayer, aux catégories que je ne sais pas encore questionner, vérifier des chronologies (pour ce qui me revient en l'écrivant maintenant).

Et je pense que le travail d'évocation, de verbalisation par passage à l'écrit, de réflexion et d'organisation des récoltes sur nos vécus et nos idées, bref que tout ce travail accompli pendant ces moments, a allégé les feedbacks. En effet, il me semble que le travail d'écriture a permis à chacun et à chacune d'avoir une certaine distance avec le vécu des entretiens. Distance, et aussi, sans doute, des matériaux déjà plus ou moins organisés pour présenter des points qui paraissaient importants à ce moment-là. Bien que nous soyons nombreux, nous étions 21, les feedbacks ont été plus faciles à suivre, selon moi, et moins indigestes que certaines fois.

Les questions qui se sont posées

Mes souvenirs et les notes dont je dispose sont bien insuffisants pour traduire toute la richesse du travail accompli. Je donne ici, en les organisant un peu quelques bribes de ce que j'ai pu saisir.

Chacun et chaque groupe a choisi de travailler sur ses centres d'intérêts du moment. Ce qui est revenu

le plus souvent comme grand thème, c'est le témoin, les co-identités, la prise de décision, et bien sûr toujours les effets perlocutoires puisqu'ils sont les effets recherchés de toutes nos relances et que A et B peuvent, ou plutôt doivent, faire des feedbacks en direct. De toute façon, peu importe le thème ou les situations spécifiées choisis. Maintenant nous savons que l'École d'Été de Saint Eble est le lieu d'exploration et de description de nos actes intérieurs et des transitions à l'origine de ces actes.

Et la règle d'or : penser à ne rien considérer comme évident, et donc à tout questionner.

Trouvons-nous des déterminations nouvelles ? À quoi devons-nous faire attention pour décrire finement ? Les difficultés rencontrées sont aussi intéressantes que les données recueillies par les nouveaux problèmes qu'elles posent.

Comment atteindre des zones à la limite du descriptible ? Avec quels outils techniques ? Comment les utiliser ?

Des exemples ont été donnés de l'utilisation des différents adressages, de A à A, de B à B, de B à A (le "tu", le "il/elle", le prénom ou autre) et des effets produits.

Nous avons travaillé l'intention éveillante pour trouver la qualité d'intention qui va déclencher l'éveil de quelque chose. Certains ont exploré ces qualités d'intention.

Nous avons commencé à travailler la suspension au cours des deux demi-journées de dimanche et lundi (appelées Journées Focusing, à Saint Eble, le dimanche après-midi et le lundi matin, avant les journées de l'École d'Été). Nous avons continué pendant l'École d'Été. Cette notion de suspension apparaît de plus en plus importante. Quand il est question de suspendre pour interroger notre sens corporel, à quel moment déclencher la suspension, comment le faire, comment je sais que le sens corporel et ce qu'il me dit est juste ? sur quels critères ? comment décrire ce qui se passe dans ce vécu ?

Beaucoup de travaux et de questions ont porté sur les co-identités. Quelle différence avec les rôles sociaux de Goffman ? Voir aussi ce qu'en disent Hal et Sidra Stone dans *Accueillir tous ses Je*. Le dialogue interne est-il un dialogue entre des co-identités, ou autre chose ? Qui dialogue ? Intérêt de les dissocier et de convoquer chaque instance sur des modes différents comme en PNL dans la stratégie des génies de Walt Disney, ou dans la méthode Feldenkrais. Une instance est le produit de sédimentations liées à un micromonde, entraînant une gestuelle et une posture spécifiques. L'intérêt de travailler avec différentes techniques est de pouvoir convoquer ces instances sur des modes différents. On pourrait par exemple utiliser Walt Disney et la position dissociée pour installer le témoin. Il est important d'identifier ces instances en moi pour identifier des critères internes sur lesquels je pourrai m'appuyer (comme on s'appuie sur la posture et la gestuelle dans Walt Disney).

Si on revient sur le dialogue intérieur, il est intéressant de saisir et de décrire comment il s'installe. Est-il fait de mots, de sens ? Peut-il y avoir du sens sans mot ? Ce langage intérieur est difficile à saisir.

Il est intéressant aussi d'explorer quelle est l'identité à l'œuvre au moment d'une suspension, d'une prise de décision. Certains ont décliné les différents A, le A qui consent, le A qui demande ou intervient, le A qui critique (si j'étais B, j'aurais fait autrement), le A qui choisit le moment à explorer, le A qui fait un retour à son B sur l'effet perlocutoire produit par sa relance.

Peut-on comparer le témoin (le nôtre ? si tant est qu'il soit vraiment défini) avec la position dissociée des parties du moi de la PNL ? Penser à demander au témoin son accord, penser à le remercier, à lui demander de rester par là, de ne pas s'éloigner...

Comment se fait-il que l'on puisse arriver à voir et à ressentir par le biais du témoin ? (du corps du témoin ?) Est-il possible de décrire ce que je perçois quand je perçois à partir d'une autre position ? Ce A témoin, doit-il être installé par B ? A peut-il l'installer de lui-même ? Comment il se déclenche ? Comment il apparaît ? Où est-il quand il n'est pas présent ou perçu ?

On peut apprendre à installer un témoin. Nous aurions peut-être besoin d'être formés à la mise en place du témoin. Il y a eu des explorations du témoin faites en imaginant des déplacements, spatialement (changer de chaise, de lieu), temporellement (qu'est-ce que je vois avec 30 ans de plus). Obtenons-nous plus d'informations ? De quelle nature ? Le témoin est-il quelqu'un à qui l'on reconnaît une autorité ? Si oui, de quelle sorte ?

Plusieurs d'entre nous ont décidé de travailler sur la prise de décision, il y aura peut-être des témoignages et des données sur ce thème.

Quand je suis B, si j'opère la suspension avant de lancer la prochaine relance, comment ça se passe en moi ? Comment je choisis ce qui vient ? Qu'est-ce que je fais pour prendre cette décision ? À quoi je

me réfère ? Situations de référence ? Théorie ? Sur quels critères, je m'appuie pour vérifier que le choix est juste ?

Est-il possible d'induire une description collaborative, c'est à dire de collaborer à la description de A en V3 à partir des différents points de vue de chacun en tant que B ou C ? comment former des gens, comment recueillir les effets perlocutoires de chacun sur chacun ?

Comment produire un effet sur moi, A, pour la venue au monde des choses que je contiens ?

Pouvons-nous fragmenter les effets du ralentissement ("attends, attends, prends le temps de...") sur la fragmentation ou du maintien en prise ("reste là...") sur une plongée dans les couches du vécu²⁹ ?

Et nous avons toujours le risque quand nous sommes en V3 de glisser de l'évocation de V2 (évocation de l'évocation) à l'évocation de V1, mais maintenant nous nous en apercevons. Il reste quand même à avoir une meilleure connaissance des relances pour questionner les actes de l'évocation et des effets perlocutoires produits.

L'ordre des rôles de A, B, C a-t-il une influence sur les données recueillies ? Même question si le B de V2 est le même que le B de V3 ?

Un groupe a travaillé sur la passivité (découverte, sens frais).

La question a été posée du rapport à l'orthodoxie dans l'utilisation des outils et des techniques de l'explicitation ? Y a-t-il un risque de dérive techniciste ?

Que fait-on de l'émotion quand on travaille dans le GREX ?

La co-recherche

Elle continue à se mettre en place, mais comme nous n'écrivons pas sur le sujet, ses règles de fonctionnement restent implicites, de même que beaucoup de règles du fonctionnement de l'École d'Été. Faut-il expliciter ? Qui doit le faire ? Sous quelle forme ?

Faut-il laisser les petits groupes de travail se former au gré des désirs et des préférences de chacun ? Y a-t-il des règles à expliciter pour mieux accueillir les nouveaux qui viennent à Saint Eble pour la première fois (cette année les nouveaux représentaient un quart de l'effectif). Se pose ainsi la nécessité d'une meilleure régulation. Il est important que chacun puisse dire ce qui se passe pour lui et ce qui le dérange, au moment où ça le dérange, sans attendre la régulation de fin de séjour. A titre d'exemple, nous avons découvert mercredi soir que les retours en grand groupe dans la véranda ne convenaient pas à certains d'entre nous qui ressentaient un sentiment d'enfermement, avec l'impression que le "cercle" était trop allongé, qu'il y avait des difficultés de circulation physique et des difficultés d'écoute. C'est un inconvénient qu'il aurait fallu signaler dès le début. Une des bases de la régulation dans notre fonctionnement associatif est de signaler à Pierre les difficultés dès qu'elles se posent ; il peut y avoir des solutions.

N'oublions pas que l'École d'Été de Saint Eble est un séminaire de recherche et pas un stage de formation. Chacun et chacune doit pouvoir y venir pour travailler ce qui l'intéresse dans les meilleures conditions possibles.

Écrire pendant l'École d'Été

Avant de conclure, une remarque personnelle. Je m'étais lancée l'intention, pour moi, d'écrire pendant le séjour, écrire au sens de préparer un futur article. Pour repérer à chaud les manques et pour compléter les données recueillies. Je n'y suis pas arrivée. Pendant les temps d'écriture du matin, le flux de l'auto-explicitation m'a emportée et j'ai laissé venir. Pendant les entretiens, j'ai manqué de temps et de disponibilité. Les soirées ont été occupées à autre chose. Est-ce impossible à faire ? Faudrait-il créer des conditions pour le faire ? Qu'est-ce que cela apporterait de plus ? Je ne sais pas.

Pour conclure

Nous avons constaté dans cette École d'Été que nous ouvrons maintenant la possibilité, en le faisant au cours des entretiens que nous menons, de passer à une nouvelle finesse de questionnement d'une multiplicité de couches de vécus, de pousser toujours plus loin les limites de la description des vécus et du questionnement des évidences.

Devant la finesse de la maille de ce que nous cherchons à décrire, la question se pose encore plus des outils à développer et à améliorer pour atteindre ce but.

²⁹ Martinez C. (2007), Saint Eble 2007. Une difficulté, éclairée ... dépassée. D'une couche de vécu ... à une expansion, *Explicititer* 71, pp 24-28.

Quand le geste et les mots s'en mêlent

Carmen VENDRAMINI, Claudine Martinez

Introduction

Ce travail à quatre mains prend appui sur un entretien qui s'est déroulé lors de la dernière journée d'atelier du Grex en juin dernier. Il s'agit de l'un des deux entretiens de l'après-midi plus approfondis, plus longs. L'enregistrement n'avait pas été possible et bien sûr à la fin de l'entretien, elles l'avaient beaucoup regretté. C'est ainsi qu'est né ce double texte. B mène très vite après, une auto explicitation, qui fait réagir A de suite. Celle-ci lui renvoie très vite sa propre auto explicitation de cet entretien (V2). Quelques échanges de mails font évoluer les premiers textes et voici donc le produit composé de la version de B puis de A du même événement, que fut cet entretien.

1. Un geste particulier, par B

C, est formatrice. Elle a assuré une formation d'une matinée avec un groupe d'enseignants qu'elle ne connaissait pas. Elle arrive très en retard sur le lieu de formation et va prendre une décision pour modifier ce qu'elle avait prévu de faire qui va s'avérer très positif. Mais elle n'avait jamais fonctionné tel que cela s'est passé.

Contexte

Elle arrive très en retard dans ce coin de banlieue, environ une demi-heure. Partie en retard, elle roule très vite et se fait arrêter et verbaliser. Elle ne trouve pas de place pour se garer près de l'école où elle va. Elle arrive donc très stressée. Elle a horreur d'arriver en retard, en plus avec un groupe qu'elle ne connaît pas. Quand elle arrive dans la salle, les enseignants sont encore là. Ouf! Son stress commence à descendre. Ils sont nombreux, au moins 25. De plus ils sont installés dans une classe de CE2, sur des petites chaises, à de petites tables, d'où un inconfort certain.

Le moment qui précède

Elle voit le tableau vert (noir) et devant une petite table. Elle s'y dirige et pose ses affaires. Elle s'emmêle un peu avec son panier, un vrai panier. Son panier pédagogique dans lequel elle met ses documents et ce jour là, un dossier plus grand dépassait. Elle leur parle (...), elle est un peu soulagée qu'ils ne soient pas partis. Comme elle ne voudrait pas qu'ils se fassent une mauvaise image d'elle, elle leur explique ses mésaventures. Elle y met un peu d'humour et sent qu'elle est en train d'établir le contact avec eux. Pendant qu'elle leur parle, elle réfléchit intérieurement. C'est là, qu'elle va prendre la décision de ce qu'elle va leur proposer pour les 2h 30 qui leur reste ensemble.

La prise de décision.

Elle est devant une alternative. Soit, elle fait ce qu'elle a prévu en accélérant, soit il faut qu'elle change. Elle poursuit sa réflexion intérieure tout en continuant à leur parler. Elle estime que les outils sont très importants. Il faut donc qu'ils repartent avec les outils. Cela prend 1h30. C'est aussi très important qu'elle parte de leur pratique, qu'elle fasse venir les questions, qu'elle « les mette de son côté » dit-elle en faisant un large geste du bras droit enveloppant, en balayant large de sa gauche jusqu'au milieu de son corps. Elle poursuit, toujours dans sa tête, la théorie est aussi très importante. C'est ce qui fonde les outils. Mais, elle n'a pas le temps de les faire travailler sur les documents qu'elle a apportés.

Un geste

Nous en sommes là de l'Ede. Assise à ma gauche de trois quarts vers moi, elle dit tout cela avec des mouvements de sa main droite, main ouverte, les doigts en éventail, elle tourne autour de son poignet entraînant un peu son bras, sur son côté droit. Ce mouvement accompagne sa parole, marquant la continuité de son discours avec les stagiaires. Par contre son côté gauche est figé dans une posture très

contrastante. Son bras gauche repose sur sa poitrine, coude vers le bas, l'avant bras replié vers le haut avec son poignet dans sa continuité, sans cassure et la main très droite, doigts dans le prolongement vient appuyer le bout des deux doigts les plus longs, index, majeur sur son front. L'ensemble avant bras, poignet, main et doigts est parfaitement aligné et totalement immobile. Je me dis : "*si Nadine voyait cela, elle ferait quelque chose de ce geste et de ce contraste entre les deux côtés!*" Je la ralentis, lui propose de revenir en arrière au moment où elle commence à se parler intérieurement tout en parlant au groupe avec lequel, elle établit le contact, commence à créer le climat. Je lui dis que pendant qu'elle parle au groupe avec tout ce qu'elle leur dit, il y a là, quelque chose qui est là, qui ne bouge pas, qui est fixe, stable. Là, je pars à l'aventure sans savoir vers quoi je vais. Je cherche des mots qui pourraient correspondre à son geste raide et figé. Je les cherche, les juxtapose car je pense qu'ils ne sonnent pas juste pour elle mais que peut-être elle en trouvera un qui lui ira. Elle accroche de fait le terme "stable".

Quand le geste amène le pré-réfléchi

Elle se redresse, me regarde, enlève sa main gauche de son front. Ses doigts sont descendus jusqu'à son menton. Je me dis, "*mince, c'est râpé*". J'ai envie de lui demander de remettre sa main comme elle était. Mais à mon étonnement, elle reprend son geste (figé) d'elle-même. Je lui dis alors : "*reste avec ça, il est là, tiens le bien!*" Elle me répond : "*oui, c'est là, je ne sais pas ce que c'est, mais c'est là!*" Je lui reformule doucement, lentement les ingrédients qu'elle a donnés (« *c'est important qu'ils partent avec les outils, ... que les questions..., que la théorie* »...) et là, « *quand tu as ça, qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?*"

Et voilà, c'est là! Lui vient une idée. Elle se dit qu'elle n'a jamais fait cela. Au point où elle en est, elle ne risque rien! L'idée, c'est de partir directement de leurs questions pour construire la théorie au tableau. Elle regarde s'il y a des craies, si c'est matériellement réalisable, car là, elle n'a pas encore décidé. De toutes façons, elle n'a pas le choix!

Voilà, cela s'est très bien passé. Désormais, elle pourra ré-essayer de travailler de cette façon.

Ce sont les informations que B a pu capter et retrouver en auto explicitation. Voyons maintenant comment A a vécu ce même moment.

2. Ma prise de décision, par A

L'objectif proposé pour ce moment d'explicitation est de me faire vivre une expérience de prise de décision, de manière à percevoir le guidage nécessaire ainsi que le cheminement de A. Pour ma part, je m'intéresse aux circonstances qui entourent la prise de décision et j'ai déjà en tête une situation qui peut se prêter à l'entretien. *Me vient de suite une matinée vécue cet hiver, qui m'a laissé une impression d'insatisfaction, car j'ai eu l'impression qu'une partie de la situation m'avait échappée, parce que j'ai du, en quelques minutes, changer d'organisation.* L'analyse a posteriori de cette expérience de guidage me conduit à extraire quelques données essentielles perçues pendant le déroulement de cet échange puisque je suis A.

Importance du contexte

- J'ai senti l'importance du début de l'entretien, lorsque B me laisse le temps de verbaliser le cadre, de poser le contexte. *Beaucoup d'éléments de surface me reviennent, l'entrée dans la salle, le regard des stagiaires, mon arrivée un peu brouillon, à la fois soulagée de constater qu'ils m'ont attendue malgré la demi-heure de retard. Je n'ai pas envie de donner l'impression d'être négligente face à leur attente. Lorsque j'arrive, je suis encore engluée dans mes ¾ d'heures de circulation, j'ai du mal à calmer mon énervement car je me suis fait arrêter par la police pour excès de vitesse (j'étais en retard, j'ai accéléré). Je leur en dis deux mots en guise d'excuse....* Il était pour moi nécessaire de fournir les éléments qui permettent à B de comprendre la situation, celle que j'avais déjà en tête, pour éviter que

B ne m'entraîne ailleurs. Cela permet aussi à B de cerner le moment important précédent la prise de décision et d'éviter de dériver vers des moments inessentiels dans la prise de décision.

- Il m'a semblé nécessaire d'énoncer le déséquilibre de départ, celui qui concerne la situation vécue. Si j'ai pris une décision, c'est que j'avais fait le constat intuitif d'un écart entre différents éléments de la situation. J'ai du mettre en balance les savoirs sur le domaine et les risques encourus pour ensuite les mesurer. *Je suis très angoissée par rapport au programme qui m'attend car il s'agit d'une intervention ciblée, très dense... Je commence à me demander comment je vais faire pour faire tenir tout le contenu de cette intervention mais je ne sais pas encore comment, tout est important, je ne peux rien supprimer. C'est pourtant à ce moment là que commencent mes interrogations sur « comment je vais faire ».*

Impressions de A

- J'ai ressenti des difficultés à saisir précisément l'instant où s'est prise la décision car ce moment me semble s'inscrire dans une accélération du temps, dans laquelle fourmillent les informations, denses, simultanées, de natures différentes, accumulées dans mon ressenti au moment où j'arrive (en retard) pour encadrer cette formation.

- J'ai perçu également la présence de sensations vécues à ce moment, notamment le stress, une forte tension physique et psychique, dont l'impact est double et contradictoire. Il m'a permis de retrouver rapidement le moment spécifié, rendu « inoubliable » et donc très présent dans l'évocation, mais par ailleurs, cette émotion a fait obstacle à l'élucidation des critères objectifs, car elle m'a envahie à nouveau au moment de l'évocation. Il a fallu que B m'aide et m'entraîne vers les détails objectifs, ceux précisément qui m'ont semblés inessentiels lors du guidage, mais qui finalement ont eu une fonction de retour à la réalité, cachée sous le ressenti. Je pense en particulier à tous les éléments visuels, sur lesquels je me suis accrochée et qui m'ont permis de revenir sur d'autres aspects, que j'avais oubliés, noyés dans la masse d'informations manipulées en quelques minutes. Par exemple, lorsque B m'a demandé de m'attarder sur le cadre, sur le nombre de personnes, sur leur installation, j'ai jugé sur le moment ces détails sans intérêt, sans lien avec la décision mais toutes ces informations cachaient finalement d'autres renseignements importants, liées aux circonstances, qui ont surgi en fin d'entretien car elles m'ont permis de m'installer dans l'instant spécifié. Au moment où j'écris ces lignes, je sens que j'ai du mal à donner des exemples précis, comme s'il me fallait une nouvelle introspection pour les retrouver. Je me rends compte qu'il s'agit du moment où B m'a interrompue involontairement en me parlant « du geste », donc dans une situation d'extrême concentration qui correspond à une grande quantité d'informations, dont la densité empêche le démêlage. *Je me laisse faire, je ferme les yeux, je descends tranquillement vers des détails qui me semblent dans un premier temps inessentiels, dont je sens qu'ils me permettent de me remettre dans le moment spécifié. Pourtant, je commence à sentir qu'il se passe quelque chose... que j'ai besoin de laisser venir d'autres choses. J'ai une impression de densité, je revis cette situation intensément. A ce moment précis, Claudine récapitule mes propos et me dit à peu près : « alors d'un côté il y a les stagiaires et de l'autre côté, en même temps, il y a quelque chose de « stable ». Je comprends qu'elle me demande de m'orienter vers cet élément stable mais ce mot me surprend, je lève la tête pour comprendre car je sens que ce mot ne me convient pas, il ne correspond pas à cette situation. Elle ajoute ensuite, alors que je reprends mon évocation, « reste avec ça, tiens le bien », et je reprends cette phrase à mon compte parce que cette fois, c'est la bonne piste puisque je me répète « oui c'est ça je le tiens, je le sais ». Au moment où je me dis ça, je ne sais pas encore de quoi il s'agit mais je sens c'est là, que je dois me laisser porter par cette idée, j'en suis sûre mais je ne sais pas pourquoi. Je m'entends lui dire*

ensuite, « oui, je sais que tout est là, que j'ai tous les éléments, qu'ils sont là quelque part et que je les tiens ». Cette prise de conscience est décisive, comme si tout à coup je me faisais confiance. Cela me permet d'accueillir tranquillement tout le reste, l'instant précis, le déroulement, le regard porté sur le tableau et sur la craie.

- J'ai d'ailleurs eu du mal à dégager et à extraire les éléments décisifs, à entrer dans le niveau de détail utile, je dirais même plutôt de « repère utile », toute la nuance étant dans le guidage qu'il permet. L'aide de B à ce moment est précieuse, s'il est en phase avec A, et ici c'est le cas. Je veux dire que cette phase de l'entretien a nécessité des détours et des tâtonnements de la part de B. J'avais parfois l'impression d'errer, de tourner en rond, de rester au niveau de la description.

- La durée de l'entretien a une importance, car cela m'a permis le retour vers un niveau d'explicitation plus profond, grâce au guidage non intrusif de B, cette profondeur temporelle m'a été utile pour identifier différents niveaux de réflexion imbriqués, peut être caractéristiques de la prise de décision.

Ce qui s'est joué pour moi est de l'ordre de la recherche d'équilibre, dans ces alternatives que j'ai envisagées entre avantage/inconvénient, entre efficacité/approximation, entre intérêt/inutilité, entre possible/impossible. C'est cette hésitation que j'ai du retrouver, ces allers-retours instantanés qui m'ont fait pencher d'un côté puis de l'autre ou vers telle ressource. J'ai pesé mes arguments, entre savoirs et circonstances présentes, j'ai tenté d'inventer une nouvelle forme de travail, dans une accélération du temps. Et puis surtout, j'ai pu retrouver l'instant de bascule, celui où je suis sûre, celui où j'ai tranché, celui où j'envisage le possible/ impossible. Tous ces détails demandés par B, (où es-tu ? assise ? debout ? que vois-tu ?) m'ont amenée au moment où je sens que je décide quand je vois « la craie ». C'est l'instant où tout bascule, je sais que c'est à ce moment là que j'ai décidé car cet objet, par sa présence, a concrétisé cette possibilité, plus rien ne s'opposant à ce que je réalise le travail au tableau, pour regagner le temps perdu sans perdre en qualitatif ; d'ailleurs, à ce moment, la parole accompagne la décision car je m'entends annoncer l'entrée dans l'activité, la craie à la main. Il est donc important pour B, de permettre le déroulé de cet instant de déséquilibre, celui qui est précisé dans le contexte de départ, ainsi que tous les éléments d'hésitation, même s'ils sont denses. Il est important que B l'aide à se saisir de ce par quoi il a pu basculer, grâce à quel détail il est passé de l'hésitation à la décision, parmi tous les possibles.

Après l'entretien, Claudine me parle de ce geste, qui l'a percutée et qu'elle a tenté de me traduire par des mots pour me conduire vers un autre aspect. J'avoue que je suis surprise, je n'ai pas senti, je ne me suis pas rendu compte de cet aspect figé que j'ai tenu pendant l'entretien, mais je me rends compte que son aide m'a apporté beaucoup de confort, qu'elle a traduit ce que je ne savais pas moi-même avec des mots qui m'ont guidée. Ce qui me surprend le plus, c'est que je n'ai aucun souvenir d'avoir fait des gestes, car j'étais fortement mobilisée par l'évocation.

Un stage de formation « niveau deux » à Saint Eble

Claudine Martinez

Un stage "niveau 2" ? Oui, oui il y en a eu un à St Eble, en juillet dernier! Le premier stage de formation à se faire, en ce lieu magique. Ah bon! Et à quoi ressemblait t'il ? Qu'est-ce qui s'y est fait ? Qui rassemblait-il ?

Vous êtes curieux (se) ? Vous voudriez savoir ?

Elles étaient deux assistantes avec Pierre et le récit qui suit est le produit de l'une d'elle. Neuf stagiaires sont pour la plupart venues de loin. Une grande diversité à la fois géographique (Lausanne, Genève, Belfort, Lille, Montpellier, Tours, Paris) mais aussi au niveau professionnel. Il a fait un temps superbe. C'était l'été avec une belle chaleur, mais le jardin offre quelques places d'ombre! Elles furent très occupées par les petits groupes de travail. Même que les stagiaires y pique-niquaient le midi ! Les fins d'après-midi, ils s'envolaient vers les plans d'eau alentours pour s'y rafraîchirent, se détendre et le groupe devint chaque jour plus convivial.

Douze personnes se sont installées dans la galerie de la Bergerie (pour ceux qui connaissent!). Pas de table, un contact direct, chacun se débrouille pour prendre des notes. Une présentation sommaire de chacun en laissant de côté la profession. C'est particulier et intéressant de travailler avec des personnes sans connaître leur activité professionnelle!

Si le titre semble précis et en impressionne certains, le stage n'est pas préconstruit. Pierre a bien pensé un certain nombre de situations, mais aujourd'hui, le maître mot étant celui d'émergence.... laissons venir! Et le stage se construit. Le but central est celui du perfectionnement de la technique de chacun, donc beaucoup de temps d'exercices et de la théorie en fonction des souhaits de chacun.

Les niveaux de formation et de pratique sont également très divers. Une personne sort du stage de base, beaucoup ont fait le niveau 1 depuis un, deux trois ou quatre ans. Certains sont passés par le stage d'analyse de pratique ou d'aide au changement de Nadine et même par celui de l'auto explicitation, sans parler du rôle d'assistant.

Dès la fin de la première matinée, trois groupes de trois sont en action. Chacun peut être supervisé en permanence (Pierre + ses deux assistantes). Rassurez-vous, les stagiaires ont eu plus d'autonomie au fur et à mesure de l'avancée du stage!

Le premier exercice vise à leur permettre de reprendre leurs marques, donc les bases de l'explicitation : la mise en évocation de A avec ses critères, l'initialisation de la relation, puis sa conduite, oublier les questions fermées, ne pas se laisser prendre aux "est-ce que..." Pour B, ne pas inventer de questions, juste embrayer, rebondir sur ce que dit A.

30mn d'exercice pour un premier tour. Attention de ne pas gâcher ce temps précieux! Consigne est donnée que dès que l'un d'entre eux est dans le doute, ils s'interrompent et échangent, voire sollicitent de l'aide pour reprendre ensuite.

Après le repas du midi, Pierre reprend rapidement tout le monde pour dynamiser le démarrage du deuxième puis troisième tour d'entretien dans les petits groupes, en rappelant qu'ils disposent d'une ressource possible avec l'observation du superviseur.

Les mêmes groupes poursuivent donc. Le temps n'est pas compté. Ils travaillent dans le confort, sans pression temporelle. L'exercice dure le temps de sa dynamique.

Les débriefing se font dans les petits groupes puisqu'ils sont assistés, aussi lors du rassemblement de fin de journée, Pierre ne récupère que les questions et difficultés urgentes et en profite pour faire du « saupoudrage »³⁰ comme cette fois là, à propos de l'attention du A. C'est elle qui doit guider B dans ses actions avec lui : « B garde A à l'endroit où il se trouve. Il faut qu'il lui redonne son objet

³⁰ La métaphore du saupoudrage signifie qu'il ne s'agit pas d'un exposé théorique mais juste un peu d'information théorique avec quelques mots, une ou deux phrases sur un thème de psychologie phénoménologie.

attentionnel (avec le début de sa relance). Ce n'est que si A est bien maintenu à cet endroit que B peut alors soit prolonger, soit l'emmener ailleurs.

Si A parle facilement et seul, B monte sur son vélo avec le même rythme que A. Il redit ce qu'il vient de dire... Il travaille avec l'attention de son A. Il n'est pas en train de bavarder ou de faire du relationnel ! »

Le premier soir, Pierre et ses deux assistantes font le point. Chacun a pu suivre le même groupe toute la journée. Ils sont à la fois surpris et déçus. La "reprise de marques" par les stagiaires est décevante. Il leur semble que les bases ne sont pas assimilées. Que va devenir "leur niveau deux" ?

Le lendemain, soir ils n'auront pas le même point de vue. Les stagiaires ont tous décollé... Que s'est-il donc passé dans cette **deuxième journée** ?

- Pierre conduit d'abord un temps de travail théorique, conséquent, sur "l'évocation" : avec en première partie, un temps où chacun a écrit pour lui quelle compréhension intellectuelle il a de la chose? (Remplissement conceptuel) Puis suivit un temps de remplissement expérientiel : « *chacun a-t-il vécu cette chose là dans les tours de l'exercice d'hier ? De quoi ai-je l'expérience, de quoi suis-je porteur ? Mon vécu me permet-il de donner vraiment du sens à ce concept ?* »

Ensuite bien sûr, vient un exposé psycho phénoménologique de Pierre. Pour donner une définition de l'évocation, Pierre repose un certain nombre de notions nécessaires à sa compréhension et surtout ensuite pour la mise en œuvre du questionnement de B. Les thèmes abordés sont :

- les deux niveaux de conscience (pré réfléchi ou bien en acte, et réfléchi) avec le passage du premier vers le deuxième (rappel),
- la mémoire passive et l'inconscient phénoménologique
- la nécessaire suspension de A pour se tourner vers...
- comment lancer une intention éveillante ?

Après cela, la mise en situation de la journée est décisive. Faire expliciter à chacun « l'évocation de l'évocation ». Comment B peut-il formuler ce sujet à A ? *"Je te propose si tu en es d'accord..., de prendre le temps de laisser revenir, un moment de la journée d'hier... où tu étais accompagné(e) pour être en évocation... Je te laisse retrouver ce moment là, calmement, tranquillement... et tu me fais signe quand tu es prêt(e)."*

Et puis ensuite peut-être : « Prends le temps de retrouver les impressions de ce moment... et puis (calmement, fermement) quand tu auras l'impression d'y être vraiment... je te propose de tout me dire depuis le début... »

Si le but dominant de l'exercice est celui de s'entraîner, d'utiliser les techniques apprises, avec l'évocation de l'évocation, c'est permettre aux A d'identifier comment cela se passe pour eux d'entrer ou non en évocation, de leur rendre intelligible les étapes par lesquelles ils passent, de travailler sur eux de façon expérientielle ce qui constitue le cœur de l'explicitation.

Au plan technique cet exercice demande au B de fragmenter finement le déroulement de l'évocation. Important pour Pierre et ses assistantes de repérer s'ils savent bien s'y prendre. Que faut-il faire pour faire fragmenter finement ?... Ralentir A, voire l'arrêter en le gardant en prise... Comment le garder en prise ? Etc... Et puis, pour B, c'est aussi faire le saut de lâcher le contenu des verbalisations de A de son vécu de référence qu'il verbalise en V2 pour questionner les actes même du vécu du V2 : « *ce qui se passe pour lui à ce moment là !* »

Avant de les laisser partir en exercice, Pierre procède à un nouveau saupoudrage théorique, aidant à ce qui va suivre. Il pose ce qu'est « un acte » avec la distinction acte/contenu (noèse / noème), avec sa structure temporelle, ses propriétés (le degré de remplissement, de clarté, le canal sensoriel, les sous modalités sensorielles...). Il souligne également l'importance de la situation « spécifiée ».

Après le premier tour, les stagiaires ont droit à une régulation où Pierre reprend les propriétés de l'acte mais aussi le contenu des sous modalités sensorielles. Tous ne les ont pas travaillées dans leur formation de base. Le guidage de ce stage se fait donc pas à pas autant dans le grand groupe que dans les petits groupes.

Elle est très surprise de voir comment ils comprennent facilement ce qui leur est demandé. Elle a encore en mémoire les difficultés qu'ils avaient rencontrées lors de leurs premières tentatives du Grex pour questionner l'acte d'explicitation, voici un certain nombre d'années, pour ne pas se « mélanger les pinceaux » dans le deuxième entretien ou V3³¹. Comme ils trouvaient difficile de questionner les

³¹ V3 car il s'agit d'un troisième vécu. Après le vécu de référence V1, exposé dans un premier

actes du V2 ! Ils dérapaient sans cesse sur le contenu V1 évoqué en V2 (le premier entretien) et ne savaient pas comment s'y prendre pour amener l'attention de leur A sur son vécu de V2. Les stagiaires se positionnent bien et assez vite pour questionner le vécu des actes du V2, c'est-à-dire celui de l'entretien de la veille et il n'y eu pas beaucoup de glissades vers le vécu (V1) évoqué en V2 la veille.

Exemple de propos d'un A qui commence son entretien en V3 et parle donc de celui de la veille (V2) : « mon B est sur ma gauche, je le sens prêt, mais cela ne me gêne pas... je suis dans mon évocation, assez détendue... Quand je commence à raconter, pas mal de choses me reviennent... B me fait reprendre au début. Il me pose une question pour me ramener au visuel... Là, je vois très clairement la scène... ».

Pour une autre : « ...quand j'ai commencé à évoquer, c'était par flashes...ça se précipite... des flashes, des images...clac clac... fugaces... En fait, c'est comme si c'était une photo, un instantané...Ca vient, ça s'estompe...Je vois... puis je suis dedans et dehors... comme si j'étais dans la photo, mais je suis entre la photo et l'extérieur de la photo...Puis une nébuleuse... puis après je me revois, je me déplace... et là, quelque chose apparaît et là, j'ai pu décrire... Tout à coup, je me trouve là... je suis contente, c'est fluide, ça déroule et puis je me trouve à un autre endroit...etc.

Donc B est en train de faire expliciter à A sa propre évocation; A est en évocation de son évocation de la veille ; C à son poste d'observation, focalisé sur les relances de B et prêt à l'aider. Ils sont bien dans un stage de niveau 2 ! Ouf !...

Lors de leur point du soir à tous les trois, ils n'en reviennent pas de ce qu'ils ont pu voir et entendre dans les entretiens de la journée ! Rien à voir avec la veille. Cela relève à la fois de la mise en situation (questionner en V3 sur le vécu d'un V2), mais aussi du sujet proposé qui a mis A en contact avec lui-même sur cet acte fondamental de l'entretien d'explicitation. Ils sont rassurés, Ils sont bien dans une formation qui décolle de la formation de base (perfectionnement, approfondissement ?).

Un dernier temps clôt cette deuxième journée de formation, un travail de retour réflexif personnel à partir des deux questions suivantes :

- Qu'est-ce que vous avez appris en tant que A, sur votre propre processus d'évocation ?
- Quand vous étiez B : décrivez le processus d'évocation de votre A.

Puis, une fois le temps personnel d'écriture terminé, il leur est proposé de comparer leurs descriptions. Elle tente l'expérience de décrire le processus de chacun des membres de son groupe. Elle les a accompagné une bonne partie de cette deuxième journée et poursuit donc avec eux jusqu'au bout.

Ce dernier travail leur permet d'identifier assez précisément leurs possibilités actuelles de mise en évocation, leurs difficultés, en fait, où ils en sont par rapport au processus d'émergence (lâcher prise, laissez venir).

Alors maintenant, les voilà au début de la **troisième journée**, le mercredi. Ils sont toujours dans la véranda, en cercle (pas très rond bien sûr !). Et Pierre leur propose comme tous les matins pour démarrer la journée, un moment d'auto explicitation. Les stylos sont posés, chacun se positionne sur sa chaise, se tourne vers lui-même et ils entendent la voix de Pierre, lente, tranquille et assez monocorde : « *Laissez revenir, si vous en êtes d'accord... avec vous-même... un moment d'hier où vous avez opéré une prise de conscience... On se retrouve tout à l'heure.* »

C'est un beau silence bien plein qui s'installe alors. Chacun s'absorbe dans son activité interne, ne perçoit plus ce qui l'entoure jusqu'à ce que Pierre propose doucement, lentement de reprendre contact avec le groupe. Suit un échange sur les prises de conscience faites la veille. Pour l'une, c'est le constat que la façon dont les choses lui viennent en évocation est semblable à se façon d'être dans l'existence, pour un autre, c'est le consentement, la confiance comme ingrédient nécessaire pour « laisser venir » complètement, une autre encore, c'est le besoin du mouvement, de se promener intérieurement pour entrer en évocation, une autre encore, entre facilement en évocation, mais ensuite elle n'y reste pas, elle va elle vient...etc. Verbaliser, en parler, en discuter, permet d'augmenter le degré de la prise de conscience opérée.

Ce temps de suspension dans le groupe marque comme une fin du travail de la veille et en même temps, active le groupe qui est prêt pour le nouveau travail de la journée. S'arrêter, lâcher, laisser venir.... N'est-ce pas un bel échauffement pour entrer dans les processus de l'explicitation ?

entretien qui constitue un deuxième vécu : V2. Le vécu du V2 est verbalisé dans un deuxième entretien ou V3.

La nouveauté de ce jour, c'est l'introduction du **témoin**, vous savez celui qui, interne à vous-même écoute de façon critique tout ce que B lui dit, sans vous empêcher de répondre ensuite à votre B sur ce qu'il vous demande³².

Pierre commence par un peu de théorie pour emmener l'attention des stagiaires sur les effets des propos qu'ils tiennent avec leur A, en situation d'entretien. « *Que leur font-ils quand ils leur disent ce qu'ils leur disent, tel qu'ils le disent ?* » Vous m'avez compris il s'agit des « effets perlocutoires »³³ ! Nous sommes dans un stage d'amélioration de sa technique d'entretien personnelle. Quoi de mieux que d'avoir quelqu'un, qui vit la situation et vous renvoie ce que vous êtes en train de lui faire avec vos questions, votre voix, votre posture etc !

Puis pour leur rendre les choses plus palpables, Pierre propose un temps de démonstration dans le grand groupe. Il prend le rôle du A et un volontaire va s'essayer avec lui, à prendre celui du B. Ce B va donc vivre en direct devant le groupe, cette situation où A, avant de répondre à sa question, lui fait directement des retours sur sa façon de faire. Vous voyez la difficulté pour A ? Etre présent à ce qui se fait là dans ce bout d'entretien avec B (introspection actuelle) et re-contacter de suite le contenu de son évocation (introspection rétroactive) et ceci, de façon continue à chaque relance de B. Cela suppose que A sait « fichtrement » bien garder le contact avec lui-même ! Pour B, il ne s'agit nullement de jugement, mais juste d'un retour informatif sur les effets de ses façons de faire qu'il absorbe tout en continuant à maintenir la relation avec A, à le contenir et suivre les mouvements de son attention. Dans cet exercice, B est la personne importante, celle qui est au cœur du processus de formation. A est donc à son service. Et donc, Pierre veut montrer aux A potentiels qu'il est possible de tenir en même temps cette double fonction et comment cela peut se faire. Pour cet exercice, il leur propose de s'en tenir aux seules opérations de démarrage de l'entretien jusqu'au moment où A est en évocation. Inutile d'investir vraiment la situation choisie par A. Tant pis, si l'entretien ne poursuit pas de but pour lui-même, s'il ne cherche pas un résultat !

A propos de la voix, du ton de l'un de ses B «...c'est comme si tu m'invitais à danser mais sans me guider ! Ou plus loin : « je ne sais pas ce que tu me demandes ?... » ou : « bien, de vérifier ce que nous faisons ensemble ! En même temps tu crées la relation. Tu t'occupes de moi, c'est bien ! »...etc, avec bien sûr à chaque fois la réponse à ce que son A lui demande.

La dynamique de l'exercice suscite un tel intérêt dans le groupe que celui-ci se prolonge jusque dans l'après-midi. Trois stagiaires s'y essayent. La bienveillance de Pierre les aide à s'y risquer. Ils découvrent par exemple qu'ils manquent de présence, de fermeté avec A, qu'ils ne le contiennent pas suffisamment. Ou bien, qu'ils questionnent plus pour avoir des informations pour eux-mêmes comme B, que pour conduire A dans sa recherche. Ou encore, ils réalisent le décalage qui se fait entre leur intention et sa mise en œuvre. Leurs essais montrent aussi qu'ils peuvent aller directement au questionnement de l'action de A avant de l'installer dans le sensoriel de ce moment là, ou qu'ils ne suivent pas le fil de ce qui mobilise l'attention du A, ou encore que, cherchant leur question, ils laissent tomber A et ne sont plus dans le tempo ... Comment, quand on n'est pas encore très expert, ne pas chercher sa question ? Dès que B cherche sa question, il laisse filer son A devant. « *Il fait du ski nautique* » dit Pierre !

Il est temps d'aller s'exercer dans un groupe de trois dans un coin d'ombre du jardin avec son superviseur ! Les groupes ont changé, chacun va aussi partir à la découverte du fonctionnement de deux nouvelles personnes. Trois tours dans un même groupe, trois nouvelles expériences d'entraînement. La technique se rôde. Le contrat d'attelage commence à être bien mobilisé, les postures se calquent du B sur le A, les gestuelles fonctionnent autant que les langues, les tons de voix deviennent confortables...Les entretiens durent . Par contre la consigne du témoin ne fonctionne pas encore bien. Celui-ci ne s'installe pas de façon automatique ! A suivre.... dans la suite du stage !

Quatrième journée. Les langues sont bien déliées autour du café du matin, les visages sont souriants. Des liens se sont tissés. Plus rien à voir avec les réserves du premier jour.

Les revoilà dans l'exercice de démarrage du matin. Vous savez ce moment du début de journée, où chacun présent dans le cercle, se met en évocation à partir d'une intention éveillante (Cf. futur

³² Cf. les articles de Maryse Maurel Expl (81) 22-30 ; Sylvie Bonnelle Expl (81) 30-31; Armelle Balas expl (82) 27; Catherine Hatier, Expl (82) 28-29 ; Claudine Martinez Expl(84) 13-15 sur le fonctionnement de ce A témoin.

³³ Cf. les derniers articles sur la question de Pierre Vermersch, Expliciter (71) 1-23 et (76) 1-9.

lexique ?!) émise par Pierre ? Un bon moment de détente, tous ensemble et pourtant chacun avec soi-même, en interne. Pierre lance cette fois, l'intention éveillante suivante: « *quelque chose qui vous a touché hier..., qui s'est détaché... qui vous a mobilisé...sur comment vous vous y prenez ?...A plus tard !... »*

Quelques échanges suivent puis place à la nouveauté du jour : l'expérimentation des niveaux logiques de Dilts. Après avoir pratiqué dans les trois rôles de l'entretien³⁴ (Interviewé, interviewer, observateur), après avoir travaillé sur sa propre évocation (2^{ème} jour), avoir été attentif aux effets des relances de B (3^{ème} jour), Pierre propose maintenant de travailler sur l'identité de « l'explicitateur » c'est-à-dire, de faire le point sur eux-mêmes par rapport à cette pratique de l'explicitation. Il associe aux techniques d'explicitation cet outil qui nous vient de la P.N.L.³⁵, pour le but de formation qu'il s'est proposé. La séquence d'entraînement utilisera certes l'explicitation pour travailler, à partir d'une situation spécifiée, pour mettre la personne en contact avec son vécu chaque fois que cela sera nécessaire et de toute façon, la maintenir en contact avec elle-même, mais ce ne sera pas un entretien d'explicitation au sens habituel.

Mission
Identité
Valeurs
Croyances
Compétences
Comportements
Contexte

L'outil des niveaux logiques de Dilts fait partie des outils de développement personnel. Il permet de faire rapidement le point sur sa propre cohérence interne ou congruence, de voir les rapports entre la cohérence d'un projet et sa cohérence personnelle.

Il découpe le vécu en niveaux d'activité, organisés en une échelle linéaire qu'il s'agit de monter niveau par niveau puis de redescendre avec l'aide d'un médiateur (B). Pour ceux qui ne connaissent pas cet outil, voici succinctement ces différents niveaux. Le premier cran est celui des éléments du contexte. Vous savez bien qu'avec l'explicitation, il s'agit toujours de partir d'un moment spécifié, singulier...Donc, « *où, quand,*

avec qui etc.... ? » Puis vous passez rapidement au niveau suivant, celui des comportements avec : « *qu'est-ce que tu fais ?... Comment tu fais ceci ou cela ?...* » Le 3^{ème} niveau est celui des compétences : « *quelles compétences mets-tu en œuvre quand tu... ?* »...Avec ces trois premiers niveaux de l'activité du sujet, vous êtes sur les savoir faire, ce que vous abordez habituellement avec l'entretien d'explicitation. Avec les niveaux qui suivent, vous allez vers le sens et entrez dans une intimité encore plus grande du sujet, d'où toutes les précautions éthiques que vous connaissez et tout le doigté dont vous avez l'art! A partir de là, le sujet A peut garder ses réponses pour lui, s'il le désire. Vous êtes arrivé avec votre A (que vous guidez de cases en cases inscrites au sol) au niveau des croyances et valeurs que vous traitez ensemble. Vous reformulez toutes les informations que votre A vous a donné aux niveaux précédents et vous ajoutez vos questions pour ce 4^{ème} niveau : « *qu'est-ce que tu crois ? Qu'est-ce qui est important pour toi... ?* » Quand vous sentez que votre A a les informations nécessaires, vous le guidez doucement vers la case suivante de l'identité et là : « *qui est tu quand tu.... ?* », et vous récapitulez tout ce qui précède. Vous prenez le temps d'explorez les différentes mises en mots possibles de votre A dans cette case, puis le faites accéder à la dernière, celle de la ou des missions : « *au service de quoi te sens-tu être ?... A quel ensemble plus vaste te sens-tu relié(e) ?* A ce niveau, il est possible que votre A vous réponde par de la symbolique (une image, une allégorie...). Vous voilà arrivés(es) en haut de l'échelle, la phase ascendante est terminée. Il s'agit maintenant d'entrer dans la deuxième étape en faisant parcourir à votre A, auquel vous restez très présent, toutes ces cases dans l'autre sens c'est-à-dire de la mission vers le contexte. Votre A s'est retourné pour amorcer la descente (qui en fait n'est que la poursuite de la montée vue ce qui va se passer ! Il va vers du futur. Donc tout en redescendant les niveaux un par un, il continue à monter des barreaux !).

Vous reformulez la mission telle que votre A vient de vous la donner tout en le guidant vers la case identité : « *.... Est-ce que cela change quelque chose pour toi dans la perception de ton identité ... quand tu es celle ou celui qui se prépare à faire expliciter ?* » Puis quand vous revoilà à la case des valeurs et des croyances : « *...et maintenant avec (les mots de la mission)... et que tu es au clair sur*

³⁴ Il s'agit de l'entretien d'explicitation en situation de formation. L'observateur C est rarement présent dans un entretien de la vie quotidienne.

³⁵ P.N.L. Programmation neurolinguistique, fondée vers les années 70-80 par deux psychothérapeutes Richard Bandler et John Grinder qui nous vient des Etats-Unis.

ton identité, est-ce que cela change quelque chose pour toi dans tes croyances..., dans la perception des valeurs que tu a mises en œuvre ...quand tu vas faire expliciter ? » Et ainsi de suite jusqu'au retour au contexte qui peut alors déboucher sur un ou plusieurs nouveaux projets avec l'explicitation (puisque c'est ici l'objet de la clarification).

Il y a une troisième étape à cet exercice qui n'est pas moins importante que les deux autres. C'est un moment de prise de distance avec ce qui vient de se passer et de vision globale des deux étapes précédentes (ascendante et descendante). B propose à A de se positionner sur le côté de l'échelle tracée ou simulée au sol. Il lui propose de contempler le chemin parcouru avec ses deux phases ascendante et descendante: « *je viens de t'accompagner dans l'exercice qui t'a fait faire un aller et un retour... je t'invite à prendre le temps... de regarder ce cheminement... est-ce qu'il se dégage quelque chose pour toi de toutes ces étapes ?* » Et vous laissez votre A s'exprimer. Vous l'aidez à préciser, à trouver les mots justes etc...

Ce petit exposé théorique qui vient de vous être glissé sur les niveaux logiques de Dilts associé à l'explicitation, Pierre l'avait fait aux stagiaires dès la fin de la première journée du stage, ne sachant pas quand il passerait à sa mise en œuvre. Aussi, en ce matin de la quatrième journée, il semble que ce soit le moment ! Pierre prend appui sur l'assimilation que les stagiaires ont fait de son exposé pour présenter la mise en œuvre et les faire passer à l'action. « *Comment sont-ils cohérents quand ils font de l'explicitation ? Comment se repèrent-ils ? Peuvent-ils se mettre en projet de son utilisation ?* » Pierre leur propose l'outil des niveaux logiques comme une évaluation personnelle et pour les préparer à le faire, il leur montre le fonctionnement de l'exercice, grandeur nature, en le faisant avec l'une des assistantes. Bien sûr, tout ici n'est pas dit ! Ce n'est qu'une présentation de ce que fut ce stage. Ceux d'entre vous qui ont déjà pratiqué cet exercice vous vous y retrouvez peut-être ? Pour les autres, cela peut vous donner envie de le faire dans un futur stage ?

Attention, cet exercice ne peut être conduit que si B est capable d'accueillir et de gérer des choses très fortes (émotions). Il faut aussi que A soit très bien accompagné et qu'il perçoive une forte présence, une sorte de pression continue et bienveillante.

L'exercice se fait par deux, chacun assumant tour à tour les deux rôles. Puis, c'est l'heure du repas de midi. Le temps superbe permet à certains, le plus grand nombre, de pique-niquer dans le jardin puis de faire la pause.

Le stage donnant la priorité à la pratique, l'après-midi se remplit avec deux tours d'entretiens, toujours en groupe de trois. Le troisième tour ne trouvera place que le lendemain. Toujours le temps de prendre le temps ! Cette fois les superviseurs se sont écartés des groupes, tout en restant à leur disposition. Le sujet proposé en ce jour, est celui d'une prise de décision, c'est-à-dire une action mentale. Celle-ci est toujours précédée de prises d'informations ce qui va contraindre les B à fragmenter finement. Bien sûr, il leur faut tout d'abord bien spécifier la situation, puis un moment. Peut-être devront-ils se servir des informations que Pierre leur a distillées sur les couches de vécu ? De plus, la consigne reste pour A de continuer à faire des retours à son B sur ses relances tout en restant avec eux-mêmes.

Et les voilà au **dernier jour du stage, le 5ème**. Les campeurs, peu nombreux ont plié leur tente et laissé le camping, si agréable au bord de l'Allier, à Langeac. Les sacs ou valises sont bouclés. Ils sont de nouveau assis dans la galerie, absorbés en eux-mêmes, et prennent le temps de parcourir leur journée de la veille, de laisser venir un moment, quelque chose qui a du sens pour eux...Le calme, l'intensité des présences remplissent la galerie. Ils se font sortir très doucement de leur auto explicitation par une petite phrase de Pierre pour reprendre contact avec le groupe. Puis : « *si quelqu'un veut dire un mot de ce qu'il a trouvé ?...* » et les échanges commencent. E a exploré la question « *qu'est-ce qui fait que ça me va, quand je suis A accompagnée par Z ?* » Comment se dit-elle : « *ça ! Ça me va* » ? Elle vient de découvrir qu'elle se le dit en écoutant son sens corporel. C'est lui qui lui signifie que c'est « juste ». Suit un petit développement de Pierre, à sa façon de saupoudrer un peu de théorie, sur la notion de justesse en différence à celle de vérité. Et puis le thème suivant porte sur « comment ralentir A ? ». Et Pierre de répondre : « *c'est un dérangement minime d'arrêter la personne, à condition de lui proposer quelque chose juste derrière : attends, attends reste là... et quand....* ». Il faut l'arrêter de façon nette. Ce ne sera pas un problème pour qu'elle reparte en évocation. Elle sera encore plus en contact avec elle-même. Avec une demande sur le Focusing³⁶, Pierre s'arrête sur le concept de « mémoire passive ». Tout ce qui permet de sortir de l'intellectuel, du

³⁶ Cf. Eugène Gendlin aux USA ou Bernadette Lamboy en France : www.ifef.org

mental comme le Focusing, la somato-psychopédagogie etc³⁷ ... est intéressant parce que nous captions beaucoup de choses qui ne passent pas par la perception, qui sont au-delà de notre conscience réfléchie. L'ensemble de ces influences se retrouve dans le corps. Nous pouvons donc questionner directement notre corps. C'est ce qui intéresse Pierre avec l'explicitation, à la fois apprendre à questionner A pour qu'il écoute son corps mais aussi en tant que B, aller chercher la justesse de ce que je fais en tournant mon attention vers mon sens corporel.

La suite de la matinée est occupée par de l'entraînement. Tout d'abord le 3^{ème} tour de l'exercice de la veille. Puis un dernier tour d'entretien par deux cette fois. Car, pour tous, il reste une personne avec laquelle ils n'ont pas travaillé en entretien. Un but simple, juste pour A, découvrir et goûter l'accompagnement de ce B et pour B découvrir le fonctionnement de ce A en lui faisant évoquer un moment de ce stage, retour à l'exercice de base tout en gardant pour A la consigne des renvois vers B. Après toutes les mises en situations complexes qu'ils ont vécues, la simplicité de l'exercice dérouté les stagiaires !...

Bref, les voilà à la dernière étape du stage, celle du bilan. Quelques points ressortent au-delà des points de vue individuels :

- les regards croisés des stagiaires, leurs horizons différents : musiciens, danseurs, SPP etc... furent des plus enrichissants, car ils apportent tous à l'Ede et obligent chacun à sortir de soi pour aller à la rencontre de l'autre..
- beaucoup se sentent avoir grandi en confiance, en sûreté dans l'Ede.
- L'importance de l'auto explicitation pour ceux qui aiment écrire, qui ont besoin de faire de la recherche en première personne.
- La douceur avec laquelle Pierre a conduit le stage.
- L'appréciation de la présence active de deux assistantes
- Comment les niveaux logiques de Dilts enrichissent l'Ede.
- Les moments de démonstration à deux ont été une pratique vivante nourrissant chacun d'eux.
- L'importance de la formation du B apportée par le fait que A prenne le temps de renvoyer à B les effets de ses relances (rôle du témoin) : « *Juste une manière de danser avec l'autre* » (Cf. Pierre).

L'effectif du groupe : 9 stagiaires + Pierre + deux assistantes fut extra du point de vue du fonctionnement. Pour une fois prochaine, il ne faudrait pas dépasser 3 stagiaires de plus et un(e) assistant(e).

Un prochain stage pourrait les intéresser tous. Il ne serait plus question de niveau, mais de pratique d'approfondissement, permettant aux participants de franchir un cran dans leur pratique comme dans leur compréhension. Et puis, inscrire l'Ede dans une dynamique un peu plus corporelle. Le dernier mot est pour le site de la Bergerie à St Eble en été avec son jardin, son environnement en Auvergne. Un plaisir goûté par tous. Et puis la galerie de portraits de Pierre à Langeac... le Pinocchio... et encore ? Voir les carnets de voyages de chacun !...Rendez-vous l'année prochaine. Voir les propositions de dates sur le site du Grex.

TOUTES LES PHOTOS DU STAGE SUR L'ALBUM EN LIGNE
<http://picasaweb.google.fr/p.vermersch>

Sur les pages suivantes, la couverture et le sommaire du livre de

Maryse Maurel et Catherine Sackur

*Faire l'expérience des mathématiques.
 Entre enseignement et recherche.*

³⁷ On pourrait ajouter, le Yoga, la Feldenkrais et autres pratiques à base corporelle.

Dans ce livre nous présentons les travaux de recherche que nous avons effectués pendant environ vingt ans en parallèle avec notre enseignement. Ces travaux, qui ont fait l'objet d'articles dans différentes revues spécialisées, françaises et internationales, ont été effectués dans un groupe de recherche rattaché à l'IREM de Nice ainsi qu'à l'UFM de Nice qui nous subventionne depuis environ dix ans. Notre travail de recherche a toujours eu comme point de départ des problèmes rencontrés dans les classes. Ce que nous avons élaboré l'a été par des allers-retours entre la pratique de la classe et la recherche : nous nous attaquons à une difficulté rencontrée en classe en la travaillant dans notre groupe de recherche et les solutions imaginées étaient ensuite testées en classe.

Dire que nous présentons du travail de recherche ne veut pas dire que ce livre ne présente que des notions abstraites. Les allers-retours classe-recherche nous permettent de donner de très nombreux exemples. Nous avons fait le choix de ne parler que de connaissances mathématiques simples accessibles à celles et ceux qui ont fait des études secondaires. Les classes dans lesquelles nous sommes intervenues s'étendent du collège à la première année d'université, avec, dernièrement, des expériences au cours moyen.

À propos de l'apprentissage de ces connaissances et des difficultés des élèves nous présentons plusieurs types de résultats :

Les notions théoriques élaborées et utilisées pour comprendre l'origine des difficultés et pour construire les outils qui permettent d'y remédier : c'est le cas de la notion de connaissances locales ou de celle de résistance des mathématiques, de même que du caractère nécessaire des énoncés mathématiques ;

Les outils construits pour intervenir dans les classes : l'entretien Faire-Faux, basé sur les injonctions paradoxales ou le dispositif CESAME par exemple ;

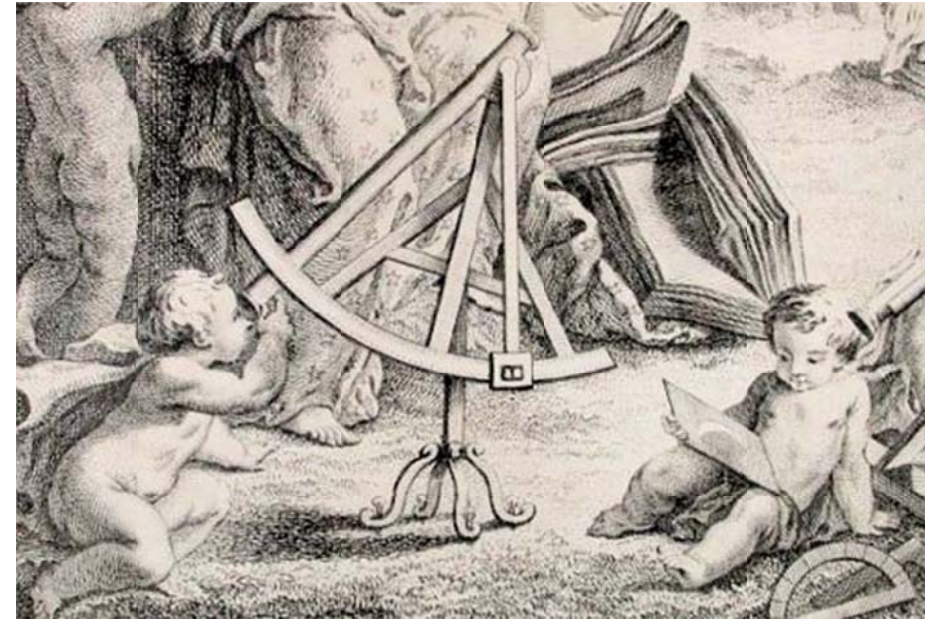
Les outils empruntés à d'autres chercheurs ou praticiens pour intervenir dans les classes tels que l'entretien d'explicitation de Vermersch avec qui nous travaillons depuis 1990.

Les exemples qui illustrent les différents chapitres du livre sont tous tirés du travail avec nos élèves.

**Maryse MAUREL et
Catherine SACKUR**

Faire l'expérience des mathématiques

Entre enseignement et recherche



Sommaire

Introduction	7	
Chapitre 0		
Chapitre 1 Vaguelette GECO	21	
Introduction	21	
Quelques exemples de connaissances locales	23	
La nécessité d'une théorie pour comprendre et agir	26	
La triple approche: les trois espaces pour penser l'apprentissage en classe	27	
Définition des connaissances locales	29	
Les orientations	34	
Les calculateurs aveugles	37	
Comment déceler les connaissances locales : l'entretien Faire Faux	39	
Chapitre 2 Chapitre GECO		47
Triple approche et connaissances locales	47	
Genèse des connaissances locales	48	
Les dimensions des connaissances locales	50	
La cohérence	50	
La validité	52	
L'efficacité	52	
La stabilité des connaissances locales	54	
Les orientations des connaissances locales	58	
Premier exemple de changement d'orientation	60	
Deuxième exemple de changement d'orientation	62	
Conclusion	64	
Chapitre 3 Vaguelette CESAME	67	
Faire ou ne pas faire des mathématiques	67	
La nécessité	72	
Le débat scientifique	74	
Le dispositif CESAME	77	
Un exemple de mise en œuvre du dispositif CESAME : l'hyperplan	78	
La consigne	80	
Première étape : travail individuel	81	
Deuxième étape : travail par petits groupes de trois ou quatre élèves	82	
Troisième étape : travail collectif de la classe	85	
Quatrième étape : le temps de l'institutionnalisation	87	
Et si ça ne marche pas ?	88	
Chapitre 4 Chapitre CESAME	91	
La nécessité	92	
D'où vient l'autorité ?	93	
Les ordres de connaissances	95	
Les connaissances d'ordre I	96	
Les connaissances d'ordre II	97	
Les connaissances d'ordre III	103	
Caractère expérientiel des connaissances d'ordre II	104	
Seresine comparé à CESAME	105	
Le problème mathématique	106	
Le dispositif de la leçon Seresine	107	
Déroulement de la séquence Seresine	108	
Interprétations	110	
Comparaison des deux dispositifs	114	
Conclusion	119	
Chapitre 5 Vaguelette GREX	121	
Adresse au lecteur	121	
Je ne trouve plus mes lunettes	122	
L'entretien d'explicitation, premières idées	125	
La béchamel de Jeanne	126	
L'entretien d'explicitation, passer du faire au dire	128	
Que faire avec factorielle ?	132	
Le carré de Nathalie	135	
Le travail personnel de Stéphane	137	
Le partiel de Céline	140	
La singularité et le lien GECO-CESAME-GREX	141	
Madame, on n'a rien compris	146	
Passer du dire au faire	148	
Les trois temps du travail réflexif	151	
Pour conclure	153	

Chapitre 6 Chapitre GREX : la psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation	155
Qu'est-ce que la psycho-phénoménologie ?	156
Les points de vue en première, deuxième et troisième personne	157
Nécessité d'une rupture épistémologique	159
Pourquoi la psycho-phénoménologie ?	162
La conscience selon la psycho-phénoménologie	167
Nécessité d'un modèle	167
Intentionnalité	168
Structure tripartite de la conscience	168
Structure du champ attentionnel	171
Temporalité et synthèse passive	173
La mémoire passive	174
L'éveil	178
Conscience directe et conscience réfléchie	181
Le passage de la conscience directe à la conscience réfléchie	184
En résumé : le fonctionnement de l'entretien d'explicitation en quelques lignes	185
Trois concepts illustrés à travers un enseignement de mathématiques	186
L'accès à la subjectivité	187
La réduction	192
Les effets performatifs	197
Conclusion	202
Chapitre 7 Vaguelette CESAME Primaire	205
Du côté des enseignantes	205
Du côté des chercheuses	206
Du côté des élèves	207
Le travail préparatoire avec Odile et Florence et avec le groupe CESAME	208
La soustraction	208
Préparation de la séance	208
Déroulement de la séance	209
La multiplication	214
Préparation de la séance	214
Déroulement de la séance	215
Les décimaux	220
Préparation de la séance	220
Déroulement de la séance	222
Quelques éléments de comparaison entre le dispositif CESAME et le travail ordinaire de la classe	
Conclusion	231
Chapitre 8 Du côté de la recherche	233
Le groupe de recherche GECCO	234
Le groupe de recherche CESAME	236
Le groupe de recherche GREX	239
De la recherche à la classe	242
Sur quelques exemples	242
Sur une connaissance locale pour la multiplication en CM1	243
Théorie, expérience, pratique	245
L'apport de la recherche dans la pratique de la classe	245
Les actes empiriques	247
Les actes théoriques 1	248
Les actes théoriques 2	249
Le groupe de recherche comme groupe de supervision	252
Le lâcher prise du maître, expérience et expertise	253
Conclusion	254
Chapitre 9 Vaguelette d'une séance de Travaux Dirigés	255
Avant la séance	255
La séance	272
Après la séance	289
Les comptes rendus de la séance racontée ci-dessus	289
Les orientations	290
Le dispositif CESAME	292
Les connaissances d'ordre II	293
L'influence du GREX et l'utilisation de l'explicitation	295
Ce que montrent les mémoires	295
Conclusion	302

L'entretien d'explicitation : Extrait d'un mémoire de Master 2 sur la pratique du journal.

Christelle Potier

Etudiante en master 2 sciences de l'éducation à l'Institut d'Enseignement à Distance de Paris 8 spécialité Education, Formation et Intervention Sociale. Membre du GREX.

Présentation

Le texte qui suit est un extrait de mon mémoire de Master 2 en Sciences de l'Éducation. Je m'intéresse à La pratique du journal comme forme d'éducation tout au long de la vie. J'ai rencontré la pratique du journal en licence Sciences de l'éducation à l'université par l'intermédiaire d'un cours sur l'analyse institutionnelle. Ce cours était validé par la tenue d'un journal de lecture.

Cette pratique m'a immédiatement interpellée, car je pensais qu'il me serait plus facile de tenir un journal que de produire un dossier, une synthèse ou une dissertation. Hors, cela ne fut pas le cas. Les premières difficultés s'exprimèrent par de nombreuses questions qui se succédaient. Que devais-je écrire ? Que pouvais-je écrire ? Pouvais-je tout écrire ? Puis, je me suis trouvée face à mes difficultés scolaires, difficultés à m'exprimer, fautes de français multiples et diverses, image de mauvaise élève revenant régulièrement et il me fallait composer avec ma dyslexie.

Pourtant la pratique du journal m'a fait cheminer et m'a aidé dans la construction de ma pensée et de moi-même. Un changement s'était produit. Ce changement, cette expérience, je n'étais pas seule à l'avoir eu. J'ai eu l'occasion de prendre conscience que de nombreux étudiants avaient vécu quelque chose de semblable. Ceci m'a interrogée.

J'ai donc choisi d'effectuer, pendant le Master 1, une recherche des divers processus pouvant intervenir dans la pratique du journal pour analyser en quoi le diarisme³⁸ aide le développement d'une pensée claire et objective. Pour ceci, j'ai entre autre tenu plusieurs journaux de lecture et Mes chroniques d'apprentie chercheuse³⁹; ces textes composent mon journal de recherche. J'ai également construit un questionnaire sur la pratique du journal auquel vingt étudiants de ma promotion ont accepté de répondre. Les réponses à ce questionnaire me donnaient des pistes de réflexions, mais elles ne me permettaient pas d'identifier clairement des processus. Je n'avais pas la bonne méthode.

C'est en lisant *L'homme en transition. Éducation et tournant de vie* de Francis Lesourd que je perçu une piste méthodologique qui m'aiderait à identifier les processus en action dans /lors de la pratique du journal. Cette piste méthodologique est l'entretien d'explicitation. Après m'être informée auprès de Francis Lesourd (dont j'avais suivi les cours) sur la façon d'être formée à ce type d'entretien, alors inscrite en Master 2, j'ai débuté la lecture de l'ouvrage de Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, puis je me suis inscrite au stage de base.

L'entretien d'explicitation

Lors de ma lecture de *L'homme en transition. Éducation et tournant de vie* de Francis Lesourd, j'ai rencontré la technique d'entretien nommée Entretien d'Explicitation (EdE)⁴⁰. À la lecture de la première partie de chapitre VII⁴¹, présentant l'EdE, ma compréhension de cette méthode me demandait beaucoup de concentration « J'ai besoin d'un peu plus de concentration pour la compréhension de cette méthode. En lisant l'introduction de cette troisième partie j'ai cru qu'elle allait se lire très vite mais finalement l'entretien

³⁸ Diarisme terme utilisé pour parler de la pratique du journal

³⁹ Titre du journal que je tiens au jour le jour pour ma recherche

⁴⁰ EdE : abréviation pour Entretien d'Explicitation

⁴¹ chapitre VII, -Entretien d'explicitation et perspective psychophénoménologique, point 1/ L'entretien d'explicitation, de la troisième partie de l'ouvrage : explorations en explicitation biographique pp.163-178

d'explicitation est un peu complexe à comprendre. En fait, je trouve que j'ai plus de facilité à comprendre comment se réalise quelque chose quand je le vois s'accomplir qu'en lisant les explications. »⁴². Si l'on m'avait demandé ce que j'en avais compris, je serais restée un moment sans voix et mes explications auraient été confuses. La raison m'en fut donnée à ma lecture de l'ouvrage de Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation*. En effet, l'auteur écrit qu'il est plus simple de faire ce qu'il explique que de le raconter car la « mise en mots des pratiques »⁴³ se heurte à une « description didactique »⁴⁴ lourde et ajoutant de la complexité. Il demande « Enfin, qui de nous est jamais arrivé à apprendre le tango par correspondance ? Le propre des savoir-faire est qu'ils ont besoin pour être appris d'être expérimentés, exercés et explicités. »⁴⁵ »⁴⁶. J'ai lu ces lignes dans le train Paris/Belfort, après avoir passé une semaine en stage de formation de base à l'EdE. Je venais donc de faire l'expérience que les savoir-faire « ont besoin d'être expérimentés, exercés et explicités »⁴⁷ pour être appris. Cela expliquait également pourquoi je pensais avoir « plus de facilité à comprendre comment se réalise quelque chose quand je le vois s'accomplir qu'en lisant les explications. »⁴⁸

Je propose donc dans les pages qui suivent d'utiliser à la fois les savoirs acquis par la lecture et les savoir-faire acquis pendant les deux stages de formation à l'EdE_suivis cette année_ pour décrire cette technique d'entretien.

Le premier jour de stage de formation de base à l'entretien d'explicitation, Pierre Vermersch explique que tous les métiers ne demandent pas de mener des entretiens, mais qu'un besoin d'outil d'explicitation peut exister selon notre métier et notre fonction. L'objectif du stage est de prendre les outils proposés et de se les approprier pour les appliquer, les intégrer dans notre propre pratique. Je vois donc dans ce stage un double intérêt. Le premier concerne bien évidemment l'acquisition d'une technique d'entretien pour mener à bien des entretiens qui me permettront d'identifier les processus ou gestes psychiques qui opèrent dans/lors de la pratique du journal. Le second concerne ma position d'enseignante à domicile. Je vois dans cette technique un outil qui me permettra de mieux guider le jeune adulte, avec des troubles autistiques, dans sa scolarité et dans le développement de l'expression de ce qu'il pense et ressent.

Ce qui fait la spécificité de l'EdE relève de sa visée qui porte sur la « verbalisation de l'action »⁴⁹. Pour Pierre Vermersch « connaître en détail le déroulement d'une action apporte une information précieuse »⁵⁰. Point qui m'intéresse puisque je crois que c'est par l'accès à une description détaillée de ce que je fais quand j'utilise la pratique du journal que je pourrais identifier les processus, les gestes psychiques en action dans ces moments spécifiés de ma pratique du journal. De plus en ayant connaissance de mes propres processus, il me sera plus aisé de guider l'autre à s'informer, à s'auto-informer et à s'approprier son propre vécu lors de sa pratique du journal.

Hors cette connaissance détaillée d'une action pose des problèmes dans la mesure où l'action est une « connaissance autonome et qu'elle contient par construction une part cruciale de savoir-faire en acte, c'est-à-dire non conscient. »⁵¹.

Cette part de non conscient de l'action correspond à la part implicite de la réalisation de l'action, part implicite pour celui qui réalise l'action. C'est donc cette part implicite qui est à mettre à jour pour obtenir « une description détaillée du déroulement de l'action ».

Après la mise à jour du non conscient de l'action, il est nécessaire de la verbaliser. Là se pose le second problème d'accès à un déroulement détaillé de l'action. La « verbalisation de l'action »⁵² dans ses détails n'est pas habituelle. Quand on nous demande de décrire une action bien souvent nous énonçons des généralités, les croyances que nous en avons et la façon dont il faut la réaliser, des jugements ou des commentaires. Pour éclairer ces propos, je donnerai l'exemple des exercices sur une tâche intellectuelle réaliser le dernier jour de la

⁴² Potier Christelle, *Journal de lecture de L'homme en transition*, jeudi 30 juillet 2009

⁴³ Vermersch Pierre, *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 5e édition, 2006, p.69

⁴⁴ *ibid.*

⁴⁵ *ibid.*

⁴⁶ Potier Christelle, *Journal de lecture de L'entretien d'explicitation*, vendredi 26 mars 2010

⁴⁷ Vermersch Pierre, *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 5e édition, 2006, p.69

⁴⁸ Potier Christelle, *Journal de lecture de L'homme en transition*, jeudi 30 juillet 2009

⁴⁹ Vermersch Pierre, *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 5e édition, 2006, p.17

⁵⁰ *id.* p.18

⁵¹ *ibid.*

⁵² *id.*

formation de base. J'utiliserai celui où j'étais l'interviewé (A)⁵³. La tâche à réaliser pour A était de trouver des anagrammes du mot GRANIT. L'interviewer (B)⁵⁴ avait comme consigne de demander à A de trouver des anagrammes du mot GRANIT, puis de lui faire expliciter comment il s'y était pris et de fragmenter jusqu'au niveau de détail le plus fin. Sans l'EdE la mise en mot de cet acte mental serait pour moi une explication du type « Je prends les lettres et je les mélange pour voir si je trouve des mots. » ou « J'écris le mot de départ sur un papier puis j'essaie les combinaisons possibles de lettres pour trouver un mot. » Est-ce que cela met à jour l'implicite de l'action ? Absolument pas. Cela ne donne aucune indication sur le déroulement détaillé de l'action « trouver les anagrammes de GRANIT ». Par contre par le guidage, la médiation et l'aide apporté par B la verbalisation de l'action dans le détail de son déroulement est réalisée. C'est ainsi qu'il m'a été possible de mettre en évidence un processus qui est sûrement lié à ma dyslexie. En effet, pour trouver un anagramme de GRANIT, j'ai deux opérations en action. L'une qui consiste à écrire sur le haut d'une feuille le mot GRANIT et à procéder à des échanges de lettres. Ces échanges de lettres se font parce que dans mon esprit, il y a toutes les combinaisons des six lettres qui apparaissent. Que ces combinaisons forment des mots ou non, elles sont toutes là dans mon esprit sous la forme d'un cube. Pour trouver un anagramme, je «scan» toutes ces combinaisons en cherchant celles qui correspondent à un mot. C'est pourquoi, je me retrouve à écrire un mot qui n'est pas un anagramme de GRANIT. Quand ce mot non conforme à la demande est écrit, il est éliminé de mon esprit. Cette expérience a été très surprenante, car cela m'a permis de comprendre une des raisons pour lesquelles j'avais eu des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe.

Une autre difficulté concerne la médiation, le guidage qui nécessite des techniques efficaces, mais qui sont comme le précise Pierre Vermersch « contre intuitives »⁵⁵. On pourrait penser qu'il suffit de demander à la personne ce qu'elle fait quand elle fait telle ou telle chose, hors ce n'est absolument pas le cas. Pour moi le point essentiel de la médiation repose dans la question mainte fois répétée par Pierre Vermersch lors des stages « Qu'est-ce que je fais avec mes mots sur l'autre ? ». Autre techniques efficaces dans certains domaines, mais pas pour accéder à l'implicite de l'action le questionnaire. En master 1, j'avais construit un questionnaire qui devait selon moi me permettre d'obtenir des informations sur les actions et les processus mis en place par les étudiants lorsqu'ils utilisent la pratique du journal. J'ai effectivement reçu des informations, assez générales sur le moment, le lieu de leur pratique. J'ai eu des jugements sur ce que la pratique du journal leur avait apporté. À aucun moment, je n'ai eu un déroulement détaillé de l'action. J'ai pensé que l'entretien non-directif pourrait également m'aider. Hors selon ma compréhension du dernier paragraphe page 24 L'entretien d'explicitation, l'entretien non-directif a pour objectif le « vécu de l'émotion »⁵⁶, l'entretien d'explicitation a pour objectif le « vécu de l'action »⁵⁷. Suite à l'étude du séminaire de Patrice Ville, j'ai vu l'entretien non directif comme le moyen d'obtenir la théorie des interviewés sur leur pratique du journal, et l'entretien d'explicitation comme le moyen d'arriver au processus, c'est-à-dire à l'action.

Enfin un dernier problème rencontré est celui de la mémoire. Combien de fois nous retrouvons-nous en situation difficile de se rappeler ce que nous avons fait. Pierre Vermersch distingue mémoire de connaissance et mémoire de vécu. La plus grande partie du temps nous utilisons la mémoire de connaissance, celle qui passe par la conscience réfléchie. Cette mémoire ne permet pas d'accéder au déroulement détaillé de l'action, à l'implicite dans l'action.

L'EdE cherche l'explicitation de ce qui reste implicite dans l'action, pour cela il est nécessaire de faire appel à autre type de mémoire. Pierre Vermersch la nomme « Mémoire concrète »⁵⁸.

Pour expliquer ce qu'est cette mémoire Pierre Vermersch utilise le célèbre texte de Marcel Proust dans *À la recherche du temps perdu*, Du côté de chez Swann, surnommé «La madeleine de Proust». J'ai un exemple assez ressenti qui me vient. Dans le film *Ratatouille*, Ego le méchant critique culinaire qui avait réussi à faire retirer une étoile au restaurant du célèbre chef Gousto, revient pour goûter la cuisine du nouveau chef (Gousto était mort de chagrin). Il se retrouve à goûter à une ratatouille. Au moment où il porte sa fourchette à la bouche, nous plongeons avec lui dans un souvenir de son enfance. Il est dans l'encadré de la porte de sa maison, en pleur parce qu'il s'était fait mal. Puis l'on voit sa maman lui préparer une assiette avec de la ratatouille et

⁵³ Dans la suite du texte A désigne l'interviewé en situation d'entretien d'explicitation.

⁵⁴ Dans la suite du texte B désigne l'interviewer en situation d'entretien d'explicitation.

⁵⁵ Vermersch Pierre, *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 5e édition, 2006, p.19

⁵⁶ id. p.24

⁵⁷ id.

⁵⁸ id. Chapitre 5

essuyer ses larmes. Le visage du jeune Ego s'illumine et nous revoyons Ego au moment présent aussi satisfait que dans son enfance.

Je n'avais pas prévu de donner cet exemple, mais en feuilletant le chapitre 5 de L'entretien d'explicitation sur la mémoire concrète, j'ai lu un extrait du texte de Proust « Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi »⁵⁹. Cette simple phrase, m'a rappelé la ratatouille de ma mère et je me suis revue regardant le film Ratatouille au moment précis où Ego goûte la ratatouille qui lui a été servi par le serveur et revit son moment passé. Ceci montre le fonctionnement autonome de cette mémoire. Pendant le stage, Pierre Vermersch a expliqué que cette mémoire échappe à la conscience réfléchie dans le sens où elle est permanente et passive. C'est à dire que je ne décide pas de ce que je mémorise ou pas. Autrement dit, la conscience réfléchie ne sait pas ce que la mémoire concrète enregistre.

De façon plus théorique, la mémoire concrète est auto-biographique, épisodique «au sens d'indexée sur un contexte»⁶⁰. Pierre Vermersch précise « il faut y rajouter, pour être exacte, une notation de vie, de sensorialité, de vivacité, de chaleur qui se traduit phénoménologiquement par un sentiment de «revivre». Si cette notation n'est pas présente, on a une mémoire qui est subjectivement complètement différente, en ce sens qu'elle n'est pas reconnue par le sujet comme étant sa mémoire.»⁶¹. Comme cette mémoire est autonome et sans «intentionnalité de mémoriser»⁶² elle est proche « des modèles de la mémoire implicite »⁶³. Les techniques de formations dans « l'Actors Studio », les pratiques de régression psychothérapeutiques et les essais de l'EdE sur des événements éloignés de quelques mois montrent qu'au plan de la conservation de la possibilité d'accéder à cette mémoire il n'y a pas de limite dans le temps. Enfin, le rappel de cette mémoire est involontaire, comme le montre le texte de « la madeleine de Proust ». Elle ne se déclenche pas de façon directe ni délibérément. Par contre, elle peut être convoquée en proposant les conditions d'amorçage qui ramènent le sujet vers son vécu.

Comment dans l'EdE s'y prend-t-on pour proposer les conditions d'amorçage qui ramènent le sujet vers son vécu ? Ou autrement dit, comment mettons le sujet en contact avec son vécu ? Avant de continuer j'aimerais proposer quelques points préalables. Premièrement, je souhaite rappeler que l'EdE cherche l'explicitation de ce qui reste implicite dans l'action. Pour y arriver, on passe par la verbalisation de l'action en convoquant la mémoire concrète; mémoire totalement autonome et indépendante de la conscience réfléchie. Deuxièmement, je souhaite indiquer les trois buts de l'EdE, partagés entre l'interviewer et l'interviewé. En premier lieu l'EdE aide l'interviewer(B) à s'informer, puis aide l'interviewé(A) à s'auto-informer et lui apprend à s'auto-informer. Cet entretien repose donc sur une relation entre A et B, deux personnes, avec leurs ressemblances et leurs différences. Cette relation met en contact deux personnes sensibles, deux mondes. Ce qui me conduit au troisième point à aborder : les conditions à respecter pour utiliser l'EdE.

La première condition est éthique. Cela peut paraître aller de soi puisque celle-ci est valable dans tous les cadres et dans tous les moments, mais il est important de spécifier que :

1. je ne fais pas de manipulation,
2. je ne force pas l'autre,
3. je n'utilise pas le pouvoir donné par ma position d'interviewer,
4. je respecte les limites de l'autre,
5. je fais seulement si j'ai le consentement de l'autre.

Cette condition éthique se résume par la formule « Est-ce que vous seriez d'accord... ? »

La seconde condition est déontologique. Il est important de bien identifier le cadre dans lequel j'interviens. Échanger ce que l'on fait implique un côté intime et donne potentiellement à l'autre la possibilité de nous juger.

- Qu'est-ce que je suis en train de faire dans ce moment et dans cette situation ?
- Qu'est-ce qu'on fait ensemble ? (interviewer et interviewé)
- I. Est-ce que je vais relancer sur tout ce qui se présente ?

⁵⁹ id. p.92

⁶⁰ id. p.103

⁶¹ id.

⁶² id.

⁶³ id.

La troisième condition est contractuelle. Elle concerne le contrat entre l'interviewer et l'interviewé. A et B passe un contrat de communication. Celui-ci se passe à l'aide de la formule « Je vous propose... ». Je montre à l'autre que je suis attentif(ve) à lui demander son accord, que j'ai besoin qu'il me donne son accord. Quand j'ai son accord, je vérifie qu'il n'est pas seulement verbal en portant mon attention sur les signes non-verbaux. Puis, je m'autorise de cet accord donné. Il est important d'utiliser la phrase « Je vous propose si vous en êtes d'accord ... » en étant doux, direct et ferme pour tenir le contrat, le négociateur si besoin. Toujours se rappeler des effets perlocutoires du discours.

1. Qu'est-ce que je fais à l'autre avec mes mots ?

Enfin, la dernière condition implique totalement l'interviewer (B) qui s'engage à respecter les conditions ci-dessus, les limites et la confidentialité des informations reçues.

Ces points préalables présentés, je peux répondre à la question : comment le sujet est-il mis en contact avec son vécu ? Je suis tentée d'écrire tout simplement en respectant bien les conditions préalables et en utilisant la formule prévue à cet effet « Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment où ... » pour permettre à A de se mettre en contact avec son vécu, avec lui-même, prendre conscience de soi, ou selon le vocabulaire de l'EdE de se mettre en évocation. Hors ce n'est pas si simple. Par expérience, autant en A, qu'en B, la mise en évocation et son maintien n'est pas évident. La première chose qui rend la mise en évocation délicate relève du contrat de communication. Je reste assez imprégnée par mon refus d'accepter un contrat de communication lors d'un exercice au stage de base et je n'ai toujours pas identifié les raisons de ce refus. L'interviewer avait utilisé la phrase proposée par Pierre Vermersch de façon très précise et exacte, mais un non c'était présenté à moi et j'ai dû faire appel à mon côté raisonnable pour que le contrat de communication puisse être passé. Quelque chose m'a dérangé, mais je ne saurais dire quoi. N'étant pas encore formée à l'auto-explicitation, je ne peux que me contenter pour le moment de dire que « Ça a dit non à l'intérieur. ». En tant que B, j'ai eu des difficultés à utiliser la phrase d'amorçage⁶⁴ car elle me paraissait sans aucun sens et il m'était difficile de mémoriser une phrase qui n'avait pas de sens pour moi. Puis cette difficulté s'est atténuée quand j'ai compris que sa fonction n'était pas de donner un sens, ni de faire réfléchir A, mais, après avoir entendu et accepté le contrat de communication, lui permettre « de prendre le temps de laisser revenir... », de le guider en évocation, de lui proposer les conditions d'amorçage qui le conduise à prendre conscience de soi, à se mettre en contact avec son vécu et avec lui-même.

Lorsque que le contrat de communication est passé et accepté la tâche suivante de B est d'observer si A est bien en évocation. Les signes de l'évocation sont le décrochage du regard de A qui est occupé à l'intérieur de lui. Ces yeux sont quelque part ailleurs. Le rythme de parole ralenti. Les gestes accompagnent la verbalisation. Il peut y avoir un changement de posture corporel indiquant un changement intérieur. Le visage se détend, les yeux brillent, les mimiques sont en congruence avec les mots. A utilise un langage reposant sur la sensorialité, les verbes d'action, le JE. Si la personne n'est pas en évocation B se doit de la guider en adaptant son intervention selon les signes relevés. Par exemple, si A parle très vite, B a le devoir d'interrompre doucement et fermement A pour le faire ralentir et lui permettre de prendre le temps de laisser revenir.

L'EdE repose sur le guidage et le maintien en évocation jusqu'au remplissement qui permet d'obtenir le détail du déroulement de l'action. B a la responsabilité d'accompagner A en utilisant des relances guidant et maintenant A en évocation et lui permettant de dérouler le détail de l'action.

Pour cela :

45. B accepte le silence pour permettre à A de laisser revenir et de lui laisser le temps de répondre. Si deux questions s'enchaînent A se retrouve confus,
46. B utilise la reformulation en écho. C'est-à-dire qu'il reprend les mots de A et s'il a un doute sur l'exactitude des mots qu'il utilise, B se doit de vérifier avec A si sa reformulation est exacte,
47. B récapitule ce que A vient de donné comme information pour ne pas se laisser déborder, vérifier avec A qu'il a bien compris, mettre en lumière des éléments, faire le point pour lui-même,
48. B utilise des questions ouvertes en utilisant les embrayeurs « et quant tu fais... »⁶⁵, « et qu'est-ce que tu fais quand... »⁶⁶.
49. B reprend ce que A lui donne comme information.

⁶⁴ C'est moi qui nomme ainsi la phrase donnée par Pierre Vermersch, à moins qu'il l'ait utilisé en stage et que je me souvienne de l'expression sans me souvenir d'avoir entendu Pierre Vermersch la prononcer.

⁶⁵ Embrayeurs donnés lors du stage de base, mars 2010

⁶⁶ id.

Dans l'EdE, B pour bien guider A dans sa verbalisation de l'action tiendra compte des informations satellites de l'action car toutes ne sont pas reliées à l'action. J'utiliserai le schéma donné par Pierre Vermersch en page 45 de son livre pour les présenter.

Au cœur du schéma se trouve l'exécution réelle de l'action. C'est l'action elle-même qu'il va falloir fragmenter pour obtenir le déroulement détaillé et en avoir l'explicitation.

Les cases contextes et jugements font parties de l'action puisque toute action se déroule dans un contexte et que nous produisons des jugements sur nos actions, mais cela ne donne pas d'information sur l'aspect procédural de l'action. Le contexte peut aider A à entrer en évocation, mais B se doit de sortir A de ces informations contextuelles s'il y reste trop longtemps afin de le guider vers l'action elle-même. Les jugements n'expriment pas les faits et n'aident pas A à s'informer sur l'action. Si A et B sont en situation de feedback, B se devra de guider A sur la verbalisation de ces critères de jugement. Par exemple A dit « Ça s'est mal passé »⁶⁷, B reprend et interroge « Et quand ça s'est mal passé, que s'est-il passé précisément ? [ou] Que faisiez-vous ? »⁶⁸. Les cases déclaratif et intentionnel sont également liées à l'action, mais savoir en théorie comment réaliser une action n'implique pas que l'on sache l'effectuer et inversement on peut réaliser une action sans en avoir les connaissances théoriques. Pierre Vermersch précise « lorsqu'on interroge l'interviewé sur ses connaissances théoriques, rien ne permet d'être certain que ce sont des connaissances qu'il utilise dans l'action. »⁶⁹, d'où l'importance de s'informer sur l'action réalisée par l'interviewé. L'intentionnalité pose elle aussi un problème de dissymétrie. Quand on réalise une tâche on a un but, une intention, mais il s'avère que parfois il y a une distance entre l'intention conscientisée et l'intention telle qu'elle est reflétée par l'exécution de la tâche. Il est donc important que B questionne les critères de reconnaissances de A pour mettre à jour la traduction opérationnelle du but. Par exemple B peut demander « Et pour réaliser cette intention, (pour obtenir ce but, qu'est-ce que vous faites précisément ? »⁷⁰

La présentation des informations satellites de l'action montre pourquoi l'EdE s'attache à l'explicitation de l'action. On peut ainsi voir comment la « réalisation effective de l'action devient l'information essentielle »⁷¹. Premièrement, elle est « l'information la plus pertinente pour comprendre comment le sujet s'y prend pour réaliser une tâche »⁷². Deuxièmement, « à partir de ces informations sur les déroulements de l'action il est possible de faire des inférences très sûres sur les connaissances fonctionnelles et sur les buts effectifs »⁷³. Troisièmement « parce que la parole effective est profondément impliquante et conduit l'interviewé à une relation très forte et très présente avec son propre vécu. »⁷⁴.

Je n'irai pas plus loin dans la présentation de cette technique d'entretien car d'un point de vue méthodologique je pense en avoir donné les éléments qui justifient mon choix d'utiliser, dans la suite de ma recherche, l'entretien d'explicitation pour identifier les processus ou gestes psychiques utilisés lors de la pratique du journal. Je pourrais également par l'utilisation de l'EdE mettre à jour les processus qui sont à l'origine de la non entrée dans la pratique du journal. J'attends avec impatience la formation à l'auto-explicitation, qui en résumé est un entretien d'explicitation où l'on est son propre interviewer. Car l'identification de processus ou gestes psychiques chez autrui passe par une identification de ces processus pour soi-même. Pour comprendre l'autre, je dois déjà me comprendre.

⁶⁷ Vermersch Pierre, L'entretien d'explicitation, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 5e édition, 2006 p.47

⁶⁸ id.

⁶⁹ id. p.50

⁷⁰ id. p.51

⁷¹ id.

⁷² id.

⁷³ id.p.52

⁷⁴ id.

Agenda 2010-2011

Vendredi 15 octobre Séminaire (Reille)
Samedi 16 octobre Atelier entretien d'explicitation (!!! CISP Kellerman !!!)
Vendredi 3 décembre séminaire
 Samedi 4 modification probable
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

Sommaire du numéro 86

1 – 18 Expliciter l'anticipation. Catherine Coudray et Jean-Pierre Ancillotti.
 19 – 20 Dix ans après la thèse ... Nadine Faingold.
 21 - 27 De l'entretien d'explicitation aux gestes de métiers. Laurence Velasco.
 28- 31 Saint Eble 2010 : plus loin dans les défis techniques pour décrire nos vécus. Maryse Maurel.
 32- 35 Quand le geste et les mots d'en mêlent. Carmen Vendramini, Claudine Martinez.
 36-42 Un stage de formation « niveau 2 » à Saint Eble. Claudine Martinez.
 43 - 45 Faire l'expérience des mathématiques. Entre enseignement et recherche. Maryse Maurel et Catherine Sackur
 46 - 51 L'entretien d'explicitation : extrait d'un mémoire de Master 2 sur la pratique du journal. Christelle Potier.
 52 – Agenda

Programme du séminaire

Vendredi 15 octobre 2010
 de 10h à 17 h 30, Institut Reille
 34 avenue Reille 75014 Paris
Discussion des articles de ce numéro avec les auteurs présents.

Mais que font les assistant(e)s dans mes stage de base à l'entretien d'explicitation ?

Pierre Vermersch

C'est moi qui aie la responsabilité du stage, des stagiaires et des assistants, des horaires et des consignes. Ils n'ont pas de soucis à ce sujet, ils sont libérés de toutes responsabilités organisationnelles et du devenir des stagiaires. Ils ne co-animent pas. Je ne les forme pas à l'animation en général, ce métier-là, ils ont dû l'apprendre par ailleurs. Ils n'ont rien à préparer.

En grand groupe ils sont observateurs et ne relancent pas. A ma demande ils peuvent témoigner ou compléter ce qu'un sous-groupe dit s'il a été témoin et/ou accompagnateur.

Dans les périodes de travail en exercice par deux ou par trois, ils observent le non verbal, ils écoutent les formulations, les relances. Ils n'ont pas l'obligation d'intervenir et ils ont la liberté d'intervenir.

Ils sont là pour prendre conscience de ce qu'ils savent déjà faire (le contraste avec les nouveaux est facilitant !), pour se rafraichir les idées sur les cadres théoriques et l'intérêt des exercices.

Ils m'aident à prendre des repères sur les stagiaires (vont-ils en évocation, comment mettent-ils en œuvre les outils que je propose, y a-t-il des difficultés particulières).

Dans des débriefings à table à midi ou le soir, je réponds à des questions théoriques, de pratique d'animation, de difficultés rencontrées. Au passage je repère les ce qui a été observé ou pas, l'évolution de l'autonomie dans l'intervention dans le cadre des exercices. Je donne des consignes pour l'avenir afin que l'on fasse attention à certains stagiaires et à des temps d'exercice particuliers, ou à des consignes un peu délicates.

Etre assistant(e) ce n'est pas nécessairement vouloir être animateur en entretien d'explicitation, c'est toujours se donner la possibilité de réactualiser ses connaissances et d'exercer ses compétences si l'on sent cela possible, mais sans obligation de le faire.

Explicititer

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