

Expliciter 98 Avril 2013

D'un « moment de classe qui s'est bien passé » à ... j'ai su « les rendre autonomes »

Magali Boutrais GREX

Doctorante à l'Université de Cergy-Pontoise

Laboratoire École, Mutations, Apprentissages

J'ai entrepris une thèse depuis l'an dernier intitulée : La pratique de classe des professeurs d'école débutants : approche par le vécu subjectif, à partir de leur expérience et de leurs représentations du métier d'enseignant.

Je recueille des données auprès d'enseignants débutants, en réalisant des entretiens d'explicitation sur une séance de classe que je n'ai pas observée.

Ah, oui, j'ai oublié de vous dire que je suis conseillère pédagogique dans le premier degré, donc formatrice, et qu'à ce titre je suis amenée à « visiter » des professeurs d'école débutants au cours de leur première et de leur deuxième année de titularisation (visite-conseil lors d'une séance de classe).

Il a fallu, d'ailleurs, pour commencer mon travail de recherche que je passe de la posture de « formatrice » à celle de « chercheuse », et...comme vous le verrez plus loin, je n'y arrive pas toujours !

Pour ma recherche, j'ai choisi d'interviewer les enseignants sur des séances que je n'avaient pas observées, afin, notamment, de ne pas être, à leurs yeux, la conseillère pédagogique, mais la chercheuse. Par contre, je les avais vus auparavant en classe, lors d'une visite-conseil.

L'entretien, dont la retranscription suit, est réalisé dans le cadre de ma recherche. Afin d'analyser les

données recueillies par l'EdE¹, je tente d'utiliser le modèle de la sémiose, tel que Pierre Vermersch le présente dans le chapitre 11 de son dernier livre (Vermersch, 2012).

Comme il l'explique dans ce chapitre, intitulé *Organiser les données de verbalisation de vécu*, le premier représentant (rep.1) de mon vécu passé est « mon souvenir » (p.368), « le vécu simplement vécu », étant le «vécu de référence V1 ». Ce représentant devient un second référent (réf.2), objet de l'explicitation en V2 (moment de l'entretien). « Ce discours (deuxième représentant, rep.2) sera la mise en mots » du réf.2. (p. 369).

Pour ma recherche, j'ai procédé à l'enregistrement de ces verbalisations (rep.2), que j'ai ensuite retranscrites, pour constituer le troisième représentant (rep.3) (p.371).

A la suite de ces « reprises » et « transformations » sémiques (pp. 370-371), j'ai obtenu le rep. 3 (retranscription écrite) d'un entretien, avec tous les problèmes que cela pose de retranscrire. J'ai choisi de « coller » le plus possible aux verbalisations enregistrées, mais, comme l'écrit Pierre (p.373) :

Mais, quoi que l'on fasse, on opère une réduction en créant une transformation de la représentation à sa mise en mots, de la mise en mots orale à sa transcription écrite.

Si la retranscription est un travail conséquent, ce n'est qu'après l'obtention de ce rep. 3, que l'histoire devient intéressante !

J'ai tenté de constituer le rep.4 en numérotant les répliques et les relances. La numérotation de cet entretien n'est pas terminée. Je dois encore numéroter certaines sous-parties des répliques de l'interviewée, mais je me heurte à la difficulté du choix des coupures :

- I. à quel endroit insérer les sous-numéros ?
- II. quels sont les critères qui justifient ces sous-parties de réplique ?

J'ai fait quelques tentatives (surligner les paroles en « je » qui sont relatives à l'ACTION de A, puis placer des numéros 12.1, 12.2...) mais je m'aperçois que mes critères de découpage ne sont pas clairement énoncés. Est-ce que je fais une césure dès qu'apparaît un nouveau verbe d'action ?

Quelles sont les réponses que je peux trouver dans le chapitre 11 (Vermersch, 2012) ? Les pages 374 à 376 m'apportent un début de réponse... et soulèvent en moi de nouvelles questions concernant ce que je cherche et ce que je veux montrer dans ma recherche...

Pour prendre un exemple concret, voici comment j'ai « découpé » de 44 à 52, mais je ne suis pas satisfaite :

- 44. 44.1 Je fais le J sur la feuille.
- 45. Il est comment ce J ?

¹ Entretien d'explicitation

- 46. Il est comment, il...
- 47. En cursive ou en majuscule ?
- 48. Non en majuscule, on écrit le prénom en majuscule. 48.1 Donc j'écris le J, après elle regarde, elle essaye, je vois, avec le doigt, de le refaire.
- 49. Avec le doigt.
- 50. Dans l'air, quand j'écris et ensuite.
- 51. D'accord.
- 52. Et quand 52.1 je lui tends le stylo, elle le prend et elle réessaye, mais ...on sent qu'elle ne sait plus où est-ce qu'il faut commencer.

Les parties grisées (que j'ai surligné en jaune dans mon texte original) représentent ce qui me paraissait important. Mais je pense que la numérotation n'est pas pertinente, car il faut que je numérote aussi les parties de phrases qui ont trait au contexte. Comme par exemple : 48.1 Non en majuscule, 48.2 on écrit le prénom en majuscule. 48.3 Donc, j'écris le J, 48.4 après elle regarde, 48.5 elle essaye, 48.6 je vois, 48.7 avec le doigt, 48.8 de le refaire.

Avec cette nouvelle numérotation, je peux ensuite classer les morceaux de répliques de façon plus précise : les contextes (circonstances, environnement), le déclaratif (savoirs théoriques, savoirs procéduraux formalisés : consigne [*on écrit le prénom en majuscules*]...), les jugements (évaluations subjectives, opinions et commentaires, croyances), l'intentionnel (buts et sous-buts, finalités, intentions, motifs) et le procédural (savoirs pratiques, déroulement des actions élémentaires, actions mentales, matérielles, matérialisées). (Vermersch, 1994, 6^e ed. 2010 p.45).

Mais vous aurez, j'en suis sûre, d'autres « découpages » à me proposer...

Je soumetts donc ici à votre lecture un rep. 4 inachevé, mais je compte sur vos remarques et commentaires pour avancer dans ma réflexion, aussi bien en tant que B que dans ma recherche.

Dans la colonne de gauche du tableau qui suit, figure la retranscription de l'entretien, avec la numérotation de base des répliques et relances, telle que les nombres pairs concernent ce que dit A (interviewé) et les nombres impairs ce que dit B (intervieweur).

Dans la colonne de gauche, j'ai noté les critiques que je me fais à moi-même en tant que B en relisant le verbatim. J'ai noté aussi les effets des relances sur A ou ce que A fait parfois spontanément. J'allais dire que cette colonne de droite est pour moi un premier niveau de commentaires, ce qui m'est venu à la lecture de la retranscription. D'autres commentaires et analyses ont suivi, et...ce n'est pas fini...

Entretien C R T2, école maternelle, classe de moyenne section, en milieu ordinaire. Vendredi 10 février 2012.

Rep.4 : analyse critique des relances de B (intervieweur)

<ol style="list-style-type: none"> 1. Donc ce que je vous propose, si vous en êtes d'accord, c'est d'essayer de laisser revenir un moment de pratique de classe, de pratique professionnelle, où ça s'est bien passé pour vous. 2. Oui. 3. Donc vous prenez le temps de laisser revenir et quand vous l'avez trouvé vous me le dites. 4. Pas forcément cette année ? 5. Non, c'est pas forcé. Ce qui vient. 6. Un moment où ça s'est bien passé. Y en a, mais... Ben, hier après-midi, tout simplement. 7. Hier après-midi. 8. Oui, on a fait un travail en groupe. Enfin ils étaient par groupe et... ils ont été calmes et concentrés dès le début. Y a pas eu de problème de matériel comme il peut y avoir d'habitude. Ils se sont bien souvenus des consignes. Ils ont travaillé proprement calmement du début à la fin, comme s'ils se souvenaient de...voilà le matériel quand il fallait le prendre puis le ranger. Y avait du découpage, aller jeter les papiers à la poubelle. Quand on avait terminé aller accrocher sur le pupitre et puis après, prendre quelque chose de calme pour s'arrêter. Voilà. 9. Donc, c'est un moment qui s'est bien passé aussi pour vous ? 10. Oui, oui, justement j'ai apprécié le moment, puisqu'y avait pas trop de bruit. J'ai pu m'intéresser à plusieurs enfants qui avaient des difficultés, vu que les autres étaient calmes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Contrat de communication</u> 3. B donne un cadre à A : A sait ce qu'il doit faire quand il a trouvé son moment. 5. B ouvre toutes les possibilités (prendre ce qui vient). 6. A se parle à lui-même. 7. B ne demande pas de vérifier si c'est un moment qui s'est bien passé 8. A décrit le contexte. 9. B demande à A si le moment s'est bien passé pour A (retour sur le sujet, le ramener à lui-même). 10. A revient sur lui-même (par encore en évocation).
<ol style="list-style-type: none"> 11. D'accord, donc on va essayer d'explorer plus en détail ce moment-là. Et donc, ben, peut-être racontez-moi un petit peu plus précisément... comment ça s'est passé. 12. Hmm, donc y avait deux travaux, deux groupes faisaient un travail, et deux groupes un autre travail. 13. Ils faisaient quel travail ? 14. Alors, y avait un groupe qui devait découper des sachets de blé, et donner le bon nombre au boulanger. Le boulanger avait demandé un nombre de sachets, et ils devaient coller le nombre de sachets au boulanger. Donc c'était une écriture chiffrée. On avait fait des jeux avant. Donc c'était. On avait fait en manipulant et là c'était de coller. Et l'autre travail c'était de faire les bonshommes, de cerner les bonshommes en noir et ensuite de faire des graphismes pour faire une bordure. Ils devaient choisir un graphisme et faire la bordure. Et moi je m'attendais à des difficultés pour les grains de blés qu'ils perdent leurs sacs ou qu'ils découpent pas sur les traits, qu'ils se souviennent plus de la consigne ou qu'ils me mettent des grains de blés sur chaque case. Et en fait ils se sont souvenus... ils ont fait dans l'ordre ils ont écrit leur prénom, ils ont pris leur paire de ciseaux, ils ont découpé, ils ont rangé les paires de ciseaux. Ils ont placé et seulement au moment de coller ils sont allés prendre les pots. Ils se sont organisés pour les pots de colle. Ça se passe rarement donc là ils se sont partagés les pots de 	<ol style="list-style-type: none"> 11. <u>B fait raconter</u> le moment trouvé par A 12. A décrit le contexte. 13. B demande des précisions sur le contexte pour pouvoir se le représenter. 14. A décrit le contexte (ce que les élèves devaient faire, ce que la classe avait fait avant). Le « on » désigne souvent la classe entière, l'enseignante comprise. A fait part de ses commentaires (ses pré-jugements ? Ses attendus concernant les comportements possibles des élèves). Puis A décrit ce qui s'est passé pour les élèves (toujours le contexte).

<p>colle. Et pour les bonshommes, je m'attendais à ce que je doive répéter la consigne pour la bordure, et y en a beaucoup qui ont fait leurs bonshommes et sans venir me voir ont commencé à faire la bordure avec le graphisme qu'ils avaient choisi. Et, à la fin, « j'ai terminé », et je m'attendais à dire « ben non t'as pas fait ça », et en fait, non, ils avaient, ils avaient suivi exactement ce qu'il fallait faire. La seule question ça a été « où est-ce que je le range ? ». Ce qui est plutôt (rires) ça va.</p>	<p>A fait des commentaires sur ses attentes présumées.</p>
<p>15. Bon, donc dans tout ce que vous venez de me raconter quel est le moment, plus précisément, que vous voulez un petit peu explorer dans tout ça ? Peut-être le moment où vous êtes avec un groupe plus particulièrement ?</p> <p>16. Euh, ben, justement ce qui m'a étonné c'est que 16.1 j'ai pu être avec un groupe sans forcément être dérangée par les autres.</p> <p>17. D'accord.</p> <p>18. Parce que y avait, pas forcément avec un groupe, mais avec deux, trois enfants qui avaient du mal.</p> <p>19. Vous étiez avec quelques enfants, d'accord.</p> <p>20. Surtout avec les sacs et pour le découpage parce que ça posait problème à certains. Donc là j'ai pu reprendre comment découper, sans se dépêcher, le geste du découpage avec certains et ça c'est vrai que c'est assez rare sans être dérangée. Donc ça c'était agréable pour moi et pour les enfants, finalement d'avoir la maîtresse juste pour eux et pouvoir bien progresser après.</p> <p>21. D'accord. Donc, peut-être que ce moment où vous êtes avec quelques élèves et vous reprenez avec eux le découpage ça peut être intéressant que l'on essaye de voir ce que vous vous faites à ce moment-là, en termes de gestes professionnels peut-être. Donc on va essayer. Vous essayez juste de laisser revenir en mémoire comme si vous y étiez encore. Essayez de revoir un petit peu la scène et de me dire, par exemple, où vous êtes vous ? Où sont les enfants ?</p>	<p>15. <u>B demande à A de choisir le « moment du moment »</u> (Nadine Faingold), mais B se permet de suggérer un moment : à éviter.</p> <p>19. B ramène A vers lui-même, vers son action.</p> <p>21. B replace A dans le contexte de V1 en lui demandant de décrire où il est et le contexte (les élèves). Mais cela est maladroit : B projette un moment qui pourrait présenter un intérêt pour lui !</p>
<p>22. On était à la table là-bas.</p> <p>23. Alors vous, vous êtes où quand ils sont à la table ?</p> <p>24. Alors la petite était assise et moi j'étais derrière, au-dessus.</p> <p>25. Vous êtes derrière au-dessus.</p> <p>26. Au début, pour voir comment elle tenait sa paire de ciseaux. Et quand, comme elle y arrivait pas, elle commençait à s'énerver. Et donc je me suis assise à côté, la place était libre.</p> <p>27. D'accord vous vous êtes assise à côté d'elle. Voilà, on va prendre le temps de revenir à ce moment. Là, où vous êtes assise à côté d'elle. Vous pouvez fermer les yeux si ça vous aide à revoir le déroulement, et essayez de voir à ce moment-là peut-être, elle était à votre gauche ou à votre droite ?</p> <p>28. Elle était à ma gauche.</p> <p>29. A votre gauche, voilà. Essayez de voir un petit peu peut-être ce qu'elle vous dit, ce qu'elle est en train de faire. Et puis juste décrivez ce qui vient.</p> <p>30. Donc, je... elle a la paire de ciseaux dans la mauvaise main.</p>	<p>22. <u>Début de la description</u>. Mais pas de « je », du « on » qui désigne sans doute l'enseignante et les élèves. Donc B réagit (23) pour obtenir du discours en première personne.</p> <p>24. Immédiatement sans en dire plus B obtient une information plus précise quant au contexte : de « les enfants » on passe à « la petite ». Et une action qui décrit une position particulière de l'enseignante.</p> <p>25. B relance sur cette posture dans le but de permettre à A de recontacter ce moment.</p> <p>27. B replace A dans le contexte de ce moment, mais relance sur le contexte, et non sur A.</p> <p>29. Toujours replacer dans le contexte et B autorise A à laisser venir et décrire ce qui vient.</p>

31. Ah. C'est quoi la mauvaise main ?
32. Dans la main gauche, alors je lui redemande, je lui demande d'écrire son prénom, elle y arrive pas, mais elle prend le stylo spontanément de la main droite.
33. D'accord.
34. En me demandant « comment je fais pour écrire mon prénom ? ». Donc j'écris le prénom j'essaie de faire le geste à côté.
35. Alors vous écrivez le prénom. Comment vous écrivez le prénom ?
36. J'écris l'initiale du prénom. Ensuite elle regarde, elle a l'air très attentive et essaye de réécrire l'initiale parce qu'elle arrivait pas à écrire son prénom. Elle a pas réussi.
37. A quoi vous savez qu'elle a pas réussi ?
38. Elle a pris le stylo et elle a essayé de refaire le geste de l'initiale mais elle a pas réussi.
39. Alors vous faites le geste. Donc il est comment ?
40. Non, alors, j'écris, elle...
41. Vous écrivez.
42. Elle regarde le geste et ensuite...
43. Vous écrivez, vous faites quoi quand vous écrivez.
44. Je fais le J sur la feuille.
45. Il est comment ce J ?
46. Il est comment, il...
47. En cursive ou en majuscule ?
48. Non en majuscule, on écrit le prénom en majuscule. Donc j'écris le J, après elle regarde, elle essaye, je vois, avec le doigt, de le refaire.
49. Avec le doigt.
50. Dans l'air, quand j'écris et ensuite.
51. D'accord.
52. Et quand je lui tends le stylo, elle le prend et elle réessaye, mais ...on sent qu'elle ne sait plus où est-ce qu'il faut commencer.
53. Alors quand vous dites « on sent qu'elle ne sait plus... ». Vous qu'est-ce que vous avez senti à ce

30. hésitation (position de parole incarnée) et surgit une information de contexte essentielle concernant la petite fille (prise d'indice pour l'enseignante).
31. B relance sur cette prise d'indice (relance maladroite, peut-être que « mauvaise main » aurait suffi).
32. A précise et continue à la première personne, puis A prend une information sur l'élève (main droite pour saisir le stylo). C'est cette information que A cherchait, mais sa demande va l'entraîner loin de l'objectif de la séance et met l'élève devant son incapacité à écrire son prénom.
35. B relance sur l'action (comment...?)
37. B dirige l'attention de A vers la prise d'indice (à quoi vous savez que... ?), mais A décrit les actions des élèves et non les siennes (38 « elle »).
39. B relance sur l'action de A (40 et 41). Mais A revient sur l'action de l'élève (42).
43. B relance sur l'action de A (reprise de verbe énoncé en 40).
- 45 et 47 B a besoin de se représenter ce qui est tracé².
52. A emploie le « on »
53. B cherche à savoir qui est ce « on » et ramène l'attention de A sur lui-même, mais B relance sur du ressenti.
54. A enchaine sur sa prise d'information (ouf !)
55. B relance sur le contexte (l'élève) : maladroit, il

- moment-là ?
54. J'ai vu qu'elle était un petit peu perdue. Elle a pris le stylo.
 55. Elle est perdue, alors...
 56. Dans le regard.
 57. Comment ?
 58. Elle m'a regardée, elle a regardé la feuille, elle a regardé le stylo, elle a mis le stylo sur la feuille, et elle a essayé. J'ai eu l'impression qu'elle essayait de se souvenir comment j'avais commencé à écrire, donc elle a essayé, mais elle a vu que elle arrivait pas à faire le même geste que moi.
 59. D'accord, là qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?
 60. Donc, j'ai réessayé, je l'ai refait.
 61. Vous refaites le geste.
 62. Le geste, mais après elle a réessayé et quand j'ai vu qu'elle y arrivait pas on a arrêté parce que j'ai senti que ça la pesait un peu de pas y arriver, donc je lui ai dit qu'on reprendrait une autre fois, plus tard. Et là on a essayé donc pour découper. Donc j'ai pris une paire de ciseaux dans la main et elle a pris une paire de ciseaux.
 63. Hmm.
 64. Je lui ai remontré le geste, le pouce vers le haut, les doigts, enfin le bon..., comment mettre ses doigts dans la paire de ciseaux. Mais elle essayait de mettre trois doigts au lieu de deux. Donc, du coup, on a enlevé la paire de ciseaux et on a.
 65. Alors vous, vous avez fait quoi, à ce moment, quand elle essaye de mettre les doigts ?
 66. J'ai enlevé la paire de ciseaux et j'ai essayé de la faire, de lui faire faire le geste. J'avais cherché une paire de ... (commence à se lever)
 67. Non, non, mais on va juste mimer ça suffira.
 68. J'ai essayé de refaire le geste pour couper, comment tenir pour voir si elle y arrivait ou si c'était un problème sur ses doigts et elle y arrivait très bien donc on a remis les doigts dans la paire de ciseaux. Elle a réussi à ouvrir les ciseaux, et là on a mis...
 69. Et vous, à ce moment-là, vous faites quoi quand elle a réussi à ouvrir les ciseaux ?
 70. Je lui ai dit que c'était très bien, je l'ai encouragée.
 71. Alors, en style direct, quand vous lui dites que c'est très bien ça donne quoi ?
 72. « C'est très bien regarde..... on va essayer de découper sur le trait. Tu fais exactement la même chose, et on va , on va essayer. » Donc elle a pris la feuille de la main gauche, et elle a essayé, mais elle n'arrivait pas à mettre la paire de ciseaux face au trait. Son poignet était un petit peu cassé. Donc, je me suis mise au-dessus d'elle, j'ai pris la main pour lui montrer, dans quel sens, ...
 73. D'accord.
 74. Comment prendre la feuille et comment découper donc là elle a réussi à faire, à découper sur le trait, avec moi derrière en train de la guider...
 75. Vous avez la main sur sa main

- faudrait plutôt utiliser « à quoi vous voyez qu'elle est perdue ? »
- 57 je n'explique pas ce « comment » !
- 56 et 58 : A prend des informations sur l'élève (dans le regard).
- 59 B demande à A de revenir sur son action
62. A voit (prise d'indices). A sent B ne relance pas pour savoir à quoi elle « sent », quels sont les indices qui lui permettent de sentir.
64. de nouveau apparition du « on »
65. B cherche à ramener A vers son action propre
66. A sort d'évocation
67. B ne prend pas le temps de réinstaller A en position de parole incarnée. *Jusque-là A utilise beaucoup de gestes que B reprend.* La reprise de gestes et le questionnement (69, 71) vont replacer A dans la situation qu'elle est en train de décrire (*mais est-elle toujours en évocation ?*) 72 à 80 A décrit comment elle encourage et accompagne l'élève dans cette tâche difficile qu'est le découpage en moyenne section.

76. Oui, mais c'est elle qui fait le geste pour ouvrir les ciseaux et donc on a découpé, donc y avait quelques étiquettes à découper, donc elle a découpé la moitié de la feuille.
77. Vous, vous êtes toujours au-dessus d'elle ?
78. 78.1 Au début, oui, mais après j'ai lâché les mains, mais j'étais toujours au-dessus d'elle.
79. D'accord.
80. Pour la laisser faire euh toute seule. On a fait, donc elle a découpé la moitié et euh j'ai vu qu'elle commençait à fatiguer euh qu'elle regardait un petit peu autour.
81. A quoi vous avez vu qu'elle commençait à fatiguer ?
82. Parce qu'elle regardait autour, euh, elle était plus concentrée et elle y arrivait bien au début, et puis quand j'ai vu qu'elle regardait autour, donc j'ai terminé de découper. Elle était à côté de moi et je lui ai demandé quel était le travail qu'il fallait faire après.
83. Hmm, hmm.
84. Donc on a essayé de faire, euh, donc elle m'a dit les nombres...
85. Elle vous a dit les nombres...
86. Qui étaient sur la feuille
87. Y avaient quels nombres sur la feuille ?
88. Y avaient 1, 2, 3 et 5. Donc 1, 2 et 3 elle a réussi
89. D'accord, les nombres étaient écrits en chiffres ?
90. En chiffres, oui.
91. D'accord
92. Et le 5 elle ne savait pas euh donc on s'est, d'abord, on a fait le 1, le 2 et le 3.
93. Alors quand vous dites « on a fait », c'est-à-dire ?
94. Euh
95. Qu'est-ce qu'elle fait et qu'est-ce que vous faites ?
96. Elle prend, elle a pris les ... Je lui ai demandé : « 1, donc combien est-ce qu'il te faut de sachets de grains ? Combien est-ce qu'il te demande de sachets de grains ? » « un seul ». Donc après elle m'a pris, elle a pris un sachet...
97. Elle a pris un sachet d'accord
98. Elle l'a mis à l'endroit où il fallait le mettre dans la bonne case. Donc, ensuite,...
99. Et vous qu'est-ce que vous faites à ce moment-là quand elle prend le sachet, elle le met dans la bonne case ?
100. Je lui dis : « Est-ce que tu as un sachet ? »
101. D'accord.
102. Donc elle me dit : « oui, j'ai un sachet. » Donc là on a dit donc maintenant on va chercher deux sachets.

81. B cherche les prises d'information.
 82. A verbalise aussi sa prise de décision qui suit immédiatement la prise d'information sur l'élève. Puis elle accompagne l'élève dans la suite de la tâche à réaliser, de façon intéressante (l'enseignante pose une question à l'élève au lieu de lui répéter la consigne).

A partir de 84 et jusqu'à 95, se produit une transition, avec la description de l'activité suivante (description du contexte).

92. A emploie « on »
 93 et 95. B cherche du « je »

A partir de 96 et jusqu'à 180, les relances de B porte essentiellement sur A mais l'enseignante est dans un accompagnement, donc elle décrit aussi ce que fait l'élève. B a parfois besoin de cette part du contexte pour se représenter la situation.

99. B relance sur l'action de A, cherche du « je »

103. Donc vous, vous lui dites : « Tu vas chercher ... ? Comment vous lui dites ?
 104. « On va chercher, »
 105. On va chercher, d'accord.
 106. Donc maintenant, le boulanger te demande, euh... je sais plus exactement, euh... J'ai dû lui dire : « le boulanger maintenant veut deux sachets. »
 107. D'accord.
 108. « Donc montre-moi le deux ». Elle me montre le nombre.
 109. Et quand vous dites montre-moi le 2 ?
 110. Donc là elle a regardé et elle a trouvé le 2. Donc elle m'a montré le 2.
 111. D'accord
 112. Et elle m'a montré 2 avec les doigts (geste)
 113. Oui
 114. En me disant : « C'est 2 comme ça. ». Et après elle a pris...Non, le 2 ça a été. Elle a pris un sachet qu'elle a mis dessus, elle a regardé le 1 et elle en a repris un autre. Donc elle l'a mis à côté.(gestes)
 115. D'accord, elle l'a mis à côté (reprise de gestes).
 116. Et après elle m'a remontré 2. Bon très bien et ensuite c'est elle qui m'a dit : « Alors maintenant le 3. » Donc elle a essayé le 3 et là elle en a pris plus. Elle a pris euh elle en a pris quatre. Elle a pris les sachets au fur, enfin, rapidement.
 117. Oui
 118. Elle a fait et elle m'a regardé, en attendant que euh, soit je la corrige ou pas.
 119. Et là qu'est-ce que vous ...?
 120. Donc là,
 121. qu'est-ce que vous lui dites ?
 122. Ben je lui ai posé la même question : « Est-ce que tu as pris trois sachets ? » comme j'avais fait pour le 1 et pour le 2. Et là elle m'a regardé et elle...euh... elle avait aucune réaction. Donc je lui ai dit : « Comment est-ce que tu peux savoir si tu as pris, euh, trois sachets ? » Là, elle a commencé à compter : « 1, 2, 3, 4 » (geste) Elle a montré avec son doigt. Et ça l'a pas...elle a dit « non j'en n'ai pas pris 3. »
 123. Hmm
 124. Donc « Tu en as pris combien ? » Et là, elle a mis du temps avant de me répondre qu'elle en avait pris 4. Donc, on a recompté et je lui ai dit, je lui ai répété que c'était le dernier nombre qu'on disait. Est-ce que y avait trois ? Elle savait pas, donc je lui ai redemandé de me montrer 3 avec les doigts. Et là le 3 elle a un petit peu bloqué.
 125. Oui
 126. Autant le 1 et le 2 ça s'est bien passé, mais le 3 elle a eu du mal. Elle m'a montré 3 avec les doigts, mais pour euh... pour me montrer trois sachets ça a été un petit peu plus compliqué. Donc du

103. B cherche à savoir comment A s'y prend
 104 et 106 la mémoire revient par bribes, mais A retrouve la formulation de la consigne (mise en scène du problème à résoudre)

1
 09. relance pas intéressante car elle ne renvoie pas A sur son action ou ses pensées du moment, il aurait peut-être fallu dire « c'est comment quand vous lui dites... ? »

121 relance maladroite, B ne laisse pas le temps à A (savoir attendre, laisser des silences pour permettre le réfléchissement !)

A décrit le dialogue avec l'élève en style direct. Ceci me permet de savoir comment l'enseignante questionne l'élève (intéressant pour ma recherche). Par sa façon de poser les questions, elle cherche à savoir comment l'élève a fait, sans valider ou non la réponse donnée par l'élève, sans pointer son erreur. Cela constitue déjà un savoir-faire professionnel expert.

125. B ne relance pas sur ce que vient de dire A : « vous lui redemandez, comment vous lui

coup, il fallait chercher de la colle à ce moment-là, donc je lui ai demandé de me chercher trois pinceaux et euh elle m'en a ramené un et un autre...et un autre elle l'a fait, trois. Et après on a essayé de faire les pinceaux de colle et les...

127. Alors comment vous faites quand vous dites « on a essayé de faire les pinceaux de colle » ?
128. Alors elle m'a mis les trois pinceaux sur la table...et maintenant..
129. Oui
130. Donc elle les avait alignés, et 130.1 je lui ai demandé : « Ben maintenant je veux autant de sacs de blés que de sachets. » Donc là elle a mis, donc il lui restait les quatre sur la feuille. Elle a mis un sachet de blé devant chaque pinceau.
131. D'accord.
132. Et là elle m'a dit : « Oh, y en a un de trop » Donc elle a remis le sac, la petite étiquette du sachet de blé dans la barquette et elle a mis euh les trois sur le 3.
133. Alors peut-être que vous à ce moment-là quand vous la voyez faire ça, vous vous dites quelque chose ou vous avez...intérieurement vous vous dites quelque chose à ce moment-là ?
134. Moi je me...
135. Vous avez une pensée.
136. Moi je me suis demandée : elle arrive à me faire trois avec les doigts et pourtant elle n'arrive pas à me prendre trois ...trois sachets. Moi ce que j'aurais fait après, j'aurais mis, par exemple, euh, un doigt sur chaque sachet et ça m'aurait fait trois. Enfin, c'est parce qu'on a fait plusieurs exercices comme ça.
137. Oui
138. Et elle, elle a eu, non, une autre...elle a eu besoin d'autre chose.
139. Donc quand vous la voyez faire avec sa façon à elle de faire qu'est-ce que... peut-être vous vous dites quelque chose ?
140. Que...ben...qu'elle a besoin d'une autre méthode en fait qu'elle trouve plus sa méthode de compter trois. Donc après il faudra, il faudra qu'elle réussisse sans aller chercher autre chose.
141. D'accord.
142. Qu'elle trouve tout de suite avec le matériel qui lui est donné, qu'elle puisse faire trois.
143. D'accord
144. Donc y a eu le 3 et après euh le 5 ça a été bien plus compliqué, d'ailleurs on n'a pas, on n'a pas réussi. Justement le 5 écriture chiffrée, elle l'avait pas reconnu.
145. Donc le 3, vous êtes allées au 5 après ?
146. Ben en fait, y avait pas le 4, y avait 1, 2, 3 et 5 sur la feuille.
147. D'accord
148. Et, euh...donc le 5 elle avait pas reconnu l'écriture chiffrée.
149. Donc là comment vous faites ?
150. Donc on est allé voir sur la frise des absents, pour lui montrer.

redemandez ? » Ce qui fait que A n'est plus tourné vers elle-même, mais elle fait des commentaires et porte des jugements sur ce que fait l'élève.

127. relance maladroite, la question est confuse, il aurait fallu dire : « qui a essayé de faire les pinceaux de colle ? » puis... « et vous qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ? »
129. idem B aurait dû relancer sur ce que fait ou pense A pendant que l'élève fait.

133...*c'est un peu tard !*

135. ... *mais laisse-la parler, voyons !*

151. Donc là vous avez ?...
152. Donc là on s'est levé, on est venues toutes les deux ici (*devant la frise numérique qui se trouve au mur, à hauteur des élèves*).
153. Donc là vous avez ...
154. Donc la chaise est décalée. Elle est face à la bande et moi 154.1 j'suis à côté, accroupie, face pour qu'on ait les nombres...
155. Au même niveau
156. Au même niveau voilà.
157. D'accord.
158. Et donc je lui ai demandé de euh, enfin, spontanément elle a compté, comme quand on compte les absents le matin
159. D'accord.
160. 1, 2, 3 et elle s'est arrêtée à 3, juste après en fait. Donc je me suis dis qu'elle savait pas compté après et effectivement elle connaissait pas la comptine numérique après. Donc on a essayé, donc on a fait. Je lui ai dit 3, 4, 5 et après on a plus travaillé sur les doigts que sur les sacs de blé en fait. Donc elle a réussi à me montrer cinq doigts, et euh, on a travaillé jusque là.
161. D'accord juste quand vous avez...peut-être on peut reprendre juste au moment où elle compte donc vous voyez qu'elle s'arrête à 3. Là, peut-être, vous vous dites quelque chose ? Ou vous avez...Qu'est-ce que vous avez fait à ce moment-là ? (silence) Juste quand vous voyez qu'elle compte « 1, 2, 3 et qu'elle s'arrête là. Si on peut juste revenir à ce moment-là. Essayez de revoir ce moment-là où vous êtes à côté d'elle..devant la frise... et elle s'arrête.
162. Ben, j'ai eu envie de lui souffler le 4.
163. Le 4.
164. Pour voir si c'était juste un nombre comme ça qu'elle avait... Donc on a repris : « 1, 2, 3 » et là j'ai vu...
165. Donc c'est vous qui reprenez ?
166. Alors, en fait, je lui ai dit : « Alors 1, 2, 3... » donc là j'ai vu que ça continuait pas 166.3 donc on a repris toutes les deux : « 1, 2, 3... »
167. Alors quand vous dites « on a repris toutes les deux », vous lui demandez de compter avec vous ?
168. Oui.
169. D'accord.
170. 1, 2,... enfin, c'est moi qui montre et là j'essaye qu'elle me dise le 4 et en fait elle a pas réussi. Donc, moi, je lui ai dit : « 4, 5 ». Et moi j'ai continué à compter pour euh jusqu'à 6, je crois, 1, 2, 3, 4, 5, 6 et là 170.5 j'ai vu que ça lui parlait plus, en fait.
171. A quoi vous avez vu que ça lui parlait plus ?
172. C'est dans c'est son regard en fait. Quand elle commence, quand elle me regarde plus du tout

161. A tente de permettre à B de faire un zoom sur un moment. Mais la relance est trop longue, trop de questions dans une seule réplique.

<p>dans les yeux et qu'elle regarde par terre. Euh...là je sens qu'il faut que...euh...voilà qu'elle commence à se bloquer, qu'elle y arrive plus et que du coup faut...</p> <p>173. D'accord, quand vous voyez qu'elle regarde par terre euh qu'est-ce qui se passe pour vous à ce moment-là ?</p> <p>174. Euh...moi 174.1 je me dis : « j'suis en train de la perdre là, il faut ...elle est bien concentrée, elle a des difficultés, donc là jusqu'au 3 ça marche, donc après il faudra petit à petit aller... lui proposer d'autres activités pour qu'elle acquière les nombres plus grands. »</p> <p>175. D'accord.</p> <p>176. C'est la p'tite, quand elle commence à regarder par terre, à hausser les épaules et à se mettre comme ça, c'est que... c'est qu'il faut arrêter. Elle est ..elle est comme ça, voilà.</p> <p>177. D'accord, donc après vous avez continué.</p> <p>178. Donc après on est retourné à la table, et euh, donc le 5 on ne l'a pas fait. Et là elle a collé, euh, ben, y restait le 1, le 2 et le 3 à coller. Donc voilà, et ça elle a pris son pinceau et elle l'a fait. Voilà, elle l'a fait toute seule. Donc là 178.1 j'ai pu ...</p> <p>179. D'accord, donc...</p> <p>180. 180.1 Je l'ai laissée et 180.2 je suis allée avec les autres, voilà.</p> <p>181. Donc là c'était un moment pour vous qui s'est ...</p>	<p>173. B relance en demandant à A une direction d'attention sur elle-même... et ça marche !</p> <p><u>Fin de l'évocation.</u></p>
<p>182. Oui qui s'est bien passé parce que justement cette petite comme elle a des difficultés, j'arrive pas forcément à être avec elle, euh. Elle demande de l'aide et euh, j'y suis, mais c'est la première fois où j'ai vraiment pu faire, euh, du début jusqu'à la fin l'exercice avec elle.</p> <p>183. D'accord.</p> <p>184. Donc je me dis que maintenant elle peut prendre un petit peu plus confiance en elle pour le faire toute seule parce que</p> <p>185. Hmm.</p> <p>186. Je me demande si c'est pas ça aussi.</p> <p>187. D'accord, et là peut-être c'est intéressant de voir sur ce moment qui s'est bien passé, qu'est-ce que vous avez su faire là finalement, en tant qu'enseignante ? A votre avis ?</p> <p>188. ...euh, ben, je me dis que la petite là a pris euh elle s'est dit qu'elle pouvait faire quelque chose, euh, bon, aidée, mais voilà elle a fait son travail.</p> <p>189. Hmm.</p> <p>190. Donc les autres fois c'était pas toujours terminé. Donc là je pense que pour elle ça a été un bon moment aussi, de se dire « on s'occupe de moi et j'ai réussi à faire mon travail », euh, ça c'est bien. Et puis, euh, pour les autres, me dire que ils deviennent de plus en plus autonomes, en fait.</p> <p>191. D'accord.</p> <p>192. Ils ont réussi à faire...</p> <p>193. Donc vous, qu'est-ce que vous avez réussi à faire à ce moment-là ?</p>	<p>182. A donne des justifications du « moment qui s'est bien passé » que je peux comparer avec celles données au début de l'entretien.</p> <p>187. <u>Aide à l'accompagnement</u> (enseigné par Nadine Faingold) 188 à 192. A n'exprime pas ce qu'elle a su faire, mais ce qui s'est passé pour les élèves.</p>

194. Euh, moi, les rendre autonomes, à les ...à les...voilà, à les (silence) Pour moi ils ont appris ce qu'ils devaient apprendre et plus, parce qu'ils ont fait leur travail, mais euh , tout ce qu'y avait, euh, la vie de classe à côté, euh, ça a pas persécuté, pas persécuté. Ça n'a pas euh, comment dire...toutes les petites, les petites disputes qu'ils ont, moi j'ai tendance à croire que ça les empêche de bien se concentrer. Et là justement, comme y en a pas eu, je me suis dit qu'ils étaient vraiment dans leur travail, et du coup ça a été, enfin, ils ont été efficaces et ça a été bénéfique pour eux.
195. Ma question c'était plus par rapport à l'enfant que vous avez aidée à découper et à compter. Qu'est-ce que vous avez su faire dans cet accompagnement que vous avez fait auprès d'elle?
196. Qu'est-ce que j'ai su faire ? Pour elle ?
197. A votre avis ?
198. Euh, ben, pour moi j'ai su l'aider et voilà, c'était normal, c'est ce que j'aimerais faire avec les autres, mais que je peux pas forcément faire à chaque fois, donc euh, donc voilà.
199. D'accord et quand vous dites « j'ai su l'aider » Comment vous l'avez aidée ?
200. Ben, je me dis que si jamais j'avais pas été avec elle, à côté d'elle, elle se serait probablement énervée au tout début pour le découpage, elle aurait pas pu faire son travail. Et, donc là, le fait d'être à côté d'elle et de la canaliser et de lui expliquer et de l'encourager, euh, elle a réussi à le faire et en fait elle savait le faire avec un petit peu d'aide, mais voilà euh Une simple présence pour l'aider et pour la guider a fait que qu'elle a pu faire le travail que je lui avais demandé...donc...voilà.
201. D'accord et dans le reste de la séance, est-ce qu'il y a un autre moment peut-être qui vous paraît intéressant d'explorer ? Un autre moment où ça s'est bien passé, parce que je crois qu'il y avait deux groupes, vous m'avez dit ?
202. Oui, oui, y avait deux groupes. Euh, donc pour le, euh, ...ben en fait, ils ont fait, ils étaient à leurs tables, chacun avec leurs feuilles et, euh, ils ont bien réussi, euh, en fait, on avait déjà
203. Alors vous, vous étiez où alors ?
204. Alors moi, je m'occupais plus du travail avec, euh, les sacs de blé.
205. D'accord.
206. Et donc, euh, ceux qui
207. Donc on peut peut-être rester sur cet atelier-là ..
208. Ben, pour les autres, j'ai été étonné parce qu'ils ont, à part Jasmine, mais les autres étaient plutôt concentrés, même étonnés parce qu'y avait deux sacs de blé en trop, donc du coup ils étaient étonnés. Y me disaient : « ben pourtant j'ai bien compté mais euh il m'en reste en plus ». J'ai fait : « oui, ben, c'est possible qu'on t'en ai donné plus que nécessaire, donc ne t'inquiète pas, euh, c'est normal. » Donc ça a été plus la question qui m'est revenue plus souvent : « pourquoi est-ce qu'il en reste 2 alors que j'ai bien fait mon travail, j'ai bien compté. » Donc voilà, pour les autres ça a été, en plus ils ont été, ils l'ont fait jusqu'au bout. Y en a pas un qui est allé joué avant d'avoir fini son travail. Et hier, ils étaient demandeurs justement. Quand on a eu fini ce travail-là c'était l'heure et ils voulaient faire autre chose. Donc j'ai dit : « Non, non, mais là c'est bon, vous avez fait votre travail, maintenant

193. B tente encore de nouveau d'obtenir ce que A a su faire.

195. A essaye encore (!) en ramenant l'attention de A sur le moment d'accompagnement de l'élève qui était en difficulté.

c'est l'heure de la récréation, c'est très bien, on range, et... et voilà ». Ce qui est assez étonnant (petit rire). Voilà.

209. Donc ça s'est bien passé.

210. Hmm ! Oui, oui. C'était ouai, un bon moment de voir la classe comme ça. J'aurai pu regarder, enfin, à un moment je l'ai fait, je me suis arrêtée, je les ai regardés travailler, comme si... je me suis mise un peu à l'écart.

211. Et là qu'est-ce que vous avez vu là quand vous avez regardé ?

212. Ben justement, tous concentrés en train de même pas discuter ou bavarder ou... justement dans le cadre du travail : « prête-moi quelque chose ». Et c'était agréable, justement de les regarder... faire ce qu'on leur avait demandé et concentrés, voilà, donc c'était euh, non, c'était bien... de les voir faire ça, sans avoir à être parfois submergée un peu quand il y a des séances qui se passent pas très bien où tout le monde demande quelque chose, on peut rien faire finalement. Là, me sentir, de pouvoir me détacher et les regarder c'est, c'était un bon moment. Voilà

213. D'accord, merci Il faut profiter de ces moments-là !

214. Oui. (rires)

215. C'est agréable comme ça. C'est bien. Et peut-être dans la façon dont vous aviez préparé ce travail-là, ces travaux de groupe là, peut-être il y a quelque chose que vous n'aviez pas fait comme d'habitude ? Ou comme vous le faisiez avant ?

216. Ben, normalement, je prévois quatre travail différents pour les quatre groupes, et là, en fait, on a fait, j'en ai fait que deux. Donc y a deux groupes qui faisait la même chose et deux groupes aussi.

217. D'accord.

218. Et du coup c'était peut-être plus facile pour moi à gérer, parce que quand un enfant, euh, je savais tout de suite ce qu'il devait faire et j'avais pas à repenser « donc attends, toi, tu es dans tel groupe de couleur, donc tu dois faire tel travail » et euh, et puis pour le matériel c'était plus facile à gérer. Je sais que certains auraient besoin de la colle et juste des paires de ciseaux et du coup, euh, ben les consignes étaient, euh, ça a été plus rapide quand je les ai mis au travail.

219. D'accord.

220. Que deux consignes, ils savaient ce qu'il fallait faire et euh, voilà, donc que deux travaux c'était, euh, c'était, c'était bien, peut-être pas, je pourrais peut-être pas le faire à chaque fois parce que j'ai pas forcément le matériel pour faire que deux groupes. Et là, hier, là c'était plutôt, ça s'est bien passé. C'était quand même deux travail différents. Donc voilà. Je pense que voilà A refaire, mais voilà, faudra que j'y repense pour bien trouver les deux activités où justement ils, ils peuvent faire leur travail seuls et où moi je peux regarder, voilà je peux me concentrer sur un groupe.

221. Donc qu'est-ce que vous garderiez justement, en mémoire pour essayer de le refaire ?

222. Ben, euh, un travail où euh, par exemple, euh, où les mêmes, ben, par exemple pour les sacs de blé, on avait fait le jeu de la manipulation avant. On avait joué avec des cartes plastifiées.

223. D'accord.

211. relance maladroite de la part de B car sur le contexte et non sur ce qui se passe pour A.

220. A tire des enseignements de sa pratique pour sa pratique future.

221. B c'est la formatrice qui parle !

224. Et donc, ils connaissaient déjà les règles du jeu. Et, euh, et le principe, enfin, l'exercice. Donc là ils ont pas eu de problème de compréhension vu qu'on avait déjà expliqué auparavant, euh, donc là tout de suite ils se sont mis dedans donc euh. 224.1 Je pense que une autre fois voilà, recommencer, faire le jeu de la manipulation, et puis ensuite pour voir s'ils ont bien compris et assimilé quand on a manipulé leur donner quelque chose à faire à l'écrit. En plus ils ont bien aimé, ben, le boulanger, tout ça, le thème, donc, euh, voilà, rester sur le thème et puis après une phase de manipulation mais c'est vrai que 224.2 quand je le fais d'habitude ça marche pas forcément aussi bien et là hier, ils étaient...c'était un bon jour je pense pour eux aussi.(rires) pour moi et pour eux, donc je pense qu'il y a de ça aussi. Comment est la classe et hier, ils étaient, y avait comment...non, non, pas de disputes, pas de... Ce qui est rare, voilà, ils étaient dans un bon état d'esprit et du coup, moi aussi. Je pense que ça ça a déteint sur moi aussi, non, c'était ah !

225. Eh bien merci, je pense qu'on a fait le tour peut-être du moment ui, oui (sourire) c'est

J'ai fait sauté trois lignes d'échanges d'amabilités finales (PV)

En guise de conclusion... et de poursuite de ma réflexion...

A plusieurs reprises, en tant que B, j'ai été maladroit dans cet entretien. Dans mes commentaires, j'ai tenté d'entrevoir des améliorations de ma pratique de l'EdE (c'est toujours plus facile après-coup !), mais j'espère que vous aurez vous aussi des suggestions à me faire sur ce point.

J'ai réalisé d'autres entretiens auprès d'autres professeurs d'école débutants, sur le schéma (au total 6 entretiens d'explicitation retranscrits, et 3 deuxièmes entretiens effectués après lecture par l'interviewé du premier).

Je pense que l'entretien d'explicitation me permet d'obtenir du professeur d'école débutant la description fine de :

45. ce qu'elle fait, de ses gestes (position de l'enseignante par rapport aux élèves, mouvements et déplacements dans la classe),

46. de ses prises d'information sur un élève ou un groupe d'élèves, qui vont influencer les prises de décision et les actions suivantes (selon le modèle T.O.T.E. *Trigger, Operate, Test, Exit* (de Miller, Galander et Pribam, cité par Vermersch, 1994, ed. 2010, p. 218) (prise d'information, prise de décision, effectuation).

Comme je l'ai précisé en introduction, le travail de numérotation entrepris n'est pas terminé sur cet entretien. Je compte, là encore, sur vous, lecteurs attentifs, pour m'aider à répondre à mes interrogations (comment faire un rep. 4 abouti ? cf introduction ci-dessus).

Pourquoi partir d'un moment de classe qui s'est bien passé ?

En demandant à un professeur d'école de décrire un moment qui s'est bien passé, je fais deux hypothèses :

1 – que le professeur d'école sera à l'aise pour décrire ce moment (sans avoir peur du regard de l'intervieweur sur son travail d'enseignant), n'ayant pas peur du jugement, il sera moins tendance à se justifier et pourra entrer plus facilement dans la description ;

2 – que dans ce moment qui s'est bien passé, ce qui s'est passé est porteur de sens pour l'enseignant même si celui-ci n'en a pas conscience en commençant l'entretien.

Dans la description de ce vécu d'expérience j'identifie :

- des actions en situation qui ont des effets sur les élèves,
- des actions de l'enseignant qui sont le résultat de prises d'informations furtives et de prise de décisions immédiates,
- des maladroites pédagogiques,
- des savoir-faire professionnels efficaces.

Qu'est-ce que j'attends de l'analyse à l'aide du modèle de la sémiotique ?

Je souhaite poursuivre selon le modèle de la sémiotique, afin de voir ce que mes données renferment. En faisant cela sur un entretien, peut-être que je dégagerai les actions que j'ai énumérées ci-dessus, ou peut-être pas... Il me faudra ensuite vérifier si des constantes se dégagent en analysant les autres entretiens, ou bien, au contraire, relever les différences d'un entretien à l'autre.

Peut-être que je découvrirai aussi d'autres choses auxquelles je ne pense pas... je vais me laisser surprendre par les informations renfermées dans mes données, et laisser ouverts tous les possibles, comme le dit souvent Pierre à propos des recherches !

Lettre ouverte à des questions qui n'ont pas été posées

Mireille Snoeckx

Depuis la journée du GREX, je pense à vous, les questions qui n'ont pas été posées ce jour-là, des questions restées sur les lèvres ou simplement en attente car encore non formulées. Peut-être parce que je vous attendais. Parce que nous vous attendions plus nombreuses, différentes, insolites.

Je veux vous dire que je pense à vous les questions qui n'ont pas été posées, vous dire que l'espace de la page est là pour vous aujourd'hui, que je vous attends, que je vous laisse venir.

C'est possible de s'arrêter sur le Qui parle, quand ça parle pour A et que vous signalez que la voix de A change, sa manière de parler aussi ?

Oui, c'est surprenant et je comprends bien que, pour ceux qui n'ont pas vécu ce moment, ce genre d'expérience, cela puisse paraître étrange, voire fabriqué. Pour moi, c'est important de se déprendre de ce que nous avons l'habitude de penser à propos de la conscience et notamment du monolithisme du pôle égoïque. Maryse a bien signalé qu'elle s'était sentie désarçonnée : « Notons la rapidité du changement d'interlocuteur pour moi. J'ai un moment de flottement, Plein Partage est là, en face de moi, mais je ne connais pas encore sa gestuelle et son ton de voix, j'ai un sentiment d'étrangeté, que Mireille remarque sous forme de décalage, je ne suis pas sûre de savoir qui me parle » p. 24³ Cela ne l'a pas empêchée de continuer à garder la relation, de s'ajuster à ce qui parlait et qui voulait s'appeler « Plein Partage ».

Maryse emploie le terme « interlocuteur », un « qui ». Et ce que je trouve très intéressant du point de vue de la recherche, c'est que le questionnement de Maryse, s'il s'adapte, permet aussi de vérifier la validité des informations données par cet autre point de vue de la conscience. « Un autre Bienvenu quelque part où ça te convient », est en mesure de décrire ce qui se passait pour Bienvenu sur sa chaise pendant le rêve éveillé. Quand Maryse propose « un autre Bienvenu », elle envoie une intention éveillante de personnification et l'instance qui se présente, qui s'exprime à travers le corps de Bienvenu, ressemble à ce qui émerge lors du travail thérapeutique que Hal et Sidra Stone décrivent et qu'ils nomment des subpersonnalités.⁴ Le niveau minimum de constat, c'est qu'un autre point de vue de conscience peut s'exprimer sous la « forme » d'une « personnalité différente » de celle que nous connaissons habituellement. Bien évidemment, il est toujours possible d'évoquer les tromperies, les escroqueries potentielles, l'exercice théâtral. Ainsi, lors du séminaire de février 2013, à une interpellation à propos de quelle subjectivité est mise en mots, qui est ce personnage, Bienvenu répond, que ... « Moi c'était mon premier travail sur les dissociés. Il y a eu une difficulté quand il y a eu la consigne de B sur l'installation du dissocié. Pause, échanges, je ne comprenais pas. Je fais la distinction entre la distanciation que j'ai travaillée au théâtre et ça, pour moi c'est une découverte, cette manière de travailler sur le dissocié en se tournant vers moi. J'utilise la construction dans la distanciation au théâtre, construire un personnage en position méta et ensuite le rendre visible par la voix, le corps, une construction, mais Saint Eble est plutôt venu se don-

³³ Snoeckx M., Maurel M., Obela B., Conduire un entretien avec un dissocié, une dynamique nouvelle pour B, *Expliciter* 97, pp12-47

⁴ Snoeckx M., Accueillir tous ses « je », *Manuel de Voice Dialogue, Lectures vagabondes, Expliciter* 95, pp 39-59

ner sans construction. Je viens de découvrir quelque chose, pendant des années j'ai travaillé sur la distanciation au théâtre, rentrer dans un personnage, mais c'est une construction qui prend du temps. Quand je construis un personnage, ou dans un conte, c'est moi qui dirige le personnage, c'est moi qui ai la main, c'est moi qui donne le tempo. À Saint Eble, j'ai écouté la consigne et ça s'est donné à moi. Même en temps que B, je trouvais que c'était un jeu, une petite voix de petite fille que Mireille avait pris, et après la deuxième réplique je dis bon elle ne joue pas, et comme elle joue pas, toi comme B tu joues plus et là, il y a une grande différence avec ce que je fais au théâtre en terme de distanciation. » C'est intéressant ce témoignage qui présente une distinction construction/donation. Et du coup, c'est important de recueillir d'autres témoignages sur la façon dont le dissocié s'installe. Est-ce que ça se donne ou pas ? Est-ce que ça se construit et comment ? Pour moi, si je pose l'hypothèse qu'il faut penser autrement la conscience, sa mobilité, sa capacité de se délocaliser et de prendre un point de vue autre qui évidemment n'est plus le point de vue de celui qui a la parole d'habitude, si le point de départ du pôle n'est plus fixé, qu'il est mobile, que ça se donne, ça peut se donner sous différentes appellations et sous différentes formes et donc aussi avec d'autres tonalités de voix, d'autres manières de penser, d'autres manières de parler et même peut-être des rapports différents aux situations. En tout cas, si l'intervieweur souhaite obtenir des informations de l'instance qu'il a proposé d'installer, il a intérêt à considérer que ce point de vue est potentiellement crédible et vraisemblable dans l'univers de la conscience ! Sinon, l'installation n'est ni possible, ni efficace et, réciproquement, pour l'interviewé. Le consentement se situe aussi dans la capacité à l'un et à l'autre de croire en cette potentialité, de faire un pari sur cette possibilité. De même, pour être dans la posture d'étonnement que Pierre nous invite à prendre, je souhaite renverser aussi la question du Qui parle : si, légitimement nous nous interrogeons sur le Qui parle quand l'instance Plein Partage parle par la bouche de Bienvenu, *Qui* parle quand c'est Bienvenu qui a la parole d'habitude ? Il y a lieu aussi de documenter ce qui nous paraît familier (la reconnaissance du son de la voix, de la posture, de la gestuelle) et que nous vivons comme une évidence que nous ne pensons pas questionner... Une autre manière d'approcher la conscience dans son aspect « habituel », que nous abordons avec les couches du vécu, mais que nous ne considérons sans doute pas comme un objet de recherche en soi.

Pour autant, n'y a t il pas dans la manière dont tu réponds, un risque de considérer cela sous l'angle de l'anthropomorphisme ?

À mon avis, il est bien trop tôt pour s'engager dans une considération comme celle-là. Mais elle est à prendre en compte. Elle rappelle qu'un des premiers mouvements d'interprétation est de considérer les phénomènes, quels qu'ils soient, à partir de notre point de vue personnalisé, avec ce que nous savons de nos psychismes et de coller sur d'autres réalités que notre raison ne peut comprendre selon les règles de la science, ce que nous savons déjà du fonctionnement de la psychologie humaine. Ethnocentrisme, anthropomorphisme, même mouvement ! Pour moi, ce risque potentiel entraîne à une exigence dans notre exploration. C'est nécessaire d'avoir d'autres protocoles à analyser avec la consigne « un autre X », avec ce que cela a « produit » comme instance, avec aussi ce que cette instance a offert comme informations crédibles et fiables. Peut-être pas systématiquement l'ensemble du protocole, mais au moins une partie qui permette de répertorier les types d'instances installées et les informations obtenues. De même pour « un autre lieu de conscience » ou « une partie de toi » ou même encore « une autre partie de toi », tant le travail avec les dissociés a mis encore plus en évidence l'influence nuancée et puissante des effets perlocutoires. C'est du matériau dont nous avons grande urgence pour commencer à défricher cet espace de recherche. D'un point de vue opérationnel, du point de vue de la pratique, ça fonctionne pour les psychothérapeutes, ça fonctionne pour la PNL avec la fertilisation croisée, la stratégie des génies, (se référer à l'article de Pierre dans *Expliciter* 90, Note préparatoire sur le thème des co-identités, pp13-17, article

dans lequel il nous invite à nous étonner, à *relire absolument* !). Mais, si nous nous plaçons dans le champ de la recherche, comment est-ce possible que ça fonctionne ? Voilà ce qui est l'enjeu actuel du travail avec les dissociés ! Pour commencer à avancer des hypothèses, nous avons besoin d'exemples protocolés. Rien que dans notre trio, le rêve éveillé (avec déjà une dissociation) se présente différemment (cela n'entraîne pas que la structure de fonctionnement soit différente) : Bienvenu visionne un film (qui s'arrête), Maryse attend, dans un paysage familier, le moment où il y aura quelque chose à créer (et le crée) et moi, je plonge dans le paysage d'une photo reçue dans mon ordinateur... Est-ce la même forme, la même structure d'expérience ? Pour Bienvenu et pour moi, avec « Un autre Bienvenu », « une autre Mi-reille », nous avons Plein Partage et une petite fée (une variation de l'enfant magique). Avec Maryse, pour documenter la construction du pont⁵, « lieu de conscience » amène un animal totem. Peut-être c'est la dénomination qui laisse penser à un anthropomorphisme... Néanmoins, si j'envisage qu'il est possible potentiellement d'inviter la conscience à se délocaliser dans autre chose que la forme humaine familière, prendre d'autres formes, par exemple celles d'objets, une partie de moi se met à frémir car tant de contes et d'histoires nous mettent en garde sur un enfermement dans le dit objet (Aladin et la lampe merveilleuse, par exemple) que, personnellement, je n'accepterai jamais une proposition m'invitant à installer ma conscience dans un objet ! D'ailleurs, pour moi, une de mes hypothèses, c'est qu'il y a une alliance étroite entre la mission et la forme que prend le lieu de conscience et, même si je peux concevoir qu'une table sur laquelle j'écris quelque chose pourrait rendre compte de ce que j'écris et de moi en tant que j'écris, j'aurais quelque réticence à m'y glisser... Disons que je m'invite à la prudence, et ne souhaite pas jouer les apprentis sorciers.

Pour toi, la dénomination a une incidence sur le type d'instance qui est convoquée ? À première vue, oui. Si je reprends les effets perlocutoires, en tant qu'intentions éveillantes, un autre Bienvenu appelle une partie de soi sous forme humanoïde. Si je reprends le travail des psychothérapeutes Hal et Sidra Stone, c'est un changement physique, une autre manière de s'exprimer qui les invitent à « appeler » l'instance : « J'ai entendu votre voix pendant qu'Henri parlait, aussi ai-je envie de vous parler directement. Quel votre travail dans sa vie ? p.167 »⁶ et cette instance a des caractéristiques humaines, un point de vue différent que celui de la personne qui est venue en séance. Ils utilisent aussi les qualités d'expression, comme intentions à appeler une autre partie de soi, par exemple une colère qui se manifeste les incite à souhaiter dialoguer avec une partie de la personne qui est en colère et non pas avec la colère en tant que telle ! Il semble que c'est toujours une personne qui apparaît, en tout cas dans leur manière de travailler en tant que thérapeutes, peut-être parce qu'ils partent d'un présupposé que l'humain est constitué d'entités humanoïdes. Rien n'empêche de penser ou d'envisager que je peux être fleur, ruisseau, nuage, mais c'est toujours de la conscience qui se modifie, qui peut se métamorphoser. Alors, la conscience, comment la penser, comme une « énergie » fluide avec possibilités de plasticité qui, lorsqu'elle s'installe dans un être de langage peut s'exprimer avec des mots, mais qui peut aussi « vivre », vibrer dans d'autres formes, bactéries, animaux ? J'ai l'expérience d'une partie de moi que je considère comme une co-identité et que j'ai nommée, « Celle qui est traversée ». Elle ne communique pas avec des mots, les informations me parviennent sous forme de sensations, de mouvements internes ; je l'ai longtemps considérée comme une sorte de « système de radar tridimensionnel » « au niveau du dos qui balaie l'espace entre le sol et ma hauteur et qui me permet de traiter tous les événements sans avoir besoin de me retourner, de me déplacer ».⁷ Au fur et à mesure

⁵ Maurel M., *Il y a un pont... » Un exemple de travail de l'imaginaire*, Expliciter 96, pp 43-55

⁶ Snoeckx M., *Accueillir tous ses « je »*, article cité, p.56

⁷ Snoeckx M., *Autoportrait d'une co-chercheuse à St Eble en 2004*, Expliciter 62 Première rencontre

de mes explorations avec moi-même, je me suis rendue compte qu'elle ne se réduisait pas à un capteur d'informations, de prise d'indices, mais qu'elle avait une fonction déterminante, qu'elle fonctionnait en étroite collaboration avec « la formatrice », qu'il était nécessaire pour le bien-être et la « réussite » des moments de formation, qu'elles soient « alignées », que je me déplace géographiquement pour qu'elles puissent être en phase, sans distorsion... Et aussi, qu'elle sait s'imposer lorsque je ne veux pas « entendre »... Par contre, si vous questionnez la formatrice, celle-ci ne peut donner que les indices qu'elle a repérés elle-même (une portion congrue), les mouvements internes de « dialogue/réception » avec *Celle qui est traversée*... mais pas ce qui est déterminant pour une prise de décision parce que ce n'est pas la formatrice qui a collecté toutes les informations externes et/ou internes ! Là aussi, ne réduisons pas notre exploration de la conscience uniquement aux instances « convoquées », mais étonnons-nous dans ce qui apparaît comme une façon de faire pratique, habituelle et qui peut révéler des co-identités généralement invisibles ou cristallisées pour mieux approcher la terra incognita d'une conscience élargie. Il me semble que chacun d'entre nous peut ainsi participer à l'aventure de recherche en cours.

Par rapport au critère position géographique, tu semblais contester la question de l'éloignement ?

Ce que je veux dire, c'est qu'il n'y a pas lieu de penser le concept de séparation, d'éloignement, seulement en termes géographiques observables. Il est vrai que toutes les techniques d'intervention proposent des séparations spatiales qui permettent ainsi une « visibilité » de l'instance, ce qui permet de lui donner une sorte « d'existence » pour la personne. Comme de penser l'observateur, comme nécessairement éloigné ou surplombant afin de mieux « voir » et décrire la situation. Tout dépend de la mission. Tout dépend aussi du point de vue que je souhaite entendre pour mieux appréhender la situation. Par exemple, à l'atelier du samedi 2 février, Claudine nous propose de mettre en place un dissocié à propos d'un moment du vendredi... Immédiatement, deux possibilités se donnent à moi, une critique et une bienveillante. Et, en même temps qu'elles se donnent, elles se donnent avec leur position, la critique plus éloignée dans la salle et la bienveillante auprès de moi et derrière moi. Ce matin-là, j'ai choisi la Bienveillante et ce qui est étonnant, selon les questions formulées par B, par moments, (pas eu le temps d'y revenir plus soigneusement), je me sens glisser dans mon Je de Mireille pour y répondre et, pour lui laisser la place, je me redresse et me colle contre le dossier de la chaise et c'est elle qui répond ! Il y a clairement une différence entre elle et moi, même si nous sommes proches, mais j'ai eu besoin de ce mouvement pour la séparation. Quant à *Celle qui est traversée*, elle est en moi, en tout cas, elle résonne en moi, c'est son port d'attache, même si en tant que système radar sophistiqué, elle est bien plus étendue que mon enveloppe corporelle. Je voudrais nuancer l'idée de position qui n'implique pas, selon mon expérience, automatiquement un éloignement physique. Le mot qui me vient est plutôt une autre *posture* qui peut comporter d'autres critères que la spatialité.

Tu laisses l'impression qu'il y a lieu de s'adresser autrement à ce qui vient. Est-ce à dire que les techniques d'explicitation ne sont pas pertinentes pour questionner un dissocié ?

Si je reviens aux auteurs qui travaillent avec des dissociés, ils pratiquent un adressage sous forme de dialogue avec les entités convoqués ou qui apparaissent. Ils semblent rechercher les points de vue que les différentes instances peuvent avoir sur la même situation et ils obtiennent relativement facilement des informations. Si nous reprenons le protocole avec Bienvenu, Plein Partage invite régulièrement Maryse à lui demander tout ce qu'elle souhaite savoir puisque « *Je le sais puisque je sais ce qu'il fait donc je peux* » (réplique 212) et il est très coopératif. Il décrit tout ce que Maryse lui demande de décrire, nous avons des informations très fines, pertinentes, mais la solution à l'arrêt du film est obtenue

avec la question que pose Bienvenu à Plein Partage en 406⁸ : « oui je voulais savoir Plein Partage qu'est-ce qui fait que ce soit le mot nature qui arrête mon film », que ce dernier nous offre comme une évidence : « *En fait le mot « nature » a arrêté son film parce qu'il a fait beaucoup de photos depuis qu'il est là, il n'a pas photographié la nature, c'est tout, voilà.* » (répliques 420 à 424). Le questionnement en explicitation a permis de repérer que c'est le mot « nature » qui a arrêté le film, mais si nous avons posé directement la question à Plein Partage au moment du contrat ? « euh, c'est un peu, euh le changement de lieu parce que j'ai commencé à suivre Pierre dans sa consigne, **j'étais dans un lieu, j'étais bien, euh et puis la suite de la consigne m'a complètement arrêté** ». Ou si nous avons négocié plus longuement avec Bienvenu ce qu'il cherchait à comprendre ? Facile à pointer avec le recul, avec le travail sur le protocole. Mais ce que je veux souligner, c'est qu'il y a bien **un contrat** et que c'est intéressant de le travailler, de le formuler, de le vérifier avec tout ce que nous savons déjà faire en explicitation, mais que peut-être, avec un dissocié, nous pouvons aller plus droit au but ? ? ? À essayer, mais sans vouloir une preuve qui ne peut se démontrer. Pour moi, les techniques d'explicitation ont mis en évidence que Plein Partage est un témoin fiable et nous ont apporté des informations judicieuses, mais dans ce cas, pas la réponse complète à la demande. Là aussi, ça bouscule nos habitus. La « réponse » est dans le contenu de l'appareil photos !!! Qui peut le savoir ? Pas Bienvenu qui n'a pas conscience qu'il n'a pas photographié de « nature ». Alors, y a t il des informations que seul un dissocié peut détenir ?

« Cette information est une surprise pour moi Bienvenu car je n'avais jamais fait le lien entre la prise des photos et la volonté de les montrer aux gens ; autre surprise pour moi Bienvenu, l'information que Plein Partage donne sur l'arrêt du film par le mot « nature ». Quand je pense au mot « nature », il y a plusieurs sens qui se dégagent :

- Ensemble des propriétés fondamentales d'un être ou d'une chose : Exemple la nature humaine,
- Ensemble du monde physique et des principes qui l'animent,
- Le tempérament....

Ce jour-là, Plein Partage me donne un seul sens et m'explique que le mot « nature », ici c'est la campagne ! Un endroit où il n'y a pas de maisons, pas de gens...et cet endroit ou cette image n'était pas dans mon appareil photo.

Je ne le savais pas et en me promenant avec mon appareil, je prenais les photos en fonction de l'instant présent ! Et Plein Partage m'informe que cette « nature » n'avait pas attiré mon attention, il n'y avait pas de photo de nature dans mon appareil. J'avais pris plus de cent photos, et pas une photo de la nature telle que Plein Partage me donne l'information. » (article cité) p.37 .

Vous voyez l'espace de questionnement et d'expériences qui s'ouvre à nous, avec explicitation, avec d'autres formes d'adressage pour mieux approcher la Conscience qu'il faudra peut-être nommer autrement pour la distinguer ?

Et toutes les questions qui n'ont pas encore été posées et que je vous invite à poser au prochain séminaire...

Mireille Snoeckx

⁸ Snoeckx M., Maurel M., Obela B., Conduire un entretien avec un dissocié, une dynamique nouvelle pour B, Expliciter 97, p.36

Variations en trio

De l'efficacité et des développements pédagogiques de l'Explicitation

Olivier Supiot

Chef de Projet EDF, Centre D'expertise de formations Transverses

Depuis l'article de Mireille Snoecks dans *Expliciter* n° 89, j'ai expérimenté et mis au point des applications distinctes à partir de son protocole initial. Je fais figurer en fin d'article les éléments nécessaires pour en diffuser la méthodologie générale mais aussi le protocole de mise en œuvre appliqué à la préparation au transfert des acquis en situation professionnelle⁹.

Le point de départ fût une question qui me saisit à la suite du témoignage de Mireille en séminaire du GREX, lorsque son article fût discuté :

Comment, avec si peu d'expérience pratique des Techniques d'aide à l'explicitation, les étudiants de Mireille pouvaient-ils accéder à de telle prise de conscience et de transformation de la pratique?

D'abord dans la perspective de préparer des étudiants à la rédaction de leur Rapport Professionnel, j'ai cherché à tester ce protocole sur un terrain d'études universitaires avec des étudiants en Master2 CDVA¹⁰, à l'Université de Lille 3.

Dans un second temps, j'ai cherché à l'appliquer dans le domaine de la transmission de l'expérience professionnelle, dans mon entreprise.

En même temps que se déroulait cette expérimentation restreinte et au hasard des objets choisis par les participants, je découvrais un troisième, un quatrième puis un cinquième domaine d'application possible ; l'Etude et Résolution de Problème, la clarification des conditions de réussite d'un projet abouti, et la préparation au transfert des acquis de formation en situation réelle.

A l'aune d'une expérimentation auprès de formateurs en formation initiale de formateurs permanents d'EDF et en formation équivalente au stage de base EDE, j'expérimentais ainsi une séquence d'écriture réitérée à but de préparation au transfert des acquis de formation en situation professionnelle. La compétence d'introspection, de remplissage semble pouvoir être mise au service de visualisation anticipée et plus incarnée que spéculative.

Un modèle explicatif de l'efficacité de l'explicitation

Enfin, je découvrais à quel point, outre les modélisations descriptives de la prise de conscience de Piaget et de Kolb, la triade Imaginaire-Réel-Symbolique de Lacan, fournissait un modèle explicatif de l'efficacité de l'explicitation du point de vue de la prise de conscience. Ce modèle, associé à une éthique de non-savoir du praticien en EDE, pouvait également rendre compte de la généralisation possible à une théorie psycho-phénoménologique de l'émergence du sujet et de son potentiel de transformation.

Ainsi, je fais l'hypothèse que le processus de prise de conscience singulièrement observée dans les trios s'explique comme suit, et je vous propose de suivre ma démonstration :

⁹ Mise en œuvre en deux occasions : en formation initiale des formateurs permanents, avec P. Rottement en janvier 2013, et en formation équivalente au stage de base EDE en novembre 2012

¹⁰ Master2 Professionnel Conseil en Développement des compétences et Valorisation des Acquis. Dans le cadre de l'UE5, Mobilisation de capacités en situation professionnelle. Unité d'Enseignement qui m'a été confiée

Tout d'abord il s'agit d'une relation de médiation, installée dans le cadre d'un entretien d'explicitation, lui-même placé dans le cadre d'un trio.

Le Narrateur, sujet de son expérience s'exprime en première personne. C'est le JE du récit initial. Lorsque j'expose cette hypothèse, j'ajoute après quelques secondes un u ; cela donne le JEU. Je dis alors, qu'à ce JEU correspond l'instance Imaginaire de Lacan. Je rapproche ainsi le Moi de la notion de périphérie de Piaget.

Dans le temps du questionnement, le JE rencontre le TU. Le TU... tue. C'est le Réel de Lacan. En effet, technique et froid, sans émotion, sans intention de comprendre le récit, le questionnement est technique, il n'apporte ni ne reformule aucune information. S'il aide à l'explicitation, c'est parce qu'il laisse au sujet toute la liberté d'explicitier ou non son récit, d'accéder ou non à sa conscience pré-réfléchie. Dans cette perspective, le Questionneur ou B, est un agent au service de la technique, il oublie ce qu'il sait pour mieux savoir mettre en œuvre le questionnement, en l'articulant au verbatim. Un questionnement désincarné mais structurant

Dans le temps de la réécriture, le Secrétaire, tient une fonction de tiers séparateur du binôme Narrateur Questionneur, objective et transforme le JE en IL. Cela produit un objet : l'instance Symbolique de Lacan. Lorsque le JE relit son récit, IL s'observe et peut accéder à son vécu comme objet de connaissance.

Un objet singulier que ce récit en troisième personne qui parle de moi comme s'il s'agissait d'un Autre¹¹. Pour, Piaget la prise de conscience peut avoir lieu lorsque le vécu subjectif devient objet de connaissance, « de la périphérie au centre ». Le centre, dans mon propos, c'est cet Autre en moi auquel j'accède car je peux le décrire ;

En conclusion, la production symbolique du récit en Trio est nécessairement efficiente car :

C'est de Moi qu'Il s'agit.

¹¹ P. Ricoeur. 1990. Soi-même comme un autre. Le Seuil

Fiche outils MEDiUS

MEDIation Du Savoir, ou MEDiUS (phonétique US ; « Nous » en anglais) est un outil méthodologique permettant de recueillir les conditions vécues lors de la réalisation d'une tâche spécifiée, de transmettre celles-ci à un destinataire en facilitant l'appropriation des éléments de contexte et des référentiels de connaissances investis dans la tâche. Cet outil permet de fiabiliser le recueil de données et peut contribuer utilement aux démarches de capitalisation-transmissibles de l'expérience, notamment en allégeant le temps alloué au recueil et dans des conditions propices à la libération de la parole.

L'outil est élaboré à partir des travaux de Pierre Vermersch et de Mireille Snoeckx diffusés dans le cadre Groupe de Recherche sur l'Explicitation , GREX et en particulier le n° 89 du journal du GREX (www.grex2.com)

Les documents résultants d'un atelier MEDiUS sont des récits autoportants, aussi la transmissibilité de leur contenu dépendra-t-elle du titre, de l'indexation par mots clés et de l'accessibilité pour les utilisateurs finaux. Il convient donc de peser l'enjeu de la pratique, de l'expérience, du problème à résoudre, du projet à l'étude ou encore de la préparation au transfert en situation réelle. Son accessibilité peut être accrue du fait de sa transmissibilité audio.

Son efficacité repose sur le processus de médiation en trio et à trois niveaux, le premier, à chaud, entre le Narrateur et le Questionneur. Le deuxième en léger différé entre le Secrétaire et le Narrateur. Le troisième, en différé entre le Narrateur et tout lecteur-auditeur final qui a besoin de réaliser la tâche.

But de la fiche

Le but de cette fiche est de décrire les principes de bases pour amorcer un dispositif de transmission et de capitalisation de savoir-faire. Ces principes sont dégagés d'une expérimentation à pleine échelle à CEPft¹², sur des savoir-faire de gestion d'affaires.

Finalités

Outre la **capitalisation transmissible du savoir d'expérience**, le dispositif peut se décliner selon trois autres finalités ; **viser à l'amélioration par l'analyse de pratiques professionnelles**, **l'étude et résolution de problèmes**, **la clarification des conditions de réalisation d'un projet ou enfin la préparation au transfert d'une capacité**.

Conditions préalables

Pour mettre en œuvre un atelier MEDiUS, il est nécessaire de disposer d'un nombre de personnes multiple de trois (un trio), chacune détenant une pratique, une expérience ou un savoir-faire spécifié.

Préalablement à la médiation en trio, chaque participant aura rédigé un récit en première personne. Cette première version décrit le contexte, les activités physiques et mentales réellement vécues, à propos d'une activité spécifique située dans le temps, unique et représentative dans le cadre de la finalité visée ; du savoir-faire à capitaliser-transmettre, de la pratique à analyser, du problème à étudier, des conditions de réalisation d'un projet ou encore de la capacité à transférer en situation réelle.

Consignes initiales

Pour aider à la mise en mots, le narrateur détenteur du savoir-faire peut imaginer décrire son action à une personne identifiée, désignée et potentiellement utilisatrice finale du savoir-faire.

Les participants doivent avoir lu et s'être approprié le questionnement décrit dans le

¹² Centre d'Expertise Pédagogique des formations transverses d'EDF, au sein duquel j'occupe la fonction de Chef de Projet.

n°89 du Journal du GREX et avoir rédigé un premier écrit en première personne, selon la finalité :

1. Capitalisation-transmissible du savoir d'expérience. Pour *transmettre à UnTel* ta manière de *faire ceci comme tu l'as fait à ce moment précis*, qu'est-ce qui te revient de la manière dont tu as procédé, par quoi as-tu commencé ?
2. Analyse de pratique. Quand tu fais *ceci*, comment tu t'y prends, par quoi tu commences ?
3. ERP : Etude et Résolution de Problème. Pour résoudre *ce problème*, qu'est-ce que tu fais, comment tu fais ou comment tu ferais autrement ?
4. Clarification des conditions de réalisation d'un projet abouti. Pour mener à bien *ton projet*, Qu'est-ce qui était important pour toi ? A quoi as-tu fais attention ?
5. Préparation au transfert. Visualiser une action réelle planifiée ayant pour but l'anticipation de la mise en œuvre d'un savoir-faire particulier en conditions réelles

Description

Le fonctionnement du dispositif repose sur une maille élémentaire : le Trio. Trois personnes dont chacune est porteuse du récit de son expérience singulière, accomplie ou envisagée.

En amont de l'atelier dans le cadre de la commande globale, chaque participant rédige en première personne son récit décrivant l'objet, son contexte

1. Dans un premier temps, trois rôles sont définis et distribués au sein de chaque trio ; le détenteur du savoir-faire est Narrateur, le Questionneur et le Secrétaire. Physiquement, les places sont marquées des lettres majuscules désignant les rôles N, Q, S et sont idéalement disposées à 120° autour d'une table. 1'
2. Dans un deuxième temps, le Narrateur lit son récit puis le remet au Secrétaire. 5'

Pendant ce temps le Questionneur prend quelques notes en repérant des points à questionner

3. Dans un troisième temps, à l'aide du protocole n° 89, le Questionneur pose des questions d'explicitation et de compréhension,

Pendant ce temps le secrétaire note les réponses aux questions en rédigeant le récit en troisième personne en remplaçant le pronom « il » ou « elle » de sa prise de note, par le prénom du Narrateur. 20'

Temps de transition, les personnes changent de place et donc de rôle.

Les deuxième et troisième participants, par rotation de rôles reprennent au point 1.

Une fois recueillies les trois narrations réitérées :

4. Dans un quatrième temps, le Narrateur reçoit et lit pour lui-même le récit réitéré et éventuellement le complète selon la finalité poursuivie, pour qu'il soit juste et utilisable par une autre personne. Les finalités Analyse de pratique, ERP, projet accompli ou envisagé peuvent prendre fin ici.

5. Dans un cinquième temps, pour assurer la transmissibilité d'un savoir-faire, le récit est objet de validation institutionnelle pour garantir la validité des règles prescrites, puis autoriser la capitalisation et/ou l'enregistrement audio pour diffusion ultérieure.

Conditions de réalisation

Un atelier peut être conduit pour un nombre de participants multiple de 3. Dans ce cas un animateur¹³ coordonne l'ensemble de l'atelier et assure la production des trios en rappelant les temps alloués. La salle doit permettre que se tiennent les trios sans être gênés.

Le protocole de questionnement est tiré du n° 89 d'EXPLICITER, le journal du GREX. Il aura pu évoluer pour fournir aux participants des formats de question adaptés à la finalité. En effet la préparation au transfert des acquis de formation porte sur un objet de pratique anticipé.

Conditions de validité et limites

Les conditions de réalisation du recueil d'informations sur le savoir-faire tel qu'il a été réalisé/vécu, oriente une subjectivation des savoirs contenus dans le savoir-faire évoqué. Des procédures de validation experte puis institutionnelle doivent être mises en place, afin de vérifier et garantir la validité des connaissances prescrites de référence.

La méthode repose sur une attitude de neutralité, de non-jugement et un climat de confiance réciproque tout au long de l'atelier. L'animation par un manager peut contrevenir à ce principe de neutralité. Il peut être choisi de changer les prénoms pour une capitalisation-diffusion en dehors des trios, en respectant l'anonymat et avec l'accord du détenteur de l'expérience mise en récit.

L'animateur des trios, doit posséder des compétences certifiées en explicitation pour installer et garantir un cadre de protection de la parole des personnes.

Résultats et transmissibilité

L'exploitation du dispositif MEDiUS à des fins de capitalisation-transmissible de l'expérience, produit structurellement plusieurs niveaux de diffusion.

Une première transmission du savoir, du Narrateur (N) vers le Questionneur (Q) prend effet lors du questionnement à but d'explicitation ou de résolution de problème. Le questionnement lui-même, a une fonction d'élucidation pour le Narrateur.

Puis la production du récit réitéré suscite des apprentissages croisés pour les trois participants.

Enfin, la nature du récit, sur un mode narratif singulier et incarné, interpelle le lecteur, quel qu'il soit. Il en facilite l'assimilation de la pratique et de son contexte, de l'identification au rôle professionnel **tenu** par le Narrateur.

Cet écrit peut être potentialisé par un enregistrement audio diffusable à la demande.

Sur ce point, la ré-écoute du récit agit avec une efficacité tout autre que sa lecture.

L'intérêt singulier de MEDiUS réside précisément dans le rôle **tenu**, et non le rôle prescrit. La transmission de l'expérience se réalise par une description au plus près du vécu et donc de la compétence exercée, en livrant les stratégies spontanées d'action, les errances et les astuces.

Niveau des acquisitions :

Pour l'utilisateur final de la pratique analysée, du problème décrit ou de l'expérience transmise, et selon la taxonomie de Bloom, le premier niveau cognitif de connaissance est acquis, selon la taxonomie pragmatique de Schwartz, le deuxième niveau « pouvoir discuter de ... avec un expert » est acquis.

En ce qui concerne la préparation au transfert des acquis de formation, le Narrateur et

¹³ L'animateur doit disposer d'une compétence certifiée en Explicitation, et avoir participé au moins une fois à un atelier MEDiUS en tenant chacun des rôles.

l'utilisateur final sont la même personne, à propos d'un récit imaginé. La légitimité méthodologique et l'efficacité en terme de transformation réelle peut être mise en doute selon le paradigme cartésien positiviste. Or, la préparation au transfert procède d'une démarche constructiviste, appuyée sur le remplissage expérientiel. En effet, bien qu'imaginaire, la construction anticipée d'une situation pré-vue, mobilise en grande partie une combinatoire synthétique de couches de vécus déposés dans la mémoire passive (le déjà là). Et j'y inclus nécessairement la couche des émotions. L'expérience a confirmé que dans ce cas, la parole explicitée, révèle les peurs liées à la mise en œuvre anticipée de l'activité visée. En effet, la production de la parole en réponse au questionnement technique le situe dans un champ de conscience pré-réfléchi. Lorsque le Narrateur relit le récit réitéré, il entre par sa conscience réfléchie, dans un univers pré-réfléchi déjà là puis il prend alors la mesure des ressources qu'il a été capable imaginairement de mobiliser pour réduire ses peurs. Ce qui lui apparaît comme nouveau et constitue une ressource mobilisable en conscience.

Le processus d'assimilation (Piaget) en est facilité par la possibilité d'élaborer des stratégies intentionnelles et conscientes de contrôle sur soi.

Des effets bénéfiques connexes ont été observés ; les participants éprouvent un sentiment d'échange authentique, utile et vivent l'atelier comme un moment agréable. En outre, les participants ont témoigné du fait que ce moment a favorisé ultérieurement et spontanément une dynamique d'entraide informelle, sur des pratiques spécifiques qu'ils se sont découvertes au moment de l'atelier.

Préparation au transfert

A) Bilan

20'

Dans un premier temps nous vous proposons, en vous aidant de l'auto-évaluation A3, de prendre un temps pour vous dans le silence pour identifier vos acquis (savoir, savoir-faire, savoir-être) et parmi tous ceux-là de choisir un acquis que vous désirez mettre en œuvre dans un avenir proche. Vous formulerez cet acquis en terme de capacité et de niveau d'acquisition.

B) Visualisation

10'

Dans un deuxième temps nous vous proposons, de prendre un temps pour vous dans le silence pour visualiser une situation concrète à venir dans laquelle vous avez l'intention de mettre en œuvre une capacité acquise lors de cette formation de formateur. Vous visualiserez mentalement une situation singulière et réellement prévue : Où, Quand, Avec qui, pour Qui, combien de personnes avec quel niveau ?

C) Ecriture d'anticipation

30'

Dans un troisième temps, je vous propose de rédiger un récit descriptif de la situation visualisée et de la manière dont vous projetez de mettre en œuvre la capacité choisie en **A)**. Vous rédigerez ce récit en première personne : vous êtes sujet de l'action.

D) Ecriture ré-itérée du récit par son auteur

45'

Dans un quatrième temps, en binôme, vous réaliserez un entretien à but d'explicitation. L'auteur ré-itérera son récit augmenté à partir des réponses fournies aux questions d'explicitation. L'interviewer s'aidera des formats de question pages suivantes :

Formats de question qui visent à obtenir une information ciblée.

Ce sont a priori des questions ouvertes.

Les formats de questions présentés permettent de cibler de manière spécifique les informations satellites de l'action.

Le but du questionnement est de créer les conditions d'obtention de l'information utile, soit parce qu'elle est manquante ou imprécise, soit parce que son authenticité doit être vérifiée.

Le contexte

Cibler l'information à propos du contexte revient à questionner le lieu, les personnes en présence, leur statut, le moment pendant lequel se déroulera l'action.

Où est-ce que cela va se réaliser? Quand ? Avec qui ?

Y a t il quelqu'un d'autre encore ?

Peut-être y aura-t-il quelque chose d'autre ?

Qu'est-ce que tu visualises de ce moment, de cette situation ?

Le déroulement de l'action

Il s'agit d'anticiper la chronologie de l'action.

Par quoi vas-tu commencer ? Et ensuite ? Et après ?

Et juste avant qu'est-ce que tu auras fait

Et quand tu feras... peut-être y aura-t-il quelque chose qui se passera en même temps ?

Et pendant que tu feras... qu'est-ce qui arrive ou n'arrive pas ?

Et comment tu feras pour ... ?

Cibler un moment spécifié

Parmi tous ces moments, j'aimerais que tu parles davantage de *tel moment* ?

Si oui, serais-tu d'accord d'en décrire les détails ?

Les intentions

Les buts, les objectifs, les intentions, les motifs donnent sens à l'action.

Quand tu réaliseras (Quand tu te vois faire) *telle action* ...

Qu'est-ce que tu cherches à faire ... ?

Qu'est-ce que tu souhaites faire ?

Qu'est-ce que tu vises, quel est ton but ?

Les jugements

Dans cette catégorie, les questions ciblent les opinions, commentaires, croyances. Cette catégorie est celle des indicateurs externes ou internes à partir desquels le sujet prend des décisions.

Qu'est-ce qui fait que c'est important ?

Qu'est-ce qui t'as permis d'identifier que ... ?

Qu'est-ce que cela te fait de faire ce choix ?

Qu'est-ce que tu penses, juste à ce moment-là ?

Qu'est-ce que tu crois à propos de cette chose-là ?

Quel sentiment te vient à ce moment précis ?

Les connaissances mobilisées (les savoirs procéduraux, d'expérience, prescriptifs, théoriques...)

Les questions suivantes visent les savoirs investis ou convoqués dans l'action et/ou la décision.

Qu'est-ce qui te fait dire/faire cela ?

Sur quoi tu te bases pour ... ?

Comment tu le sais ?

A quoi tu reconnais que ... ?

L'état interne (émotions)

L'action peut-être motivée par un état émotionnel particulier

Et quand tu te vois faire *telle action* qu'est-ce qui se passe pour toi ? qu'est-ce que cela te fait ?

Si cela te convient, tu peux me dire les effets que cela te fait ?

Récit d'anticipation du transfert en première personne : deux pages blanches disponibles.

L'entretien d'explicitation au service d'une recherche pour la filière professionnelle marchandisage distribution

Proposition de communication colloque RUMEF : Normativité et éthique professionnelle

Patricia Rottement

En complément de la présentation du projet de recherche porté par l'académie de Nancy-Metz et piloté par Christine François, inspectrice de l'Education Nationale en économie et gestion. Le groupe de recherche visant à produire une pédagogie innovante pour les enseignements professionnels du marchandisage et de la distribution, au fur et à mesure de sa progression a ressenti le besoin de se former à l'entretien non directif pour mener à bien le recueil de données, auprès d'élèves utilisant le nouveau logiciel, auprès d'enseignants qui expérimentaient des modalités nouvelles.

Il est intéressant de remarquer comment ce groupe de recherche PACMADIS, piloté par Christine François, initialement confronté à un besoin de formation à l'entretien non directif, a imaginé le recours aux techniques d'explicitation. Nous pensons qu'à Nancy, se trouve un terrain favorable à cette orientation.

Pour rappel, l'entretien d'explicitation vise à permettre le recueil de données sur l'activité cognitive d'un sujet, lors d'un moment spécifié, d'un point de vue phénoménologique. Cette conduite d'entretien nécessite l'apprentissage de techniques particulières, inventées et toujours mises au point par Pierre Vermersch, psychologue au CNRS, avec un groupe de chercheurs rassemblés au sein du GREX, groupe de recherche sur l'explicitation. Nous ne précisons pas ici l'ensemble des thèses¹⁴, les enseignements universitaires et les recherches qui mobilisent l'entretien d'explicitation. Vous en trouverez les références sur le site du GREX.

Dans cette situation d'entretien, l'interviewer est au service de l'interviewé, pour l'aider à verbaliser un vécu, de la manière la plus documentée possible, soit pour que l'enseignant s'informe, soit pour que l'apprenant puisse prendre conscience des activités effectivement réalisées. Ainsi, les données recueillies viennent compléter les observables de l'activité : traces, résultats, images...

A Nancy, l'entretien d'explicitation figure depuis de nombreuses années dans les programmes de sciences de l'éducation. Pierre André Dupuis et Anne Flye Sainte Marie l'ont intégré de longue date dans leur enseignement en licence et en master. En 2004, Anne Flye Sainte Marie réunit des praticiens d'horizons divers autour de partage de pratiques et d'entraînement pour créer REFLEX, réseau lorrain de formation à l'entretien d'explicitation. REFLEX est en lien régulier avec le GREX de Paris et poursuit ses activités. A Nancy, la licence professionnelle métiers de la formation de l'insertion et de l'accompagnement, le master Ingénierie de la formation de formateurs, à Strasbourg, la licence professionnelle formation et accompagnement, sensibilisent et initient les étudiants à ce qui se présente comme un ensemble de techniques d'entretien, mais modifie la relation pédagogique. Christine François et Francis Colson, soutien du projet à l'IUFM, ont saisi l'opportunité quand une formation à l'explicitation est devenue accessible sur place.

Le dispositif de formation compte 4 journées réparties sur 2 mois. Ainsi les participantes peu-

¹⁴ Pour vous guider, nous pouvons citer les thèses d'Armelle Balas, Francis Lesourd, Claire Petitmengin, Anne Cazemajou, Jacques Gaillard, Nadine Faingold, Eve Berger, l'HDR de Pierre-André Dupuis...

vent s'entraîner, repérer les situations professionnelles où les techniques d'explicitation vont leur être utiles. Dès le démarrage de la formation, en lien avec les nécessités de la recherche, les professeurs et les inspectrices ont formulé des besoins précis : aider l'élève à mettre en mots son expérience, surmonter les difficultés à décrire un vécu en classe, ou en entreprise. Les enseignantes témoignent de la pauvreté des verbalisations qu'elles recueillent la plupart du temps à l'issue d'un exercice ou d'une période de stage. Voici quelques exemples des besoins initialement exprimés :

- entrer en relation à partir d'une situation vécue par l'élève et exprimée de façon subjective.
- donner aux élèves l'envie de raconter ce qui se passe sur les terrains de stage
- aider un élève à exprimer comment il est entré dans une étude de cas, pour l'améliorer
- permettre à l'enseignant de vérifier si l'élève maîtrise bien les étapes d'un geste professionnel, s'il sait utiliser et comprendre le vocabulaire du métier
- aider l'élève à constituer un port- folio

Dès la 2eme séance, à partir des entraînements réalisés, nous avons pu voir que l'entretien d'explicitation, même s'il n'avait pas été mobilisé au bénéfice direct de la recherche en cours, venait compléter efficacement les compétences pédagogiques et de communication existantes.

Le recueil rigoureux des données sur le déroulement effectif d'une activité, a permis pour une élève de prendre conscience de son comportement, lors d'un entretien de régulation ; pour une autre de mesurer le savoir faire acquis dans la réalisation d'une vitrine ; pour un groupe d'élèves de « raconter l'histoire » d'une activité réalisée en stage ; pour d'autres de passer à l'écrit ; pour un enseignant de prendre conscience, et de mettre à distance l'histoire de ses choix professionnels.

Nous avons pu identifier comment un changement de posture de l'enseignant devient possible. Le savoir est du côté de l'élève. Pour l'aider à décrire un vécu, l'enseignant doit installer un contrat de communication dans le calme et la bienveillance. Il doit laisser le temps à ce vécu de revenir. Il doit poser des questions vides de contenu. Il n'est pas à ce moment-là celui qui sait. Tout jugement suspendu, il permet à l'élève de reprendre contact avec son expérience pour la décrire au grain de finesse nécessaire à l'objectif de l'entretien. Tout son savoir faire pédagogique, sa connaissance de l'élève, de la didactique de la discipline s'en trouvent enrichis.

Au 15 janvier, nous sommes à mi-parcours de cette formation. Christine François a émis un questionnaire qui va nous permettre de capitaliser les acquis de cette formation, pour les présenter de manière documentée en avril.

Patricia Rottement. Formatrice de formateurs. Formatrice certifiée à l'entretien d'explicitation. Chargée de cours en sciences de l'éducation à Nancy. Titulaire du DESS développement local et formation et du master recherche Apprentissage et médiation. Début de thèse à Lille 3.

Pourquoi recueillir des données ?

Maryse Maurel

Une définition préalable

Nous appelons "recueil de données" le fait de faire des entretiens et des observations nous permettant de nous informer d'un point particulier et "données" le résultat, la transcription, de ce qui va nous permettre de prendre connaissance de ce qui s'est passé dans l'entretien et qui va servir de matériaux de base et de référence pour une analyse de l'entretien et des observations effectuées.

Le but de ce texte est

- d'attirer votre attention sur l'intérêt et l'utilité de la publication des données issues de nos entretiens, en particulier de ceux de Saint Eble,
- de revenir sur l'aide et l'accompagnement que vous pouvez trouver au sein du GREX si vous vous sentez démunis devant le travail exigé par le dépouillement et l'analyse de ces données avant une publication de texte pour discussion au séminaire,
- de susciter une discussion au prochain séminaire d'avril.

Si je me retourne sur l'histoire du GREX et sur l'utilisation que nous avons faite de nos entretiens, sans aller chercher des choses précises et référencées, juste en restant sur l'impression que j'en ai et l'idée que j'ai construite, je dirais que souvent les protocoles publiés, analysés ou pas, partiellement ou plus complètement, ont attiré notre attention sur des phénomènes qui nous ont questionnés, voire dérangés. Ils nous ont toujours apporté des informations et souvent des questions de recherche qui ont alimenté notre réflexion, celle de Pierre en particulier, questions que nous avons régulièrement retrouvées dans les thèmes de nos universités d'été de Saint Eble. Ils ont suscité des discussions, des réflexions, des questionnements, des lectures, de nouveaux entretiens mieux ciblés, de nouvelles questions et ainsi de suite. C'est ainsi que nous avançons et c'est ainsi que les nouveaux arrivants au GREX peuvent s'approprier ce capital culturel cumulé.

Le mouvement va aussi dans l'autre sens, quand nous reconnaissons dans l'un de nos protocoles l'illustration d'un concept proposé par Pierre¹⁵. Cette voie est un peu coupée aujourd'hui par manque de modèles théoriques disponibles pour le champ que nous sommes en train d'explorer. Il reste toutefois possible de mettre en relation un phénomène présent dans un entretien avec quelque chose qui a été écrit et décrit dans un article déjà publié dans *Expliciter*.

Nous avons dans le GREX cet outil fabuleux qu'est la collection *Expliciter*, toujours accessible et partout via le net, qui peut aussi être téléchargée et restée en permanence sur nos disques durs au vu du peu de place qu'elle occupe¹⁶. Elle me permet de retrouver des textes anciens ("tiens ça fait déjà dix ans que cet article a été publié"), de chercher des exemples et des protocoles ("ah! J'avais oublié la richesse de ce protocole"), d'aller à la pêche pour documenter un thème de travail ("je n'avais pas prêté attention à cette remarque qui m'est bien utile aujourd'hui parce qu'elle répond à une question que je me pose"), bref de garder toujours à disposition la mémoire des **écrits** du GREX. *Scripta manent, verba volent*.

Notre thème de recherche aujourd'hui

Le thème sur lequel nous travaillons actuellement semble mettre en évidence un élargissement de la conscience. Notre but n'est pas de convaincre d'autres chercheurs de la pertinence de nos hypothèses. Notre but actuel est de faire sortir des questions, des interrogations à travailler soit sur le plan théorique soit sur le plan expérientiel pour établir des faits et pour tenter de les saisir sous une forme ver-

¹⁵ Il me revient l'exemple des fenêtres attentionnelles utilisées par Jean-Louis Gouju pour rendre compte de quelque chose de non visible et d'incompréhensible dans une course de haies (Thèse et *Expliciter* 44. Sur le site www.grex2.fr).

¹⁶ Je tiens le fichier à disposition de qui le veut, il suffit de venir avec une clé USB.

bale suffisamment claire pour en tirer de nouvelles questions et alimenter le processus du travail expérimentiel et du travail de réflexion.

L'absence de références théoriques utilisables

Pour l'instant, nous ne disposons pas d'une théorie, comme nous avons pu l'avoir pour la conscience directe et le pré-réfléchi par exemple, grâce aux recherches bibliographiques, aux lectures et au travail d'élaboration et de mise en forme de Pierre. Ce qui pourrait être disponible est encore trop étrange, trop difficile à saisir, trop loin de nos structures de pensée. Nous sommes devant des phénomènes qui semblent infirmer la localisation de la conscience dans le cerveau. Nous n'avons pas de références théoriques accessibles pour en rendre compte ; nous cherchons comment penser ces phénomènes, comment sortir de la 'platitude de la conscience'¹⁷.

La seule façon que nous avons de rendre compte du fonctionnement des dissociés est une hypothèse de conscience non locale. Mais cette hypothèse nous demande de sortir de nos certitudes, de nos habitudes de pensée, de la culture ambiante, de penser autrement, et comme l'a dit Pierre au dernier séminaire, d'accepter de penser aux limites en adoptant une stratégie piagétienne de type bêta : quand les structures changent, avant qu'elles soient bouleversées, je ne suis plus adaptée, je régresse mais je trouve des raisons de conserver mon point de vue jusqu'au moment où se construit un nouveau point d'équilibre.

Un petit rappel sur les conduites alpha, bêta, gamma dans le modèle de l'équilibration de Piaget (à partir d'une note trouvée sur Internet pour rafraîchir mes souvenirs)

Piaget distingue trois conduites principales quant aux rapports entre les modifications et les compensations : ce sont les conduites alpha, bêta et gamma.

Alpha : Il y a conduite de type alpha lorsque le sujet néglige une perturbation ou une donnée, la ou l'annule par une modification en sens inverse. Dans le type alpha, la compensation de perturbation est soit négligée, soit annulée par une action ; le système cognitif reste donc inchangé (pas d'équilibration majorante).

Bêta : Une compensation de type bêta est observée quand le sujet modifie ses raisonnements pour tenir compte de l'élément perturbateur. La conduite de type bêta intègre l'élément perturbateur dans le système en le modifiant (par exemple refonte d'une classification, ou modification d'une explication causale). La perturbation perd ainsi son caractère perturbateur grâce à la majoration intervenue. Seule la conduite bêta correspond à une équilibration majorante.

Gamma : La conduite de type supérieur consistera alors (ce qui est possible en toutes les situations logico mathématiques et en certaines explications causales bien élaborées) à anticiper les variations possibles, lesquelles perdent en tant que prévisibles et déductibles leur caractère de perturbations et viennent s'insérer dans les transformations virtuelles du système. La conduite de type gamma consistant à anticiper toutes les variations possibles, ce qui pourrait être perturbateur ne l'est donc plus et le système peut rester tel qu'il est.

On peut résumer le modèle d'équilibration de Piaget de la façon suivante : des perturbations cognitives provoquent un déséquilibre (cause ou déclencheur de l'équilibration) qui engendre des régulations (moyens par lesquels l'équilibration se réalise). Les régulations visent à compenser les perturbations mais, ce faisant, elles génèrent de nouvelles constructions.

Au détour d'une lecture

En lisant le dernier roman d'Amin Maalouf, *Les désorientés*, j'ai rencontré un personnage, Albert, ami d'université du narrateur, qui a quitté le Liban pendant la guerre pour s'installer aux États Unis ; ce personnage est futurologue et travaille sur les 'points aveugles'. Je vous livre ici un extrait de la lettre qu'il adresse au narrateur (page 155 à 158 de l'édition Grasset, 2012) :

... La notion de 'point aveugle', ou 'blind spot', est simplement un instrument de réflexion, je l'appelle dans notre jargon un 'digging tool', un outil pour creuser. Ce n'est rien de plus, et ce n'est pas sorcier, comme tu vas t'en rendre compte.

L'idée m'est venue quand nous étions encore au collège. On parlait en classe de la 'Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen' édictée du temps de la Révolution française. Un élève avait demandé si les femmes y étaient incluses ; et dans ce cas, comment expliquer qu'elles n'aient obtenu le droit de

¹⁷ Vermersch P., (2013), La conscience est-elle ronde ? Editio 2013, Expliciter 97, pp 1 – 11. Sur le site www.grex2.fr

vote en France qu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale ? Le professeur avait répondu qu'à vrai dire elles n'étaient pas incluses dans cette affirmation d'égalité devant la loi, mais qu'on ne pouvait en conclure qu'on avait décidé sciemment de les écarter. Cet aspect de la réalité, nous avait-il dit, était tout simplement inconcevable, 'invisible', pour les hommes de ce temps-là.

Cette question m'avait intrigué, et lorsque j'ai commencé à m'intéresser de plus près à la prospective et à la futurologie, j'ai compris combien il était fondamental de se rappeler constamment qu'à chaque époque, les hommes se révèlent incapables de voir certaines choses. Y compris, bien entendu, à notre propre époque. Nous voyons des choses que nos ancêtres ne voyaient pas ; mais il y a des choses qu'ils voyaient et que nous ne voyons plus : et il y a surtout d'innombrables choses que nos descendants verront et que nous ne voyons pas encore, étant donné que nous avons, nous aussi, nos 'points aveugles'. ... Voilà donc à quoi je m'amuse depuis quelques années, alors que tout le monde s'imagine que je travaille !

J'ai souvent entendu qualifier le féminisme de 'point aveugle' de la politique des hommes dans les années 70 et 80 et je suis amusée de retrouver ce concept pour penser nos recherches GREX : la localisation ou délocalisation de la conscience comme point aveugle en psychologie. Si l'on suit Amin Maalouf, la métaphore de Pierre 'la conscience est ronde' est donc pour nous un outil pour creuser. Comme le dit encore le correspondant du narrateur d'Amin Maalouf : *il faut nécessairement se creuser la tête pour se projeter au-delà de ce que nous sommes capables de voir au premier coup d'œil.*

Que faire sans références théoriques ?

Pour se creuser la tête et pour creuser, il faut avoir quelques points d'appui. Il faut savoir où creuser ? Comment creuser ? Avec quoi creuser ? Nous n'en sommes pas au point de chercher à récolter des données pour prouver, nous en sommes seulement au point de chercher des données qui nous dérangent, qui nous questionnent, qui nous obligent à changer de point de vue et à forger des outils pour les penser. Nous avons besoin de données pour réfléchir dessus, pour nous obliger à bouger, pour repérer et questionner ce que nous rencontrerons dans des entretiens ultérieurs.

Si je reprends l'exemple de Plein Partage dans l'article du numéro précédent d'Expliciter¹⁸, quelles sont les poignées qui peuvent nous permettre d'attraper le sentiment d'étrangeté que j'ai eu, en position de B¹⁹, de changer d'interlocuteur quand Plein Partage est apparu. Certes, mon interlocuteur n'avait pas changé d'apparence physique, c'était toujours Bienvenu qui était assis dans son fauteuil en face de moi, mais il avait changé de posture, de voix, de mimique, de sourire, de personnalité même. Lorsqu'Armelle a dit pendant le dernier séminaire "Mais c'est la bouche de Bienvenu qui parle, c'est la conscience de Bienvenu qui parle", cette remarque pleine de bon sens ouvre pourtant beaucoup de questions : Qui parle en vérité ? Où est l'origine de la conscience qui s'exprime là ? D'où vient le sentiment de déséquilibre ressenti par B ? Comme l'a fait remarquer Pierre, il y a une multiplicité de points de vue possibles dont aucun à ce jour n'a la capacité de l'emporter. Il y a ce sentiment d'étrangeté pour B de ne plus savoir qui est en face de lui. Claudine a rappelé l'expérience qu'elle a faite avec moi l'an dernier : "il y a des moments où j'étais complètement désarçonnée, il faudrait questionner ce moment où B est désarçonné, ce qui est dit est dit par la bouche de celui qui est en face de moi et en même temps, ce n'est pas lui. Que se passe-t-il là ? C'est quelque chose de complètement nouveau pour moi". Nous ne savons pas comment attraper et interpréter ce sentiment d'étrangeté. Tout ce que nous pouvons dire c'est que de la conscience s'exprime par la bouche de Bienvenu, mais que ce n'est plus la voix de Bienvenu. Que dire de plus aujourd'hui ? Si ce n'est que la seule chose que nous puissions faire pendant l'entretien c'est de nous accorder à l'interlocuteur qui est en face de nous, tel que nous le percevons, et de demander ensuite dans un V3²⁰ que A nous décrive le phénomène en plaçant par exemple un autre dissocié pour nous informer. D'où l'importance de recueillir des V3 de façon systématique en listant les informations dont nous avons besoin, celles qui nous manquent. D'où l'importance aussi de faire de l'expérientiel pour nous construire une nouvelle culture de B, pour trouver une dynamique nouvelle pour B²¹.

¹⁸ 1 Snoeckx M., Maurel M., Obela B., (2013), Conduire un entretien avec un dissocié, une dynamique nouvelle pour B, *Expliciter* 97, pp 12-47. Sur le site www.grex2.fr

¹⁹ Nous rappelons que dans notre jargon GREX, A est le sujet questionné, B le questionneur et C l'observateur.

²⁰ Rappelons que V1 est le vécu de référence, V2 le vécu de l'entretien de l'explicitation de V1 et V3 le vécu des actes de l'explicitation en V2.

²¹ À relier à toutes les questions posées pour savoir si le dissocié est ou n'est pas en évocation. Ma réponse

Dans le débriefing d'un autre entretien de Saint Eble 2012, où Bienvenu est B avec Mireille dans le rôle de A, où il y avait Mireille et deux dissociées, 'la sérieuse' et 'la petite fée'. Bienvenu nous a dit s'être spontanément adressé différemment à l'une et à l'autre, avoir changé sa façon de s'adresser à Mireille pour s'adresser à la petite fée. En même temps il a modifié sa croyance sur les dissociés. Au début, quand il a commencé l'entretien avec Mireille, il le considérait comme un exercice à faire sans vraiment croire à 'l'existence des dissociés'. Il a proposé la consigne d'installation et a laissé venir. C'était la première fois que Bienvenu venait à Saint Eble et la première fois que Bienvenu accompagnait un A avec des dissociés. Je cite une partie de son témoignage dont il a parlé rapidement au dernier séminaire : "En tant que B, au début, je pense que c'est un jeu vis à vis de la petite fée, je me dis dans ma tête qu'est-ce qu'elle me fait Mireille, elle joue ; seulement, plus je pose des questions, plus je vois qu'il y a une continuité dans ce qu'on appelle le personnage au théâtre, dans la voix, dans l'attitude, ça commence à bousculer en moi mes propres croyances ; bon, sois sérieux, parce que si elle joue, c'est qu'elle joue vraiment bien, et il y a une relation qui s'installe. Je commence à changer ma croyance devant la continuité de la voix, de l'attitude, quand elle est sérieuse, elle est vraiment sérieuse, quand elle est la petite fée, elle vole. Et je dois modifier la relation que j'établis avec chacune. J'ai adapté ma voix et mes relances à chacune. Même chose à la fin quand la petite fée ne veut pas rentrer. " Ce qu'a vécu Bienvenu à ce moment-là devrait aussi être questionné. C'est une question à garder en tête pour le prochain Saint Eble puisque nous n'avons pas eu le temps de le faire cette année. Alors la question qui me vient c'est : est-ce que ce phénomène se produit chaque fois, souvent ? Qui a des protocoles qui illustrent ce phénomène ? Si vous en avez, je suis preneuse. Cela me renvoie aussi à la stratégie des génies en PNL où l'on indexe chaque rôle²² par la posture et le non verbal qui lui sont associés. Comment se fait-il qu'en définissant le dissocié par sa mission nous obtenions des résultats analogues à ce que font les praticiens de la PNL en associant chaque rôle à une situation spécifiée – une situation où la compétence prend tout son sens - où ils repèrent la structure non verbale de l'expérience ?

Ce sont là de belles questions à retravailler et à conserver.

La mine d'or de Saint Eble

Nous avons la chance de nous retrouver chaque année à Saint Eble autour d'un thème sur lequel nous faisons des entretiens. Je cherche le compte-rendu 2011 et je trouve dans Expliciter 91 :

Le but de cette université d'été est de recueillir des informations sur la couche de tout ce qui est corporel, de ce qui est préverbal, ou plutôt de ce qui est juste sémiotisé (toute conscience est conscience de sens, donc tout noème est déjà une sémiotisation, un système référent/représentant), de tous nos petits mouvements intérieurs qui précèdent notre activité cognitive manifeste, comme une prise de décision par exemple. Cette couche préverbale est une couche ressentie, toujours présente, c'est le lieu où la décision se travaille, le lieu du sens corporel. Les précurseurs de l'action cognitive manifeste (manifeste, parce que l'activité cognitive inconsciente existe dans la passivité active) sont situés dans une zone que je vis, une zone de sensibilité très fine. C'est une zone non saisie, non décrite jusqu'à maintenant. Il faudra apprendre à la décrire. Pierre nous propose de travailler dans cette université d'été pour augmenter nos capacités de discrimination et de catégorisation pour aller vers une description.

Et nous avons commencé à utiliser des décentrations et des dissociés pour aller explorer cette couche difficile d'accès. Et il y a eu des effets produits signalés dans les feedbacks, effets qui ont alimenté la réflexion de Pierre quand il a écrit ses *Notes sur les propriétés des dissociés dans la pratique de l'entretien d'explicitation* dans Expliciter 92, pp. 52-58. Et les textes qui ont suivi.

C'est ce travail fait à Saint Eble 2011 qui m'a donné l'idée d'utiliser l'atelier de décembre 2011 pour explorer l'un de mes vécus, ressenti par moi comme inaccessible, en demandant à Claudine de m'installer des dissociées. L'exploitation de ces données a été fructueuse²³ et je n'ai pas fini d'y revenir.

aujourd'hui est : non, il accède aux informations par un autre canal. Je l'ai décrit pour moi dans l'article déjà cité de Expliciter 95 et je l'ai rappelé dans l'article de Expliciter 96, pp 45 - 46.

²² Les différentes rôles sont celui qui a un problème, le créateur, le critique, le réaliste.

²³ MAUREL M. (2012), Explorer un vécu sous plusieurs angles. Première partie, *Expliciter* 94, pp 1-28. Sur le site www.grex2.fr

MAUREL M., MARTINEZ C., (2012), Explorer un vécu sous plusieurs angles. Deuxième partie : 1. Vivre des positions dissociées, *Expliciter* 95, pp 1-30. Sur le site www.grex2.fr

Le thème de Saint Eble s'est précisé en 2012 (voir Expliciter 96)

Le but de cette Université d'Été est de nous familiariser avec l'idée que, dès que quelqu'un s'arrête, bafouille, pense ou croit qu'il ne peut pas aller plus loin, nous pouvons lui proposer d'installer un dissocié, d'utiliser la décentration.

Avec l'idée constante d'explorer les effets perlocutoires des consignes d'installation selon le goût de chacun de nous.

J'ai participé au stage de niveau 2 de juillet 2012 et la variété des exercices proposés par Pierre m'a permis de rencontrer des exemples qui m'ont aidée à réfléchir au vu des phénomènes dont j'ai été témoin.

Nous avons donc besoin pour continuer à réfléchir à notre point aveugle de la conscience, à la métaphore de la conscience est ronde, à la délocalisation de la conscience, d'amasser des exemples variés où nous allons traquer ce qui est incongru, inexplicable, bizarre, inhabituel pour nos modes de pensée actuels. Questionner les données en refusant les explications spontanées, en suivant le conseil de Pierre de penser aux limites ou celui d'Albert de *nous creuser la tête pour nous projeter au-delà de ce que nous sommes capables de voir au premier coup d'œil*. Questionner, questionner et encore questionner nos données. Mais encore faut-il avoir des matériaux à questionner pour dégager les structures communes à toutes ces expériences ou créer des catégories.

Les entretiens recueillis à Saint Eble constituent une vraie mine d'or. Cette mine dort²⁴ dans vos disques durs. Le collectif GREX ne demande qu'à s'enrichir de vos plus belles pépites.

Comment faire ?

Si vous pensez qu'un protocole présente un intérêt pour notre projet commun, votre travail minimum est de le transcrire -il est toujours difficile de comprendre et de transcrire un protocole auquel on n'a pas assisté- de le numéroter, de donner quelques éléments de contexte, de compléter avec des didascalies et de préciser quel intérêt il présente pour vous. Vous pouvez aussi mettre le fichier audio dans le cloud en donnant les autorisations d'accès nécessaires. Il est souvent pertinent de s'intéresser à quelques relances pour creuser une question ou de sélectionner une partie de ce protocole pertinente pour la question qui se pose comme je l'ai fait pour la création du pont²⁵. Il me semble quand même que la totalité du protocole est bien utile, sauf pour des cas particuliers comme les relances d'installation, mais ce point est à discuter.

À partir de cette étape, vous pouvez trouver des aides et de l'accompagnement. N'oubliez pas que certains retraités du GREX peuvent le faire. Et d'autres sans doute.

Ensuite, selon la question que vous pensez pouvoir éclairer avec ce protocole, il faudra relever les énoncés descriptifs et regarder le sens qui émerge de leur mise en forme.

Si vous avez envie de commencer l'analyse qui est une tâche difficile mais surtout chronophage, plus chronophage que difficile me semble-t-il, et qui doit s'étaler sur un long temps pour laisser travailler les premiers écrits et mûrir les idées, pensez que ce travail s'enrichit des interactions avec d'autres grexiens. Pour ma part, je n'ai pas encore réussi à mener l'analyse d'un protocole à son terme mais je reste persuadée que la publication d'une analyse partielle est de toute façon intéressante par les discussions qu'elle provoque au séminaire et par les rebonds qu'elle déclenche. Et même si la discussion peut sembler pauvre à la personne qui a passé déjà beaucoup de temps sur ce protocole, ce qui a été mon sentiment au dernier séminaire, il reste que le travail déjà fait est publié, donc disponible pour chacun dans la collection Expliciter et qu'il pourra être repris à tout moment par ceux et celles qui rencontrent des questions voisines ou qui s'intéressent au même thème.

Hors du champ de la recherche, il est très intéressant aussi de trouver des protocoles, même très courts, pour illustrer un article ou une conférence. Il m'est arrivé de reprendre très longtemps après leur publication des articles ou des protocoles publiés, de les redécouvrir et de les utiliser pour mon projet du moment. Je l'ai fait par exemple pour l'article de JCS²⁶ où j'ai repris et travaillé le protocole de Mau-

²⁴ Oui, la mine d'or dort, je ne l'ai pas fait exprès.

²⁵ MAUREL M.(2012), « Il y a un pont ... » *Un exemple de travail de l'imaginaire, Expliciter 96*, pp 43 – 55. Sur le site www.grex2.fr

²⁶ Maurel M.(2009), L'entretien d'explicitation, exemples et applications, *Expliciter 80*, pp 1-17. Sur le site www.grex2.fr, pour la version française,

rice Lamy²⁷, le protocole de Frédéric Borde en milieu hospitalier²⁸, la thèse de Jean-Louis Gouju²⁹ et son protocole sur la course de haies, le protocole de la grille de chiffre de Catherine Le Hir³⁰, le protocole de Marine travaillé par Nadine Faingold³¹. J'ai souvent utilisé les petits protocoles comme celui de Samanta proposé par Claudine Martinez³² pour illustrer des conférences. Et je suis sûre que chacun d'entre vous pourrait donner des exemples de protocoles trouvés dans *Expliciter* et utilisées pour des conférences ou des présentations, voire dans des stages.

Tout ce que nous publions et stockons dans *Expliciter* constitue une réserve d'exemples et de questions que nous mettons à la disposition des grexiens et des non grexiens. Notre seule contrainte est d'alimenter cette banque disponible pour qui veut l'explorer et l'utiliser.

Conclusion pratique

Il me semble que l'une des fonctions essentielles de Saint Eble, outre le travail d'exploration de nouvelles techniques, de nouveaux domaines, de remises en cause, est de pouvoir recueillir des entretiens de recherche sur le thème de l'année.

Le dispositif de la co-recherche est maintenant bien rodé à tel point que les nouveaux arrivants peuvent s'y intégrer. Il reste cependant le problème du traitement et du partage des résultats obtenus. Problème récurrent que nous avons souvent relevé sans lui apporter de réponse satisfaisante.

Il est devenu très facile maintenant d'enregistrer les entretiens avec les smartphones qui présentent l'avantage d'être devenus des petits doudous constamment avec nous, dans nos mains, dans nos poches ou dans nos sacs.

Il me semble indiscutable que certains de ces entretiens méritent d'être transcrits et proposés à la publication après un traitement plus ou moins achevé. De plus, nous en avons besoin pour avancer.

Je propose que, sauf exception, nous convenions entre nous, comme une règle de fonctionnement, que les entretiens menés à saint Eble le soient dans un projet de publication, c'est-à-dire que venir à Saint Eble serait équivalent à donner son consentement pour une étude et une publication éventuelles du travail qui y est produit.

Je propose que tous les grexiens qui en ont le temps et l'envie accompagnent le travail de ceux et celles qui en feront la demande si les ressources au sein de votre petit groupe ne vous paraissent pas suffisantes. Il est facile de le demander au début d'un séminaire au moment des questions d'information, pendant le temps du repas ou du café ou par courriel.

Je propose de **déclencher le plan 'Ruée vers l'or du GREX'** et de discuter au prochain séminaire de la pertinence et des modalités de mise en œuvre de ce plan pour offrir, comme le fait l'entretien d'explicitation et l'association GREX, un cadre de travail solide et rassurant où chacun pourra trouver accueil et liberté.

²⁷ Lamy, Maurice (1998), 'Transcription intégrale d'un entretien sur la pratique experte d'une infirmière', *Expliciter*, **26**, pp. 4- 16. Sur le site www.grex2.fr

²⁸ Borde, Frédéric (2008), 'Un entretien d'explicitation dans le contexte d'une création', *Expliciter*, **73**, pp. 16-31. Sur le site www.grex2.fr

²⁹ Gouju, Jean-Louis (2001), 'Objectivation de l'organisation de l'action, contribution à l'intervention didactique en athlétisme'. Thèse de doctorat en STAPS, Université Paris XI, 426 p. Sur le site www.grex2.fr

³⁰ Le Hir, Catherine (1999), 'Explicitation de la mémorisation de la grille de chiffres', *Expliciter* **28**, pp.51-58. Sur le site www.grex2.fr

³¹ Faingold, Nadine (2008), 'Etudes sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert (suite). Méthodologie de présentation des exemples', *Expliciter*, **74**, pp. 1-14. Sur le site www.grex2.fr

³² Martinez C., (2005), Un exemple : Samanta en CM1 : la décomposition des nombres, *Expliciter* **58**, pp 39-40. Sur le site www.grex2.fr

Programme de Formation : Initiation au focusing : *Pierre Vermersch*

1/ **Présentation** du focusing dans son principe : la démarche historique de son concepteur E. Gendlin. La théorie du modèle organismique : le corps comme lieu d'intégration de tout ce qui affecte le sujet au-delà de la seule perception ; l'idée de création de sens à partir de l'obscur et le rôle essentiel du ressenti corporel. La production de sens frais, sémiotisé en langage à partir du ressenti en réponse à une question problématique.

2/ **La base** : Découverte personnelle du ressenti corporel ; différenciation du ressenti corporel et de l'émotion ou de la simple pensée ; mise en contraste du ressenti corporel

par comparaison à différentes évocations d'expériences vécues contrastées (agréable, problématiques, difficiles). Exercices en groupe suivi d'un débriefing et de réponses aux questions / Apprentissage des sous modalités sensorielles comme instrument de description du ressenti corporel. Exercices guidés en groupe suivi d'un débriefing, échange sur les questions rencontrées au sein de l'expérience.

3/ **La pratique élémentaire** : présentation des six étapes du processus de focusing. Exercices par deux et démonstrations sur les premières étapes : formulation d'une question auquel il y a du sens à chercher à y répondre ; écoute du ressenti ; description factuelle du ressenti ; découverte du passage de la description factuelle du ressenti à son expansion en résonance, puis au sens dont il est le représentant. Débriefing et échange sur les questions rencontrées au sein de l'expérience.

4/ **La pratique complète** :

/ Démonstration et exercices complet du processus de focusing sur des thèmes qui posent de « vraies questions » et requièrent de vraies réponses (du sens frais, des réponses vécues comme neuves, inédites, éclairantes). Débriefing et échange sur les questions rencontrées au sein de l'expérience.

// Présentation, découvertes et analyses des obstacles connus à la réalisation de chaque étape. Exercices partiels sur les étapes délicates. Débriefing et échange sur les questions rencontrées au sein de l'expérience.

5/ **Méta pratique** : exercice par deux « d'alignement des niveaux logiques » afin de faire un diagnostic de son identité , de sa mission et de ses valeurs lors de la pratique du focusing.

6/ **Dépassement : le « focusing actuel »** : la prise en compte du ressenti corporel dans les prises de décisions et la conduite de l'entretien d'explicitation. Exercices par deux, Débriefing et échange sur les questions rencontrées au sein de l'expérience.

7/ **Bilan** et feedback final, témoignages sur le vécu du stage, évaluations personnelles , évaluation du processus pédagogiques, échanges sur les prolongements possibles et la place du focusing dans différentes pratiques professionnelles, en particulier dans la pratique de l'entretien d'explicitation.

Lectures possibles, de préférence après le stage (l'expérience d'abord) : Focusing, au centre de soi. E. Gendlin, le livre de base toujours disponibles dans plusieurs éditions. // Devenir qui je suis. Une autre approche de la personne. Bernadette Lamboy. Desclée et Brouwer, 2003. Très bonne présentation du modèle organismique // Notes sur la sémiose et le sens se faisant: l'exemple du focusing. P. Vermersch. Expliciter n° 79 Mars 2009 (site grex2.com).

Lettre ouverte sur l'avenir ...

*Pierre Vermersch
Président du Grex.*

Bonjour à tous,

Vous avez probablement su que j'avais eu un incident de santé sérieux : embolie pulmonaire, Samu, cardio intensif. Je vais mieux, mais je dois faire attention, me ménager, et suivre un traitement anti coagulant à long terme.

En conséquence, plusieurs changements en découlent :

Je ne serais pas avec vous à Paris au mois d'Avril et de Juin.

Le séminaire, l'atelier, la réunion pédagogique auront lieu bien sûr.

Pour le séminaire d'Avril, j'ai demandé à Frédéric Borde d'assurer la présidence par intérim et il a accepté. Ce qui laisse la place au partage de régulation par plage temporelle (matin, après midi) et/ou par article discuté.

Les formations que j'ai prévu à Saint Eble auront bien lieu, l'université d'été aussi.

De plus, je propose que le séminaire de novembre se tienne à Lyon, sur deux jours.

J'ai à cela plusieurs motivations.

Le déplacement sera pour moi plus court et plus facile.

Pour une fois ce ne seront pas les mêmes qui se déplacent en train ou en avion.

Mon idée n'est pas de délocaliser de façon permanente le séminaire à Lyon, mais plutôt de rendre imaginable qu'une fois par an nous le faisons ailleurs qu'à Paris, sachant que la France a été ainsi aménagée qui fait que tous les déplacements vers Paris sont les plus aisés.

Mais j'ai encore autre chose en tête.

Je voudrais profiter de ce changement d'habitude, si vous l'acceptez, pour proposer une évolution plus profonde.

Je propose que nous mettions fin à l'association GREX.

Et du même élan, que vous (mais j'y serais aussi) refondiez une nouvelle association pour préparer l'avenir.

Une nouvelle association qui serait à la fois la continuité de la précédente, avec vous tous, et dans les mêmes missions, mais qui aurait un président, un trésorier, un ou des secrétaires élus.

Une association qui discuterait ses statuts et qui serait portée non pas par ceux et celles qui sont bientôt ou déjà à la retraite (pour ne pas parler directement de l'âge) mais par ceux qui seront encore là possiblement dans 20 ans.

Une association avec des assemblées générales régulières. Bref, une association « normale ».

Je la verrai bien s'appeler GREX 2, pour marquer la continuité, mais aussi parce qu'il existe déjà un site qui se nomme ainsi. Mais ce n'est qu'une proposition. Je veux bien du titre de président honoraire, et je pense continuer à m'occuper de la revue Expliciter (tout en pensant à préparer une ou deux personnes à pouvoir le faire à ma place, ce qui arrivera tôt ou tard). Je ne sais pas quelles seront mes contraintes de santé, mais probablement je viendrais moins à Paris et pas à tous les séminaires.

Je pensais que la délocalisation à Lyon le temps de deux journées marquerait l'ouverture vers la transition que je propose, en plus du fait que symboliquement nous discuterons sur la base du numéro 100 d'Expliciter !

Tout cela est formulé sous la forme de propositions, il y a lieu d'en discuter, de concevoir un calendrier de transition qui convienne au plus grand nombre des présents habituels (les autres ne verront pas de changement).

Sommaire 98

1 – 17 D'un « moment de classe qui s'est bien passé » à ... j'ai su « les rendre autonomes ». Magali Boutrais.

18 – 22 Lettre ouverte à des questions qui n'ont pas été posées. Mireille Snoeckx.

23 – 29 Variations en trio. De l'efficacité et des développements pédagogiques de l'explicitation. Olivier Supiot.

30 – 31 L'entretien d'explicitation au service d'une recherche pour la filière professionnelle marchandage distribution. Proposition de communication. Patricia Rottement.

32 – 37 Pourquoi recueillir des données ? Maryse Maurel.

38 Programme de formation : initiation au focusing. Pierre Vermersch.

39 Lettre ouverte sur l'avenir. P. Vermersch.

Séminaire

Vendredi 5 avril 2013

de 10 h à 17h 30

Université Paris Est Créteil

Département STAPS

27, Avenue Magellan

94 000 Créteil

En voiture : Depuis l'A86, sortie direction Provins-Troyes, puis sortie Z.A. Valenton sur la D60, troisième sortie au rond-point pour repasser par le pont au dessus de la D60, puis quatrième sortie au second rond point (direction Pointe du lac) et tourner à droite sur l'avenue Magellan. On aperçoit le bâtiment gris avec ses stores colorés.

En transport en commun

Métro ligne 8 direction Créteil jusqu'au terminus de la ligne (Créteil Pointe du Lac). Depuis la sortie du métro, continuer tout droit (légère descente le long de la voie de bus), puis après avoir traversé le rond point, prendre la route du milieu, continuer tout droit et marcher environ 400 mètres, prendre la première à gauche (avenue Magellan qui monte un peu) et le bâtiment STAPS se trouve à gauche. Compter environ 10 minutes.

RER A arrêt Sucy-Bonneuil, puis bus 393 direction Carrefour de la Résistance, arrêt Faculté des sports

RER C arrêt Choisy le Roi, puis bus 393 direction Sucy-Bonneuil, arrêt Faculté des sports.

Discussion des articles avec les auteurs

Samedi 6 avril

Atelier de pratique de l'ede,

CISP Kellermann

17 Boulevard Kellermann

(métro, bus, tram, Porte d'Italie)

(9 h 30 à 17 h)

Expliciter

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation
Association loi de 1901

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

www.grex2.com

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Agenda 2012-2013

5 avril séminaire

6 avril atelier

14 juin séminaire

15 juin Journée animation base ede

23-26 août université d'été

15 novembre séminaire

16 novembre atelier

En Novembre 2013 le Numéro 100 d'Expliciter !

Allons nous faire un numéro spécial ?

Des pages en couleurs ? Des photos ?
Des témoignages sur la participation à la
démarche du GREX ?

D'autres idées ?

Prenons le temps d'y réfléchir et de com-
mencer à échanger des idées sur ce pro-
jet, dès le premier février.