

# Analyse de pratiques

Tome 3

Maurice Legault

**Groupe de recherche sur l'explicitation**  
**Dossier sur l'analyse de pratiques**  
**Tome 3**

***La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée***  
*Une pédagogie de la présence dans la pratique réflexive*

***Présentation du dossier***

*Ce dossier présente neuf articles publiés dans la revue *Explicititer* du Groupe de recherche sur l'explicitation (GreX) entre 2003 et 2009. Mon intention au départ, en 2003, était d'écrire un seul article pour présenter sommairement aux collègues du GreX mon activité de recherche et de formation en psychopédagogie à l'université Laval à Québec.*

*J'ai joint le GreX en 1995 après avoir lu le livre *L'entretien d'explicitation*. Bien que mon travail de recherche ne portait pas directement sur la méthode de l'entretien, j'ai fait plusieurs liens entre l'approche du GreX et l'approche d'orientation phénoménologique que j'avais mise en place à compter de 1981 dans mon travail en éducation au plein-air. J'étudiais à cette époque les conditions pédagogiques favorisant l'exploration et l'appropriation de la relation affective avec les éléments de la nature. L'approche privilégiée était alors la voie du corps en mouvement dans la relation vécue, première et directe avec des éléments de la nature (ex. : un arbre, la mousse, les nuages, etc). Il y était question de l'utilisation de la symbolique comme première forme de représentation non verbale du vécu (ex. : incorporer en mouvement le vent, dessiner l'arbre, récolter de la mousse, etc.). Et de là, pour chaque personne, la possibilité de développer une compréhension du sens de ces identifications à des éléments de la nature : apporter de l'intelligibilité, dans le mode verbal, à ce qui est « illettré » dans le monde sensible.*

*Au début des années 1990, un nouveau travail en formation continue des enseignants m'a conduit à développer une activité de recherche-formation sur la pratique réflexive comme moyen de développement personnel et professionnel. J'ai alors intégré au domaine de l'analyse de pratique des aspects développés précédemment dans le contexte du plein-air, dont l'approche de la symbolique. L'article de départ est devenu le premier de six articles présenté sous le titre *La symbolique en analyse de pratique*.*

***Les trois premiers textes*** de ce dossier portent respectivement sur 1) le contexte personnel et professionnel de mon activité de recherche et de formation à l'université Laval, 2) le contexte scientifique dans lequel j'ai initialement étudié la question de la symbolique et 3) une synthèse de ma compréhension de la fonction de la symbolique dans une approche psychopédagogique et phénoménologique. C'est à compter de ce troisième article que je commence à établir des liens entre des aspects de l'approche symbolique, en plein-air et en analyse de pratique, et des aspects-clés de l'entretien d'explicitation. De là est né le projet d'établir non seulement des liens entre mon travail et l'explicitation, mais d'explorer comment ce travail pouvait possiblement contribuer à enrichir l'approche de l'entretien d'explicitation.

« Cette réflexion faite dans le cadre de cette recherche sur la symbolique dans la relation avec la nature m'amène à considérer qu'il puisse être pertinent, dans la cadre de l'explicitation, d'aborder le déroulement d'une action dans un moment spécifié, comme un symbole « vivant », en mouvement vers le futur. Ce symbole se cristalliserait momentanément dans le présent d'un entretien d'explicitation, dans la forme d'une description fine et soignée d'une action vécue. La verbalisation pourrait alors être vue comme un arrêt sur image de ce symbole en déploiement, son sens étant vers l'avenir. Cette position conduirait, en recherche et en formation, à inclure la catégorie du futur dans le travail avec l'explicitation. Le postulat serait en quelque sorte le suivant : ce qu'une personne fait et ce à quoi elle porte attention dans un vécu donné, au moment où elle le vit, et ce à quoi elle porte attention dans l'évocation de ce vécu et qu'elle verbalise lors d'un entretien d'explicitation, serait ce qu'elle est en train de se donner face à un devenir, évidemment dont elle ne connaît pas encore l'existence, du moins de manière consciente et réflexive. Faire exister au plan du représenté un vécu passé, jusqu'à sa maturité dans la verbalisation, serait un processus de création face à un futur pour cette personne, et plus concrètement, la création de ressources mobilisables et utilisables, dans un vécu singulier éventuel » (c.f. 3<sup>e</sup> article).

L'entretien d'explicitation propose une approche extrêmement performante en pédagogie du retour réflexif, par exemple, la possibilité, dans le présent d'un entretien, d'établir un lien tout à fait particulier avec une situation passée. Le but est de susciter une représentation du vécu, une description, la plus fidèle possible au vécu tel que vécu. Il m'est apparu dans ma réflexion que la ligne droite du temps, entre le passé et le présent, pouvait se développer en boucle réflexive, en incluant la question du futur. De là est né l'expression **La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée**. C'est le **quatrième texte** de ce dossier qui présente une première exploration de cette idée, en développant, sur le versant du futur, le modèle des sept étapes de la prise de conscience selon Piaget et tel que présenté à la page 80 du livre *L'entretien d'explicitation*.

En partant de ce modèle des sept étapes à la prise de conscience, six autres étapes ont été développées pour le versant du retour dans l'action à venir. Ce quatrième texte présente comment la symbolique peut alors soutenir la démarche réflexive d'un praticien. En complément à la mise en mots, il est question de la mise en objet, de la mise en dessin, et de la mise en geste pour en arriver à la création de métaphores-ressources mobilisables et utilisables par un praticien dans des vécus singuliers à venir.

**Le cinquième texte** de ce dossier introduit formellement la question de la présence comme approche dans le temps dit de la réflexion sur son action, hors du contexte de l'action vécue. Je dis ici formellement car la présence est au cœur de tout ce dont il a été question dans les quatre premiers textes, bien qu'indirectement. La présence est également au cœur de l'approche de l'entretien d'explicitation. Évoquer un vécu, se retrouver dans un quasi-revivre d'une situation passée est fondamentalement un acte de présence au vécu. Dans ce cinquième article, je montre comment, dans le temps dit de la réflexion, la symbolique peut être utilisée, non seulement pour favoriser une meilleure présence au vécu passé, mais comment elle vient tout autant soutenir la compréhension de la situation et la création éventuelle des ressources mobilisables et utilisables dans l'action à venir.

*L'approche pédagogique de la mise en scène praxéologique présentée dans ce cinquième article m'apparaît encore aujourd'hui un des développements les plus intéressants de mon travail en recherche-formation sur la pratique réflexive. Dans cette approche, la réflexion s'appuie sur des petites mises en scène de situations vécues et jouées par les participants à un groupe d'analyse de pratiques. Cette approche interactive et par corps vécu suscite chez chacun des participants une qualité de présence exceptionnelle à la situation analysée. Il s'agit d'une manière concrète de mettre à contribution l'intersubjectivité dans l'analyse de situations professionnelles. Ceci est d'autant plus pertinent dans les métiers où la relation est au cœur de l'activité professionnelle. La symbolique, ici la mise en scène praxéologique, suscite et entretient une qualité de présence au vécu de l'action passée. Elle suscite également une qualité de présence dans le temps dit de la réflexion, à l'étape de la compréhension de la situation vécue et celle du retour dans l'action à venir.*

*Le sixième texte a trait à l'intégration des deux versants du modèle de la prise de conscience, c'est-à-dire la boucle qui va du passé au présent et du présent au futur. J'ai désigné par « la grande boucle réflexive » l'ensemble des 13 étapes de ce processus réflexif partant du vécu passé et aboutissant à un vécu à venir, évidemment encore inconnu du praticien. Cette idée de la grande boucle renvoie au processus dans lequel le praticien se retrouve lorsqu'il s'engage dans des démarches réflexives formelles s'appuyant, par exemple, sur l'entretien d'explicitation ou les dispositifs de groupe mis en œuvre dans les séminaires réflexifs.*

*De là, j'ai poursuivi ma réflexion à partir d'exemples tirés de ma propre pratique pour décrire la réalité réflexive du praticien quand cette réflexion s'effectue dans le cours même du déroulement de son action. J'en suis arrivé à l'idée de « moyenne boucle réflexive » et de « petite boucle réflexive » pour désigner le processus réflexif du praticien qui n'a souvent d'autres choix sur le terrain que de se limiter à la description sommaire de son vécu (la moyenne boucle) ou à ce que j'ai nommé le réfléchissement-dans-l'action (la petite boucle).*

*En suivant cette piste des boucles réflexives de plus en plus petites, c'est-à-dire de plus en plus rapides, j'ai voulu me rapprocher de la réalité « réflexive » du praticien, au moment même où il est en train de vivre ce vécu, donc encore davantage en deça des boucles précédentes. Je mets les guillemets car à ce niveau on ne parle plus de conscience réflexive, mais de conscience quasi directe. Cet article se termine sur la présence attentive pour désigner cet état de conscience, ni directe, ni réflexive que le praticien peut apprendre à développer. Bref, on peut se former à la présence. De là la nécessité de la recherche en psychopédagogie pour comprendre le phénomène de la présence et les conditions concrètes pour en favoriser le développement.*

*Le septième article présente quelques techniques tirés de ma propre pratique et qui montrent comment il est possible de s'exercer à la présence attentive. À partir de ces exemples très concrets, une première esquisse se dessine au sujet de ce que c'est d'être présent et à quoi cela peut conduire. Un lien est fait, par exemple, entre le vécu de la présence attentive et l'expérience esthétique dans laquelle le praticien est alors simultanément acteur et témoin de son action qui se déroule avec efficacité, aisance et plaisir.*

*Le huitième article est un tout petit texte qui reprend l'idée du réfléchissement-dans-l'action de la petite boucle réflexive. Il introduit l'idée « d'ipséité agissante ». Cette idée est un clin d'œil à l'expression « ipséité sans concept » alors nouvellement utilisée au Grex. L'ipséité*

sans concept, par exemple « le mot sur le bout de la langue », réfère au fait qu'il puisse y avoir un contact réel avec un vécu passé, mais sans que ce vécu désigné existe encore dans une représentation intelligible verbale. L'ipséité agissante réfère aussi à un contact réel, mais avec un vécu actuel plutôt que passé, et sans qu'il y ait le besoin ou la nécessité d'une mise en mot. Ici, l'ipséité n'est en manque de rien. Elle guide l'action dans le déroulement même de l'action. Évoquer délibérément une image en faisant du ski de fond, avoir à vue un objet symbolique sur son bureau d'enseignant, faire discrètement un geste ressource dans une conversation avec un ami, c'est ramener dans le sensible une intelligibilité et une ressource créées dans le mode de la réflexivité.

Le neuvième et dernier article présente une synthèse de thèmes abordés dans les articles précédents, mais en les situant dans le contexte de la recherche qualitative. Le thème de la symbolique en recherche qualitative est présenté en faisant appel à la pédagogie du retour réflexif. Le fait de se référer à ce modèle permet de situer la place de la symbolique dans les

étapes de la prise de conscience, dont celle de soutien à la mise en mots du participant à la recherche au sujet de son vécu passé. L'utilisation de ce modèle réflexif a cependant une autre fonction, plus fondamentale, soit celle de considérer le participant à la recherche en tant que « sujet-réflexif ». Cette approche est centrée sur la personne, soit sur l'être qui cherche à donner sens à son vécu, à le décrire, le comprendre, sur divers plans, par exemple sur le plan des savoirs, ou des valeurs et des croyances, ou de son identité, etc. La recherche qualitative en sciences humaines est l'étude d'un phénomène, un phénomène nécessairement humain, aussi bien alors s'adresser au participant à la recherche en tant qu'être humain, un créateur de sens et d'action. C'est dans cette activité orientée vers la quête de sens, pour lui-même, que le participant contribue le mieux à la qualité de la recherche.

En pédagogie du retour réflexif, les étapes du retour dans l'action ne sont pas toujours pas travaillées formellement dans le cadre même du déroulement d'un entretien individuel, d'une séance d'analyse de pratique en groupe ou d'une activité de formation. L'accompagnement formel cesse habituellement à l'étape de l'élaboration du sens, parfois à la formulation verbale d'intentions d'action. Tout se passe comme si dans la démarche réflexive d'un praticien l'aboutissement à l'étape de la compréhension intellectuelle était une condition suffisante pour qu'il y ait éventuellement un changement qui survienne dans la pratique effective à venir. Les textes de ce dossier proposent qu'on puisse travailler, sur les plans théorique et pratique, à l'élaboration d'étapes subséquentes à la prise de conscience. Il y a une pédagogie de la pratique réflexive qui s'appuie sur la présence et qui fait appel à la symbolique comme porteuse de la récolte réflexive jusque dans son aboutissement souhaité dans des vécus singuliers, c'est-à-dire la transformation effective de la pratique du praticien.

Maurice Legault  
 Professeur retraité  
 Université Laval,  
 Le 15 mars 2017.

P.S. Le lecteur intéressé par les liens plus directs entre le thème de ce dossier et l'explicitation pourrait choisir de démarrer la lecture avec le quatrième texte intitulé *Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi*. Bonne lecture et au plaisir d'échanger avec vous sur ce contenu : [maurice.legault@fse.ulval.ca](mailto:maurice.legault@fse.ulval.ca) .

***La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée***  
*Une pédagogie de la présence dans la pratique réflexive*

***Table des matières<sup>1</sup>***

|  |     |
|--|-----|
| <i>Présentation du dossier</i>   | 2   |
| <i>1. Analyse évolutive d'une pratique scientifique en recherche qualitative et phénoménologique.</i>                                  | 7   |
| <i>2. Origine de l'étude sur la symbolique : une recherche qualitative et exploratoire sur le thème de la relation avec la nature.</i> | 21  |
| <i>3. La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée.</i>  | 37  |
| <i>4. Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré réfléchi au réfléchi.</i>               | 47  |
| <i>5. Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (1<sup>e</sup> partie).</i>                      | 55  |
| <i>6. Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (2<sup>e</sup> partie).</i>                      | 67  |
| <i>7. La présence au vécu de l'action, en cours d'action.</i>  | 75  |
| <i>8. Ipséité agissante, « évocation » du futur et autres morceaux choisis pour échange.</i>   | 87  |
| <i>9. Les symbolisations non verbales en recherche qualitative. Une méthodologie de l'indicible.</i>                                   | 90  |
| <i>Mot de la fin</i>   | 100 |

---

<sup>1</sup> Les articles 2 à 7 font partie d'une série d'articles présentée dans la revue *Expliciter* sous le titre *La symbolique en analyse de pratique*.

Maurice LEGAULT  
 Expliciter, no 67, 2006

## ***1 - Analyse évolutive d'une pratique scientifique en recherche qualitative et phénoménologique<sup>2</sup>***

### ***Introduction***

*J'ai choisi de contribuer à cet ouvrage collectif sur le thème de la recherche-crédation en présentant, sous la forme du témoignage personnel, une analyse évolutive de mon parcours professionnel, scientifique et méthodologique. Ma contribution au présent ouvrage porte principalement sur la période initiale de ce parcours, soit celle de 1981 à 1987. Il s'agit de la période durant laquelle j'ai précisé l'objet et la méthodologie de ma recherche.*

*J'ai présenté en détail dans d'autres textes déjà publiés les repères scientifiques et méthodologiques auxquels je me suis référé en recherche qualitative et d'autres que j'ai construits moi-même au fil des ans selon les besoins de mon activité de formation et de recherche. Le lecteur intéressé à s'en inspirer, pour définir éventuellement à son tour ses propres repères, pourra consulter les textes apparaissant dans la liste des références bibliographiques.*

*J'utilise dans le texte qui suit une parole impliquée et un ton personnel. Cet article se veut une contribution complémentaire aux écrits habituellement présentés dans les productions de type scientifique. Je débute par une présentation sommaire de mon parcours professionnel de façon préciser le contexte dans lequel mon travail de recherche s'est développé. Il me semble pertinent aussi de présenter ce cheminement dans un texte sur la recherche-crédation car il m'apparaît qu'il illustre aussi en soi ce type processus. J'ai eu en effet le privilège de vivre un parcours de vie professionnelle ouvert et dans lequel j'ai pu exercer ma créativité au gré des opportunités professionnelles qui se sont présentées au fil des ans.*

### ***Vue d'ensemble de mon parcours professionnel***

*Je suis ingénieur de formation initiale. J'ai étudié pendant cinq ans, de 1969 à 1974 dans les collèges universitaires de formation des officiers des Forces canadiennes. J'ai obtenu en 1974 un baccalauréat en Génie et gestion du Royal Military College à Kingston en Ontario. J'ai travaillé ensuite pendant quatre ans en tant qu'officier ingénieur au sein des Forces Canadiennes.*

*Pendant ces quatre années, j'ai entrepris à temps partiel des études avancées à l'École Polytechnique de l'Université de Montréal. Dans le cadre d'une maîtrise en sciences appliquées, j'y ai effectué une recherche en mathématique, dans le domaine des probabilités et statistiques, sur le problème d'estimation du risque d'erreur qui se produit en reconstruisant une forme aléatoire par la règle du point le plus près. J'ai effectué cette recherche à partir de données provenant principalement d'un travail de simulation informatique (Moore et Legault, 1979).*

---

<sup>2</sup> Ce texte a été rédigé initialement pour un ouvrage collectif : *Traiter de recherche création* sous la direction de Monik Bruneau et André Villeneuve aux Presses de l'université du Québec, Montréal, 2007.

*Après avoir complété ces études à la maîtrise, en 1978, j'ai quitté les Forces canadiennes et j'ai entrepris, à temps plein cette fois, des études avancées en sciences de l'activité physique. J'y ai réalisé un projet de recherche de type expérimental dans le domaine de la physiologie de l'activité physique avec des « sujets humains » soumis à un test à l'effort maximal sur tapis roulant. Il s'agissait d'une étude quantitative dans laquelle il était aussi question de modélisation et d'estimation statistique, mais cette fois au sujet de l'intensité de l'effort physique estimée à partir de la fréquence cardiaque (Legault et coll., 1982).*

*Vers la fin de ces études, j'ai dirigé pendant une année un service d'évaluation de la condition physique dans un centre de conditionnement physique pour adultes. Ce travail m'a conduit aux États-Unis pour une formation dans ce domaine au Aerobics Center à Dallas au Texas et à l'Université Stanford à Palo Alto en Californie.*

*En 1981, on m'a proposé de me joindre au corps professoral du Département d'éducation physique de l'Université Laval pour travailler à la formation pratique dans le domaine des activités de plein-air. Pendant les dix années précédentes, j'avais pratiqué de manière intensive de nombreuses activités de plein-air et j'avais effectué plusieurs formations pratiques dans ce domaine.*

*En 1985, après quatre années de travail de formation auprès des futurs éducateurs physiques, j'ai entrepris à temps plein des études de doctorat au Département de psychopédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, sous la direction d'André Paré, spécialiste des questions de créativité en pédagogie. J'ai consacré la première année d'études à une formation expérientielle dans le domaine de la créativité et de l'expression à l'Institut Tamalpa, à San Francisco en Californie, sous la direction d'Anna Halprin, une des pionnières de la danse éducative aux États-Unis. De retour au Québec, j'ai effectué une recherche qualitative d'orientation phénoménologique à partir d'un travail de terrain avec neuf participants lors d'un séjour prolongé en milieu de pleine nature (Legault, 1989).*

*À la fin du doctorat, en 1988, j'ai réintégré le Département d'éducation physique, cette fois en tant que professeur-chercheur. J'y ai développé de nouvelles activités de formation pour les futurs intervenants en plein-air, en milieu scolaire et hors scolaire, mais non plus au sujet des activités habituelles de plein-air. Mon approche portait dorénavant davantage sur les aspects affectifs et relationnels de l'expérience humaine en nature. En lien direct avec cette approche, j'ai développé par la suite une activité de recherche subventionnée, dans le prolongement de ce qui avait été amorcé au doctorat (CRSH : 1991-94 et FCAR : 1990-96<sup>3</sup>).*

*En 1990, j'ai participé avec mon ex-directeur au doctorat, devenu alors collègue de travail, à la mise en place d'une activité de formation et de recherche dans le domaine de la pratique réflexive chez les enseignants de métier (Legault et Paré, 1995). En 1996, j'ai quitté le Département d'éducation physique. J'ai alors cessé mes activités de formation et de recherche en éducation au plein air afin de me consacrer pleinement à la formation des enseignants. Je me suis d'abord joint à l'équipe des professeurs et des responsables de formation pratique oeuvrant dans le secteur des stages de formation pratique à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire. J'ai travaillé pendant six années en première ligne au cœur de cette dynamique de formation. J'ai travaillé à la formation initiale des*

---

<sup>3</sup> CRSH : Conseil de recherche en sciences humaines du Canada ; FCAR : Fonds pour la Formation de chercheur et l'aide à la recherche au Québec.



*jeunes enseignants, mais surtout à la formation continue des enseignants expérimentés, au sujet de leur travail d'accompagnement des enseignants débutants. J'y ai aussi coordonné un ensemble des projets de recherche-action sur des thèmes reliés à la formation pratique à l'enseignement dans un contexte de partenariat entre l'université et le milieu scolaire (Legault, 2002, 2001).*

*En 1995, j'ai effectué une année d'études et de recherche à Paris et à Montpellier, en m'associant aux activités du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX) dirigé par Pierre Vermersch. Au cours des années qui ont suivi, je me suis intégré de plus en plus aux travaux de ce groupe de recherche. En 2002, lors d'une deuxième année d'études et de recherche, j'ai travaillé tout particulièrement avec ma collègue du GREX, Nadine Faingold, maître de conférence à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Versailles. Le GREX est ainsi devenu au fil des ans le principal groupe de recherche auquel je suis rattaché. Je donne également depuis quelques années au Québec la formation spécialisée à l'entretien d'explicitation.*

*Depuis l'année 2003, je suis rattaché au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, en tant que professeur chercheur. Je travaille principalement avec des enseignants qui choisissent la pratique réflexive comme moyen de développement personnel et professionnel. Depuis janvier 2004, j'ai aussi repris mon activité d'enseignement en plein-air, cette fois dans le cadre d'un cours optionnel qui s'adresse aux étudiantes finissantes en quatrième année de formation universitaire à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire. Mon activité actuelle de recherche consiste à développer les aspects théoriques et pratiques de la pratique réflexive, particulièrement selon la perspective du praticien-sujet ou de la position d'analyse dite « en première personne ». Le thème principal de ma recherche est La symbolique en analyse de pratique (Legault, 2005).*

### ***Le fil conducteur scientifique de ce parcours de recherche***

*Du point de vue de la recherche, ce parcours professionnel comporte deux principaux axes de développement, un premier en lien avec le plein-air et la relation à la nature et un deuxième en lien la pratique réflexive et le développement personnel et professionnel des enseignants. Il s'agit de deux axes de recherche distincts. Ces deux axes se sont toutefois entrecroisés de plus en plus au fil des ans et ils sont actuellement les deux brins d'un seul fil conducteur. Au départ, en 1984, il n'y avait en effet que le brin de la recherche en plein-air, puis à compter de 1990 s'y est greffé progressivement un deuxième brin, celui de la recherche-formation au sujet la pratique réflexive dans le développement personnel et professionnel des enseignants.*

*Ces deux brins sont maintenant entrelacées et constituent le fil conducteur de mon activité actuelle de recherche sur l'étude de la présence et la conscience humaine. J'étudie ce phénomène chez les praticiens en éducation. Je m'intéresse aux conditions qui leur permettent de réfléchir sur leur action, en différé et a posteriori, mais aussi à la « réflexion » au cœur de leur action vécue sur le terrain même de la pratique. La piste que j'emprunte est celle de la présence au vécu premier et direct, mais aussi la présence « au vécu de la réflexion ». Je m'intéresse en effet à la manière dont s'effectue la réflexion, à partir de son point de départ dans le vécu de l'action, mais tout autant à la question de son aboutissement dans l'action du praticien. J'étudie ce phénomène dans la perspective de la psychopédagogie et de la phénoménologie, c'est-à-dire que ma recherche porte sur les conditions favorisant le développement de la présence et de la conscience chez le praticien réflexif en éducation. Je*

*m'intéresse au mode verbal, mais tout autant au mode non-verbal de la symbolisation du vécu de l'action du praticien.*

### ***La première tranche de mon parcours de recherche en plein-air (1981-1987)***

#### *Partir de sa propre expérience*

*En 1984, lorsque la possibilité des études au doctorat s'est présentée, il était clair pour moi que je n'allais consacrer trois ans à temps plein à ce projet qu'à la condition que je puisse y réaliser une recherche qui allait m'interpeller directement et autant sur le plan personnel que professionnel. D'une part, les incursions académiques et professionnelles dans la diversité des domaines que sont les sciences et le génie, les mathématiques et les sciences de l'activité physique, m'ont amené à 32 ans, à préciser d'une manière très soignée la direction à prendre pour la prochaine étape de mon parcours professionnel.*

*D'autre part, un projet de l'envergure d'un doctorat ne m'apparaissait réalisable que dans la mesure où j'allais être passionné pour ce que j'allais étudier. L'effort intellectuel que demande le doctorat, et par la suite la carrière en recherche, m'apparaissait en effet comporter une telle exigence qu'il ne semblait possible d'y arriver sereinement qu'avec une motivation intrinsèque profonde, réelle et authentique. Ce que j'allais étudier pendant plus de trois ans à temps plein, l'objet de la recherche, devait être bien enraciné en moi et très proche de ce que j'avais besoin de clarifier autant pour moi en tant que personne qu'en tant que formateur-chercheur en éducation au plein-air et à l'environnement. À partir de ce que j'avais vécu et observé dans le milieu universitaire, autant du point de vue des thèmes et des méthodologies de recherche que du point de vue du fonctionnement humain à l'intérieur de cette organisation, la carrière de professeur chercheur ne m'intéressait guère. Je n'allais m'y consacrer qu'à la condition stricte que ce travail puisse avoir un sens pour moi et pour les étudiants que j'allais éventuellement accompagner.*

*Je suis d'abord parti de ma propre expérience en plein-air pour préciser ce que je voulais étudier au doctorat. Ce travail de clarification de l'objet de la recherche s'est donc fait à partir de ce que j'éprouvais moi-même, profondément, quand je me retrouvais en nature, seul ou en groupe. À chaque séjour en milieu naturel, et je pouvais remonter à cet égard jusqu'à des moments de l'enfance, je contactais presque toujours à l'intérieur de moi quelque chose de tout à fait particulier et totalement différent par rapport à ma vie habituelle. Je ne cherchais aucunement à nommer cela. Y goûter au premier niveau me suffisait. Je ne peux dire cela qu'aujourd'hui car à cette époque je n'avais même pas d'ailleurs une conscience réflexive de cette expérience de goûter. Ça se passait tout simplement en moi. Ce que je savais c'est que j'en avais l'expérience et qu'elle suscitait un grand bien-être.*

#### *Vivre un phénomène pour soi-même ou en faire son métier*

*Ce qui était clair à cette époque au sujet du plein-air est que je ne voulais absolument pas en faire mon métier. Je tenais à me centrer sur mon propre vécu, mais aussi à conserver cela dans le cadre informel d'un loisir personnel et non dans les structures du cadre occupationnel. J'avais le sentiment que si j'en faisais mon métier, j'allais perdre le plaisir de faire du plein-air pour moi-même. Après la semaine de travail, aurai-je encore le goût du plein-air dans mes temps de loisirs?*

*Je craignais par ailleurs de perdre cette naïveté qui me faisait apprécier « en direct » et au premier niveau la vie en milieu de pleine nature. Tout se passait comme si le fait de faire intervenir la rationalité du discours professionnel ou scientifique allait me contaminer et m'empêcher dorénavant d'apprécier pleinement cette expérience.*

*La vie a cependant mis sur mon chemin, sans que je ne le cherche délibérément, la possibilité d'en faire un métier. En 1981, à la fin de ma deuxième maîtrise, on m'a en effet offert un poste de formateur dans les activités de plein-air au Département d'éducation physique de l'Université Laval. J'ai alors inévitablement été amené à décrire ce qui constituait l'expérience éducative en milieu naturel, donc à faire appel à la rationalité, ne serait-ce que dans l'élaboration des plans de cours dont j'avais la responsabilité.*

*Au début des années 80 au Québec, il y avait un courant pédagogique important qui traversait le monde de l'éducation, soit celui de la programmation par objectifs. J'ai participé avec enthousiasme à ce mouvement où il était question, par exemple, de décrire de manière détaillée chaque activité d'enseignement-apprentissage en termes d'objectifs à atteindre par les apprenants, puis les contenus associés à ces objectifs, les stratégies pédagogiques à mettre en place et finalement les moyens d'évaluation pour juger de la progression de l'apprenant et de l'atteinte ou non de l'objectif. Au départ, il s'agissait surtout d'un travail d'élaboration fait en rapport avec le développement des connaissances, que l'on appelait aussi le domaine des savoirs ou le domaine cognitif. À cela s'ajoutait le développement des habiletés, que l'on appelait aussi, en particulier en éducation physique, le domaine des savoirs-faire ou domaine psycho-moteur.*

*En me consacrant à ce travail de formalisation des savoirs et savoirs-faire, je me suis cependant intéressé en particulier au développement des attitudes, qu'on appelait aussi le domaine du savoir-être ou le domaine affectif. Il s'agissait d'ajouter dorénavant, à toutes nos planifications pédagogiques écrites, des objectifs dans le domaine affectif. La mise en oeuvre concrète de cette approche consistait à identifier des attitudes à développer par l'apprenant et les comportements à adopter en lien avec les attitudes préalablement identifiées.*

#### *L'apprentissage et le développement dans le domaine affectif*

*C'est donc dans le cadre de ces activités universitaires d'enseignement-apprentissage, au sujet des activités habituelles de plein-air, telles l'escalade, le canot, la randonnée à ski, que s'est présenté un premier thème de recherche soit l'apprentissage et le développement dans le domaine affectif en éducation au plein-air. J'estimais à cette époque que le caractère spécifique de la contribution d'un vécu en milieu naturel se situait sur ce plan. À mon sens, ce qui constituait l'essence même de l'expérience en nature se trouvait du côté de l'affectivité. Plus encore, je postulais que ce qui se vivait en nature sur le plan affectif ne pouvait être vécu que dans ce contexte. Et que si c'était le cas, il était temps, au plan pédagogique, de clarifier et formaliser cela, voire de justifier des interventions éducatives en milieu naturel autrement que par les arguments habituels d'apprentissage au plan des connaissances en sciences de la nature et des habiletés motrices en éducation physique. Il m'apparaissait clairement que l'on passait ainsi sous silence l'essentiel de l'expérience éducative en milieu naturel.*

*L'approche que j'ai utilisée dans l'exploration initiale de cette avenue de recherche était celle que développait alors Nérée Bujold (1982) à l'Université Laval. Elle était en continuité avec*

*l'approche de programmation par objectifs en ce qu'elle suggérait une démarche conduisant à l'élaboration d'une grille de comportements observables et mesurables.*

*Il a été possible d'élaborer une programmation globale et détaillée dans le domaine affectif en situation de plein-air selon les trois dimensions relationnelles que sont la relation à soi, la relation aux autres et à la relation à la nature. A titre d'exemple, au sujet de la relation entre soi et la nature, l'attitude associée au respect de la nature peut être traduite par un ensemble de comportements observables dont celui-ci : « A la fin du séjour en milieu naturel, le participant aura acquis l'habitude de sélectionner un lieu de campement de manière à minimiser l'impact sur l'environnement ».*

*Dans cette perspective, la recherche allait s'appuyer sur cet outil de programmation et de mesure des attitudes. L'intention de la recherche se présentait en rapport avec la démonstration qu'une situation de plein-air pouvait avoir un degré d'incidence considérable sur le développement dans le domaine affectif. La mise en place d'une telle recherche comporte généralement un groupe contrôle et un groupe témoin, un pré-test et un post-test conçus à l'aide d'un questionnaire informatisé à multiples réponses et qualifié en termes des critères de scientificité au niveau de la validité et de la fidélité. Cette étude aurait alors été une recherche dite expérimentale et quantitative en « sciences humaines » réalisée avec les outils de recherche principalement élaborés et mis en œuvre en sciences naturelles.*

*Créativité, expression et développement intégral de la personne*

*Une telle problématique de recherche annonçait toutefois des limites. Elle rendait difficile la définition d'attitudes au niveau de la relation entre soi et la nature, par exemple, celles en rapport avec des phénomènes du type de celui de la contemplation. L'approche du domaine affectif, en formation comme en recherche, résonnait par ailleurs très peu avec ce que j'éprouvais moi-même lors de mes séjours en pleine nature. Avec cette approche, j'avais le sentiment d'un certain contrôle, d'une prise certes sécurisante sur un objet de recherche et une méthodologie bien définie, mais en même temps j'étais habitué du sentiment de passer à côté du phénomène que je visais.*

*Les limites d'une telle approche apparaissaient de façon très nette lorsque, par exemple, je mettais en place dans les séjours éducatifs en nature l'approche dite décentralisée. Cette approche a été développée au camp Trail Blazer, dans le New Jersey (Goodrich, 1959; Boutet, 1984), où d'ailleurs j'ai eu le privilège de séjourner l'été 1985. Il s'agit d'une approche par petits groupes autonomes de huit à dix personnes vivant en milieu naturel un type de fonctionnement de vie de groupe où se font constamment des ajustements en fonction de l'état de chacun des participants, du groupe et de l'environnement-nature. Lors de séjours prolongés en nature, la mise en œuvre de l'approche décentralisée induit progressivement un état de disponibilité à soi, à l'autre et à la nature tout à fait particulier. Tout se passe alors comme s'il y avait un passage à un autre type de rapport à l'environnement, un rapport appréhendé davantage par le senti et le ressenti que par le raisonné.*

*Les témoignages des participants vivant cette approche mettaient alors en évidence que ce qui avait été vraiment significatif dans une telle situation n'était pas tant ce qui avait été prévu ou pensé dans la planification de l'acte pédagogique, sur les plans cognitif, moteur ou affectif, mais davantage le vécu émergeant naturellement de cette approche. Il y avait eu un apprentissage dans le domaine affectif, mais qui demeurait insaisissable dans la perspective de l'approche comportementale citée précédemment. Il apparaissait que les participants*

*étaient ainsi davantage en contact avec l'essence même de l'expérience en milieu naturel, comme si ce qui s'était produit dans ces circonstances ne pouvait se produire ailleurs, même dans les situations intenses de dynamique de groupe en milieu urbain.*

*Cette recherche se présentait alors davantage en rapport avec l'intention de poser un regard au-delà des considérations sur les plans cognitif, moteur et affectif. Il s'agissait en quelque sorte de porter attention à ce vécu souvent évoqué en rapport avec des situations exceptionnelles de contact étroit avec des éléments du milieu naturel. Avec la vie animale, par exemple, de telles rencontres, rares et inhabituelles, semblaient se produire dans des moments de présence entière à la situation vécue comme dans des moments de contemplation ou de dégustation du moment vécu (Van der Post, 1985).*

*Je reconnaissais par ailleurs ce type d'expérience dans des textes provenant d'autres disciplines en sciences humaines et sociales, par exemple, au sujet de la synchronicité chez le psychanalyste Jung (1973) ou la « participation mystique » chez l'anthropologue Lévy-Brhul (Jung, 1964) où il est question de cette sorte d'identité psychique que des primitifs établissaient avec un animal ou un arbre incarnant alors « l'âme de brousse » (bush soul) qu'ils considéraient avoir en plus de leur âme personnelle. Ce que l'anthropologue canadien Preston (1978) décrivait dans sa présentation de la relation sacrée entre les amérindiens « Cris » et les oies touchait également à ce type d'expérience. Celles-ci apparaissaient aussi se rapprocher de celles décrites par le psychologue québécois Denis Pelletier dans *Ces îles en nous. Propos sur l'intimité* (Pelletier, 1987). Dans cette perspective, les expériences allant devenir objet d'études dans ce projet pouvaient aussi être qualifiées d'expériences d'intimité vécues dans la nature. Il allait être question de ce que l'on appelle le niveau du sens, qu'on nomme parfois aussi le niveau existentiel ou psychospirituel.*

*Ce vécu apparaissait toutefois difficile à formaliser. Il était rarement partagé de manière explicite entre les participants. Il se rapportait à un état intérieur tout à fait particulier, souvent associé à un sentiment de bien-être évoqué à demi-mot ou sans mot. Le fait que ce qui émerge dans ces moments de partage soit associé à des aspects personnels, voire intimes, au cœur de la subjectivité et de la pensée privée du participant, rendait difficile l'élaboration d'une démarche visant à appréhender le contenu de cette expérience de vie en pleine nature. Ce contenu ne se présentait d'ailleurs peut-être pas tant comme une autre composante ou dimension, mais plutôt comme l'intégration des aspects corporel, émotionnel et mental du vécu, donc en quelque sorte une vision holistique. En abordant ainsi la situation éducative en milieu naturel, il devenait clair que les intentions de clarification d'une situation d'apprentissage dans le domaine affectif allaient plutôt être abordées dans la perspective plus vaste du développement intégral de la personne, en portant une attention particulière à la question du sens.*

*Au niveau des études doctorales, l'intérêt que je portais envers ce type d'expériences était initialement davantage orienté vers la façon dont il était possible de faciliter ou d'activer ce type de processus éducatif, c'est-à-dire la perspective pédagogique, voire psychopédagogique. Et dans cette perspective, c'est le domaine de la créativité et de l'expression qui m'apparaissait en effet mieux s'accorder avec l'étude du phénomène de la relation à la nature et ses aspects du vécu premier et direct avec les éléments de l'environnement naturel.*

À cette époque, mon directeur de recherche André Paré commençait par ailleurs à intégrer de plus en plus dans ses cours aux études avancées, le travail de recherche qu'il effectuait depuis quelques années sur le développement de la personne et en particulier l'approche de la psychosynthèse et de l'éducation holistique. Ceci a permis de clarifier ce qui allait devenir une nouvelle orientation pédagogique et, par voie de conséquence, un thème de recherche. L'approfondissement de cette approche a finalement mené au choix définitif d'aborder l'aspect du développement de la personne en milieu naturel autrement que par le biais d'une démarche dans le domaine affectif.

#### *Approche sensorielle, kinesthésique et corporelle*

J'ai donc délaissé cette idée de formation dans le domaine affectif, du moins la perspective comportementale de programmation par objectifs. Je me suis alors tourné vers le domaine de la créativité et de l'expression en pédagogie, en privilégiant la place du corps et du mouvement corporel, voire de la danse éducative (Bernard, 1985; Lord et Bruneau, 1983; Paré, 1977; Halprin, 1975). Ce domaine de la créativité et de l'expression m'apparaissait en effet mieux s'accorder avec l'étude du phénomène de la relation à la nature et ses aspects du vécu premier et direct avec les éléments de l'environnement naturel.

À cette époque, au début des années 80, il y avait aussi en éducation au plein-air, en particulier dans le mouvement américain du « outdoor education », une longue tradition de plus de 100 ans d'éducation dite « expérientielle » (Hammerman, 1980). Il y a eu également dans les années 70, une valorisation et une formalisation de l'approche dite sensorielle dans les activités de découverte du milieu naturel (Van Matre, 1972). La rencontre de ces courants pédagogiques que sont d'une part l'approche expérientielle et sensorielle en plein-air et, d'autre part celle de la créativité et de l'expression en pédagogie, sur le terrain concret de ma pratique d'éducateur, est ce qui m'a conduit à développer l'idée d'une approche du rapport à la nature par la voie du corps, du corps en mouvement, voire du corps dansant.

À l'hiver 1985, une formation en danse créative a permis d'explorer de manière expérientielle cette voie méthodologique, donc autrement que d'une manière uniquement livresque comme cela se produit malheureusement trop souvent en formation à la recherche. Au terme de ce questionnement initial en rapport avec cette recherche, le thème général de l'étude était ainsi formulé: Créativité et expression en éducation au plein-air et à l'environnement. L'orientation que prenait la recherche m'a conduit en Californie en 1985-86, pour une année d'étude à l'Institut Tamalpa dirigé par Anna Halprin, une pionnière de la danse éducative aux États-Unis.

#### *L'institut Tamalpa*

Cette année d'immersion complète dans le monde de la créativité et de l'expression, en particulier par la voie du corps en mouvement, a été déterminante dans mon cheminement personnel et professionnel. Il s'agissait d'approfondir ma connaissance de ce domaine en le vivant d'abord et avant tout pour moi en tant que personne. Il s'agissait d'une formation expérientielle au sujet de la démarche de créativité développée à cet institut depuis le début des années 70. Cette formation comportait trois volets. Il y avait à la base de l'approche corporelle un volet d'éducation somatique, ou conscience de soi par le mouvement, s'appuyant sur un ensemble organisé de mouvements corporels intitulé Mouvement Ritual (Halprin, 1979). Un deuxième volet à caractère psychologique s'appuyait sur une démarche

*d'identification à des éléments de la nature, en particulier par la voie du corps en mouvement. Un troisième volet portait sur l'expression symbolique et artistique s'appuyant sur des symbolisations en dessin, mais aussi et surtout par le biais du mouvement corporel expressif, voire de la danse. Le principe au cœur de l'approche développée par Anna Halprin est le processus « Art---Life ». Il y est question de la recherche constante du lien dynamique entre une expression artistique qui se déploie en extériorité avec de plus en plus de possibilités d'expression, et son expérience de vie des plus en plus approfondie au plan de l'intériorité (Ruthkowski, 1984).*

*Cette année d'immersion complète dans le monde de la créativité et de l'expression, en particulier par la voie du corps en mouvement, a été déterminante dans mon cheminement personnel et professionnel. À 33 ans, après la formation militaire, la formation et mon travail en sciences et génie et le retour dans le monde universitaire en sciences de l'activité physique, abordées du point de vue des sciences naturelles, cette formation humaniste et holistique a réactivé en moi et rétabli tout le versant irrationnel de mon rapport au monde, au sens positif du terme irrationnel. Cette année d'études en créativité a donc servi à l'appropriation de ressources pour la recherche, mais elle a été simultanément une véritable cure de remise en équilibre au plan personnel.*

#### *La clarification de la perspective de l'étude*

*Je suis revenu au Québec à l'été 1986 et au cours de l'année 1986-1987, j'ai entrepris une formation d'initiation à la psychosynthèse. Celle-ci était offerte par mon directeur de recherche, André Paré, qui approfondissait de plus en plus cette approche en éducation holistique. Cette nouvelle orientation à caractère psychologique à son travail universitaire a eu une influence importante sur mon propre travail de recherche. Ce travail a permis d'une part de préciser la perspective psychopédagogique avec laquelle j'allais étudier le phénomène de la relation à la nature, en particulier lors de l'analyse des données. L'interprétation des résultats selon cette perspective a permis de comprendre des aspects du fonctionnement psychique qui m'ont aidé au fil des ans à encore mieux accompagner les gens dans cette démarche.*

*D'autre part cependant, et ce n'est que quelques années plus tard que j'en ai vraiment pris conscience, cette perspective n'était pas tout à fait celle qui me convenait. Tout au long du doctorat, j'éprouvais en effet un sentiment très ténu et subtil, à la manière d'un léger bruit de fond, qui m'informait que je n'étais pas tout à fait à la bonne place et que la perspective psychologique me faisait passer légèrement à côté de ce que je tentais d'élucider par ma recherche. Ma façon de tenir compte de cela a été de donner une place importante au temps dit descriptif dans l'analyse des données et de bien démarquer cette étape du temps dit interprétatif. Pour y arriver, je me suis grandement inspiré de l'approche phénoménologique en recherche. Cette approche permet, par un procédé rigoureux et discipliné, de rester le plus fidèle possible aux données brutes fournies par les participants à la recherche, tout en progressant dans l'analyse et donc dans l'interprétation de la description de leur vécu du phénomène étudié (Giorgi, 1985; Bachelor et Joshi, 1986; Deschamps, 1993).*

*C'est donc par le biais de la méthodologie de la recherche, en particulier l'analyse des données descriptives que j'ai été initié à la phénoménologie, cet important courant du domaine de la philosophie. Plus tard, de plus en plus, et encore davantage aujourd'hui, la phénoménologie est une ressource théorique très importante dans ma quête de sens de ce travail en nature, et aussi du travail sur la pratique réflexive chez les enseignants. Les*

*travaux réalisés au sein GREX, en particulier ceux de son directeur Pierre Vermersch, ont été au cours des dix dernières années, depuis 1995, une source essentielle d'inspiration et d'accès à cette pensée riche et complexe, mais difficile à s'approprier pour celui qui n'a pas l'habitude des écrits spécialisés du domaine de la philosophie<sup>4</sup>.*

#### *Lecture, écriture et travail sur le terrain*

*Au cours de cette année 1986-87, j'ai également entrepris une démarche formelle de formation à la recherche qualitative offerte à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. J'ai aussi poursuivi la démarche systématique d'écriture de type journal personnel et scientifique amorcé dès le début du doctorat en 1984 (Paré, 1985). Ce n'est qu'alors, et très progressivement, que des lectures ont commencé à apparaître pertinentes. Je le souligne car le modèle traditionnel en recherche préconise un important travail préalable en rapport avec la littérature. Cette orientation bien ancrée dans le monde de la recherche est parfois moins bien adaptée, par exemple, à certaines recherches de type exploratoire ou pour des chercheurs qui ont un mode de fonctionnement cognitif qui nécessite d'éprouver dans le réel leur objet et leur méthodologie de recherche, en préalable ou de manière concomitante aux lectures de textes dans le domaine conceptuel.*

*Au cours de cette même année, une partie importante de mon activité de recherche a aussi consisté à préparer un travail de terrain. Le doctorat aurait pu se dérouler autrement, par exemple, de manière essentiellement théorique ou selon une approche de type heuristique (Moustaka, 1990). À cette époque cependant, la seule voie qui me semblait scientifiquement valide était celle d'une étude empirique avec des données provenant de « sujets » prêt à participer à un travail de terrain. J'ai donc développé une méthodologie de travail de terrain qui se voulait au départ un dispositif pour étudier scientifiquement le phénomène de la relation à la nature.*

*Ce dispositif dit de recherche est toutefois devenu par la suite un dispositif de formation. Je sais en effet aujourd'hui que le doctorat aura été aussi l'occasion de développer et de valider cette démarche de formation sur le terrain. Elle m'a également permis de me développer en tant que formateur dans ce que j'avais appris à l'Institut Tamalpa et dans les cours suivis au doctorat en créativité et expression, en danse créative et psychosynthèse. Ce travail de terrain a donc servi d'activité d'intégration de ma formation, dans des compétences effectives de formateur, et non pas seulement dans le mode de la verbalisation d'un texte de type synthèse de fin d'études.*

*Je me suis donc retrouvé avec neuf participants à la recherche dans un séjour de dix jours en milieu isolé de pleine nature au cœur de la forêt boréale québécoise. Un mois plus tard, j'avais en main, en plus de mes notes d'observation participante, le journal personnel des participants, le portfolio de leurs dessins symboliques et les enregistrements des entretiens qui ont suivi le travail de terrain.*

#### *Quand la nature me parle d'elle*

*C'est avec ce matériel que j'ai entrepris l'étape subséquente de l'analyse systématique des données. Plusieurs mois de travail ont conduit aux résultats de ma recherche que j'ai présentés sous la forme de 27 énoncés poétiques, trois pour chaque participant, décrivant*

---

<sup>4</sup> À ce sujet, Pierre Vermersch a publié de nombreux articles que dans la revue *Expliciter* ([www.grex2.com](http://www.grex2.com)).



*l'essence de chacune de leurs expériences d'identification à des éléments de la nature. À l'étape antérieure de l'élaboration de la problématique de la recherche, j'en étais arrivé à un énoncé-clé pour désigner de manière synthétique et métaphorique l'objet de la recherche. J'écrivais que la recherche allait porter sur ces conditions de vie en nature qui font que ... « Quand la nature me parle d'elle, elle me parle de moi, et en particulier de ce qui ne pourrait être dit autrement que par elle. Et quand je danse avec la nature, je danse avec elle ce qui ne pourrait être dansé autrement qu'avec elle ». Les résultats en mode poétique étaient en quelque sorte la « réponse » en écho à cet énoncé qui d'ailleurs est resté bien vivant tout au long de la recherche, au fil des ans et encore aujourd'hui dans les formations offertes en nature.*

*Quand les 27 poèmes ont été terminés, j'avais le sentiment d'avoir dit ce que j'avais à dire à ce sujet, que tout avait été dit, que l'essence de ces expériences avait été révélés. En ce qui me concernait, la thèse était terminée. Ce n'était pas le point de vue de mon directeur. Six semaines plus tard, vécues en retrait et en immersion totale dans ce travail, cent pages s'étaient ajoutées à la thèse. Deux nouveaux chapitres avaient été constitués, l'un présentant une discussion détaillée sur le thème de la symbolique dans les données des participants et l'autre reprenant et développant le tout en rapport avec la littérature.*

*La richesse de ce travail d'élaboration d'une compréhension explicite du phénomène provient du fait qu'il y ait eu deux temps bien distincts dans la démarche d'analyse, soit le temps descriptif et le temps interprétatif. Le temps descriptif a consisté à rester le plus fidèle aux données brutes fournies par les participants au sujet de leur expérience de vie en nature. Il s'agissait de constituer des catégories descriptives et autres unités de sens, mais très lentement et en retenant constamment toute incursion prématurée vers la conceptualisation et la compréhension du phénomène.*

*Il y a cependant toujours un passage qui doit se faire éventuellement, même dans le temps dit descriptif de l'analyse. Il est alors question de passer du langage habituel utilisé par les participants pour décrire leur expérience vers le langage spécialisé du domaine de recherche. Après avoir évalué plusieurs mémoires, thèses et autres travaux de recherche qualitative, j'ai constaté d'ailleurs que c'est souvent ici que la recherche « se joue », qu'elle gagne ou perd en qualité. Ce passage repose sur la capacité du chercheur à faire ce « saut qualitatif » qui consiste à faire exister au plan du représenté, et en fonction de son domaine d'étude, la réalité telle que le participant à la recherche se l'est représentée au sujet du phénomène éprouvé. Il s'agit à mon sens d'un véritable acte de création puisqu'il est question de créer une description, et éventuellement une conceptualisation, qui conserve son lien d'enracinement dans le vécu des participants tout en faisant se déployer le sens dans le domaine de recherche.*

*Dans ma recherche doctorale, il m'est apparu que le mode poétique était celui qui rendait compte, avec le plus de fidélité possible, de l'essence de l'expérience vécue par chacun des participants. Ce mode poétique s'accordait bien également à la démarche d'analyse des données. J'ai eu en effet le sentiment de vivre cette démarche d'analyse comme un processus de création, autant dans la constitution des énoncés poétiques que dans l'élaboration des idées sur le thème de la symbolique émergeant d'une démarche de créativité en milieu naturel.*

## **Conclusion**

*En conclusion à cet article, je reviens d'abord brièvement sur ma préoccupation du départ au sujet du lien entre ma pratique personnelle de plein-air et le fait d'en faire un travail. Après toutes ces années de formation et de recherche, près de 25 ans maintenant, je n'ai jamais cessé d'avoir une pratique personnelle d'activités de plein-air. Bien au contraire, elle est même devenue aujourd'hui encore plus intégrée à ma vie qu'elle ne l'était au début de mes études au doctorat. Quant à la crainte des conséquences de l'intellectualisation de ma pratique du plein-air, en particulier dans la culture universitaire, le fait est que la compréhension que j'ai développée au fil des ans dans le cadre de mon travail en formation et en recherche est devenue à ce jour une puissante ressource pour m'investir et m'engager encore davantage dans cette expérience première et directe de la relation avec la nature. Je pense, par exemple, à ma pratique symbolique dans laquelle plusieurs techniques me permettent d'être davantage présent à ce que je vis en nature, mais aussi à ce que j'en retiens et j'en rapporte dans ma vie habituelle.*

*En résonance avec le processus « Art ---Vie » décrit par Anna Halprin, je pourrais, par analogie, parler du processus « Science-Vie » au sujet de mon cheminement en recherche. Je crois bien en effet avoir toujours tenté de développer en extériorité, dans l'expression verbale propre au mode de l'intellect du monde scientifique universitaire, des connaissances et des savoirs où le lien avec ma propre vie était continuellement établi, explicité et recherché. Cette analyse évolutive de ma pratique scientifique m'a fait prendre conscience à quel point il a été important pour moi de me développer autant sur le plan personnel que sur le plan professionnel en formation et en recherche. Je l'ai fait en m'engageant dans des activités d'apprentissage expérientiel et pas uniquement par la voie livresque. Quand c'était possible de le faire, je me suis déplacé pour me rendre sur place, à la source même des approches qui m'interpellaient. Encore aujourd'hui, mon implication en France dans le Groupe de recherche sur l'explicitation est une autre manifestation de cette nécessité.*

*On dit parfois en recherche qualitative que le chercheur est « l'instrument » principal de la recherche. Lorsque le corpus des données brutes de la recherche est constitué, le travail d'analyse consiste essentiellement à élaborer, on dit parfois faire émerger, un ensemble de catégories descriptives. C'est le chercheur, au cœur de sa subjectivité, avec son intelligence et sa sensibilité qui fait ce travail. C'est lui qui va choisir, par exemple, d'élaborer de nouvelles catégories descriptives, et ainsi complexifier la représentation de certains aspects du phénomène étudié. Il ouvre alors une nouvelle perspective et une nouvelle compréhension du phénomène. Il s'agit d'un véritable acte de création et la création renvoie nécessairement à la démarche du créateur, à la personne qu'il est, au regard singulier qu'il pose sur le monde. La qualité de la recherche dépend du chercheur, de la personne qu'il est, de sa capacité à créer du nouveau. C'est vrai pour la création artistique et tout autant pour la production d'œuvres scientifiques, que ce soit en science naturelles et génie, ou en sciences humaines, mais en particulier lorsque ces études s'intéressent à ce qui se passe au cœur de l'expérience et de la subjectivité humaine.*

## **Références**

- Assagioli, R. (1987). *L'acte de volonté. Le Centre de Psychosynthèse de Montréal, Montréal.*
- Bachelor A. et Joshi P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 123 p.*
- Boutet, M. (1984). *Etude d'une classe de plein air décentralisée: son organisation et son impact éducatif. Mémoire de maîtrise, Département de didactique, Université Laval.*

- Bujold, N. (1982). *La formation dans la domaine affectif*. Service de Pédagogie Universitaire. Université Laval.
- Deschamps C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal, Guérin Universitaire, 111p.
- Ferrucci, P. (1985). *La psychosynthèse*. Centre de Psychosynthèse de Montréal, Montréal.
- Giorgi A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburg, Duquesne University Press, 216 p.
- Giorgi, A. (1970). *Psychology as a Human Science*. New York, Harper and Row.
- Glaser, B. , Straus, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Stagtegies for qualitative research*. Aldine, Chicago.
- Goodrich, L. (1982). *Decentralized camping*. American Camping Association, Martinsville, Indiana.
- Jung, C.G. (1964). *Man and his symbols*. J.G. Ferguson Publishing, New York.
- Hanna, T. (1986). *What is somatics?* *Somatics*, V(4), p. 4-8.
- Halprin, A. (1979). *Mouvement Ritual*. San Francisco Dancers' Workshop, San Francisco.
- Halprin, A. (and others) (1975). *Collected Writings*. San Francisco Dancers'workshop, San Francisco.
- Halprin, L. (1969). *The RSVP cycles. Creative processes in the human environment*. George Braziller Inc., New York.
- Halprin, L. , Burns, J. (1974). *Taking part. A workshop approach to collective creativity*. The MIT Press, Cambridge.
- Hammerman, W.M. ( 1980). *Fifty years of resident outdoor education : 19930-1980. Its impact on American Education*. Ed. : American Camping Association, Martinsville, Indiana
- Laperrière, A. (1982). « *Pour une construction empirique de la théorie: La nouvelle école de Chicago* ». *Sociologie et sociétés*, XIV, 1, pp. 31-41.
- Legault, M. (2005). *La symbolique en analyse de pratique. Pour une présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (1<sup>e</sup> partie)*. *Expliciter* # 62, p. 35-44. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. (2004a). *Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi* . *Expliciter* # 57, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. (2004b). *La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée*. *Expliciter* # 55, p.31-38. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. (2003). *La symbolique en analyse de pratique*. *Expliciter* # 52, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. (2002). *Les projets de recherche-formation au préscolaire et au primaire : l'évolution dans l'action. (Deuxième partie)*. *L'ECHO du RÉ.S.É.A. U. LAVAL*, Vol.2 no.1.
- Legault, M. (2001). *Les projets de recherche-formation au préscolaire et au primaire : l'évolution dans l'action*. *L'ECHO du RÉ.S.É.A. U. LAVAL*, vol.1 no.2. novembre 2001.
- Legault, M. et Paré, A. (1995). *Analyse réflexive , transformations intérieures et pratique professionnelle*. Dans Serre, F.: *La pratique, source de recherche et de formation (numéro thématique)*. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2:1, p. 123-164.
- Legault, M. (1995) *Transformation intérieure et pratique éducative en milieu naturel*. *Repères, Essais en éducation, Numéro thématique, Recherche, formation et transformation*, No. 17, p. 67-75.
- Legault, M. (1995). *Mouvement corporel, expérience et quête de sens*. Dans Deschamps, C. : *Le corps de la recherche: l'apport des perspectives qualitatives dans l'approche et le questionnement du corps*. *Revue de l'Ass. pour la recherche qualitative*, vol. 12, p.63-74.

- Legault M. (1989). *Le rapport à la nature dans une perspective développementale. Une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant d'une démarche de créativité en milieu naturel.* Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval, 285 p.
- Legault, M. Jobin, J. Bouchard, C. et Bessette J.H. (1982) *Sex differences in exercise prescription using maximal heart rate in middle age healthy adult men.* *Medecine and Science in Sports and Exercice*, 14(2), (p.149).
- Lord, M. , Bruneau, M. (1983). *La parole est à la danse.* Les Editions La Liberté, Québec.
- Moore, M. et Legault M. (1979). *Sur l'estimation du risque encouru en reconstruisant une forme aléatoire.* *La Revue Canadienne de Statistique*, 7(2), (147-158).
- Moustakas, C. 1990). *Heuristic research. Design, Methodology and Applications.* Sage Publications.. California.
- Paré, A. (1991). *Analyse évolutive d'une démarche pédagogique. Intégration #10. Centre d'intégration de la personne.* Québec.
- Paré, A. (1984 ). *Le Journal. Instrument d'intégrité personnelle et professionnelle.* Centre d'intégration de la personne. Québec. 78 pages.
- Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte. Vol.III Organisation de la classe et intervention pédagogique.* Éditions NHP, Ville de Laval, Québec.
- Pelletier, D. (1987). *Ces îles en nous. Propos sur l'intimité.* Québec/Amérique, Montréal.
- Perrenoud. P.. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Paris, ESF, 2001. 219 pages.
- Preston, R.J. (1978). *La relation sacrée entre les cris et les oies. Recherches amérindiennes au Québec*, VIII, 2, Montréal, pp. 147-152.
- Progoff I. (1973). *The symbolic and the real.* New York, Mc Graw Hill, 234 p.
- Rutkowski A.A. (1984). *Development, definition, and demonstration of the Halprin life/art process in dance education. Doctoral dissertation, Los Angeles, International College, 204 p.*
- Smith, J.,W. , Carlson, R.E., Masters, H.B. and Donaldson, G.W. (1970). *Outdoor education.* Prntice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Van Der Post, L. (1985). *Appointment with a rhinocéros. Dans Meier, C.A. A testament to the wilderness.* The Lapis Press, Santa Monica.
- Van Matre, S. (1972). *Acclimatization. A sensory and conceptuel approach to ecological involement.* American Camping Association, Martinsville, Indiana,
- Van Manen, M. (1990). *Reseraching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy.* London (Ont.), The Althouse Press. 202 p.
- Vermersch, P. (1994; 4<sup>e</sup> éd. 2003). *L'entretien d'explicitation.* ESF, Paris
- Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation.* ESF. Paris. 263 p.

Maurice LEGAULT  
*Expliciter*, no 52, 2003

## **2 - Origine de l'étude sur la symbolique: une recherche qualitative et exploratoire sur le thème de la relation avec la nature<sup>5</sup>.**

### **Préambule**

*Cet article est le premier de trois articles que je me propose de présenter dans *Expliciter* au cours de la prochaine année sur un thème que je nomme pour le moment la symbolique en analyse de pratique. Mon intention dans ces trois articles est de formaliser davantage la compréhension et l'utilisation de la symbolique dans mon travail d'accompagnement d'enseignants engagés dans l'analyse de leur pratique professionnelle. Le but est de présenter, partager et échanger avec les collègues du GREX sur ce thème de la symbolique dans l'analyse de pratique, mais aussi sur le thème des étapes de la prise de conscience, entre le sensible et l'intelligible, et sa réciproque, soit le passage de l'intelligible au sensible.*

*Dans ce premier texte, je présente le travail de recherche que j'ai effectué pendant dix ans, d'abord au doctorat, puis dans une activité formelle de recherche subventionnée, et qui portait sur le rapport à la nature abordée dans une perspective développementale. Je présente sommairement le travail de terrain associé à cette recherche, puis quelques éléments de la problématique et de la méthode qualitative employée dans cette recherche.*

*Le deuxième article portera sur la symbolique dans la démarche des participants à la recherche sur la relation avec la nature. Il sera question de dégager les éléments essentiels du symbole et de la symbolique tels qu'ils apparaissent dans les données des participants à cette recherche. Dans le dernier article, il sera plus spécifiquement question de la symbolique en analyse de pratique dans le contexte de la formation continue des enseignants.*

### **Introduction**

*Je ne définirai pas d'emblée cette notion de symbolique, mais je vais cependant donner quelques exemples de l'utilisation que j'en fais actuellement dans mon travail d'accompagnement des enseignants. En analyse de pratique, chaque participant est invité, par exemple, à effectuer un dessin symbolique spontané en lien avec la situation éducative qu'il dépose au sein d'un groupe d'analyse. Ce dessin précède, accompagne ou complète la description écrite ou orale qu'il fait en amorce à la démarche d'analyse de la situation retenue. Ces productions, qui ne requièrent aucune expérience préalable en dessin, ne sont pas nécessairement pas des dessins figuratifs, mais peuvent être simplement composés de traits de couleur qui forment une texture en lien avec la situation ou un aspect de cette situation. Une enseignante au préscolaire a fait, par exemple, un dessin intitulé *Surprise de la rentrée*, sur lequel apparaissent trois larges traits verticaux, un petit violet (l'enfant), un moyen mauve (sa sœur) et un grand orange (la mère), qui montrent la scène de l'arrivée de l'enfant à son premier jour en classe de maternelle.*

---

<sup>5</sup> Ce titre est en fait le sous-titre d'un article faisant partie d'une série de six articles présentés entre 2003 et 2007 dans la revue *Expliciter* sous le titre : *La symbolique en analyse de pratique*.

*Un autre exemple de l'utilisation de la symbolique est la technique de l'objet rituel, soit un objet concret qu'on demande d'apporter lors du séminaire d'analyse en groupe. À titre d'exemple, dans un séminaire récent, une superviseure de stage au secondaire a choisi deux petites figurines aimantées, un chat (la superviseure) et une souris (le stagiaire). En début de séminaire, la personne a positionné les deux figurines aimantées dos à dos pour représenter l'état actuel de la relation : chacun le dos tourné, mais solidement fixé (ou figé ?) ensemble. Durant le séminaire, la personne s'est servie de ces figurines, spontanément ou à la demande de l'animateur, pour aborder tel aspect ou tel autre de la problématique qu'elle explorait au sein du groupe d'analyse. Quelles sont, par exemple, dans le vécu de cette relation, les autres positions relationnelles, actuelles ou souhaitées, par l'un et par l'autre ? L'objet-rituel a aussi une fonction particulièrement intéressante, en fin de séminaire, lorsque la personne énonce le « mot de la fin », alors que justement la mise en mots des traces qui lui restent dans la suite immédiate de son séminaire est souvent problématique. Dans le présent exemple, le chat et la souris n'étaient plus dos à dos, « mais ils ne se regardaient pas encore ».*

*Un troisième et dernier exemple provient d'une journée passée sur le terrain, en nature, avec un groupe d'enseignants en analyse de pratique. Ils avaient la consigne d'apporter deux objets symboliques, un qui allait être laissé physiquement à l'entrée du territoire visité, et un autre, l'objet-allié, qui allait accompagner la personne tout au long de l'exploration du milieu naturel. Sur le terrain, à la suite d'un premier partage sur le sens de ces objets, les participants ont été invités à incorporer la qualité des deux objets. Il s'agissait dans un premier temps de marcher dans le sentier avec la qualité de l'objet apporté et un peu plus tard avec la qualité de l'objet allié. Une enseignante a laissé, par exemple, son portefeuille, son identité connue : « laisser l'identité connue pour trouver une part de moi-même » ; et elle a apporté une ficelle où, par opposition à une tige rigide d'un symbole antérieur, il y avait « la possibilité avec cette ficelle du retournement sur elle-même, ou sur soi-même ». La marche du portefeuille, c'est pour elle l'expérience de la marche avec la main gauche ouverte et le regard porté droit devant et alors de recevoir comme certitude : le retour à la maison ; la marche de la ficelle c'est, pour cette enseignante, sentir la proximité de sa respiration, comme une présence intime. D'un côté, la marche avec un regard qui porte loin et de l'autre, la marche de la présence intime .*

*Dans le dernier des trois articles, je reviendrai sur de tels exemples et d'autres aussi, de l'utilisation de la symbolique en analyse de pratique. Je prendrai le temps alors de situer les exemples dans l'ensemble de la démarche des participants, car c'est justement une des caractéristique du « symbole véritable » que celle du mouvement, soit la transformation du symbole au sein de la dynamique personnelle et professionnelle du praticien. En s'appuyant sur ces exemples, il sera question de développer une compréhension de la fonction symbolique en analyse de pratique, en particulier en lien avec les thèmes de l'explicitation.*

*En rapport avec l'explicitation, mes premières incursions sur ce plan de la compréhension me conduisent aux thèmes de la position de parole, de la dimension pré-réfléchie de l'action et de la mémoire concrète et du questionnement sensoriel, soit ce qui fait l'objet des chapitres 3, 4 et 5 du livre *L'entretien d'explicitation* (Pierre Vermersch, 2003). La section sur le modèle de la prise de conscience du chapitre 4, en particulier la modélisation de l'abstraction réfléchissante présentée par Pierre, et représentée dans le diagramme du tableau 5 de ce chapitre, apparaît une ressource précieuse pour développer la compréhension sur la symbolique. Ce tableau présente les étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi selon Piaget, soit du sensible à l'intelligible. L'étape du réfléchissement est un moment-clé en lien*

*avec l'entretien d'explicitation. Une des fonctions essentielles de la symbolique me semble se situer au niveau du réfléchissement. Par ailleurs, au séminaire du GREX de juin dernier, dans la présentation que j'ai faite de mon travail avec l'explicitation, j'ai présenté sommairement le même diagramme, mais en inversant les étapes, pour illustrer un objet d'étude qui m'intéresse tout particulièrement soit, le passage de l'intelligible au sensible. Je fais à nouveau référence à ce diagramme inversé car ma compréhension de la symbolique en analyse de pratique est qu'elle nourrit ce deuxième mouvement de retour dans l'action du praticien réflexif. À suivre.*

*Mais revenons au présent article. Dans le texte qui suit, je présente ce qui a été pour moi les racines de cette démarche vers une intégration formelle de la symbolique en analyse de pratique. Cette démarche origine en effet d'une autre pratique éducative que j'ai exercée entre 1984 et 1994. Il s'agit du travail d'enseignement et de recherche que j'ai effectué sur le thème de la relation avec la nature. Au cours des dernières années, j'ai eu l'occasion de présenter ici et là, au gré de conversations spontanées avec des collègues du GREX, ce qui a été un pan important de ma vie professionnelle et qui m'a grandement animé et nourri pendant plus de dix ans. Je suis très heureux d'avoir l'occasion maintenant de présenter formellement ce travail aux collègues du GREX dans cet article et lors du séminaire du 8 décembre prochain. Plusieurs aspects de ce travail me semble pertinent en rapport avec l'explicitation. C'est d'ailleurs en grande partie ce travail d'enseignement et de recherche, d'abord en nature avec des adeptes du plein-air et par la suite en analyse de pratique auprès des enseignants, qui m'a conduit au GREX en 1995. Le moment me semble aussi bien choisi pour faire cette présentation car, après dix ans d'arrêt, je reprends cette année ce travail en nature, dans le cadre cette fois de la fin de la formation initiale des enseignants, au moment de leur entrée dans la profession.*

*Dans ce premier article, je limite la présentation à une description sommaire du travail habituel de terrain, de la problématique et de la méthode de recherche qualitative utilisée au départ dans la recherche au doctorat.*

### ***1. Le travail de terrain : Le rapport à la nature par la voie du corps en mouvement***

*Le travail d'enseignement et de recherche que j'ai effectué sur le thème de la relation avec la nature s'est fait dans le cadre de séjours en milieu de pleine-nature, vécus en groupe, et d'une durée de sept à dix jours. Les groupes étaient habituellement composés d'une dizaine de personnes, des femmes et des hommes adultes âgés entre 20 et 45 ans.<sup>6</sup> Entre 1987 et 1994, j'ai accompagné plusieurs groupes sur le terrain en milieu naturel. Certains de ces séjours étaient formellement identifiés comme un travail de recherche sur la relation avec la nature, tandis que d'autres ont été offerts dans le cadre d'un cours de premier cycle qui s'adressait à des étudiants de la concentration plein-air au département d'éducation physique de la Faculté des sciences de l'éducation.*

*Durant ces séjours, les participants sont guidés dans des activités de présence et d'interaction étroite avec le milieu naturel. Cette démarche est inspirée en partie de l'approche développée dans le cadre d'ateliers sur la créativité et l'expression offerts à l'Institut Tamalpa en*

---

<sup>6</sup> Des sessions de travail sur le terrain ont également été réalisées selon d'autres modalités et avec des clientèles diverses. À titre d'exemple, l'approche a été vécue avec des jeunes du secondaire dans le cadre de stages scolaires en plein-air. Des journées et demi-journées d'initiation à ce travail se sont tenues lors de colloques de type professionnel. Des groupes de personnes âgées ont été accompagnés par les guides du Groupe-Nature oeuvrant dans le Parc National de la Mauricie.

*Californie dans les années 60, 70 et 80 (Lawrence Halprin, 1969 et 1974). Anna Halprin, pionnière de la danse éducative et créative aux Etats-Unis, a poursuivi ce travail en accentuant le volet du mouvement corporel en nature. Dans cette approche, il est question de l'expérience d'interaction avec la nature par le corps en mouvement, voire le corps dansant avec les éléments du milieu naturel. (Anna Halprin, 1975, 1979 et 1985). De mon côté, dans le cadre de ma recherche au doctorat, j'ai élaboré un travail de terrain qui se déroule sur plusieurs jours en milieu de pleine nature, et présenté sous l'angle de l'éducation à la relation à l'environnement naturel (Legault, 1989).*

### **Démarche d'intériorisation du matin**

*Le matin de chacune des journées du travail de terrain, les participants vivent des activités de centration et de vigilance quant à leur état intérieur par le biais de pratiques méditatives et d'activités d'éveil psychocorporel. Cette démarche dite d'intériorisation est reprise quotidiennement. La méditation sert de rituel d'ouverture à la journée. Elle est vécue en groupe et peut se dérouler, par exemple, dans une clairière dans la forêt, sur le bord d'un lac ou sur les pierres dans un ruisseau.*

*La méditation est suivie d'activités d'éveil psychocorporel. Ces activités réfèrent au domaine de la somatique. Le phénomène somatique renvoie à: « l'être humain faisant l'expérience de lui-même corporellement de l'intérieur » (Thomas Hanna, 1986, p. 4). Les participants sont guidés dans des activités d'éveil psychocorporel prenant la forme de mouvements corporels simples comme, par exemple, l'acte de se lever debout à partir de la position couchée. Ces mouvements sont généralement exécutés au ralenti et sont souvent perçus, pour un observateur extérieur, comme une suite lente de micro-mouvements. Cette présence fine aux sensations de nature proprioceptive et intéroceptive favorise l'éveil de la sensibilité du participant à son expérience intérieure.*

### **Démarche d'extériorisation de l'après-midi**

*A partir de ces conditions d'intériorité, les activités de l'après-midi sont abordées avec l'intention d'établir un rapport actif avec l'environnement naturel. Par « rapport actif », il est question de la démarche dite d'extériorisation. Trois aspects distincts servent à nuancer cette intention de l'éveil de l'extériorisation: 1) une démarche sensorielle; 2) une démarche dite kinesthésique; 3) une démarche d'« incorporation » des éléments du milieu naturel.*

*La démarche sensorielle est le moment où le participant porte une attention particulière aux sensations physiques vécues dans l'environnement. Il est question de ce qu'il sent, touche, goûte, entend et voit. Le participant est invité à activer ce contact sensoriel en posant des gestes concrets comme ceux d'enfoncer ses mains dans le sol, de goûter à des plantes connues, de s'exposer aux bourrasques de vent sur le bord d'un lac ou à la chaleur du soleil dans une clairière dans la forêt.*

*La démarche dite kinesthésique est ensuite introduite pour donner davantage de visibilité à cet aspect de la démarche sensorielle où la qualité de la présence à l'environnement est amplifiée par le mouvement corporel. La démarche kinesthésique suggère que le mouvement corporel intervienne pour traduire des conditions intérieures de la personne. À titre d'exemple, une personne s'étend au sol sur le dos dans la clairière d'une forêt où pénètre le*



soleil. Cette position allongée lui procure une détente bienfaisante qui amène le corps à s'étirer avec les bras comme au réveil le matin. A partir de ces mouvements corporels, la personne s'engage alors dans l'exploration de mouvements suggérés par cet état de détente au soleil. Cela peut l'amener à laisser ce mouvement d'étirement des bras habiter ses jambes de façon à pouvoir observer comment cette condition intérieure de détente peut s'extérioriser également dans cette partie de son corps.

Les démarches sensorielle et kinesthésique servent de préambule au troisième moment soit celui de l'incorporation des éléments. La personne poursuit donc son exploration en mouvements, mais en incarnant cette fois les qualités suggérées par les entités que sont les éléments du milieu naturel. Un élément peut être une espèce d'arbre donnée sur un territoire (ex.: les sapins de ce lieu) ou un arbre en particulier (ex.: spécifiquement ce sapin) dans le territoire d'exploration du participant. L'incorporation de l'élément peut être davantage « figurative » ou littérale comme un mouvement corporel de balancement du corps pour faire l'expérience du mouvement de l'arbre au vent. Elle peut aussi être métaphorique. Une personne peut, en marchant, développer une « danse » de la roche. Il s'agit alors davantage d'exécuter une marche avec certains traits caractéristiques de la roche tels que la rondeur, la lourdeur, la froideur et la rugosité.

### **Intériorisation-extériorisation**

Dans cette double démarche quotidienne d'intériorisation et d'extériorisation, le moment de l'intériorisation est abordé d'une façon intimement liée à celui de l'extériorisation. Ce premier moment est un temps préparatoire à l'expression. Quant au moment de l'extériorisation, il n'est considéré véritablement significatif que dans la mesure où il est vécu en étroite relation avec l'intériorité. Cet aspect entre intériorité et expression est fort important compte tenu du caractère inhabituel d'une telle démarche accentuant la place du corps en mouvement pour éprouver les liens qui nous unissent aux éléments de la nature. Il favorise ce qui est entendu par « habiter » véritablement son mouvement expressif.

### **La rencontre en cours ou en fin de journée**

Une autre idée importante dans cette démarche globale d'intériorisation-extériorisation est celle de « la rencontre » de la personne avec son élément. L'intention visée dans la démarche globale d'intériorisation-extériorisation est en effet d'amener le participant à vivre, au cours ou à la fin de la journée, une expérience d'identification à un seul et unique élément du milieu. Ce qui est visé est que la personne en arrive à éprouver une connivence particulière entre elle et son élément et que ce rapport unique puisse avoir été « induit » par l'investissement de la personne dans ce jeu entre intériorité et expression. Cette rencontre est différente des explorations en mouvements du moment dit d'extériorisation dans lequel la personne explorait ici et là son rapport à la nature. La rencontre de l'élément fait plutôt éprouver à la personne une résonance profonde et une familiarité surprenante à l'égard de cet élément et, souvent, la certitude que c'est cet élément précis qui est son élément. Cette rencontre est vue comme étant l'appropriation d'un symbole véritable de la dimension profonde (Progoff, 1973), d'un ordre différent des explorations antérieures.

Le texte suivant, rédigé à partir de notes au journal d'un participant, illustre la démarche conduisant à l'identification d'un élément de la nature, soit pour Philippe (pseudonyme), la rencontres avec Les Mousses mouvantes

*Près du lac, le ciel est gris, les canards sont là, se balançant dans les nénuphars; quelques uns s'envolent en chantant. C'est un bel accueil. J'arrive dans une grande éclaircie en bordure du lac. Je suis touché par cette grande ouverture du paysage, les montagnes et la tour au loin. Les herbes dansent en harmonie avec les nuages qui bougent dans tous les sens. Au loin, sur la montagne, je vois des rafales de pluie et de grêle alors qu'ici je suis au sec. Il y a tellement de choses qui se passent en même temps. C'est comme une grande fête. Je me sens rempli de tout ça.*

*Je continue à marcher dans les herbes et dans la mousse. J'arrive dans une région de mousses flottantes ou mouvantes. Je marchais les yeux fermés et, tout à coup, j'ai senti mes pieds s'enfoncer dans le sol. J'étais comme en perte d'équilibre. Le sol bougeait sous moi. Je trouve cette sensation plaisante. En continuant à marcher, j'arrive dans une région plus mouvante, des étangs d'eau m'entourent. A chaque pas, mes pieds créent un son étrange, comme un bruit de succion d'eau. Je sens des odeurs fortes de terre humide et de marais. Je m'enfonce de plus en plus et, tout à coup, une peur m'envahit, mais, en même temps, une joie de jouer dans la mousse fait partie de cette peur. Je suis seul et cette peur est celle de m'enfoncer au point de me noyer. Puis, j'apprivoise cette peur parce que je ne peux résister à l'envie de jouer avec ce mouvement de la terre qui bouge.*

*Je reprends ensuite ce mouvement sur la terre plus « ferme ». Ça me semble une marche en Tai Chi où mes jambes deviennent comme « élastiques », comme en contact entre l'eau, la terre et le ciel. Je fais partie de ce grand mouvement, une pulsion de vie dans ce grand tout. Les canards me saluent au loin. (Fin de l'extrait)*

*En fin de journée, la personne est finalement invitée à objectiver son expérience d'interaction avec son élément en créant d'abord « sa » danse de l'élément, soit une séquence claire de mouvements avec un début, un développement et une fin. Elle complètera cette objectivation par l'utilisation du dessin symbolique et de l'écriture au journal personnel.*

### **Élément- Élément opposé-Élément d'équilibre**

*Ces explorations quotidiennes en milieu naturel sont abordées dans les premiers jours de la démarche de terrain sous le thème de la rencontre de la personne avec « son élément », puis dans les jours suivants, sur le thème de la rencontre de « son élément opposé » et, vers la fin de la démarche de terrain, sous le thème de « son élément d'équilibre ». Pour Philippe, les trois éléments d'identification sont Les mousses mouvantes, pour son élément, Le rocher de mousse entouré (surplombé) de merisiers, pour l'élément opposé et Le ruisseau entre la mousse, comme entité d'équilibre. Le sens de ces trois identifications sera précisé dans le prochain article faisant plus spécifiquement état de la compréhension sur le thème de la symbolique.*

## **2. Quelques éléments de la problématique : programmation dans le domaine affectif versus démarche de créativité en milieu naturel.**

### **Origine de la recherche**

*Le travail de terrain que je viens de décrire a d'abord été formalisé dans le cadre de mon projet de recherche au doctorat entre 1984 et 1989. Il s'est ensuite poursuivi dans le cadre*

*d'un projet de recherche subventionnée réalisé entre 1989 et 1994<sup>7</sup>. Cette approche à la relation avec la nature a cependant des racines antérieures à ces travaux, dont certaines concernent des périodes de ma vie personnelle et professionnelle. Plusieurs moments ou périodes-clés m'ont conduit à ce travail. Une des ces périodes est celle des trois années d'enseignement entre 1981 et 1984 en plein-air au département d'éducation physique. Au début, j'avais des responsabilités d'enseignement dans les activités habituelles de plein-air telles le canot, l'escalade et le ski de randonnée. Bien que ces cours pratiques dans la formation des éducateurs physiques étaient principalement abordés du point de vue cognitif et psychomoteur, j'y ai rapidement intégré la formation dans le domaine affectif. Il s'agissait d'ajouter dorénavant des objectifs dans le domaine affectif dont la mise en oeuvre passait par l'identification d'attitudes à développer et de comportements à adopter en lien avec les attitudes.*

### ***L'apprentissage dans le domaine affectif***

*C'est à partir de ces enseignements que s'est présenté un premier thème de recherche soit l'apprentissage dans le domaine affectif en éducation au plein-air. Il devenait en effet de plus en plus évident pour moi que le caractère spécifique de la contribution d'un vécu en milieu naturel se situait sur ce plan. L'approche utilisée dans l'exploration initiale de cette avenue de recherche est celle qu'a développée Nérée Bujold (1982) à l'Université Laval. Elle est en continuité avec l'approche par programmation par objectifs en ce qu'elle suggère une démarche conduisant à l'élaboration d'une grille de comportements observables et mesurables.*

*Il a été possible d'élaborer une programmation globale et détaillée dans le domaine affectif en situation de plein-air selon les trois grandes catégories que sont la relation à soi, aux autres et à l'environnement. A titre d'exemple, au sujet de la relation entre soi et la nature, l'attitude associée au respect de la nature peut être traduite par un ensemble de comportements observables dont celui-ci : « A la fin du séjour en milieu naturel, le participant aura acquis l'habitude de choisir son site de campement de manière à minimiser l'impact sur l'environnement ».*

*Dans cette perspective, la recherche allait s'appuyer sur cet outil de programmation et de mesure des attitudes. L'intention de la recherche se présentait en rapport avec la démonstration qu'une situation de plein-air peut avoir un degré d'incidence considérable sur le développement dans le domaine affectif. Le design d'une telle recherche comporte généralement un groupe contrôle et un groupe témoin, un pré-test et un post-test conçus à l'aide d'un questionnaire informatisé à multiples réponses et qualifié en termes des critères de scientificité au niveau de la validité et de la fidélité. Cette étude aurait alors été une recherche dite expérimentale et quantitative en sciences humaines.*

### ***Créativité , expression et développement personnel***

*Une telle problématique de recherche annonçait toutefois des limites. Elle rendait difficile la définition d'attitudes au niveau de la relation entre soi et la nature comme celles en rapport avec des phénomènes du type de celui de la contemplation. Les limites d'une telle approche apparaissaient également de façon assez nette lorsque la situation éducative de plein-air était abordée selon le mode de l'approche décentralisée, une adaptation de l'approche*

---

<sup>7</sup> Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et Fonds pour la Formation de chercheurs et l'aide à la recherche (Québec).

*Decentralized Camping* développée au camp Trail Blazer, dans le New Jersey (Goodrich, 1959; Boutet, 1984). À cette époque, je travaillais de plus en plus avec cette approche. Il s'agit d'une approche par petits groupes autonomes de huit à dix personnes vivant en milieu naturel un type de fonctionnement de vie de groupe où se font constamment des ajustements en fonction de l'état de chacun des participants, du groupe et de l'environnement-nature. Lors de séjours prolongés en nature, la mise en œuvre de l'approche décentralisée induit progressivement un état de disponibilité à soi, à l'autre et à la nature tout à fait particulier. C'est comme s'il y avait un passage à un autre type de rapport, davantage intuitif, moins raisonné, d'ordre moins causal et plus senti.

Les témoignages des participants vivant cette approche mettaient alors en évidence que ce qui avait été vraiment significatif dans une telle situation n'était pas tant ce qui avait été prévu ou pensé dans la planification de l'acte pédagogique, mais davantage le vécu émergeant naturellement de cette approche. Il y avait eu un apprentissage dans le domaine affectif qui demeurait insaisissable dans la perspective de l'approche comportementale citée précédemment. Il apparaissait que les participants étaient ainsi davantage en contact avec l'essence même de l'expérience en milieu naturel, comme si ce qui s'était produit dans ces circonstances ne pouvait se produire ailleurs, même dans les situations intenses de dynamique de groupe en milieu urbain.

Cette recherche se présentait alors davantage en rapport avec l'intention de poser un regard au-delà des considérations sur les plans cognitif, moteur et affectif. Il s'agissait en quelque sorte de porter attention à ce vécu souvent évoqué en rapport avec des situations de contact étroit avec des éléments du milieu naturel. Ce vécu apparaissait toutefois difficile à formaliser et était souvent partagé de manière implicite entre les participants. Il se rapportait à un état intérieur tout à fait particulier, souvent associé à un sentiment de bien-être évoqué à demi-mot ou sans mot. Le fait que ce qui émerge dans ces moments de partage soit associé à des aspects personnels, voire intimes (les expériences de type paroxystique, le phénomène de la contemplation etc.), rendait difficile l'élaboration d'une démarche visant à appréhender le contenu de cette expérience de vie en pleine nature. Ce contenu ne se présentait d'ailleurs peut-être pas tant comme une autre composante ou dimension, mais plutôt davantage comme l'intégration des aspects corporel, émotionnel et mental du vécu. En abordant ainsi la situation éducative en milieu naturel, il devenait clair que les intentions de clarification d'une situation d'apprentissage dans le domaine affectif allaient plutôt être abordées dans la perspective plus vaste du développement de la personne.

A titre d'exemple, il était ainsi question de s'intéresser à des situations comme des rencontres inhabituelles avec des éléments du milieu naturel. Avec les animaux, ces rencontres semblaient se produire dans des moments de présence entière à la situation vécue comme dans des moments de contemplation ou de dégustation du moment vécu. Ces rencontres sont apparues être dans le sens de ce qui a été décrit par Lévy-Brhul (Jung, 1964): la « participation mystique », soit cette sorte d'identité psychique que des primitifs établissaient avec un animal ou un arbre incarnant alors « l'âme de brousse » (bush soul) qu'ils considéraient avoir en plus de leur âme personnelle.

Cet aspect est aussi abordé d'une certaine façon par Preston (1978) dans sa présentation de la relation sacrée entre les amérindiens « Cris » et les oies. Elles sont aussi apparues être du type de celles décrites dans *Ces îles en nous*. Propos sur l'intimité (Pelletier, 1987). Dans cette perspective, les expériences allant devenir objet d'études dans ce projet pouvaient aussi être qualifiées d'expériences d'intimité vécues dans la nature.

*Au niveau des études doctorales, l'intérêt en rapport avec ce type d'expériences était initialement davantage orienté vers la façon dont il était possible de faciliter ou d'activer ce type de processus. En ce sens, le contact avec l'approche d'éducation holistique développée par Paré (1984) a permis de clarifier ce qui allait devenir une nouvelle orientation pédagogique et, par voie de conséquence, un thème de recherche. L'approfondissement de cette approche a finalement mené au choix définitif d'aborder l'aspect développemental en milieu naturel autrement que par le biais d'une démarche dans le domaine affectif. Au terme de ce questionnement initial en rapport avec cette recherche, le thème général de l'étude était ainsi formulé: Créativité et expression en éducation au plein-air et à l'environnement. L'orientation que prenait la recherche m'a conduit en Californie en 1985-86, pour une année d'étude à l'Institut Tamalpa dirigé par Anna Halprin, citée dans la section précédente où a été décrit le travail de terrain.*

### **3. La méthode qualitative de recherche**

*La méthode utilisée dans le projet de recherche au doctorat a été celle de la recherche qualitative avec les étapes habituelles que l'on connaît, soit la cueillette, l'analyse, les résultats et l'interprétations des données. Il a donc été question de constituer un ensemble organisé de données brutes, soit celles provenant de mon journal de terrain en observation participante, du journal personnel de chacun des neuf participants, incluant l'ensemble de leurs dessins et autres objets symboliques, ainsi que la transcription de l'entrevue de recherche conduite dans les semaines qui ont suivi le travail de terrain.*

*À partir de cette base de données, ce matériel a été réorganisé de manière à pouvoir l'analyser, c'est à dire de travailler à une catégorisation des données de façon à faire apparaître les thèmes de contenu présent dans ces données de base. Il est alors question d'une démarche systématique d'immersion répétée dans les données, de façon à identifier, d'abord dans le langage même des participants, les catégories dites substantives, puis de réécrire les énoncés des thèmes de contenu dans le langage propre au domaine d'étude, soit dans ce cas-ci celui de la psychopédagogie. Il s'agit d'une démarche très laborieuse qui dure plusieurs mois. Plusieurs aspects interviennent pour faire en sorte que ce travail soit fait avec rigueur. Je pense, par exemple, à l'importance qu'ont eu dans le projet au doctorat les rencontres de travail avec mon directeur de recherche André Paré.*

*Dans le travail de recherche subventionnée que j'ai réalisé au cours des cinq années qui ont suivi le doctorat, j'ai d'ailleurs mis en place un dispositif systématique de travail d'analyse des données s'appuyant sur cette idée de l'interaction entre des co-chercheurs dans l'étape d'analyse qualitative des données. Trois personnes analysaient d'abord seules les données descriptives d'un participant, puis se retrouvaient dans des sessions de travail en confrontation des diverses compréhensions avec une quatrième personne en position de consignation des échanges. Les textes produits à partir de ces échanges étaient retravaillés individuellement d'abord, puis à nouveau collectivement, en confrontation des points de vue. Ce travail subséquent au doctorat a été un travail d'une richesse exceptionnelle, dont les résultats restent à être formalisés et éventuellement publiés.*

*Ces moments d'interactions ont joué un rôle de soutien très important dans la mise en mot des thèmes inhérents aux données et ainsi à l'élaboration de la compréhension sur chacun des trois plans d'interprétation des données au doctorat : 1) l'analyse qualitative proprement*

dite, 2) la relecture sur la symbolique dans les données et 3) l'étude de la symbolique dans la démarche d'harmonisation dans la succession d'identifications aux éléments de la nature.

### ***Le premier plan de travail de compréhension : l'analyse qualitative proprement dite.***

*La méthode d'analyse qualitative utilisée dans cette recherche a pris la forme d'une organisation progressive des données. Le développement de cette méthode a été inspiré de l'approche phénoménologique de recherche en psychologie décrite par Giorgi (1985) et Bachelor et Joshi (1987). Si cette approche avait été appliquée intégralement, elle aurait préalablement nécessité une opération de reconstitution de la description de l'expérience des participants. Ce qui signifie qu'un seul et unique texte aurait été constitué pour chacun des participants à partir de l'ensemble des données brutes. Les quatre étapes suivantes de la méthode classique auraient ensuite été appliquées à cette reconstitution:*

- 1) tirer un sens général de l'ensemble de cette description reconstituée pour un participant donné ;*
- 2) identifier les unités de signification qui émergent de la description dans la perspective du phénomène à l'étude ;*
- 3) développer le contenu des unités de signification en les exprimant dans un langage psychopédagogique, c'est-à-dire en termes éloquents qui rendent compte, dans le processus d'analyse, de la maturité des unités de signification de l'expérience du rapport à la nature ;*
- 4) réaliser la synthèse de l'ensemble des développements des unités de signification dans le respect de l'expérience du rapport à la nature telle qu'elle est vécue par le participant. (adaptée de: Deschamps, 1988b , p. 47)*

*Un énoncé cohérent de la structure de l'expérience spécifique à chaque participant aurait ainsi été obtenu pour donner lieu par la suite à une opération de synthèse visant à obtenir un énoncé de la description générale des structures typiques de l'expérience. En fin de processus, il s'agit en effet de rassembler les descriptions spécifiques des participants « en une fidèle synthèse qui élève le niveau descriptif au-dessus du caractère spécifique, le portant ainsi à un niveau de généralité tout en conservant intact le sens de l'expérience » (Deschamps, 1988b , p. 53).*

### *Procédure d'analyse par niveau d'organisation des données*

*Sans avoir suivi formellement les étapes de cette démarche, l'esprit de cette méthode a toutefois été conservé pour ce qui a trait au développement d'une méthode d'analyse propre à cette recherche. La méthode qualitative de la nouvelle école de Chicago a aussi été utile pour préciser certains aspects de la présente démarche d'analyse. Cette méthode est basée sur une approche d'analyse comparative constante, effectuée à partir des similitudes et des dissimilitudes entre les diverses observations sur la situation à l'étude (Glaser et Straus, 1967; Laperrière, 1982).*

*La méthode ainsi développée pour la présente recherche a fait en sorte qu'un type particulier de rapport a ainsi été établi avec les données brutes en les abordant par niveau d'organisation :*

- 1. Identification et localisation de l'information disponible*
- 2. Émergence des thèmes pertinents et bien documentés*

3. *Visibilité des données en rapport avec le thème retenu*
4. *Quand la nature me parle d'elle.*

*Chaque niveau suggère un niveau subséquent lequel, tout en se distanciant des données brutes, leur permet de révéler une information nouvelle en rapport avec l'objet de la recherche. Cette démarche d'organisation des données met en évidence l'importance de progresser dans la méthode à partir de l'appui des données descriptives brutes associées de près au vécu sur le terrain. C'est la représentation du principe de base de la perspective phénoménologique en rapport avec la fidélité au phénomène. Il s'agit de laisser émerger de façon inductive les significations que recèlent les données brutes et ainsi d'opérer des incursions au plan interprétatif à partir d'appuis descriptifs (Laferrière, 1987).*

*Un autre aspect mérite d'être souligné en rapport avec le caractère spécifique de la méthode d'organisation des données utilisée dans cette recherche et qui la distingue encore davantage de la méthode phénoménologique d'analyse. Dans cette recherche, une place importante a été accordée aux données d'expérience apparaissant sous la forme de dessins symboliques. Il est devenu évident que cette forme d'objectivation de l'expérience et, par conséquent, de cueillette de données, était porteuse d'une information riche et hautement pertinente en rapport avec l'intention de la recherche.*

*L'application intégrale de la méthode phénoménologique n'aurait pas permis de tenir compte de données présentées autrement que par l'écriture. Bien que la façon de traiter ce genre de données dans le contexte de la recherche ne soit pas encore clair, l'approche utilisée a été de leur donner tout au moins de la visibilité. Tout au long de la démarche d'organisation des données, la référence aux dessins a été constamment entretenue. Des dessins ont d'ailleurs été inclus dans la thèse pour témoigner de leur importance dans le processus d'analyse. En exploitant cette idée de la visibilité des dessins, il est aussi question de leur attribuer une fonction importante en rapport avec la première étape de la méthode phénoménologique d'analyse, soit « la perception du sens global » (Bachelor et Joshi, 1986). Cette fonction attribuée aux dessins a été exploitée au début du cheminement d'analyse, mais aussi tout au long de la démarche. Il s'agissait ainsi de reconnaître également dans ce type de recherche l'importance d'établir un rapport intuitif avec les données.*

*Premier niveau d'organisation des données:  
identification et localisation de l'information disponible.*

*Le premier travail d'organisation des données a consisté à faire un inventaire de l'information contenue dans les données de chacun des participants. Il s'agissait d'abord d'établir en quelque sorte la table des matières du journal personnel du participant en tenant compte de tout le contenu qu'il y avait mis sans trop juger de sa pertinence en rapport avec l'objet précis de la recherche. Cette forme de présentation a permis d'identifier l'information disponible, mais aussi de localiser cette information pour référence ultérieure.*

*Deuxième niveau d'organisation des données:  
émergence de thèmes pertinents et bien documentés.*

*Dès le début du travail d'organisation des données du premier participant, certains aspects de son vécu se sont imposés avec plus d'insistance que d'autres. C'est ainsi qu'après la revue du matériel de quelques participants, il a dès lors été possible d'établir une liste de thèmes apparaissant être particulièrement bien documentés en termes de données descriptives. Il*

*s'agissait de ce qui pouvait être perçu à cette étape dans la démarche comme des thèmes se rapportant plus ou moins directement à l'objet de la recherche.*

*A titre d'exemples:*

*Les méditations du matin*

*L'incarnation de l'élément, de l'élément opposé et de l'élément d'équilibre*

*Le lieu personnel*

*L'expérience du sommet*

*Le processus du dessin-synthèse de l'auto-portrait*

*Les liens particuliers entre les participants*

*Le rapport à la vie animale*

*La cueillette d'objets sur le terrain*

*La synchronicité et l'aspect prémonitoire de la rencontre avec un élément*

*Le contact initial avec l'élément*

*Les événements spéciaux*

*Les thèmes se rapportaient ainsi à des aspects du vécu sur le terrain susceptibles de servir de moyens pour satisfaire les intentions de cette recherche. Ce sont en quelque sorte des « lieux » où, semblait-il, pouvait être accomplie l'étude de la symbolique évoquée dans l'exploration du rapport à la nature dans une perspective développementale.*

*Troisième niveau d'organisation des données:*

*visibilité des données en rapport avec le thème retenu*

*Plusieurs thèmes auraient pu en eux-mêmes faire l'objet d'étapes ultérieures d'organisation des données. Le choix de ne retenir que certains thèmes centraux a été fait à partir de la substance des contenus rapportés par les participants et en particulier à partir de la pertinence de ces contenus en rapport avec les intentions de cette recherche.*

*Dans cette recherche, l'expérience d'identification à des éléments du milieu naturel fut considérée, dès l'amorce du projet, comme une thématique centrale pouvant faire l'objet d'une étude particulière. La forme qu'allait prendre cette étude avait à être précisée en cours de recherche. Le choix initial s'est arrêté sur l'étude de l'objet de la recherche à partir d'une seule situation d'identification à un élément pour chacun des participants. Cette approche s'est toutefois avérée limitative. La revue systématique de chacune de ces situations a plutôt conduit au choix définitif de retenir, pour chacun des participants, trois expériences d'incarnation, soit celles de l'élément, de l'élément opposé et de l'élément d'équilibre.*

*Les données retenues à ce niveau d'organisation ne représentent qu'une petite partie de l'ensemble des données brutes pour chacun des participants. Quantitativement, il s'agit à peu près du quart de la totalité des données du participant. Ces données ainsi organisées se présentent sur environ une douzaine de pages de texte. Cet ensemble de données comporte quatre parties pour chacun des participants:*

*Description en rapport avec l'élément*

*Description en rapport avec l'élément opposé*

*Description en rapport avec l'élément d'équilibre*

*Description en rapport avec l'auto-portrait.*

*Chacune des descriptions comporte principalement un extrait intégral du journal personnel ou une reconstitution effectuée à partir de l'entrevue. Cette reconstitution est parfois intégrée*



au texte même du journal. Les descriptions ont aussi été complétées par des notes d'observation participante et des notes relatives aux dessins ajoutant ainsi des précisions souvent fort pertinentes. La majeure partie de la description origine toutefois du participant lui-même.

Dans la description du travail de terrain à la section précédente, une partie de l'ensemble des données de Philippe a été présentée pour illustrer la démarche d'incorporation d'un élément de la nature. Il s'agissait de son expérience d'identification aux Mousses mouvantes. Ce récit de son expérience est aussi un exemple des données apparaissant au troisième niveau d'organisation des données.

*Le quatrième niveau d'organisation des données:  
Quand la nature me parle d'elle*

L'intention au quatrième niveau d'organisation des données a été de faire avancer d'un cran de plus le processus d'incursion au plan interprétatif. Bien que les descriptions du niveau précédent laissent paraître des aspects de l'essence de l'expérience d'identification aux éléments du milieu, il s'agissait de les rendre encore plus explicites. Ce quatrième niveau d'organisation des données a été effectué à partir d'un énoncé-clé apparu dans l'élaboration de la problématique de la recherche au cours de la première année d'études au doctorat :

*« Il est question dans cette recherche, d'établir des conditions de vie en nature qui font que quand la nature me parle d'elle, elle me parle de moi et en particulier de ce qui ne pourrait être dit sur moi autrement que par elle. Et quand la nature danse avec moi, je danse avec la nature ce qui ne pourrait être dansé autrement qu'avec elle. »*

Cet énoncé a été un fil conducteur important tout au long de la recherche et d'ailleurs encore aujourd'hui, il est une source d'inspiration dans le développement du travail d'intervention sur le terrain et de la recherche qui se poursuit dans cette voie.

Il s'agissait donc de retourner à l'ensemble de données du niveau précédent et d'y poser un regard avec l'interrogation suivante: *quand la nature a parlé d'elle à Philippe, en dansant avec lui, qu'est-ce qui lui a été dit qui n'aurait pu être dit autrement ?* Le résultat a pris la forme des trois énoncés suivants.

*(Élément) Je suis la mousse mouvante. Je suis comme une île flottante serrée contre les autres mousses. Je suis petite, touffue, verte, douce. J'habite un pays d'odeur de terre humide et de marais où j'envoie des bruits de succion d'eau en jouant joyeusement avec l'eau sur laquelle je repose. Je m'enfonce parfois un peu trop et la peur m'envahit alors. C'est la peur de me noyer, de disparaître entre l'eau et la terre qui se refermerait au dessus de moi comme un piège. Mais je poursuis ce jeu avec l'eau et il me fait apprivoiser ma peur. Mon mouvement est élastique, comme un contact entre l'eau, la terre et le ciel.*

*(Élément opposé) Je suis un rocher de mousse entouré ou surplombé de merisiers. Contrairement à l'eau sous les mousses mouvantes, j'offre un support stable et dense aux mousses qui me recouvrent. Mon mouvement est bien celui d'un rocher: un non-mouvement, l'immobilité, l'absence de mouvement. Et celui de la mousse sur moi, un micro-mouvement, un mouvement perpétuel, non-apparent, qui témoigne à sa façon de la vie présente ici. Tout*

*là-haut, mes merisiers bougent dans leurs feuilles, brillant ainsi dans la lumière du soleil. La forme de mon corps, la mousse qui me recouvre, les grands feuillus qui m'entourent comme des sentinelles, tous ensemble nous évoquons le confort, l'accueil et la protection. Nous formons un havre de paix, de repos, de sommeil, d'équilibre entre la douceur et la rigidité.*

*(Élément d'équilibre) Je suis le ruisseau entre la mousse. Je chante dans ce lieu entouré de grandes herbes invitantes et où je suis réchauffé par le soleil. Je joue sur la mousse. Je cours sur les rochers de mousse. Je m'y abandonne, je me laisse couler sur eux et autour d'eux. Je suis source de grandes émotions. Je suis aussi l'eau qui lave, purifie, baptise même, comme pour marquer une autre vie qui commence.*

*Ce texte provient des dix à douze pages de données descriptives apparaissant au niveau précédent d'organisation des données. Ces descriptions ont été élaguées à nouveau mais, cette fois, de tout ce qui n'apparaissait pas spécifiquement relié au contenu du message en rapport avec les trois éléments d'incarnation.*

*Dans ce travail, l'intention est de s'en tenir le plus possible à ce qui est uniquement donné par le participant en le paraphrasant le mieux possible. C'est le défi de cette opération dont la qualité dépend grandement de la capacité à s'immerger dans les données, à s'en rapprocher le plus possible.*

### **Conclusion: les trois plans d'interprétation.**

*Ce qui vient d'être présenté sur l'analyse qualitative des données a été identifié comme étant un travail sur un premier plan d'interprétation. À la suite de cette première démarche, le travail s'est ensuite déplacé sur un autre plan, soit celui de la relecture des données sous l'angle du thème de la transformation des symboles. Cette relecture ne se présente pas comme un cinquième niveau d'organisation des données. Il s'agit en effet d'un rapport aux données dans un autre ordre d'idée, ou un autre niveau logique, ou sur un autre plan, lequel plan est toutefois imbriqué à la démarche d'organisation des données décrite ci-haut. Dans la thèse, il s'agissait de reprendre la démarche de chacun des neuf participants et d'examiner de manière fine et soignée chacun des trois éléments d'identification, pris individuellement d'abord en tant que symbole, puis dans le lien dynamique apparaissant d'un symbole à l'autre, toujours au sein d'un seul et même participant. Le rapport au corps ayant eu une grande importance dans l'identification aux éléments de la nature, le dessin intégrateur de l'auto-portrait, réalisé à la toute fin du travail de terrain, a aussi servi de grille de lecture de la dynamique de chacun.*

*Le travail de recherche s'est finalement déplacé sur un troisième et dernier plan, soit celui de l'étude de la symbolique dans la démarche d'harmonisation vécue dans la séquence des trois identifications à l'élément, l'élément opposé et l'élément d'équilibre. Au lieu de se restreindre rigoureusement aux données des participants, la suite de cette discussion a alors été faite en rapport avec un certain nombre de concepts issus de la littérature et qui sont apparus particulièrement utiles dans l'étude de la symbolique dans une démarche de compréhension du phénomène du rapport à la nature abordé dans une perspective développementale.*

## **Post-scriptum**

*Le prochain article fera état de cette compréhension de la symbolique qui a d'abord été élaborée dans le cadre du travail au doctorat, mais aussi dans le travail de recherche qui a suivi cette première étude exploratoire faite au doctorat. En revisitant ce matériel depuis quelques mois, je constate qu'il se produit un travail de mise à jour de la relecture des données de base et de la compréhension présentée dans la thèse. Près de dix années se sont écoulées depuis le dernier travail fait sur le terrain avec un groupe de participants. Je n'ai évidemment plus le même regard qu'en 1994. Des outils, des grilles de lecture et des thèmes d'études se sont aussi ajoutés, dont ceux développés au sein du GREX. Mon intention est de m'arrimer le plus possible à ceux-ci dans la discussion à venir. À ce sujet, je n'ai pu participer cette année au séminaire de St-Eble, mais les brefs échanges que j'ai eus avec des membres du GREX et l'article de Claudine dans le numéro précédent d'Expliciter me font penser qu'il pourrait y avoir un lien entre le thème du séminaire et celui de la symbolique que je commence à formaliser dans cet article. Qu'en pensent ceux et celles qui ont participé au séminaire de St-Eble ?*

## **Références**

- Bachelor A. et Joshi P. (1986). La méthode phénoménologique de recherche en psychologie. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 123 p.*
- Boutet, M. (1984). Etude d'une classe de plein air décentralisée: son organisation et son impact éducatif. Thèse de maîtrise, Département de didactique, Université Laval.*
- Bujold, N. (1982). La formation dans la domaine affectif. Service de Pédagogie Universitaire. Université Laval.*
- Deschamps C. (1993). L'approche phénoménologique en recherche. Montréal, Guérin Universitaire, 111p.*
- Giorgi A. (1985). Phenomenology and Psychological Research. Pittsburg, Duquesne University Press, 216 p.*
- Giorgi, A. (1970). Psychology as a Human Science. New York, Harper and Row.*
- Glaser, B. , Straus, A. (1967). The discovery of grounded theory: Stagtegies for qualitative research. Aldine, Chicago.*
- Goodrich, L. (1982). Decentralized camping. American Camping Association, Martinsville, Indiana.*
- Jung, C.G. (1964). Man and his symbols. J.G. Ferguson Publishing, New York.*
- Hanna, T. (1986). What is somatics? Somatics, V(4), p. 4-8.*
- Halprin, A. (1979). Mouvement Ritual. San Francisco Dancers' Workshop, San Francisco.*
- Halprin, A. (and others) (1975). Collected Writings. San Francisco Dancers' Workshop, San Francisco.*
- Halprin, L. (1969). The RSVP cycles. Creative processes in the human environment. George Braziller Inc., New York.*
- Halprin, L. , Burns, J. (1974). Taking part. A workshop approach to collective creativity. The MIT Press, Cambridge.*
- Laperrière, A. (1982). « Pour une construction empirique de la théorie: La nouvelle école de Chicago ». Sociologie et sociétés, XIV, 1, pp. 31-41.*
- Laferrière, T. (1987). Documents d'accompagnement: PPG-61912 Recherche Eepérientielle. Département de psychopédagogie, Université Laval.*
- Legault M. (1989). Le rapport à la nature dans une perspective développementale. Une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant d'une démarche de*

- créativité en milieu naturel. Thèse de doctorat, Département de psychopédagogie, Université Laval, 285 p.*
- Legault, M. (1995) Transformation intérieure et pratique éducative en milieu naturel. Repères, Essais en éducation, Numéro thématique, Recherche, formation et transformation, No. 17, p. 67-75.*
- Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratique professionnelle. Dans Serre, F.: La pratique, source de recherche et de formation (numéro thématique). Cahiers de la recherche en éducation, 2:1, p. 123-164.*
- Paré, A. (1984). Le journal. instrument d'intégrité personnelle et professionnelle. Centre d'Intégration de la Personne, Québec.*
- Paré, A. (1984). Documents d'accompagnement: PPG-62753 Créativité et expression. Département de psychopédagogie, Université Laval.*
- Paré, A. (1984). Documents d'accompagnement: PPG-66972 Psychosynthèse et éducation holistique. Département de psychopédagogie, Université Laval.*
- Pelletier, D. (1987). Ces îles en nous. Propos sur l'intimité. Québec/Amérique, Montréal.*
- Preston, R.J. (1978). « La relation sacrée entre les cris et les oies ». Recherches amérindiennes au Québec, VIII, 2, Montréal, pp. 147-152.*
- Progoff I. (1973). The symbolic and the real. New York, Mc Graw Hill, 234 p.*
- Rutkowski A.A. (1984). Development, definition, and demonstration of the Halprin life/art process in dance education. Doctoral dissertation, Los Angeles, International College, 204 p.*
- Van Manen, M. (1990). Reseraching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. London (Ont.), The Althouse Press. 202 p.*
- Vermersch, P. (1994; 4<sup>e</sup> éd. 2003). L'entretien d'explicitation. ESF, Paris*

Maurice LEGAULT  
*Expliciter*, no 55, 2004.

### **3 - La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée<sup>8</sup>**

#### *Préambule*

*Cet article est le deuxième de trois articles que je présente cette année dans *Expliciter* sur un thème que je nomme pour le moment la symbolique en analyse de pratique. Mon intention dans ces trois articles est de formaliser davantage la compréhension et l'utilisation de la symbolique dans le contexte de l'accompagnement d'enseignants engagés dans l'analyse de leur pratique professionnelle. Le but des articles est de présenter, partager et échanger avec les collègues du GREX sur ce thème de la symbolique dans l'analyse de pratique, en me référant et en faisant écho aux thèmes de l'explicitation du vécu de l'action. Je pense, par exemple, aux étapes de la prise de conscience, soit le passage entre le sensible et l'intelligible (c.f. Tableau 5 La modélisation des étapes du passage du préréfléchi au réfléchi selon Piaget présentée par Pierre Vermersch (2003; p.80)).*

*Dans le premier article (*Expliciter* #52), j'ai présenté l'origine de cette étude sur la symbolique. Cette étude est enracinée dans une recherche qualitative et exploratoire que j'ai effectuée pendant dix ans, d'abord au doctorat, puis dans une activité formelle de recherche subventionnée, sur le thème de la relation avec la nature. Dans le premier article, j'ai présenté le travail de terrain associé à cette recherche, puis quelques éléments de la problématique et de la méthode qualitative employée dans cette recherche.*

*Ce deuxième article s'intitule *La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée*. Je veux ainsi désigner l'autre versant du passage du sensible à l'intelligible, soit le passage de l'intelligible au sensible. En rapport avec l'entretien d'explicitation, il s'agit de l'étude du processus de retour dans l'action future, dans son éventuelle singularité, à partir du produit d'un entretien : la verbalisation, au présent, du déroulement du vécu d'une action passée. L'étude de ce versant, en tant que tel, mais aussi son lien dynamique et organique avec le versant de l'explicitation de l'action est aussi développée par Nadine Faingold. Le thème de la dernière formation qu'elle a offerte en avril dernier y fait directement référence : *De l'explicitation à l'aide au changement*. La grande importance accordée dans son travail à la fonction des gestes qui apparaissent à des moments critiques d'un entretien, en particulier, dans les moments de synthèse de la description de l'action vécue et éventuellement dans l'étape ultérieure de décryptage du sens, me semble d'ailleurs tout à fait en résonance avec le contenu du présent article (Nadine Faingold : *Expliciter* # 45 et Chapitre 9 dans Pierre Vermersch et Maryse Maurel, 1997 ).*

*Ce deuxième article s'appuie sur l'étude de la symbolique dans les données des participants à la présente recherche. Je fais particulièrement référence au caractère dynamique du symbole véritable, d'où l'appellation privilégiée de « symbolique ». Je fais référence, de manière plus directe que dans le premier article, aux thèmes de l'explicitation, par exemple, au contrat de*

---

<sup>8</sup> Ce titre est en fait le sous-titre d'un article faisant partie d'une série de six articles présentés entre 2003 et 2007 dans la revue *Expliciter* sous le titre : *La symbolique en analyse de pratique*.

communication, à la focalisation, à l'évocation (au remplissage intuitif?) et au réfléchissement. En ce qui a trait à la symbolique en analyse de pratique, dans le contexte de la formation des enseignants, j'y ferai plus directement référence dans le troisième article, en décembre prochain.

### **1. La perspective d'une recherche ou d'une formation « en première personne »**

#### *La perspective de départ : l'expérience humaine en pleine nature*

En amorçant ce travail de recherche et de formation, au début des années 80, alors que la recherche avait un fort caractère exploratoire, autant du point de vue du contenu et que de la méthode qualitative de recherche, je n'avais pas encore formalisée la perspective de cette étude scientifique autrement qu'en la désignant par « l'expérience humaine en pleine nature ». Il n'y avait pas une position claire en lien avec la perspective éducative, encore moins avec la perspective psychologique. C'est dans ce contexte d'ouverture que les premières incursions du côté de la recherche phénoménologique me sont apparues fort intéressantes et très pertinentes. Il y avait là, me semblait-il, une ouverture conceptuelle intéressante, dans le sens d'une perspective d'une part très ouverte sur le « phénomène » de la relation à la nature, et d'autre part, une référence méthodologique continue à « l'expérience vécue ». La perspective phénoménologique nommait bien ce que je projetais d'appréhender avec cette recherche. Je m'y retrouvais autant dans ce qui y était proposé dans la méthode d'analyse qualitative des données (Bachelor et Joshi, 1986; Giorgi, 1985), que dans la façon même dont chaque participant était invité à explorer son rapport à la nature. Il s'agit d'un point de cohérence très important où, un des critères de scientificité d'une recherche est son degré d'accord entre ce qui est étudié (l'objet de la recherche) et la façon de l'étudier (la méthode de recherche).

#### *La perspective phénoménologique et le contrat de communication*

Dans le premier article, j'ai présenté le travail de terrain sans faire référence à l'important travail préparatoire. Qu'il se réalise dans le contexte de la recherche ou dans celui d'une activité de formation, un soin particulier est accordé à informer les participants éventuels qu'ils vont s'engager dans un travail sur eux-mêmes, un travail impliquant au plan personnel. Chaque participant sait que sur le terrain on lui proposera de s'investir dans une démarche l'amenant à établir un rapport dynamique avec « son monde intérieur », au sein de sa vie psychique. Cette démarche se déroulant par ailleurs en milieu naturel, en relation avec des éléments de la nature, la personne sait aussi qu'il s'agit de s'investir dans une démarche qui l'amènera à établir un rapport dynamique avec « le monde extérieur », au sein de la nature.

Les activités de recherche ou de formation en lien avec cette approche comportent toujours une rencontre préparatoire au travail de terrain. Dans cette rencontre, un texte détaillé présente clairement l'orientation à ce travail en milieu naturel, soit en particulier la dimension relationnelle, affective et développementale de cette approche. Lors de cette rencontre préparant au terrain, les participants sont de plus invités, par exemple, à explorer des activités s'apparentant à celles présentées sur le terrain. En lien avec l'explicitation, il est question ici du contrat de communication. Avec cette rencontre préparatoire obligatoire, on retrouve en effet un soin semblable à celui que l'on accorde au contrat de communication en entretien d'explicitation.

*Le contrat de communication est évidemment toujours pertinent dans toute forme d'accompagnement. Il l'est davantage dans le cas où il s'agit d'accompagner une personne dans un rapport à son vécu en « première personne ». Ce préalable est d'autant plus pertinent que cette perspective n'est généralement pas habituelle, par exemple, dans les diverses activités de la formation universitaire des jeunes enseignants. Ce caractère inhabituel de la position « en première personne », en recherche ou en formation, implique me semble-t-il, un autre aspect au contrat initial, soit le fait que le participant, au départ, accorde son aval au contrat avec une connaissance limitée de ce à quoi il donne son accord. Ici, les rencontres préparatoires, en salle, comportent des activités de visualisation, de dessin symbolique, de mouvement corporel et de partages en sous-groupes. C'est comme lorsque dans un entretien d'explicitation, où à la suite de l'évocation d'un premier moment spécifié, on refait le contrat de communication pour s'assurer que la personne redonne son accord, cette fois avec un référent expérientiel en lien avec notre proposition initiale d'accompagnement sur le registre du vécu de l'action. Du point de vue de la recherche, il est question ici de l'aspect éthique, mais aussi d'un principe important en recherche qualitative : les résultats de recherche ne seront jamais plus riches que les données brutes sur lesquelles ils s'appuient. Le contrat de communication est un vecteur important de la qualité d'une recherche qualitative et phénoménologique par la qualité des données de recherche qu'apporte un accord véritable de la part des participants.*

*De la description à la compréhension : quelle perspective?*

*Pour en revenir à la perspective phénoménologique, un travail très serré a été réalisé dans la recherche afin de conserver cette perspective durant la majeure partie du travail au doctorat, en fait jusqu'au chapitre 4 de la thèse présentant les résultats de la recherche. Je rappelle que les résultats sont présentés sous la forme de courts énoncés dans le mode poétique où « l'essence » de chacune des trois identifications aux éléments de chacun des neuf participants est présentée dans la forme « je suis ... ». Pour Philippe, dans l'exemple présenté dans le premier article, ces énoncés sont intitulés : Je suis la mousse mouvante; Je suis le rocher entouré ou surplombé de merisiers; Je suis le ruisseau entre la mousse. À ce point dans la recherche, j'avais alors le sentiment d'avoir suivi une démarche descriptive extrêmement rigoureuse où j'avais respecté, autant que faire se peut, un principe fondamental de la recherche qualitative phénoménologique, soit la « fidélité au phénomène ». En formulant, par exemple, les textes en « je », je m'en suis tenu de manière stricte au langage même utilisé par les participants dans leurs descriptions (journal, entrevues, partages, etc.), tout en faisant apparaître l'essence de leur expérience de relation avec la nature.*

*Il est devenu clair cependant, vers la fin de la recherche doctorale, en 1988, que les 27 énoncés en « je », ne pouvaient être l'aboutissement final de la thèse, même s'ils présentaient des essences de l'expérience humaine en pleine nature vécus par les neuf participants à la recherche. Il fallait en quelque sorte aborder maintenant chaque énoncé descriptif, les énoncés en « je », non plus comme des entités ayant une certaine autonomie en rapport avec le phénomène, mais comme porteur d'une synthèse d'un axe potentiel d'interprétation, sur lequel axe il s'agissait maintenant de procéder au « déballage » systématique des éléments de compréhension.*

*On se retrouve ici au cœur du défi méthodologique en recherche qualitative, soit celui de passer à un autre niveau logique. Mon expérience dans l'évaluation de plusieurs recherches qualitatives en éducation m'ont amené à penser que c'est ici, dans ce passage, que se joue la qualité de la recherche. Dans la thèse, à partir du chapitre 5, et davantage au chapitre 6, soit*

*dans le travail menant à une compréhension explicite du phénomène, il y a donc eu alors un passage important qui s'est fait en terme de changement de « niveau logique », ou dit autrement, un passage entre un plan essentiellement descriptif, vers des incursions au plan interprétatif. C'est aussi dans ce mouvement de passage, de la description à la compréhension, que s'est opérée la formalisation de la perspective de cette recherche que j'ai appelée quelques années plus tard, la perspective de la psychopédagogie phénoménologique.*

*Le passage suivant est extrait du chapitre 5 de la thèse. Il est présenté pour illustrer de cette étape de la discussion développée sur le thème de la symbolique dans les données. Cet extrait est une partie de la section qui porte spécifiquement sur les données de Philippe. Cette section est la quatrième du chapitre et suit ainsi la discussion sur les données de trois autres participants, soit Chantal, Anne et Carl dont les éléments d'identification sont les suivants.*

*Chantal. Élément : la roche; Élément opposée : La pourriture, l'écorce fragile; Élément d'équilibre : Le mousse (...le chemin?).*

*Anne. Élément : Les nénuphars; Élément opposé: Le vent; Élément d'équilibre : Toute la forêt, toute la nature en dedans de moi.*

*Carl. Élément : Le Gentil Géant (ou le sentier en régénération); Élément opposée : les champignons; Élément d'équilibre: un animal qui se repose ou qui vit là en forêt.*

*La « discussion » sur le thème de la symbolique dans les données de Philippe.*

***Au sujet de l'élément Mousses mouvantes : l'élément porte déjà en lui son opposé.***

*Pour Philippe, l'exploration de l'élément se fait d'abord en rapport avec les mousses mouvantes, l'aspect central de cette première expérience d'identification. Cette exploration se termine toutefois spontanément hors du terrain mouvant. « Je reprends ensuite ce mouvement sur la terre plus ferme ». L'expérience de l'élément conduit naturellement à celle de l'élément opposé, la mousse stable de la roche du deuxième élément, qui sera vécu quelques jours plus tard.*

***Au sujet de l'élément opposé Rocher de mousse entouré (surplombé) de merisiers : un élément s'impose dans la récurrence et la continuité.***

*Dès le lendemain de cette première identification, lors du partage de l'expérience de la roche de Chantal, Philippe s'engage encore davantage sur la voie de cette rencontre avec l'élément opposé: « A mon tour, je prends contact avec la roche (de Chantal). Je m'installe dos à elle, ouvert sur le ciel. Je me sens complètement attiré vers la roche. Une force qui me prend entièrement, comme un aimant. J'aime ce contact, cette force... Je m'arrache à la roche en me laissant rouler dans la mousse bien accueillante. Je me sens ivre, j'ai envie de rire, rire. Je me sens comme libéré et en même temps complètement vidé, avec l'envie de dormir dans ce lit de mousse ».*

*Comme pour Carl et les champignons préalablement expérimentés, qui refont surface au moment de la présentation formelle de l'activité de l'élément opposé, Philippe voit l'expérience de l'élément opposé s'imposer à lui lors de cette deuxième activité d'identification, dans la continuité d'un processus naturel d'harmonisation: « Cet endroit m'appelle, je monte sur le rocher, je ne peux résister à l'envie de m'allonger dans la mousse. Je m'y sens comme dans un lit accueillant, la forme de la roche et la mousse qui la recouvre m'apportent un confort insoupçonné ».*



*Au sujet de l'élément d'équilibre Le ruisseau entre la mousse :*

- un lieu de révélation de la signification des deux premiers éléments;
- un élément extérieur dans la nature ou un état intérieur.

*L'expérience de ce troisième élément voulu en équilibre par rapport aux deux autres révèle à Philippe la signification de l'ensemble de la démarche d'harmonisation, tout en permettant de préciser l'essence de la nature des deux autres éléments. « Ce troisième élément, la rivière, la mousse. Ce n'est plus la mousse mouvante du premier élément, ce n'est plus la mousse stable de la roche du deuxième élément. C'est une mousse sur laquelle joue l'eau du ruisseau et je laisse mes mains courir sur les rochers de mousse ». L'élément d'équilibre, c'est une rencontre avec l'eau: les mousses sur l'eau (d'abord), les mousses sur un terrain ferme (ensuite) et maintenant, l'eau.*

*Cet aspect de la révélation de la signification des deux premiers éléments dans l'expérience de l'équilibre apparaissait aussi clairement dans la description fournie par Carl de sa troisième identification: « Dans le premier, je n'étais pas intégré du tout au milieu naturel. Dans le deuxième, je faisais partie du milieu naturel. Je faisais vraiment de quoi avec les arbres et ces choses-là. Dans le troisième, je vivais là. [...] je regardais ce que je faisais... ». La révélation de la signification apparaît aussi dans la démarche chez Anne, rédigée sur son dessin de l'élément d'équilibre: « Ce qui ressort le plus violemment: les nénuphars(1<sup>er</sup> élément) absorbent. Les nénuphars sont gentils; ils attendent beaucoup, prennent ce qui leur est donné. Le vent(2<sup>e</sup> élément) donne. Je bouge en étant le plus étendue possible, les bras ouverts vers l'extérieur ».*

*Pour Philippe, par ailleurs, la situation d'incarnation d'un troisième élément est vécue en rapport avec un élément donné, l'eau ou le ruisseau, comme pour Chantal avec la mousse (et le chemin). Anne et Carl n'ont pas eu un tel rapport à un élément précis du milieu naturel mais plutôt l'expérience directe d'un état de désidentification et de centration. Par contre, d'une certaine façon, la nature de l'élément d'équilibre, l'eau, est différente de la nature des deux autres éléments, mousses mouvantes et mousses stables.*

*De même, il n'apparaît pas, du moins pas de façon évidente, que l'expérience de l'élément d'équilibre ait été pour Philippe la résolution avec le complexe de l'élément opposé, comme cela semble avoir été le cas pour Chantal, Anne et Carl. Cet élément opposé est toutefois explicitement présent dans l'élément d'équilibre: « C'est une mousse sur laquelle joue l'eau du ruisseau et je laisse mes mains courir sur les rochers de mousse ».*

*Philippe en arrive finalement à préciser le sens de son expérience de l'eau: « S'abandonner comme l'eau le fait en se laissant « couler » sur et autour des choses de la vie. C'est un message qui a beaucoup de sens pour moi à ce moment-ci de ma vie. Je me déshabille et me lave dans cette eau pure. Je me sens purifié ». Cette idée de purification et de baptême qu'évoque finalement Philippe dans la description de cette rencontre avec l'eau est un contact avec la nature universelle de ce symbole, en rapport avec la polarité universelle du cycle mort-rennaissance ou naissance-rennaissance.*

*Un travail « descriptif » de ce type a été fait pour chacun des neuf participants. Ce travail a conduit à l'étape suivante de la recherche présentée dans le chapitre 6 de la thèse et intitulé: Discussion en rapport avec la littérature. Dans ce chapitre, les données ne sont plus abordées séparément en référence à chacun des participants, pris individuellement, ou en résonance les uns avec les autres, mais sous divers thèmes transversaux, soit, par exemple,*

*l'aspect universel du symbole et la symbolique, ou encore, le processus de transformation des symboles et la symbolique dans la démarche d'harmonisation.*

*Dans cette approche à la relation à la nature, par exemple, l'élément d'identification est compris comme un symbole véritable de la dimension profonde, comme le serait un élément issu d'un rêve. La personne est habitée par un profond sentiment de familiarité avec cet élément de la nature, mais en même temps, il dépasse son entendement. Elle ne voit pas tout à fait clairement la signification ou le message de ce symbole pour elle, au moment où elle en fait la rencontre.*

*Les symboles des éléments sont des lieux importants d'appropriation, d'objectivation, de saisie de l'expérience. L'étude approfondie des symboles d'identification des participants à la recherche a fait voir clairement que ces entités sont toutefois des cristallisations provisoires d'une énergie qui se manifeste à la personne. Il est alors apparu plus juste de désigner cette énergie par le terme « symbolique ». Ce terme évoque en effet l'aspect du dynamisme intrinsèque du « symbole véritable ». Il y a un mouvement naturel de déploiement de ces symboles vers la révélation de la signification à la personne. Le travail avec le symbole consiste ainsi davantage à lui permettre de grandir, de se développer jusqu'à la pleine maturité de la signification.*

*Une condition propice à ce déploiement du sens est la qualité de la présence et de l'attention que la personne porte à son symbole d'identification. Dans l'expérience première et directe de l'élément, par la voie du corps en mouvement par exemple, il est question de la primauté du vécu et de faire taire la pensée réflexive. Dans la quête de sens, il s'agit également d'utiliser la voie du corps pour interagir avec un contenu symbolique sans que n'intervienne nécessairement, ou trop prématurément, la pensée discursive. En interagissant ainsi, le mouvement corporel guide en quelque sorte la personne sur la voie de la signification véritable et l'invite à s'engager sur ce chemin qu'elle a à prendre plutôt que sur cet autre qu'elle « pense » falloir emprunter. De cette manière, la médiation du sensible vers l'intelligible est soutenu par le corps en mouvement. Tout se passe comme si la quête de sens des expériences, sur le plan interprétatif, se faisait par un processus de nature davantage descriptive.*

*Ce qui a été introduit brièvement dans les dernières lignes sera maintenant repris en développant la question du lien dynamique entre le mouvement corporel, l'expérience et la quête de sens. Il s'agit de la première partie d'une réflexion qui se poursuivra dans le prochain article en décembre.*

## **2. Mouvement corporel et expérience**

*Dans ce qui suit, le thème Mouvement corporel, expérience et quête de sens est abordé sous l'angle des trois fonctions du mouvement corporel, soit le mouvement corporel vu comme 1) mode ou technique d'entrée dans l'expérience, 2) l'expérience elle-même et 3) l'objectivation de l'expérience.*

### **2.1 La première fonction du mouvement corporel : un mode d'entrée dans l'expérience.**

*La première fonction du mouvement corporel est l'entrée dans l'expérience. Cette approche est présentée à priori comme un travail sur soi, disons un travail au plan psychologique pour l'instant. L'utilisation du mouvement corporel est posé comme un mode d'entrée ou une «*

*technique » d'entrée dans l'expérience. Le participant qui vient dans ce stage est prêt à porter attention à des aspects de sa personne, sans autre définition précise de ce que cela peut vouloir dire pour l'instant. On postule simplement que des aspects de soi sont prêts à être amenés à sa conscience, en quelque sorte prêt à l'intégration dans la personnalité. La personne a en effet des aspects ou des problématiques dans sa vie habituelle dont elle est prête à prendre en charge en s'engageant dans cette aventure.*

*Quand Philippe rencontre les Mousses mouvantes, il les reconnaît comme étant son premier élément à partir du mouvement corporel. C'est en marchant sur ces mousses flottantes qu'il fait ce « choix » ce matin-là, parmi toutes les autres possibilités qui s'offrent à lui (le vent, le lac, les arbres, les nuages, etc)*

*Il est question de l'éveil à la conscience par la voie du corps, on pourrait dire par la voie de l'expérience première et directe d'un élément de la nature, d'un aspect ou peut-être d'une problématique qui habite Philippe. Le mouvement corporel aide Philippe à « identifier » cet aspect de sa vie autrement que par la pensée réflexive. C'est là le point important de la première fonction du mouvement corporel. Le rapport au corps permet un contact avec ce qui est prêt pour l'intégration plutôt qu'avec ce que la personne pense qu'elle doit résoudre et qu'elle s'entête peut-être justement à vouloir résoudre, ou ne pas résoudre.*

*On peut dire, dans la perspective développementale, que la première fonction du mouvement corporel est l'identification comme telle de l'élément. Philippe ne cherche pas non plus, sur le champ, à élaborer la signification de cet élément (ce symbole), mais il sait que c'est cet élément qui est le sien ce matin-là.*

*Le lien avec l'explicitation est la focalisation, en particulier dans le contexte de l'analyse de pratique, où suite à l'initialisation d'un entretien, il est question pour A (le questionné), dans l'ensemble des moments spécifiés possibles à l'intérieur d'une situation éducative problématique, d'identifier, en choisissant ou en laissant s'imposer à lui, un de ces moments qui fera l'objet d'élucidation de l'action vécue. La personne ne pourrait pas sur le champ élaborer la signification de ce moment (posons aussi ce moment comme un symbole), mais elle sait que ce moment est présent à elle ce matin-là d'une manière telle qu'il passe au premier plan de ce à quoi elle porte attention.*

*En analyse de pratique, dans le questionnement d'explicitation, les relances du questionneur en début d'entretien permettent la possibilité qu'il puisse y avoir plus d'un moment important que la personne souhaite explorer. Un temps volontaire d'ambiguïté, parfois quelque peu inconfortable, permet de laisser libre cours à « la dynamique du feuilletage attentionnel » et qu'ainsi, se place éventuellement au premier plan de l'attention de la personne un de ces moments, et pas nécessairement le moment auquel avait pensé la personne. Il est difficile de dire plus pour l'instant sur ce qui est à la source de la dynamique du feuilletage attentionnel et ce qui fait que la personne porte attention à telle situation, tel moment ou tel aspect du moment plutôt qu'un autre. L'hypothèse avec laquelle je fonctionne depuis quelques années est celle que j'appelle « la place du futur » dans l'explicitation, ou plus largement dans les pratiques en première personne d'analyse de pratique. Je reviendrai sur cette question de la place du futur plus loin dans cet article, lors du séminaire du 7 juin prochain et davantage dans le troisième article dans *Expliciter*, en décembre prochain.*

## **2.2 La deuxième fonction du mouvement corporel : l'expérience elle-même.**

*La deuxième fonction du mouvement corporel renvoie à cette idée que relation à un élément donné de l'environnement naturel se fait par l'exploration en mouvement des traits caractéristiques de cet élément. Philippe explore les mousses flottantes au bord du lac. L'exploration en mouvement fait en sorte qu'il incorpore les qualités de ces éléments du milieu naturel. Philippe devient Mousses mouvantes, cette substance flottante et mouvante sur l'eau.*

*Ainsi, outre l'idée du point d'entrée évoquée précédemment et désignant le moment où la personne « identifie » ce qui prêt à recevoir l'attention de sa conscience, cette exploration en mouvement fait en sorte que la personne « s'identifie » à un élément de la nature.*

*Tout se passe comme si dans cette expérience directe et première de l'environnement naturel, Philippe « faisait l'expérience » de cette partie « mousses-mouvantes » en lui. On accentue ici, momentanément du moins, la perspective psychologique de cette approche relationnelle avec l'environnement naturel où un élément est vu comme se rattachant à une dynamique intérieure de la vie psychique de la personne.*

*Alors que l'entrée dans l'expérience est vue comme l'acte de prêter vie à cette dynamique psychique, l'action de s'identifier à un élément, par le corps en mouvement, maintient en vie cette relation à soi et à la nature. L'élément devient en quelque sorte pour la personne une entité vivante dans son rapport à elle-même. Le mouvement corporel est vu comme un moyen de nourrir la relation à ce niveau du vécu premier et direct.*

*Il y a donc une incitation à entretenir le contact avec ce vécu et à éviter de le court-circuiter prématurément par un rapport à celui-ci dans le mode discursif, et ce, même lorsque le sens profond lui-même commence à apparaître à la conscience. Plus encore, il est question d'une immersion volontaire et complète dans le vécu, même hors du perçu de premier niveau et de sa mise en mots, donc hors du premier découpage en vécu sensoriel (ex. : les odeurs de la mousse humide) en vécu émotionnel (ex. : la joie de jouer dans la mousse, la peur de se noyer) et en vécu idéal (c.f. l'aperception) (ex. : l'idée de la succion de l'eau, de la terre qui bouge).*

*Il s'agit d'élaborer un terreau fertile et riche pour que puisse s'y enraciner le processus de quête de sens et y apparaître de solides appropriations de premier niveau, et cela, jusqu'au plein épanouissent des significations dites supérieures.*

*Il est question ici, à mon sens, de ce qui s'apparente à l'évocation dans l'explicitation (ou peut-être mieux, le remplissement intuitif?). Ce que l'on recherche dans l'accompagnement de l'acte d'évocation est de susciter chez le questionné une présentification d'un vécu antérieur, dans le cours même de l'entretien. Cette présentification est reliée au vécu passé d'une telle manière qu'elle donne à celui qui l'éprouve le sentiment de revivre cette situation. Cette présentification est évidemment en soi un vécu. De la même manière que Philippe, par le mouvement corporel, maintient vivante sa relation aux Mousses mouvantes, les relances d'accompagnement ont comme fonction un « maintien en prise » sur le moment évoqué : « Attends, arrête... si tu veux bien revenir ... rester là ... Prends le temps qu'il faut, s'il te le faut, pour laisser revenir Prends tout ton temps ...»; et puis, quand A est de toute évidence mobilisé dans cet acte, l'importance que prend alors le silence, du temps de présence à soi, possiblement hors de toute verbalisation.*

*La première fonction du mouvement corporel a été posée comme étant celle permettant à la personne « d'identifier » un élément de la nature, de prêter vie à un symbole sinon d'observer directement, dans l'ici et maintenant de la situation, quel est le symbole qui est vivant. En écho à l'explicitation, il s'agit du moment du choix de la situation spécifiée. La deuxième fonction du mouvement corporel est maintenant posée comme étant celle permettant à la personne de « s'identifier » à un élément de la nature, c'est-à-dire à faire « un » avec l'élément. En explicitation, on pourrait associer cette fonction au temps de l'entretien où la personne est en évocation du moment spécifié, le temps du revécu de ce moment, alors qu'elle fait « un » avec le moment spécifié. Le revivre d'un moment c'est d'être « dans ce moment » d'y être pleinement absorbé, en préalable et comme assise à ce qui suivra dans l'entretien, soit la thématization du vécu représenté et sa verbalisation éventuelle.*

### **2.3 La troisième fonction du mouvement corporel : l'objectivation de l'expérience.**

*La troisième fonction du mouvement corporel dans cette approche à la relation au milieu naturel est l'objectivation de l'expérience. Dans la suite de cette identification à un élément de la nature par la voie du corps en mouvement, Philippe est invité à objectiver son vécu, par l'utilisation du dessin symbolique naïf, puis par l'écriture au journal personnel. Cependant, le mouvement corporel est aussi présenté comme l'objectivation du vécu. C'est même ce qui apparaît comme un mode privilégié d'objectivation car sur un registre plus près de la nature même du vécu.*

*Ainsi Philippe objective son expérience d'identification aux Mousses mouvantes dans une séquence clairement identifiée de mouvements corporels, ce qui deviendra en quelque sorte « sa danse » de l'élément avec un début, un développement et une fin. L'acte de composition de cette danse fait partie d'un processus de type réfléchissement, dont le produit, la danse, est un vécu représenté, dans son mode préverbal.*

*« Le réfléchissement est donc un processus de projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan : par exemple, du plan de l'action au plan de la représentation. Le réfléchissement s'accompagne donc d'un changement qualitatif : l'action réalisée et l'action représentée ne sont pas au même plan psychologique, puisque le second introduit la fonction symbolique et l'utilisation de signifiants internes. Le réfléchissement n'est donc pas un simple transfert mécanique, il est une création d'une nouvelle réalité (réalité psychique représentée). » (Vermersch, 2003; p. 81).*

*Créer une danse d'identification à son élément vient alimenter ou soutenir cet aspect de création impliqué dans l'acte réfléchissant. On propose donc d'agir le réfléchissement dans un mode qui s'accorde avec l'essence même de cet acte : l'acte de création.*

*Le mouvement corporel devient ainsi pour Philippe une première trace de l'expérience d'identification aux mousses mouvantes. Cette « inscription corporelle » se présente comme une pré-figuration aux traces « graphiques » qui apparaîtront sur sa feuille à dessin, elles-mêmes pré-figurant ses notes « télé-graphiques » de l'écriture sur la feuille lignée de son journal personnel.*

*Le symbole Mousse mouvante arrête ainsi, pourrait-on dire, momentanément sa course pour se cristalliser dans une forme dansée, dans un dessin, dans des mots détachés, puis dans une description du vécu sensoriel, émotionnel, de la pensée et de l'action.*

*Alors que la première fonction du mouvement corporel est « d'identifier » un élément de la nature, et que la deuxième fonction est de « s'identifier » à un élément de la nature, à faire « un » avec l'élément, donc de vivre « pleinement » cet élément (c.f. remplissage intuitif?), la troisième fonction dite d'objectivation est celle permettant de « se réidentifier » à l'élément. Dans mon travail de recherche et de formation, j'ai nommé cet ensemble des trois fonctions identifier - s'identifier - se réidentifier comme étant le moment du « prendre » (c.f. prise de conscience), lui-même s'inscrivant dans un mouvement plus large : passé – présent - futur. Dans le troisième et dernier article, je continuerai à définir ce mouvement passé – présent - futur en m'appuyant non seulement sur l'expérience d'identification à un élément de la nature, comme je l'ai fait ici, mais en faisant référence à la séquence des trois identifications, de l'élément, à l'élément opposé à l'élément d'équilibre. Il sera question, au sujet d'un vécu passé, du mouvement entre « prendre et comprendre (ce vécu) »; puis entre « comprendre et reprendre »; entre « reprendre et se prendre (en mains dans un vécu) »; finalement entre « se prendre (en mains) et se surprendre ... à agir autrement, dans un moment spécifié.*

### **Post-scriptum**

*Cette réflexion faite dans le cadre de cette recherche sur la symbolique dans la relation avec la nature m'amène à considérer qu'il puisse être pertinent, dans la cadre de l'explicitation, d'aborder le déroulement d'une action dans un moment spécifié, comme un symbole « vivant », en mouvement vers le futur. Ce symbole se cristalliserait momentanément dans le présent d'un entretien d'explicitation, dans la forme d'une description fine et soignée d'une action vécue. La verbalisation pourrait alors être vue comme un arrêt sur image, de ce symbole en déploiement, son sens étant vers l'avenir. Cette position conduirait, en recherche et en formation, à inclure la catégorie du futur dans le travail avec l'explicitation. Le postulat serait en quelque sorte le suivant : ce qu'une personne fait et ce à quoi elle porte attention dans un vécu donné, au moment où elle le vit, et ce à quoi elle porte attention dans l'évocation de ce vécu et ce qu'elle verbalise lors d'un entretien d'explicitation, serait ce qu'elle est en train de se donner face à un devenir. Faire exister au plan du représenté un vécu passé, jusqu'à sa maturité dans la verbalisation, serait un processus de création face à un futur pour cette personne, et plus concrètement, la création de ressources mobilisables et utilisables, dans un vécu singulier éventuel. À discuter.*

### **Références**

*Voir la liste dans le premier article dans de Expliciter, numéro 52, décembre 2003.*

Maurice LEGAULT  
*Expliciter*, no 57, 2004

#### **4 - Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi<sup>9</sup>**

*Cet article fait suite à la présentation au séminaire du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX) du 6 juin 2004 qui portait sur thème de La symbolique en analyse de pratique : la place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. Lors de cette présentation, j'ai repris essentiellement le contenu de l'article présenté dans le no. 55 d'Expliciter (mai 2004). J'ai terminé cette présentation au séminaire en faisant référence de manière sommaire à un contenu nouvellement élaboré et qui n'apparaît donc pas dans l'article, mais qui est central par rapport au thème étudié, soit la place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. C'est ce contenu que je présente ici. J'ai donné le titre d'Intermède à ce texte car il se situe entre le deuxième article déjà publié, celui du no. 55, et le troisième que je présenterai en 2005 et qui complètera l'ensemble de ma démarche actuelle de développement du thème de La symbolique en analyse de pratique<sup>10</sup>.*

#### **Le contexte de l'analyse de pratique en formation des enseignants**

*Cette réflexion sur la place de l'avenir<sup>11</sup> dans l'analyse au présent d'une situation passée est faite dans le cadre de mon travail de formateur et de chercheur auprès d'enseignants de métier qui choisissent l'analyse de pratique comme approche à leur développement professionnel et personnel. L'analyse de pratique y est abordée comme un processus de « réflexion sur son action » qui se concrétise dans une démarche où le point de départ est l'action, mais aussi son point d'aboutissement. Une caractéristique importante de ce processus de réflexion en lien avec son action est le fait que les enseignants s'engagent dans une démarche évolutive, c'est-à-dire, une démarche orientée vers la recherche de changement, à divers niveaux, et donc en incluant formellement le projet d'une transformation effective dans l'action, dans le quotidien de leur pratique éducative. Les enseignants de métier participent en effet à ces activités pour améliorer la qualité de leur pratique professionnelle, que ce soit à partir d'un problème concret à résoudre et vécu dans la période même où se déroulent les rencontres d'analyse de pratique, ou plutôt à partir d'un problème vécu dans un passé plus ou moins antérieur à cette période. Dans ce deuxième cas ce n'est pas la résolution d'un problème immédiat qui structure l'analyse, mais le souhait de mieux comprendre ce qui s'est passé, d'éviter que cela puisse se reproduire, et de savoir quoi faire si cela devait se présenter à nouveau. Peu importe s'il s'agit de l'un ou l'autre de ces deux cas type, ou des multiples variantes à ceux-ci, les rencontres d'analyse de pratique avec des enseignants de métiers sont toujours empreints de ce souci qu'il y ait du changement dans leur pratique effective. J'estime qu'il est important de s'intéresser directement à cette question. Ma recherche vise donc à mieux comprendre le processus de réflexion en lien avec*

<sup>9</sup> Ce titre est en fait le sous-titre d'un article faisant partie d'une série de six articles présentés entre 2003 et 2007 dans la revue *Expliciter* sous le titre : La symbolique en analyse de pratique.

<sup>10</sup> Le tout premier article porte sur l'origine de cette étude sur la symbolique. Il a été publié dans le no 52 d'*Expliciter* en décembre 2003.

<sup>11</sup> J'utiliserai dorénavant le terme « avenir » à la place du terme « futur » pour désigner l'aboutissement de la démarche réflexive dans l'action effective du praticien.

son action, en particulier le versant du retour dans l'action. Cette recherche étant une recherche-formation, elle inclut aussi le développement des dispositifs concrets favorisant cet aboutissement.

Un des postulats au sujet de la pratique réflexive est que le fait de faire l'analyse de sa pratique soit une condition, non seulement essentielle, mais suffisante pour garantir un changement effectif dans l'action. Les praticiens participent aux activités avec cette vision. La perspective avec laquelle je travaille est donc inhabituelle, dans le sens qu'elle implique que le processus de changement effectif demande une expertise pour s'accomplir de manière efficace. Le postulat est donc le suivant : il y a une manière de travailler à chacune des étapes du processus réflexif qui fait en sorte que chacune de celles-ci puisse potentiellement contribuer à son aboutissement dans une action effective réalisée avec plus d'aisance, de plaisir et d'efficacité par l'enseignant.

### **La modélisation d'un processus en étapes, en actes et en produits**

J'ai choisi d'aborder cette question au GREX par le biais des étapes du passage du pré réfléchi au réfléchi selon Piaget et dont la modélisation est présentée dans le côté droit la figure 1. Il s'agit du diagramme qui apparaît dans le livre *L'entretien d'explicitation* (Vermersch, 2003, p.80) à la section sur la modélisation de l'abstraction réfléchissante, ce que je nomme parfois *Le versant du passage du sensible à l'intelligible*.

La question de la place de l'avenir dans l'analyse au présent d'une situation passée a d'abord été posée en juxtaposant à ce diagramme son image miroir, ce que j'ai appelé *Le versant du passage de l'intelligible au sensible*. Il s'agissait donc de réfléchir à cette question à l'aide d'une grille à deux méta-catégories, soit les actes et les produits des actes. Dans le versant du sensible à l'intelligible, les actes (en italique dans la figure 1) sont le réfléchissement, la thématization et la réflexion alors que les produits de ces actes sont le vécu représenté, le vécu verbalisé et le vécu comme objet de connaissance. Dans les deux cas, les deux volets, le point de départ ou d'arrivée est un vécu singulier, inscrit dans l'action. Ma question initiale était donc la suivante : quelles pourraient être les étapes de ce processus? On postule alors implicitement que la nature de ce deuxième versant s'apparente à celui du premier versant au point que l'on puisse utiliser la structure de celui-ci (étapes, actes, produits) pour le définir. Ce postulat est-il valide? Trop tôt pour le dire, mais l'arrimage avec cette modélisation connue au sein du GREX m'est apparu un point d'ancrage conceptuel intéressant. La fait d'utiliser ce cadre de contraste « du sensible à l'intelligible » et « de l'intelligible au sensible » peut aussi faire ressortir les différences fondamentales entre les deux versants et donc la possibilité de l'émergence de nouvelles catégories descriptives, voire même une nouvelle « métaphore structurante » pour le versant de retour dans l'action.



|   | <b>13. Vécu singulier,<br/>inscrit dans l'action.</b><br><i>Connaissance en acte</i>  | <b>1. Vécu singulier,<br/>inscrit dans l'action.</b><br><i>Connaissance en acte</i> |   |
|---|---|---|---|
| 12. <i>La projection<br/>du plan de la métaphore<br/>au plan de l'action vécue</i>        |   |   | 2. <i>Réfléchissement</i>   |
| <b>11. La métaphore</b><br><i>Ressource potentiellement<br/>mobilisable dans l'action</i> |   |   | <b>3. Vécu représenté</b><br><i>Signifiants intériorisés, privés</i>    |
| 10. <i>La création<br/>d'une métaphore personnelle</i>                                    |   |   | 4. <i>Thématisation</i>   |
| <b>9. Vécu (re)verbalisé</b><br><i>Habillage à partir du sens</i>                         |   |   | <b>5. Vécu verbalisé</b><br><i>Habillage par les<br/>significations</i> |
| 8. <i>Le décryptage du sens</i>   |   |   | 6. <i>Réflexion</i>   |
|   | <b>7. Vécu comme objet de<br/>connaissance</b><br><i>Construction de l'expérience</i> |   |   |

*N.B. Le tableau se lit dans le sens horaire, de la cellule 1 à la cellule 13.*

### **Figure 1**

*Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier (7 à 13)  
dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi (1 à 7)  
(c.f. Pierre Vermersch, 2003, p. 80)*

## **Une posture à trois temps : exemplification du versant de l'intelligible au sensible**

*Pour illustrer mon propos, je vais prendre un exemple issu de ma participation en avril 2004 au stage de niveau 2 de formation à l'entretien d'explicitation offert à Paris par Nadine Faingold et qui s'intitulait De l'explicitation à l'aide au changement. Plusieurs exercices ont été proposés au fil des cinq journées du stage. Un de ces exercices avait comme appui un projet personnel ou professionnel que les participants avaient à réaliser dans les semaines ou les mois à venir. Il s'agissait d'abord de faire un entretien d'explicitation d'une situation antérieure vécue en lien avec ce projet.<sup>12</sup>*

*Dans cet exercice, je me suis retrouvé en position d'interviewé (en A) et quand la personne en position d'intervieweur (en B) m'a proposé d'évoquer une situation et par la suite un moment spécifié, j'ai choisi une situation récente où je suis dans mon bureau à l'université et dans*

<sup>12</sup> L'exemple présenté est reconstitué à partir des notes manuscrites prises lors de ce stage et aussi à partir ce qui revient en mode « ressouvenir » lors de l'écriture du présent article. Je le mentionne car la description peut ne pas être conforme à l'activité dite des niveaux logiques de Dilts et aussi à ce que Nadine Faingold a proposé lors de ce stage. Pour aller à la source de leur travail, il faut se référer aux textes identifiés sous leurs noms en bibliographie.

laquelle je travaille à un projet d'écriture d'un article à soumettre au cours des prochaines semaines et pour lequel j'avais déjà mis un certain nombre d'heures de travail (un nombre certain!) et parfois (souvent!) avec la difficulté habituelle de l'écriture. Dans la première partie de l'entretien, il est question d'une remise en contexte et j'évoque la scène suivante : je suis assis face à mon portable et, sur ma table de travail, il y a une multitude de papiers pêle-mêle, et en particulier sur la gauche, sur la table principale, mais aussi qui débordent sur une autre petite table, que je réserve d'ailleurs pour tout ce qui concerne le GREX.

Les actions que je décris sont des actions d'écriture à l'ordinateur, mais aussi des actions « d'inaction matérielle » où je réfléchis, en silence, immobile, face à mon ordinateur, avec plusieurs détails au sujet de ce que je fais quand souvent je ne fais rien (!). Il y a ma posture aussi qui est très importante, soit le fait que je sois souvent penché vers l'avant : assis plutôt sur le bout de ma chaise, les jambes quelque peu tendues vers l'arrière avec les pieds en dessous du siège, le dos penché vers l'avant, le regard concentré sur le travail, une sorte de position volontaire et pro-active<sup>13</sup>.

En référence au diagramme de la figure 1, cet extrait se rapporte aux étapes 1 à 7 du volet de la prise de conscience : 1. Vécu singulier, inscrit dans l'action. Connaissance en acte; 2. Réfléchissement; 3. Vécu représenté. Signifiants intériorisés, privés; 4. Thématisation; 5. Vécu verbalisé. Habillage par les significations; 6. Réflexion; 7. Vécu comme objet de connaissance. Construction de l'expérience.

#### **8. Le décryptage du sens (c.f. Nadine Faingold, voir les références).**

À partir de cet entretien, B poursuit l'accompagnement de A dans une étape subséquente dite de décryptage du sens. Dans cet exercice, ce volet du décryptage du sens a été fait à partir de la grille des niveaux logiques de Dilts. Dans ce dispositif, à la suite de l'entretien d'explicitation, A est guidé dans une mise en mots dont le développement se fait justement à des niveaux logiques distincts, soit ici 1) le niveau de la valeur, 2) le niveau identitaire et 3) le niveau de la mission.

Un des défis d'accompagnement ici est de conserver un lien dynamique avec l'étape précédente dans laquelle il y a eu évocation d'un moment spécifié issu de la situation professionnelle de référence. Il s'agit pour B de guider A dans une parole, à partir et en lien avec le niveau logique de la description, dans des incursions sur le plan interprétatif, en particulier, et dans cet ordre précis, vers les aspects d'abord de la valeur, puis de l'identité et enfin de la mission en jeu.

Dans mon exemple, soit cette situation professionnelle d'écriture d'un article, dans ce moment de l'entretien, il a été essentiellement question de ce qui suit.

Au niveau de la valeur: « quand je suis à mon bureau, ce jour-là, et que je m'y prends comme je m'y prends, ce qui est important pour moi c'est la création, le fait d'aborder ce travail d'écriture comme un acte de création ».

---

<sup>13</sup> Je donne ces précisions au sujet des gestes et de la position du corps car ils ont fait l'objet d'une attention particulière dans ce stage. Nadine Faingold accorde en effet une place fondamentale à l'aspect gestuel et corporel dans son approche à l'aide au changement. On verra plus loin l'impact considérable de cette approche dans le propos du présent article, soit la place de l'avenir dans l'analyse au présent d'une situation passée.

*Au niveau de l'identité : « quand je suis à mon bureau, ce jour-là, et que je m'y prends comme je m'y prends, et que ce qui est important pour moi c'est la création, le fait d'aborder ce travail d'écriture comme un acte de création, je suis celui qui transmet un héritage, celui qui se sent à cette étape de sa vie professionnelle, celle de transmettre ».*

*Au niveau de la mission : « quand je suis à mon bureau, ce jour-là, et que je m'y prends comme je m'y prends, et que ce qui est important pour moi c'est la création, le fait d'aborder ce travail d'écriture comme un acte de création, et que je suis celui qui transmet un héritage, celui qui se sent à cette étape de sa vie professionnelle, celle de transmettre, ce à quoi je suis relié c'est l'éducation humaniste, soit cette perspective dans laquelle la personne de l'enseignant constitue une composante majeure de l'intervention éducative. Il s'agit d'une dimension de la formation initiale et continue des enseignants qui s'est progressivement érodée, autant au plan théorique et qu'au plan pratique, au fil des vingt dernières années dans la formation universitaire.*

### **9. Vécu re verbalisé.**

#### **Rhabillage à partir du sens.**

*Dans la suite de cette étape du dispositif des niveaux logiques de Dilts, il s'agit pour B de proposer à A de reprendre les niveaux précédents, et dans cet ordre précis, soit la mission, l'identité et la valeur, pour aboutir en fin de compte à la situation de référence de départ. A est invité à tourner son attention vers cette situation et d'y être à nouveau présent, mais cette fois à la lumière de la récolte aux niveaux de la mission, de l'identité et de la valeur : « Et quand dans cette mission éducative humaniste tu dis que tu es celui qui transmet un héritage et que ce qui est important pour toi c'est le fait d'être dans un processus de création dans ce projet d'écriture, qu'est-ce qui est présent quand tu re contactes comment tu t'y prends dans cette situation d'écriture, en particulier dans ce contexte singulier de ton bureau ce jour-là? ».* Pour moi, c'est à travers la posture physique que s'exprime la réponse à cette question. À la posture de départ, celle où le corps est penché vers l'avant, dans une attitude quelque peu volontaire, un peu crispée sur la production d'écriture, s'ajoutent alors deux autres positions. D'abord une position du tronc davantage verticale, le centre de gravité placé directement au dessus de l'appui sur la chaise, les épaules relâchées, etc. Puis viendra aussi, la position arrière sur la chaise, le corps en retrait, le dos complètement relâché en appui sur le dossier. En fait, la récolte de ce processus est cet ensemble de trois positions que je nommerai plus tard « La posture à trois temps », les intégrant ainsi dans un tout, et sans jugement de valeurs sur l'une et l'autre de ces positions. La récolte sera finalement la possibilité de mobiliser l'une ou l'autre de ces postures-ressources, dans le cours même de l'action d'écrire cet article alors à l'état de projet.

### **10. La création d'une métaphore personnelle**

*L'étape suivante du volet de retour vers l'action est constituée d'un acte de création d'une métaphore à partir des matériaux issus de l'étape précédente. Cette étape n'est généralement pas travaillée dans le cadre même du déroulement d'un stage ou d'une formation. C'est ici en effet que s'arrête généralement l'accompagnement formel, par exemple, dans les sessions d'analyse de pratique. Le postulat relatif à la démarche évolutive dans le développement d'un praticien est qu'une démarche comme celle des niveaux logiques de Dilts est une condition suffisante pour qu'il y ait éventuellement un changement qui survienne dans la*

*pratique effective à venir. Or, on peut penser que cette étape et les suivantes puissent relever d'une expertise pouvant faire l'objet d'une formation. C'est précisément ici, mais pas juste ici comme on le verra dans le prochain article, qu'intervient tout particulièrement la question de la symbolique en analyse de pratique, à savoir qu'il est possible de se former à cette expertise dans le versant de l'intelligible au sensible.*

*Dans le suivi que j'ai donné au stage de Nadine Faingold sur L'explicitation et l'aide au changement, il a été question pour moi, par exemple, dans la présente étape, de la création d'une métaphore personnelle réalisée à partir des actes suivants :*

- *l'écriture : sur la position assise et cela moins dans la recherche d'une compréhension du sens des postures que dans la description fine des trois positions, en incluant le mode poétique, par exemple ici en utilisant l'appellation « Une posture à trois temps » en référence à la chanson de Brel « Une valse à trois temps » pour la référence à la danse et ainsi désigner, qu'en plus des postures spécifiques à adopter à un moment ou l'autre dans l'acte d'écrire un article, il soit question aussi du mouvement entre ces postures, de la recherche de la juste posture en lien avec le contexte changeant d'un temps à l'autre dans une session d'écriture;*

- *le dessin symbolique : dessiner les trois positions : trois esquisses griffonnées rapidement au crayon sur une feuille et qui montrent la même chaise sur laquelle est dessiné le profil d'une forme humaine, dans chacune des trois postures;*

- *la mouvement corporel : créer une séquence de gestes ou de mouvements avec un début, un développement et une fin; par exemple, dans la posture du centre, il y a un léger mouvement avant et arrière du bassin qui a pour effet de détendre le bas du dos, et ce faisant de venir redéposer le poids de la colonne vertébrale sur le bassin.*

*C'est cet ensemble descriptif qui constitue la métaphore Une posture à trois temps.*

## **11. La métaphore.**

### **Une ressource potentiellement mobilisable et utilisable dans l'action<sup>14</sup>.**

*Cette métaphore est donc définie en partie à l'aide du support du langage verbal, mais aussi de la représentation graphique (dessin symbolique) et éventuellement du mouvement corporel. Ainsi objectivé, dans le sens de mise dans un objet, je sais que j'ai cette ressource en moi. Je suis habité par cette métaphore: Une posture à trois temps. Cette métaphore existe aussi dans la réalité physique et matérielle, dans la forme d'un « objet » et sur lequel j'ai une prise concrète et matérielle. Au moment où j'écris le présent article, par exemple, je « joue » avec ces objets, par exemple, en ce moment même, cela s'exprime surtout par la posture du 2<sup>e</sup> temps, celle du centre, mais avec passablement de micro-mouvements pour trouver la position juste de la colonne vertébrale, mais aussi, et cela vient tout juste d'apparaître, la position de la tête sur la colonne vertébrale.*

---

<sup>14</sup> Dans un travail d'élaboration antérieur à celui-ci mais toujours sur cette question de la « place de l'avenir » en analyse de pratique, nous avons créé le terme « représent-actions » pour désigner les représentations développées par un praticien vers la fin de sa démarche d'analyse réflexive et qui porteuses d'une sensibilité à l'action (« action-sensitive »), c'est-à-dire, porteuses d'une promesse de transformation effective dans le quotidien de la pratique, soit une « transform-action » (voir à ce sujet : Legault et Paré, 1995).

## **12. La projection du plan de la métaphore au plan de l'action vécue**

*La projection du plan de la métaphore au plan de l'action vécue est l'acte qui fait en sorte que cette « métaphore-ressource » puisse être mobilisée et utilisée dans un contexte singulier et unique. Il peut s'agir d'une séance donnée d'écriture d'un article, ou encore de tout autre contexte personnel ou professionnel où la mise en œuvre de la métaphore est pertinente. Lors d'une journée de formation que j'ai offerte récemment à des enseignants expérimentés qui accueillent cette année dans leur classe des enseignants en formation initiale, j'ai installé devant moi, sur ma table de travail, bien en vue, le dessin des Postures à trois temps, un peu à la manière d'une partition à interpréter. Mon intention était alors de faire en sorte que je puisse, dans le cours de l'action, m'ajuster par rapport à ce qui s'annonçait être le mode dominant de la journée, soit la Posture proactive et volontaire du 1<sup>er</sup> temps. Je cherchais plus de liberté dans cette dynamique.*

## **13. Vécu singulier inscrit dans l'action.**

### **Connaissance en acte**

*À cette étape du retour dans l'action, où il y a aboutissement du processus réflexif dans des vécus singuliers, je peux me retrouver dans l'une ou l'autre des situations suivantes.*

*1) Parfois, je mobilise ma volonté pour agir et j'agis.*

*« Je choisis » de manière consciente et délibérée d'adopter, par exemple, une posture donnée dans le cours même de l'action : « J'effectue des mouvements volontaires sur ma chaise et je porte attention de seconde en seconde aux effets de ces changements de posture et je m'ajuste en conséquence ».*

*2) Parfois, je me surprends moi-même à réussir là où avant j'échouais souvent.*

*« Ça m'arrive » et j'en ai conscience : « Tiens, j'ai écrit durant presque tout l'après-midi dans la Posture du 2<sup>e</sup> temps. C'est nouveau que ça dure aussi longtemps ».*

*3) Parfois, je ne suis plus surpris d'agir avec aisance, plaisir et efficacité.*

*« Ça arrive ». J'agis, un point c'est tout. Pour en avoir conscience, au sens réflexif du terme, je dois alors m'arrêter et me redonner un moment spécifié, en mode ressouvenir, par exemple, cet après-midi, bien installé devant mon portable, j'ai écrit un article, surtout dans la posture du centre. Ce qui est important pour moi s'est produit : la création était au rendez-vous. J'ai aussi été celui qui a légué en héritage un morceau de sa vie professionnelle. J'ai finalement partagé un peu d'humanité.*

### **Conclusion**

*Dans les étapes du retour vers un vécu singulier, dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi, certaines de ces étapes du versant de l'intelligible au sensible ne sont généralement pas travaillées dans le cadre même du déroulement d'un stage ou d'une formation. L'accompagnement formel cesse généralement à l'étape du décryptage du sens. Le postulat relatif à la démarche réflexive d'un praticien est que l'aboutissement à cette étape du sens soit une condition suffisante pour qu'il y ait éventuellement un changement qui survienne dans la pratique effective à venir. Or, on peut travailler, au plan théorique et au plan pratique, à l'élaboration d'étapes subséquentes. C'est ici que j'estime que la symbolique peut intervenir comme porteuse de la récolte réflexive jusque dans son aboutissement souhaité dans des vécus singuliers. C'était le propos principal du présent article-intermède.*

*Ce n'est cependant pas que dans ces dernières étapes du processus réflexif que l'expertise symbolique puisse être mise à contribution. Dans mon travail, en recherche et en formation, il est question de la fonction symbolique à toutes les étapes du processus, dont la très importante et fondamentale étape « du réfléchissement, de l'évocation ou du ressouvenir ». J'y reviendrai dans le troisième et dernier article sur la symbolique en analyse de pratique, mais étant donné que le thème du ressouvenir est au programme du prochain séminaire du GREX, je boucle cet intermède en rappelant le postulat suivant: ce qu'une personne fait et ce à quoi elle porte attention dans un vécu donné, au moment où elle le vit, et ce à quoi elle porte attention dans l'évocation de ce vécu et ce qu'elle verbalise lors d'un entretien d'explicitation, serait ce qu'elle est en train de se donner face à un devenir. Faire exister au plan du représenté un vécu passé, jusqu'à sa maturité dans la verbalisation, serait un processus de création face à un futur pour cette personne.*

## **Références**

- Dilts, R. , Bonnissonne, G (1995). Des outils pour l'avenir. Paris : La Mérédiennne. Desclée de Brower.*
- Faingold, N. (mai 2002). Situations-problèmes, situations ressources en analyse de pratiques. Expliciter # 45. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris. p.39-42.*
- Faingold, N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. Chap. 9, p. 187-214 dans : Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. ESF. Paris. 263 p.*
- Legault, M. (juin 2004). La symbolique en analyse de pratique. 2. La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. Expliciter # 55. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.*
- Legault, M. (décembre 2003). La symbolique en analyse de pratique. 1. Origine de l'étude sur la symbolique. Expliciter # 52, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.*
- Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive , transformations intérieures et pratique professionnelle. Dans Serre, F.: La pratique, source de recherche et de formation (numéro thématique). Cahiers de la recherche en éducation, 2:1, p. 123-164. (n.b. article disponible sur le site du GREX).*
- Vermersch, P. (1994; 4<sup>e</sup> éd.2003). L'entretien d'explicitation. ESF, Paris. 221 p.*

Maurice LEGAULT  
*Expliciter*, no 62, 2005

## **5 - Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (1<sup>e</sup> partie)<sup>15</sup>**

Cet article est le quatrième et dernier article de la série sur la symbolique en analyse de pratique. Il s'inscrit dans un projet qui consiste à intégrer dans mon travail de formateur et chercheur en analyse de pratique auprès d'enseignants en formation continue ce que j'ai développé initialement dans mon travail sur le thème de la symbolique dans le rapport à la nature abordée dans la perspective du développement de la personne.

### **1. Retour sommaire sur les articles précédents**

#### **1.1 Origine de cette étude sur la symbolique**

*Dans le premier article publié en décembre 2003 dans le numéro 52 d'Expliciter #52, j'ai d'abord présenté ce qui m'a conduit initialement à m'intéresser à cette question de la symbolique. Avant de travailler plus directement en analyse de pratique auprès des enseignants, j'ai d'abord travaillé dans le domaine de l'éducation au plein-air et à l'environnement. En tant que responsable de formation pratique auprès de futurs éducateurs physiques en plein-air, je me suis surtout intéressé à la question de la formation dans le domaine affectif. Mon intérêt initial portait principalement sur l'affectivité dans la relation entre la personne et la nature, la nature étant entendue ici au sens de l'environnement naturel. J'ai cependant délaissé assez tôt cette idée de formation dans le domaine affectif, du moins la perspective comportementale de programmation par objectifs avec laquelle je travaillais alors, pour me tourner vers le domaine de la créativité et de l'expression en pédagogie (Lord et Bruneau, 1983; Paré, 1977; Halprin, 1975). Ce domaine de la créativité et de l'expression m'apparaissait en effet mieux s'accorder avec l'étude du phénomène de la relation à la nature et ses aspects du vécu premier et direct avec les éléments de l'environnement naturel.*

*À cette époque, au début des années 80, il y avait déjà en éducation au plein-air, en particulier dans le mouvement américain du « outdoor education », une longue tradition de plus de 100 ans d'éducation dite « expérientielle » (Hammerman, 1980). Il y avait aussi, dans les années 70, une valorisation et une formalisation de l'approche dite sensorielle dans les activités de découverte du milieu naturel (Van Matre, 1972). La rencontre de ces courants pédagogiques que sont d'une part l'approche expérientielle et sensorielle en plein-air et, et d'autre part celle de la créativité et de l'expression en pédagogie, sur le terrain concret de ma pratique d'éducateur, est ce qui m'a conduit à développer l'idée d'une approche du rapport à la nature par la voie du corps, du corps en mouvement, voire du corps dansant. C'est dans ce contexte que j'ai effectué mon projet de doctorat dont le titre au moment du dépôt de la thèse était alors devenu : Le rapport à la nature dans une perspective développementale: une étude de la symbolique émergeant d'une démarche de créativité en*

---

<sup>15</sup> Ce titre est en fait le sous-titre d'un article faisant partie d'une série de six articles présentés entre 2003 et 2007 dans la revue *Expliciter* sous le titre : *La symbolique en analyse de pratique*.

*milieu naturel* (Legault, 1989). Il s'agissait d'une recherche qualitative et exploratoire que j'ai poursuivie pendant six ans après le doctorat dans une activité formelle de recherche subventionnée (CRSH et FCAR<sup>16</sup>). J'ai continué à développer ce thème de la relation intime et étroite avec la nature abordée dans perspective du développement de la personne.

Dans le premier article, j'ai présenté le travail de terrain fait avec des groupes d'une dizaine de participants lors de séjours prolongés en milieu de pleine-nature. Dans ces séjours en nature, les participants sont guidés dans des activités les conduisant à s'identifier à des éléments de la nature, par exemple, à un arbre en particulier sur le territoire exploré, au vent d'une certaine journée ou à l'eau vive d'un ruisseau, etc. Ces éléments ont été appelés des symboles d'identification à la nature. C'est à partir d'une approche corporelle que les participants en arrivent à identifier leurs propres éléments parmi tous les possibles et c'est aussi par une approche corporelle qu'ils sont amenés à clarifier le sens de ces symboles dans leur vie personnelle et professionnelle.

## **1.2 La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée**

Dans le numéro 55 d'Expliciter publié en mai 2004, j'ai poursuivi la description de cette recherche au plan méthodologique, mais aussi au sujet des résultats. Dans ce deuxième article, j'ai présenté les résultats de la recherche ayant trait plus directement à la question de la symbolique. Ce sont ces résultats qui ont servi d'appui par la suite à ce qui a été développé au sujet de l'analyse de pratique. J'ai fait particulièrement référence, par exemple, au caractère dynamique du symbole véritable, d'où l'appellation privilégiée de « symbolique ». Ce terme évoque en effet l'aspect du dynamisme intrinsèque du « symbole véritable ». Les résultats de cette recherche ont montré qu'il y a un mouvement naturel de déploiement de ces symboles vers la révélation du sens. Le travail avec le symbole consiste ainsi davantage à lui permettre de se développer jusqu'à la pleine maturité du sens. Une condition propice à ce déploiement du sens est la qualité de la présence et de l'attention que la personne porte à son symbole d'identification.

L'approche corporelle dans l'expérience première et directe de l'élément d'identification, par la voie du corps en mouvement, a fait valoir l'importance de la primauté du vécu et la pertinence de faire taire la pensée réflexive dans le moment du choix de l'élément. Dans la quête de sens, il s'agit également d'utiliser la voie du corps pour interagir avec un contenu symbolique sans que n'intervienne nécessairement, ou trop prématurément, la pensée réflexive. Le mouvement corporel guide en quelque sorte la personne sur la voie du sens et l'invite à s'engager sur ce chemin qu'elle a à prendre plutôt que sur cet autre qu'elle « pense » falloir emprunter. De cette manière, la médiation du sensible vers l'intelligible est soutenu par le corps en mouvement. Tout se passe comme si la quête de sens des expériences, sur le plan interprétatif, se faisait par un processus de nature essentiellement descriptive.

Dans ce deuxième article, j'ai aussi fait référence, de manière plus directe que dans le premier article, aux thèmes de l'explicitation. L'article se termine sur un post-scriptum au sujet du sous-titre de l'article : La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée : « Cette réflexion faite dans le cadre de cette recherche sur la symbolique dans la relation avec la nature m'amène à considérer qu'il puisse être pertinent, dans la cadre de l'explicitation, d'aborder le déroulement d'une action dans un moment spécifié, comme un

---

<sup>16</sup> CRSH : Conseil de recherche en sciences humaines du Canada ; FCAR : Fonds pour la Formation de chercheur et l'aide à la recherche au Québec.



symbole « vivant », en mouvement vers le futur. Ce symbole se cristalliserait momentanément dans le présent d'un entretien d'explicitation, dans la forme d'une description fine et soignée d'une action vécue. La verbalisation pourrait alors être vue comme un arrêt sur image, de ce symbole en déploiement, son sens étant vers l'avenir. Cette position conduirait, en recherche et en formation, à inclure la catégorie du futur dans le travail avec l'explicitation. Le postulat serait en quelque sorte le suivant : ce qu'une personne fait et ce à quoi elle porte attention dans un vécu donné, au moment où elle le vit, et ce à quoi elle porte attention dans l'évocation de ce vécu et ce qu'elle verbalise lors d'un entretien d'explicitation, serait ce qu'elle est en train de se donner face à un devenir. Faire exister au plan du représenté un vécu passé, jusqu'à sa maturité dans la verbalisation, serait un processus de création face à un futur pour cette personne, et plus concrètement, la création de ressources mobilisables et utilisables, dans un vécu singulier éventuel ».

### 1.3 Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi

|   | <b>13. Vécu singulier,<br/>inscrit dans l'action.<br/>Connaissance en acte</b> | <b>1. Vécu singulier,<br/>inscrit dans l'action.<br/>Connaissance en acte</b> |   |
|---|--|---|---|
| 12. La projection<br>du plan de la métaphore<br>au plan de l'action vécue         |  |   | 2. Réfléchissement  |
| <b>11. La métaphore</b><br>Ressource potentiellement<br>mobilisable dans l'action |  |   | <b>3. Vécu représenté</b><br>Signifiants intériorisés, privés |
| 10. La création<br>d'une métaphore personnelle                                    |  |   | 4. Thématization  |
| <b>9. Vécu (re)verbalisé</b><br>Habillage à partir du sens                        |  |   | <b>5. Vécu verbalisé</b><br>Habillage par les significations  |
| 8. Le décryptage du sens  |  |   | 6. Réflexion  |
|   | <b>7. Vécu comme objet de<br/>connaissance</b><br>Construction de l'expérience |   |   |

N.B. Le tableau se lit dans le sens horaire, de la cellule 1 à la cellule 13.

#### Figure 1

Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier (7 à 13)  
dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi (1 à 7)

La figure 1 présente la modélisation qui a fait l'objet du troisième article publié dans le numéro 57 d'Explicitation en décembre 2004. Elle fait écho à cette idée de « la place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée ». Cette modélisation a été développée à partir du modèle de la prise de conscience décrit par Pierre Vermersch (1994) et qui présente les étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi selon Piaget, soit les étapes 1 à 7. En référence à l'entretien d'explicitation, ces étapes désignent ce qui permet dans le présent de l'entretien, d'obtenir une description fine et valide au sujet d'une situation passée. À partir de ce modèle de la prise de conscience, la modélisation de la figure 1 a été élaborée en

*composant une image miroir des étapes 1 à 7, ce qui a conduit aux étapes 7 à 13. Celles-ci constituent ainsi l'autre versant de la démarche réflexive, c'est-à-dire le retour vers un vécu singulier, et à venir, dans la pratique effective du praticien. En référence à l'entretien d'explicitation, ces étapes désignent ce qui permet, dans le présent de l'entretien, de travailler à la construction de ressources mobilisables et utilisables dans le futur<sup>17</sup>.*

*Le versant des étapes 7 à 13 a été développé car certaines des étapes de ce retour dans l'action ne sont généralement pas travaillées dans le cadre même du déroulement d'un entretien individuel, d'une séance d'analyse de pratique en groupe ou d'une activité de formation. L'accompagnement formel cesse habituellement à l'étape du décryptage ou de la construction du sens (l'étape 10). Le postulat relatif à la démarche réflexive d'un praticien est que l'aboutissement à cette étape de la construction du sens soit une condition suffisante pour qu'il y ait éventuellement un changement qui survienne dans la pratique effective à venir. Or le propos principal du troisième article était justement qu'on puisse travailler, sur les plans théorique et pratique, à l'élaboration d'étapes subséquentes à la prise de conscience. Il a été question de la manière dont la symbolique pouvait devenir porteuse de la récolte réflexive jusque dans son aboutissement souhaité dans des vécus singuliers, c'est-à-dire la transformation effective de la pratique du praticien. La présentation de cette modélisation a été accompagnée d'un exemple provenant d'une activité vécue dans le cadre d'un stage de formation à l'explicitation de niveau II offert par Nadine Faingold à l'hiver 2005 et portant sur le thème de l'aide au changement. Cet exemple, intitulé « Une posture à trois temps », a illustré cette idée de la création d'une métaphore ressource mobilisable et utilisable dans le cours même des actions vécues du praticien (étapes 11, 12 et 13).*

*La symbolique peut aussi intervenir à chacune des étapes de la démarche réflexive du praticien. La suite de cet article est consacré à la question de la symbolique dans les étapes 1 à 7, soit le versant du passage du sensible à l'intelligible ou de la prise de conscience.*

## **2. La symbolique comme fil conducteur d'une pratique réflexive en première personne**

### **2.1 La symbolique dans le moment descriptif de la démarche réflexive ( les étapes 1 à 5)**

*Je rappelle d'abord que cette réflexion est faite dans le cadre de mon travail de formateur-chercheur auprès d'enseignants expérimentés qui choisissent l'analyse de pratique comme approche à leur développement professionnel et personnel. J'exerce ce travail dans le cadre de rencontres individuelles avec des praticiens, dans des entretiens dits d'analyse de pratique. Ma pratique principale consiste cependant à accompagner chaque année pendant quelques mois un groupe constitué d'une dizaine de personnes. Les participants à cette activité présentent à tour de rôle, d'une rencontre à l'autre, des situations de vie professionnelle pour lesquelles ils souhaitent obtenir un soutien de la part du groupe et de l'accompagnateur dans leur démarche réflexive. Il s'agit habituellement d'enseignants, de superviseurs de stagiaires en enseignement ou d'autres professionnels de l'éducation.*

---

<sup>17</sup> Les détails au sujet de ces deux versants sont présentés d'une part, pour les étapes 1 à 7, aux pages 76 à 85 de l'ouvrage de base sur l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et d'autre part, pour les étapes 7 à 13, aux pages 47 à 52 du numéro 57 d'Explicitation (Legault, 2004)

*Un des aspects du dispositif mis en place dans ces rencontres est que le participant dépose au sein du groupe un texte décrivant une situation de vie professionnelle sur laquelle il souhaite revenir. En plus de cette production descriptive, dans le mode verbal, chaque participant est invité à effectuer un dessin symbolique spontané en lien avec la situation éducative qu'il dépose au sein du groupe. Ce dessin précède, accompagne ou complète la description écrite qu'il présente, éventuellement à l'oral devant le groupe, en amorce à la démarche de l'analyse comme telle de la situation retenue.*

*Ces productions, qui ne requièrent aucune expérience préalable en dessin, ne sont pas nécessairement pas des dessins figuratifs, mais peuvent être simplement composés de traits de couleur qui forment une texture en lien avec la situation ou un aspect de cette situation. Au début du premier article, j'ai donné l'exemple d'une enseignante au préscolaire qui a fait un dessin intitulé « Surprise de la rentrée : un bébé », sur lequel apparaissaient trois larges traits verticaux, un tout petit trait violet (l'enfant), un trait moyen mauve (sa sœur) et un grand trait orange (la mère), qui montrent la scène de l'arrivée de l'enfant à son premier jour de classe en maternelle.*

*Toujours avec cette intention d'activer la fonction symbolique dès l'amorce de la démarche réflexive, le dispositif propose également l'utilisation de la technique de l'objet rituel. Il s'agit d'un objet concret qu'on demande d'apporter lors du séminaire d'analyse en groupe. Au début du premier article, j'ai aussi donné l'exemple d'une superviseure de stagiaires en enseignement au secondaire qui a choisi de présenter deux petites figurines aimantées : un chat représentant la superviseure et une souris représentant un stagiaire. À la suite de la lecture à voix haute de son texte en début de séminaire, la personne a présenté sommairement les deux figures. Il lui a alors été proposé de les placer de manière à représenter l'état actuel de la relation avec ce stagiaire. Elle les a positionnées dos à dos: « chacun le dos tourné, mais solidement fixées, aimantées, figées ensemble ». Durant le séminaire, la personne s'est servie de ces figurines, spontanément ou à la demande de l'animateur, pour aborder tel aspect ou tel autre de la problématique qu'elle explorait au sein du groupe d'analyse, par exemple, les autres positions relationnelles, actuelles ou souhaitées, par l'un et par l'autre.*

*Un des principes d'accompagnement de ces symboles que sont le dessin symbolique et l'objet rituel, est de les faire décrire, au premier niveau, « tels qu'ils sont ». À titre d'exemple, c'est en prenant le temps de porter une attention de plus en plus fine aux figurines, que cette superviseure a pris conscience que la figurine de la souris était aussi grande que celle du chat. Il arrive souvent que ce soit un participant qui fasse ce genre d'observation. Une des techniques descriptives est d'ailleurs d'inviter chaque membre du groupe à faire cette description dite de premier niveau de l'objet rituel ou du dessin symbolique de la personne qui présente sa situation. Ces énoncés communiqués éventuellement au praticien deviennent alors autant de ressources dans l'analyse de sa situation.*

*L'utilisation de la symbolique, dans la forme d'un dessin spontané et d'un objet matériel, a pour but ici d'enrichir l'étape descriptive de la démarche réflexive. Quantitativement en suscitant plus de détails et qualitativement car les détails sont sur un registre différent du langage verbal. La réalisation du dessin et le choix de l'objet rituel peuvent être vus comme des actes contribuant à l'acte de création qui permet, à l'étape du réfléchissement du vécu, de faire exister au plan du « représenté » le vécu passé de référence (étape 2). Ces actes ont l'avantage d'être dans le mode pré-verbal plus « près » et mieux accordés à la nature « illettrée » du vécu que le passage immédiat à la verbalisation.*

*En ce sens, cette voie symbolique permet à la personne d'être présente à son vécu d'une manière dont elle ne pourrait l'être dans le mode verbal. Cette démarche peut être vue comme une technique concrète contribuant à opérer la réduction phénoménologique car elle permettrait alors à « faire apparaître la chose telle qu'elle est », du moins davantage que si on ne la faisait apparaître que par la verbalisation.*

*Toutes les analyses de situations de vie professionnelle ne nécessitent pas la mobilisation systématique de toutes ces techniques de symbolisation. Ces techniques sont des ressources à mobiliser et à utiliser au besoin. De la même manière que l'entretien d'explicitation de l'action ne convient pas à toutes les situations en analyse de pratique, l'enrichissement descriptif par l'appui symbolique peut être inapproprié, superflu, encombrant même à l'occasion.*

*Le fait d'inclure des éléments provenant de la symbolisation, autres que ceux de la verbalisation, a aussi la fonction d'aider les autres participants à se rapprocher de l'expérience sensible du vécu de référence du praticien. L'entretien d'explicitation suscite cette qualité de présence du praticien à son vécu. Lorsqu'il est utilisé en situation groupale, par exemple, quand l'entretien entre l'accompagnateur et le praticien se déroule en présence des participants au séminaire, la qualité de présence du praticien à son vécu engendre chez ceux-ci une qualité de présence au praticien. C'est ce que j'ai voulu désigner dans le sous-titre de l'article par l'expression la présence « au vécu de la réflexion ». Il s'agit du temps dit d'analyse réflexive, où ce qui est visé est la construction du sens, mais le chemin suggéré est celui qui conduit toujours et encore à plus de présence au vécu. L'entretien d'explicitation contribue magnifiquement à cela, la symbolisation pré verbale aussi, et les deux mis ensemble permettent de constituer l'intelligibilité de la situation de telle manière qu'elle conserve la sensibilité au vécu passé et au vécu à venir.*

## **2.2 La symbolique dans le moment dit de l'analyse comme telle de la démarche réflexive (les étapes 6, 7 et 8)**

*En analyse de pratique en première personne, un des outils privilégiés est évidemment l'entretien d'explicitation au sujet d'un ou plusieurs moments spécifiés reliés à la situation que le praticien choisit d'analyser. À partir de la description initiale fournie par le participant, incluant s'il y a lieu les symbolisations en dessins et objets, il sera donc question d'obtenir une description fine et soignée du déroulement de l'action vécue, et possiblement d'autres aspects pertinents du vécu, par exemple, l'aspect l'émotionnel. Le postulat en jeu ici est que la réflexion du praticien sera mieux servie par ce détour ou ce retour descriptif.*

*En analyse de pratique, ce qui est visé au-delà de la description stricte du vécu est que le praticien en arrive à comprendre ce qui se passe dans la situation pour éventuellement ajuster ou transformer son intervention. La stratégie cognitive proposée au praticien par l'utilisation de l'entretien d'explicitation est celle lui permettant, avec son consentement, de déjouer son « attitude naturelle », soit celle de chercher directement à comprendre la situation : « prendre avant de comprendre ». On peut penser, si le praticien que son « réflexe » soit d'éviter de se retrouver dans un quasi revivre de ce vécu pénible, voire douloureux. Personne n'est intéressé a priori à retourner volontairement dans la souffrance. Le déplacement de son attention dans le domaine conceptuel permet de ne pas sentir cette souffrance, mais simultanément c'est souvent ce qui fait obstacle à une véritable compréhension, c'est à dire à la création de nouvelles représentations bien enracinées dans le terreau fertile descriptif. Pour contrer ce mouvement « naturel », on dira que la médiation*

*est parfois essentielle, souvent nécessaire et la plupart du temps utile. Le contexte sécurisant d'un accompagnement individualisé soigné ou le soutien bienveillant d'un groupe bien guidé permet souvent au praticien de consentir alors au ressouvenir, à la présentification d'un moment passé à partir de l'acte d'évocation.*

### *La mise en geste*

*Dans la section précédente, en référence à la symbolique dans la mise en place du moment descriptif de la démarche réflexive du praticien, il a été question des deux techniques que sont le dessin symbolique et l'objet rituel. On a vu que la mise en mots de son expérience à l'étape descriptive peut être enrichie par « la mise en image » ou « la mise en objet ». Cette référence à la symbolique serait évidemment incomplète sans développer la question de la place du corps dans la démarche réflexive du praticien, d'abord par le biais de « la mise en geste ».*

*Cette question de place du corps a été traitée dans les deux premiers articles qui portaient plus directement sur la présentation de mon travail en formation et en recherche en éducation au plein-air. Il y était en effet question du rapport à la nature par la voie du corps en mouvement, voire du corps dansant. Je suis revenu aussi sur cette question de la place du corps dans le troisième article, en particulier dans l'exemple intitulé « Une posture à trois temps » présenté pour illustrer l'étape de la création de la « métaphore ressource » en vue d'une mobilisation éventuelle dans la singularité d'un moment vécu de l'action à venir. Dans le contexte de l'entretien d'explicitation utilisé dans l'entretien ou le groupe d'analyse de pratique, la place du corps est traitée par le biais de la question des gestes apparaissant dans le temps même de l'entretien.*

*La question des gestes accompagnant la verbalisation est un aspect important à considérer en entretien d'explicitation et encore davantage lorsqu'il est question de symbolique en analyse de pratique. Tous les gestes n'ont pas la même importance, certains appartenant davantage à la gesticulation habituelle d'une personne. Telle que le souligne Nadine Faingold, d'autres gestes sont cependant « souvent indicateurs d'éléments décisifs de l'expérience subjective, et ils apparaissent de manière pré réfléchie, sans que le sujet ait conscience de les avoir effectués » (Faingold, 1997, p. 211). L'expression « geste signifiant » est utilisée pour désigner « ces gestes symboliques qui condensent beaucoup de sens implicite » et Pierre Vermersch a développé à ce sujet une typologie permettant, entre autres, de distinguer entre les gestes mimes de l'action des gestes métaphoriques (Vermersch, 1994, p. 152 )*

*Le travail ultérieur de Nadine Faingold, en formation et en recherche sur le thème de l'explicitation et l'aide au changement, l'a conduit à une toute autre catégorie de gestes, soit les « gestes-ressources ». En plus, de leur fonction initiale d'aide à la verbalisation, entre autres au sujet des aspects implicites du vécu, ces gestes, parfois un enchaînement de certains gestes-clés récoltés en cours d'entretien, voire un petite danse, ont une deuxième fonction, celle d'être potentiellement mobilisable et utilisable, dans les contextes singuliers à venir et encore inconnus du sujet. Le passage suivant extrait de son texte intitulé Contre exemple et recadrage en analyse de pratiques est éloquent à cet égard. « Par ailleurs, en ce qui concerne des gestes indicateurs de ressources du sujet, la prise de conscience et la reproduction volontaire par le sujet de ses propres gestes, accompagnés des mots qui en expriment le sens, correspond à un processus d'appropriation de compétences dont le sujet disposait de manière pré réfléchie et qui deviennent disponibles et réitérables. La mise en gestes et la mise en mots rendent les ressources disponibles à tout moment pour le sujet qui*

*en a pris conscience. Quand un savoir-faire implicite est passé au plan de la représentation, quand il a été gestualisé et verbalisé, le sujet dispose d'un signe réutilisable dans d'autres contextes. L'expérience devient ainsi non seulement transférable, mais aussi transmissible et communicable à autrui. Mettre en mots et faire passer les gestes du plan pré réfléchi au plan conscient, c'est faire cadeau au sujet de ses propres ressources. Il s'agit alors d'aider l'autre non seulement à mettre à jour, mais aussi à mémoriser, dans son corps et dans ses mots, ce qui est, en représentation, l'expression profonde d'une facette de la positivité de son inconscient. Cueillir les gestes et les doter de sens ...» (Faingold, 1997, p. 212).*

*C'est précisément dans cette perspective que les étapes 7 à 13 de la modélisation de la figure 3 ont été développées pour décrire « le vécu de la réflexion » sur le versant du retour « au vécu de l'action ».*

#### *La mise en scène praxéologique : une approche corporelle au vécu de la réflexion*

*Dans le cas du déroulement d'un séminaire en groupe, à la suite de la présentation initiale par la personne qui soumet une situation pour fins d'analyse, s'amorce la période dite de l'analyse comme telle de la situation. Selon les dispositifs, il s'agit d'un moment qui peut être plus ou moins formalisé, mais qui comporte presque toujours des échanges et des discussions entre les participants. Il est question, par exemple dans le dispositif GEASE<sup>18</sup> de l'élaboration d'hypothèses ou de propositions de compréhension de la situation de la part des participants et de l'exploration de possibilités d'action, imaginées ou expérimentées antérieurement par l'un ou l'autre des participants (Lamy, 2002; Fumat, Vincens, et Étienne, 2003). Selon les dispositifs, à un moment ou l'autre du séminaire, il y plus ou moins de possibilités de clarifications et de répliques de la part de la personne dont la situation fait l'objet de l'analyse. Quoiqu'il en soit, la méthode à la base de la rencontre en groupe, c'est toujours l'interaction. On pourrait dire aussi l'intersubjectivité. C'est « par » et « dans » les interactions, ici essentiellement dans le mode verbal, que le praticien construit sa compréhension de la situation.*

*Il y a évidemment plusieurs autres perspectives de travail en analyse de pratique. Depuis quelques années, par exemple, notre collègue Nadine Faingold propose, en situation groupale, diverses techniques d'aide au changement, dont certaines sont inspirées de la PNL<sup>19</sup>. Dans la cadre de cette étude sur la symbolique en analyse de pratique, en particulier sur ce thème de la place du corps dans le vécu de la réflexion, je mets de plus en plus en oeuvre un dispositif de travail en groupe que je nomme la « mise en scène praxéologique ».*

*Cette appellation est inspirée de la perspective praxéologique telle qu'elle est présentée en français par Yves St-Arnaud (1995, 1992) au sujet des travaux de Donald Schön et Chris Argyris sur le thème du praticien réflexif. La méthode décrite par cet auteur consiste à demander au praticien d'identifier une situation d'interaction professionnelle dans laquelle il a éprouvé une insatisfaction. On demande alors au praticien d'énoncer quelle était son intention dans cette interaction et ensuite de reconstituer par écrit un passage d'un dialogue entre lui et son interlocuteur. Il s'agit de quelques échanges verbaux qui ont donc eu lieu nécessairement dans un moment spécifié de la situation analysée. Le critère pour choisir un moment plutôt qu'un autre est qu'il y ait, dans le passage retenu, une réplique spécifique de la part de l'interlocuteur qui soit un exemple de l'insatisfaction éprouvée par le praticien. La*

<sup>18</sup> GEASE : Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives.

<sup>19</sup> PNL : Programmation neuro-linguistique.

*reconstitution du dialogue est complétée par une description sommaire du vécu correspondant aux divers passages du dialogue.*

*Yves St-Arnaud présente de manière détaillée la méthode praxéologique qu'il a développée et dans laquelle il est question d'une analyse fine des deux composantes essentielles de l'action que sont l'intention et la stratégie. J'ai très peu travaillé dans cette perspective de l'analyse de l'intention versus la stratégie de l'acteur. J'ai plutôt développé, à partir de cette idée de la reconstitution d'un dialogue, le dispositif de la mise en scène praxéologique.*

### *Le praticien metteur en scène*

*Dans ce dispositif, le praticien qui présente sa situation devient en quelque sorte, avec le soutien de l'animateur, le metteur en scène d'un moment spécifié de la situation. Son propre personnage et ceux de ses interlocuteurs sont alors incarnés par des participants au séminaire. Le praticien metteur en scène guide alors par ses consignes le jeu des acteurs. À titre d'exemple, dans la situation de l'enseignante du préscolaire qui a fait le dessin intitulé « Surprise de la rentrée : un bébé », quatre participants se sont donc retrouvés dans les rôles de l'enseignante, de l'enfant à l'allure d'un bébé, de la sœur et de la mère. Dans ce cas-ci, nous avons répété plusieurs fois les quelques vingt secondes de l'action qui se déroule entre le moment où la mère, l'enfant et sa sœur apparaissent à la porte de la classe et le moment où l'enseignante s'avance vers eux en marchant et en finissant par dire : « Qui vient à la maternelle ? ».*

*Les rétroactions du metteur en scène face au jeu conduisent habituellement à changer les rôles entre les participants, qui mettent alors toute leur bonne volonté d'acteur amateur pour jouer au plus près la couleur du personnage indiquée par le praticien. Les participants jouent littéralement avec cela suffisamment longtemps pour sentir et ressentir ce qui apparaît à un moment comme le ton juste de l'action.*

*Plusieurs aspects sont apparus dans cette mise en scène, par exemple, le fait que l'enseignante tentait de dissimuler son émotion de quasi découragement devant cet enfant qui s'amenait dans son groupe cette année. Cet enfant allait lui demander beaucoup d'énergies et habituellement cette situation aurait été vu comme un défi éducatif à relever. À l'occasion de cette rentrée scolaire de l'enseignante, l'arrivée de cet enfant venait cette fois alimenter une profonde remise en question du métier d'enseignant qui l'habitait plus ou moins à son insu depuis quelque temps.*

*Une pièce en quatre actes : je joue, nous jouons, ils jouent ...*

*Un deuxième exemple de la mise en scène praxéologique est développé à partir de la situation de la superviseure de stagiaire en enseignement au secondaire qui avait choisi comme objet rituel deux petites figurines aimantées, un chat et une souris. La présentation qui suit va au delà de ce qui a été effectivement mis en œuvre dans ce cas précis. Il s'agit d'une reconstitution faite à partir de diverses mises en scène effectuées au fil des ans dans ces séminaires. Elle permet d'illustrer l'ensemble des quatre temps de cette démarche, les « en quatre actes » de la mise en scène.*

*Le premier acte : « je joue ».*

*Dans un premier temps de travail, le praticien, le chat, est invité à s'installer dos à dos avec un autre participant qui incarne le stagiaire, la souris. On suggère alors à la personne est d'expérimenter diverses positions jusqu'à ce qu'elle ait le sentiment de retrouver, dans le moment présent du séminaire, ce qu'elle vit dans la relation avec ce stagiaire : « chacun le dos tourné, mais solidement fixées, aimantées, figées ensemble ».*

*Il est question dans cette approche d'incorporer l'objet rituel et ainsi d'effectuer à partir de la mise en objet, un renversement de la direction habituelle du travail d'analyse qui aurait conduit à développer le symbole davantage sur le plan de la verbalisation. En référence à l'analyse réflexive, l'objectif est toujours le même, soit de travailler au développement d'une description toujours plus fine et plus riche au sujet du vécu de référence. La perspective sur la réflexion est toujours la même. La récolte au plan de conceptualisation sera d'autant meilleure qu'elle s'enracine dans le terreau descriptif, et le terreau d'autant plus fertile qu'il est constitué d'éléments obtenus à partir d'un « remplissement expérientiel ».*

*Au deuxième acte, « nous jouons ».*

*Une fois établi le positionnement juste du praticien-chat et du stagiaire-souris, on demande alors à chacun des participants de se joindre à cette « mise en corps » de l'objet rituel, en prenant la position entre eux, en dyade. L'idée est de faire en sorte qu'ils puissent saisir encore davantage la situation déposée pour fins d'analyse. Le postulat ici est que plus les participants deviennent présents à la situation vécue par le praticien, plus ils seront en mesure d'aider cette personne dans son analyse. Ce deuxième temps peut aussi être l'occasion pour le praticien de changer de position avec son partenaire pour se retrouver ainsi dans la place du stagiaire-souris.*

*Au troisième acte, « ils jouent ».*

*Le troisième temps de ce travail est celui où le praticien se retire de cette mise en scène et observe « de l'extérieur » l'ensemble des dyades. Bien que la consigne ait été d'adopter la position indiquée par le praticien, chaque personne l'exécute à travers sa propre subjectivité en étant, par exemple, assis ou debout, plus ou moins rapproché physiquement, etc. Ce qu'observe le praticien est alors une diversité de ressources lui permettant de cerner encore davantage son vécu, en indiquant, par exemple, laquelle parmi les positions observées reflètent ce qu'il vit dans cette situation relationnelle avec le stagiaire.*

*Ces trois temps de la mise en scène de la situation sont entrecoupés de moments où les participants décrivent et partagent avec le praticien les différents aspects de leur vécu, par exemple, les sensations, les émotions, les pensées et les actions, mais aussi s'il y a lieu, leur compréhension de la situation.*

*Le quatrième acte*

*Un quatrième temps complète l'ensemble de la démarche. Il s'agit d'un temps dans lequel les participants sont invités à explorer des possibilités de transformation de cette position relationnelle « dos-à-dos ». Le mode privilégié est celui de la voie du corps en mouvement, ce qui pourrait vouloir dire ici, par exemple, de se retourner sur sa chaise, sans déplacer les chaises dos à dos, du moins dans un premier temps. Ces explorations incorporées deviennent*



*autant de ressources que le praticien peut retenir, soit pour comprendre en quoi il n'a pas été possible de les mettre en œuvre dans la situation passée, soit comme matériaux pouvant conduire à la construction de la métaphore ressource de l'étape 11 de la modélisation du versant de retour dans l'action à venir.*

*Conclusion provisoire à cette première partie de l'article : le vécu de la réflexion.*

*Le vécu de la réflexion est l'expression utilisée pour souligner le fait qu'un entretien ou une séance d'analyse de pratique en groupe est un vécu en soi et que la nature de ce vécu peut influencer la qualité de la démarche réflexive. Le temps dit de la réflexion n'a pas à être un temps privilégiant uniquement le mode mental de la rationalité habituelle. La mise en scène praxéologique, par son lien avec la créativité, la symbolique et le corps, ouvre la possibilité de privilégier, au besoin, le mode non rationnel ou « arationnel » dans la démarche réflexive du praticien. Ces deux modes sont opérants dans le vécu de l'action et le fait de les mobiliser conjointement dans le temps dit de la réflexion agit sur la qualité de la réciprocité dans la dynamique action-réflexion.*

*Par ailleurs, le fait d'être physiquement en mouvement dynamise les rencontres de travail réflexif. Le fait de « jouer » les personnages apporte une touche ludique qui dédramatise parfois la situation et remet en mouvement ce qui peut s'être cristallisé dans le rapport entre le praticien et son interlocuteur, par exemple, entre une enseignante et un élève au fil de l'année scolaire.*

*Dans la mise en scène praxéologique, l'intersubjectivité est d'abord mise au service du praticien qui analyse sa situation. Elle est toutefois vécue de telle manière qu'elle suscite une résonance dans le vécu de chacun de participants. Tout se passe comme si la « représentation » du praticien, incorporée par les participants, pouvait aussi se constituer parfois en métaphore ressource pour eux-mêmes. Il n'est d'ailleurs pas rare, lors des rencontres suivant ces mises en scène, que les participants soulignent que certains moments joués par eux aient été bénéfiques dans leur propre pratique professionnelle ou personnelle, au point parfois de susciter une véritable « transformation », alors qu'au départ la situation analysée n'était pas la leur. À suivre.*

## **Références**

- Faingold, Nadine (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. Dans Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. Chapitre 9. ESF. Paris.*
- Fumat, Yveline, Vincens, Claude et Étienne, Richard. (2003). Analyser les situations éducatives. ESF, Paris.*
- Halprin, A. (and others). (1975.). Collected Writings. San Francisco Dancers' Workshop, San Francisco,*
- Halprin, L. (1969). The RSVP cycles. Creative processes in the human environment. George Braziller Inc., New York,.*
- Hammerman, W.M. ( 1980). Fifty years of resident outdoor education : 19930-1980. Its impact on American Education. Ed. : American Camping Association, Martinsville, Indiana.*
- Lamy, M. (Janvier 2002) . Propos sur le GEASE (Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives).. Expliciter no..43. GREX (Groupe de recherche sur l'Explicitation). Paris.*
- Legault, M. (décembre 2004). Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier*

*dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi . Expliciter # 57, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.*

Legault, M. (mai 2004). La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. *Expliciter # 55, p.31-38. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.*

Legault, M. (décembre 2003). La symbolique en analyse de pratique. *Expliciter # 52, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.*

Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive , transformations intérieures et pratique professionnelle. Dans Serre, F.: La pratique, source de recherche et de formation (numéro thématique). *Cahiers de la recherche en éducation, 2:1, p. 123-164.*

Legault M. (1989). *Le rapport à la nature dans une perspective développementale. Une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant d'une démarche de créativité en milieu naturel. Thèse de doctorat, Département de psychopédagogie, Université Laval, 285 p.*

Lord, M. , Bruneau, M. (1983). *La parole est à la danse. Les Editions La Liberté, Québec.*

Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte. Vol.III Organisation de la classe et intervention pédagogique. Éditions NHP, Ville de Laval, Québec.*

St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération. Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.*

St-Arnaud Y., (1992) *Connaître par l'action, Presses de l'université de Montréal, Montréal.*

Perrenoud, P.. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris, ESF, 2001. 219 pages.*

Smith, J.,W. , Carlson, R.E., Masters, H.B. and Donaldson, G.W. (1970). *Outdoor education. Prntice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.*

Van Matre, S. (1972). *Acclimatization. A sensory and conceptuel approach to ecological involement. American Camping Association, Martinsville, Indiana,*

Vermersch, P. (1994; 3<sup>e</sup> éd. 2000). *L'entretien d'explicitation écrit. ESF, Paris. 182 p.*

Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation. ESF. Paris. 263 p.*

Maurice LEGAULT  
 Expliciter, no 64, 2006

## **6 - Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (2<sup>e</sup> partie)<sup>20</sup>**

Cet article est la suite de l'article publié dans le numéro 62 d'Expliciter en novembre dernier (2005). Il s'inscrit dans la série des articles publiés depuis décembre 2003 sur le thème de la symbolique en analyse de pratique.

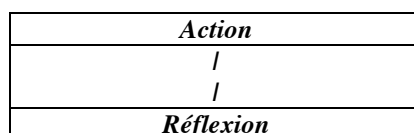
Dans ces articles, j'ai fait référence au modèle de la prise de conscience développé par Pierre Vermersch et présentant les étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi. En partant de ce modèle, j'ai développé le versant du retour dans l'action afin de montrer comment la symbolique pouvait intervenir dans un processus de construction de métaphores-ressources en lien avec l'action du praticien. J'avais alors présenté un exemple tiré de ma propre expérience où, à la suite de l'analyse d'une situation vécue, j'avais créé une séquence de mouvement corporel, « la posture à trois temps », comme ressource mobilisable et utilisable dans des vécus singuliers à venir.

*Dans l'article amorcé l'automne dernier dans le numéro 62 d'Expliciter, je suis revenu au volet des étapes du passage du pré réfléchi au réfléchi, pour montrer comment la symbolique pouvait alors soutenir la démarche réflexive d'un praticien. Il a été question, en complément à la mise en mots, de la mise en objet, de la mise en dessin, et de la mise en geste. J'ai aussi présenté le dispositif de la mise en scène praxéologique. J'ai voulu montrer ainsi comment la symbolique pouvait susciter une qualité de présence au vécu de l'action. J'ai cependant surtout voulu montrer comment la symbolique pouvait susciter une qualité de présence au vécu de la réflexion, dans le temps dit de retour sur une situation passée, par exemple, dans un séminaire d'analyse de pratique.*

Le présent article a trait à l'intégration des deux versants du modèle de la prise de conscience. Il est toujours question de la symbolique en analyse de pratique, mais cette fois davantage au sujet de la possibilité de son utilisation par le praticien dans le cours même de l'action vécue, sur le terrain même de la pratique.

### ***De l'action à la réflexion sur l'action***

*Cette étude est au sujet du lien dynamique entre l'action et la réflexion dans la pratique réflexive du praticien. La figure 1 est la schématisation la plus simple de l'idée de réflexion sur l'action.*



**Figure 1 La réflexion sur l'action**

<sup>20</sup> Ce titre est en fait le sous-titre d'un article faisant partie d'une série de six articles présentés entre 2003 et 2007 dans la revue Expliciter sous le titre : La symbolique en analyse de pratique.

Cette idée se déploie habituellement en quatre catégories descriptives. La figure 2 présente les quatre grandes étapes que l'on rencontre habituellement dans ce domaine: I. la pratique effective du praticien inscrite dans l'action vécue; II la description de sa pratique, par exemple, la description d'une situation de vie professionnelle; III la conceptualisation et la construction du sens qui se dégage de la réflexion; IV l'élaboration de pistes d'action, tout au moins dans le mode verbal.

Cette modélisation montre d'une part, par la séquence I, II et III, que la conceptualisation et la construction du sens ne peuvent s'élaborer directement à partir du vécu, mais qu'elles nécessitent une étape intermédiaire de description. L'idée mise de l'avant est qu'on ne réfléchit pas directement sur le « territoire », mais plutôt à partir de la « carte du territoire ». Elle montre d'autre part, par la séquence III, IV et I, que la compréhension (III) n'est pas une condition suffisante pour qu'il y ait changement effectif dans la pratique. Une étape subséquente de type « élaboration de pistes d'action » (IV) serait à tout le moins indiquée pour énoncer des intentions face à l'avenir.

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | <b>I. La pratique</b><br>effective inscrite dans<br>l'action vécue   |   |
| <b>IV. Pistes d'action</b><br>Le praticien identifie une ou des<br>pistes d'action qu'il s'engage à<br>mettre en oeuvre dans sa pratique. |  | <b>II. Description</b><br>Le praticien décrit la situation<br>faisant l'objet de l'analyse. |
|   | <b>III. Conceptualisation et<br/>construction de sens</b><br>Le praticien développe sa<br>compréhension de la situation. |   |

N.B. Le tableau se lit dans le sens horaire, de la cellule I à la cellule IV.

Figure 2 Les quatre grandes étapes de la démarche réflexive d'un praticien

La modélisation de la figure 3 est une complexification de ce qui est présenté à la figure 2. Il est question des étapes du retour vers un vécu singulier (7 à 13) dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi (1 à 7). Ces treize étapes sont autant de catégories descriptives qui permettent d'appréhender finement la démarche réflexive d'un praticien.

Les treize étapes ou constituants de cette modélisation ont trait à l'idée qu'il ne suffit pas de demander à un praticien de décrire sa pratique, par exemple un moment particulier de la situation problématique qu'il veut analyser, pour obtenir une véritable description de la situation (étapes 1 à 5). On peut se demander en effet en quoi ce que le praticien verbalise spontanément ou naturellement est de nature véritablement descriptive. L'entretien d'explicitation est une réponse à cela par le renversement sémantique et l'orientation phénoménologique qu'il propose.

|  | <b>13. Vécu singulier (à venir), inscrit dans l'action.</b><br>Connaissance en acte |  | <b>1. Vécu singulier (antérieur), inscrit dans l'action.</b><br>Connaissance en acte |   |
|--|---|--|--|---|
| 12. La projection du plan de la métaphore au plan de l'action vécue            |   |  |  | 2. Réfléchissement  |
| <b>11. La métaphore</b><br>Ressource potentiellement mobilisable dans l'action |   |  |  | <b>3. Vécu représenté</b><br>Signifiants intériorisés, privés |
| 10. La création d'une métaphore personnelle                                    |   |  |  | 4. Thématisation  |
| <b>9. Vécu (re)verbalisé</b><br>Habillage à partir du sens                     |   |  |  | <b>5. Vécu verbalisé</b><br>Habillage par les significations  |
| 8. Le décryptage du sens   |   |  |  | 6. Réflexion  |
|  |   | <b>7. Vécu comme objet de connaissance</b><br>Construction de l'expérience |  |   |

*N.B. Le tableau se lit dans le sens horaire, de la cellule 1 à la cellule 13.*

### Figure 3 La grande boucle réflexive

*Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier (7 à 13)  
dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi (1 à 7)*

*Si le praticien fournit toutefois une description, par exemple au sujet du vécu, un des questions est comment peut-on l'enrichir de façon à bien servir l'étape subséquente de la démarche réflexive, soit celle de la compréhension (étapes 6 et 7). La première partie de l'article, dans le numéro 62 d'Expliciter, visait à montrer comment la symbolique peut jouer un rôle à ce sujet, en faisant se nourrir mutuellement le mode verbal et le mode non-verbal de la symbolisation. Dans le mode non-verbal, il est question, par exemple, de la mise en objet, la mise en dessin, la mise en geste, voire la mise en mouvement corporel.*

*La modélisation de la figure 3 met aussi en évidence l'idée qu'il ne suffit pas qu'un praticien comprenne la situation problématique visée par sa démarche réflexive pour qu'il obtienne des pistes d'action véritablement en lien avec cette compréhension (étapes 7 à 13). Dans un article précédent (Expliciter # 57), j'ai présenté ce modèle en m'attardant à ce volet du retour dans l'action, en montrant comment la symbolique pouvait intervenir dans un processus de construction de ressources en vue de l'action à venir.*

### **De la grande boucle à la petite boucle réflexive**

*La modélisation de la figure 3 est constituée de treize étapes qui sont autant de catégories descriptives qui permettent d'appréhender finement la démarche réflexive d'un praticien, voire d'encourager le passage systématique par chacune de ces étapes. Certaines situations de vie professionnelles demandent en effet, de la part du praticien, un tel retour réflexif de type « arrêt-sur-image », hors du contexte habituel de la pratique professionnelle. Cette grande boucle réflexive en lien avec l'action effective du praticien suggère une démarche*

*fine, rigoureuse et laborieuse, mais dont on ne peut faire l'économie dans certaines situations de vie personnelle ou professionnelles.*

*Dans le contexte de l'analyse de pratique, et de cette idée de retour réflexif, effectué en différé par rapport à l'action effective du praticien, il me semble intéressant de considérer qu'il puisse y avoir une démarche de réflexion tout aussi systématique, mais qu'elle s'ajuste à la nature même de l'action effective telle qu'elle se déroule sur le terrain même de la pratique. L'approche que je propose consiste à conserver cette idée de la boucle action-réflexion, mais en ajustant « la longueur » de cette boucle de façon à se rapprocher du temps réel dont dispose le praticien dans l'action effective. Les figures 4 et 5 illustrent cette approche avec l'idée d'une moyenne et d'une petite boucle réflexive.*

|  | <b>13. Vécu singulier (à venir), inscrit dans l'action.</b><br>Connaissance en acte |  | <b>1. Vécu singulier (antérieur), inscrit dans l'action.</b><br>Connaissance en acte |  |
|--|---|--|--|--|
|  |   |  |  | 2. Réfléchissement                                     |
| 12. La projection du plan de la métaphore au plan de l'action vécue                                |   |  |  |  |
| 11. La métaphore Ressource potentiellement mobilisable dans l'action                               |   |  |  | 3. Vécu représenté<br>Signifiants intériorisés, privés |
| 10. La création d'une métaphore personnelle (ou mobilisation d'une métaphore créée antérieurement) |   |  |  | 4. Thématization                                       |
| 9. Vécu (re)verbalisé<br>Habillage à partir du sens (ou reconnaissance du sens déjà établi)        |   |  |  | 5. Vécu verbalisé<br>Habillage par les significations  |

*N.B. Le tableau se lit dans le sens horaire, de la cellule 1 à la cellule 13.*

#### **Figure 4 La moyenne boucle réflexive : la description dans l'action**

*Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier (9 à 13) dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi, au niveau descriptif (1 à 5)*

*L'idée suggérée par la figure 4 est que dans le cours même de son action le praticien puisse prendre tout au moins le temps d'être présent à ce qu'il vit, d'en prendre conscience de manière réflexive (les étapes 1 à 5). Cette boucle montre d'un autre côté la possibilité d'un accès direct au sens (de l'étape 5 à l'étape 9). Il s'agit de la possibilité d'une conscience réflexive d'un sens esquissé à grands traits dans le déroulement même de l'action ou de la reconnaissance d'un sens établi antérieurement, par exemple, dans le contexte d'un retour réflexif sur l'action et du type de celui de la grande boucle réflexive. Il en va de même pour les étapes subséquentes (9 à 13) où il pourrait s'agir d'une nouvelle métaphore ou de la mobilisation d'une métaphore constituée antérieurement.*

*Reprenons l'exemple présenté dans l'article précédent au sujet de la superviseure de stagiaires en enseignement au secondaire. Elle avait présenté en séminaire une situation dans laquelle elle vivait une relation de type « chat-souris aimantés ou figés dos à dos » avec un de ses stagiaires. On peut penser que dans le cours même d'une rencontre avec ce même*

stagiaire, ou avec un autre stagiaire, ou même dans toute situation d'interaction humaine à venir, cette praticienne puisse prendre quelques secondes pour écrire quelques mots rapides au sujet de ce qu'elle vit dans cette rencontre au plan des sensations (corps), au plan des émotions (cœur), au plan des pensées (tête) et au plan de l'action. La moyenne boucle suggère que le conscience réflexive de son vécu, exprimé dans le mode de la verbalisation, puisse être une condition suffisante pour susciter une conscience réflexive du sens. Il s'en suivrait la possibilité de la mobilisation d'une métaphore créée à partir des figurines aimantées du chat et de la souris provenant de sa mise en objet. Il s'agirait, par exemple, de l'une ou l'autres des positions alternatives élaborées en séminaire réflexif, par exemple, lorsque diverses possibilités de positions relationnelles avaient été explorées par les participants en jouant corporellement les personnages du chat et de la souris.

### Le réfléchissement dans l'action

|   |   |  |  |                    |
|---|---|--|--|--------------------|
|   | <b>13. Vécu singulier (à venir), inscrit dans l'action.</b><br>Connaissance en acte |  | <b>1. Vécu singulier (antérieur), inscrit dans l'action.</b><br>Connaissance en acte |                    |
| 12. La projection du plan de la métaphore au plan de l'action vécue |   |  |  | 2. Réfléchissement |

N.B. Le tableau se lit dans le sens horaire, de la cellule 1 à la cellule 13.

#### Figure 5 La petite boucle réflexive : le réfléchissement-dans-l'action

Modélisation du retour vers un vécu singulier (12 à 13)  
dans la suite immédiate à l'acte de réfléchissement, antérieur à la verbalisation.

L'idée suggérée par la figure 5 est que dans le cours même de son action, le praticien puisse être présent à ce qu'il vit, mais cette fois et contrairement à la boucle précédente, sans prendre conscience de ce vécu de manière réflexive. Cette boucle postule la possibilité que l'acte de réfléchissement puisse exister et qu'il conduise à son acte miroir sur le versant « retour dans le vécu » de la boucle réflexive, soit l'acte de la projection du plan de la métaphore au plan de l'action « à venir » (étape 13). Ce circuit se déroulerait dans la quasi-immédiateté d'un premier vécu singulier (étape 1).

Les étapes 2 et 12 se situe dans cette zone entre la conscience directe propre au vécu et la conscience réflexive propre au retour réflexif. La question à laquelle je m'intéresse dans le contexte de la pratique réflexive est comment la symbolique agit dans cette version écourtée de la boucle réflexive. La description suivante est au sujet d'un des vécus de référence à partir duquel a été développée cette idée de « **réfléchissement dans l'action** ». Cette description a été produite au retour de St-Eble, en septembre dernier (2005). Le vécu auquel je réfère se rapporte à deux moments distincts, un premier moment vécu en France en montagne et correspondant à l'étape 1 du modèle et un deuxième moment vécu ultérieurement au Québec et correspondant à l'étape 13 du modèle.

### ***Cling-cling, cling-cling***

*Un vécu singulier antérieur : un récolte symbolique importante, mais sans accès « au sens ».*

*« Cling-cling, cling cling », ce petit bruit léger vient du fond de la poche de mon pantalon de travail. Je passe les quelques heures de ce bel après-midi d'automne, seul sur ma propriété forestière, pour y effectuer des travaux d'entretien d'un chemin forestier nouvellement aménagé. Ce petit son clair se fait entendre plusieurs fois dans la journée au gré de certains gestes et autres actions matérielles que j'exécute continuellement dans ce travail qui se veut très physique. Ce son au fond de ma poche est celui que fait une pièce de métal au contact des trois petites pierres bien lisses et polies que j'ai toujours avec moi depuis quelques années. Je les mets dans ma poche systématiquement tous les matins au début de chacune de mes journées. Chaque pierre représente un membre de ma famille.*

*Je n'ai jamais mêlé dans mes proches ces pierres avec d'autres objets. Ce matin par contre, j'y ai mis cette petite pièce de métal. Il s'agit d'une douille de fusil vidée de sa poudre et de son plomb. Je l'ai trouvée l'été dernier, à près de 3 000 mètres d'altitude, au col de la Roche Chevière dans le Parc National de la Vanoise lors d'une longue randonnée hors piste en solitaire. J'avais été vraiment étonné de trouver une douille sur ce col, ne croyant pas que cet environnement totalement minéral puisse attirer la vie animale. Au début de la descente, en longeant le pied de l'arête sommitale, j'ai vu toutefois se profiler un chamois à travers les nuages, exactement à l'endroit où j'avais rebroussé chemin quelques minutes plus tôt. Le sentier était alors trop exposé au vide ... pour me permettre de faire le sommet avec aisance et en toute sécurité, du moins ce jour-là. De retour au refuge à la fin de journée, le gardien à qui j'ai montré la douille l'a examiné attentivement et m'a précisé qu'il s'agissait de la douille d'une arme de chasse. Le col de la Roche Chevière étant situé dans la zone du Parc National, il s'agissait donc sûrement de braconnage.*

*Un vécu singulier « à venir » : une métaphore qui donne accès « aux sens »*

*Ça fait maintenant plus d'un mois que je suis revenu de montagne et que je traîne avec moi chaque jour cette douille, sans trop savoir ce qu'elle représente et sans en chercher davantage le sens. J'ai souvent pensé à la mettre sur moi avec les trois pierres, mais j'ai toujours choisi de faire autrement. Mais ce matin, il y avait quelque chose de différent. Au moment où je l'ai mise avec les pierres, je savais que j'allais travailler sur ma propriété forestière, que j'y serais seul, comme c'est souvent le cas d'ailleurs, mais surtout que c'était la période annuelle de la chasse. Ma propriété forestière est privée, la circulation est restreinte à quelques rares personnes autorisées et la chasse y est formellement interdite. Malgré les barrières et affiches bien en vue, chaque année des chasseurs viennent sur ce territoire.*

*Tout au long de la journée, ce petit son qui provient du fond de ma poche, me rappelle la prudence que je dois exercer quand je travaille seul en forêt, par exemple, dans des travaux très physiques avec des équipements motorisés, mais aussi la prudence face à l'éventualité de la rencontre inopportune avec des chasseurs alors en situation d'être pris en défaut... À la toute fin de la journée, alors que le jour déclinait, le petit son s'est fait réentendre pour une dernière fois. Ma première réaction a été de ne pas y prêter attention, puis tout de suite de*



*me dire « non, au contraire, je veux entendre cela, le prendre en considération ». Ce qu'il me dit c'est : « mets ton dossard orange, même chez toi, sur ta propre propriété forestière ». J'ai donc terminé ma journée de travail avec mon dossard de sécurité, oubliant même de le retirer dans la voiture sur la voie publique, en route vers la maison.*

*La dernière partie de ce récit renvoie à la moyenne bouche. À la fin de la journée, j'ai conscience, de manière réflexive, de l'existence du son du métal contre les petites pierres. J'ai aussi un accès direct au sens : il est question de danger potentiel, de prévention, de prudence et de souci de ma sécurité physique. Je sais aussi que j'ai pensé aussi à ma famille, aux conséquences d'un « accident » de chasse.*

*Ce vécu m'a surtout permis cependant de clarifier l'idée sous-jacente à la petite boucle, soit le réfléchissement dans l'action. Il y a eu au cours de cette journée de travail sur ma propriété plusieurs moments où le son du métal contre les pierres s'est fait entendre, juste assez pour sortir de la conscience directe, mais pas assez pour l'amener à la conscience réflexive. Tout se passe comme si la sonorité de la douille avait son origine dans un vécu singulier antérieur, celui du col de la Roche Chevière (étape 1), et qu'il aboutissait dans un vécu singulier ultérieur, celui sur ma propriété forestière (étape 13). Ce son, ce donné sensoriel, fait s'installer, à mon insu, une attitude sécuritaire et des actions concrètes de vigilance. Je sais, par exemple, que le son du métal a induit chez moi plusieurs fois l'action de balayer visuellement d'un bout à l'autre l'environnement forestier autour de moi, question de voir venir d'éventuels visiteurs indésirables. Il s'est installé une sorte « d'arc-réflexe » entre le son de la douille et l'action préventive de vigilance en mode radar dans l'environnement immédiat de mon lieu de travail.*

*Je peux supposer qu'il y a eu bien d'autres moments où le son a été émis, mais qu'il est resté au niveau de ma conscience directe, en deça de toute conscience réflexive. Je pourrais les faire apparaître, mais pour cela il me faudrait m'investir dans une activité auto-explicitative beaucoup plus fine que celle que je fais ici ou encore dans un entretien d'explicitation.*

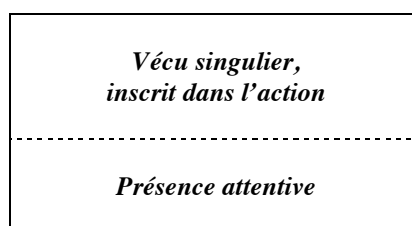
*Il m'apparaît que l'appellation « **réfléchissement dans l'action** » convient bien ici pour désigner ce qui se vit. Ce terme me semble par ailleurs mieux convenir que celui de réflexion dans l'action, un terme issu de la praxéologie. J'ai toujours eu quelque réserve face à cette appellation qui me semble ne couvrir qu'une partie du vécu du praticien réflexif en situation d'action sur le terrain même de sa pratique, une partie davantage du côté rationnel de la pensée humaine.*

*Dans l'exemple de la douille, il s'est passé quelques semaines entre les deux moments décrits, soit l'étape 1 et l'étape 13. Durant ces quelques semaines, je n'ai pas cherché à comprendre davantage le sens de cette douille, mais je savais qu'elle était très importante pour moi. Je sais aussi qu'elle m'a été donnée dans un moment de grande présence à ce que je vivais. Ces moments de randonnées solo hors piste en montagne sont pour moi des moments qui m'obligent à exercer une très haute vigilance au plan de la sécurité, par exemple, au sujet de l'itinéraire pas toujours évident, du climat souvent incertain et de la progression en montagne quelques fois technique. C'est la qualité de la présence à ce que je vis, par exemple sur les plans corporels et émotionnels, qui est garante de ma sécurité, mais aussi de l'aisance et du plaisir que je vis de plus en plus dans ces randonnées.*

*Cette vigilance à l'environnement extérieur et à mon « environnement intérieur » m'installe comme nulle autre activité dans un état de présence d'une rare qualité. La douille m'a été donnée pourrais-je dire, après trois heures d'installation dans cet état. L'acte de ramasser cette douille et la douille elle-même n'étaient pas n'importe quel acte de cueillette de n'importe quel objet. Il est associé à un sentiment d'une forte résonance intérieur-extérieur et auquel j'ai fait confiance. Aujourd'hui, au moment où j'écris cet article, je prends conscience que cet acte s'inscrit dans une longue pratique symbolique développée au cours des vingt dernières années, en particulier depuis la formation à l'institut Tamalpa en Californie en 1985 (Expliciter #52). Cette pratique s'est formalisée par la suite dans mon activité de formation et de recherche en plein-air (1986-96; 2004-2006), puis en analyse de pratique auprès des enseignants (1990-2006). Si elle prend autant de place aujourd'hui dans ma pratique personnelle et professionnelle, c'est aussi grâce au travail de formation et de recherche vécu depuis 1995 au sein du GREX.*

### **En conclusion : la présence au vécu de l'action, en cours d'action**

Je termine cet article en présentant la figure 6. Cette dernière modélisation s'inscrit dans la suite logique des boucles réflexives précédentes. Elle en est en quelque sorte l'aboutissement. Il en sera question dans le prochain article.



**Figure 6 Le but de la pratique réflexive : la présence au vécu de l'action**

*Le présent article est le cinquième de la série sur la Symbolique en analyse de pratique. Deux autres articles complèteront ce travail de réflexion. Mon intention dans le prochain article est de revenir sur ce qui fait l'objet de la figure 6. En lien avec l'entretien d'explicitation, il pourrait être question, par exemple, du lien entre cette idée de présence attentive et celle de la séquence des actions de type prise d'information, d'identification et de prises de décision. Cette question de la présence attentive est liée directement à la phénoménologie et le prochain article serait aussi l'occasion de voir comment le travail d'élaboration de la psycho phénoménologie de Pierre Vermersch aide à raffiner davantage la compréhension au sujet de la symbolique en analyse de pratique. Le dernier article sera finalement une analyse critique de l'ensemble des articles, en revenant, par exemple, sur certains postulats, mais aussi comment le travail d'auto-explicitation pourrait intervenir dans la suite de ce travail sur la réflexivité.*

## **Références**

*Les références apparaissent à la fin de l'article précédent.*

Maurice LEGAULT  
*Expliciter*, no 70, 2007

## **7 - La présence au vécu de l'action, en cours d'action<sup>21</sup>**

*Bref retour sur les articles précédents*

*Cet article est le sixième (et avant dernier...) de la série des articles que j'ai rédigés sur la symbolique en analyse de pratique. Ces articles ont été publiés dans *Expliciter* depuis décembre 2003. Ils apparaissent dans la liste des références présentée à la fin de cet article .*

*Dans ces articles sur le thème de la pratique réflexive, il a été question de la manière dont le praticien peut améliorer la qualité de la réflexion sur son action. J'ai traité en particulier de ce qu'il peut faire pour soigner la qualité du rapport qu'il établit avec le vécu auquel il se réfère pour réfléchir sur son action. L'évocation du vécu passé et la position de parole incarnée, tels qu'ils sont mobilisés dans l'entretien d'explicitation, sont au cœur de la recherche de qualité dans la description du vécu.*

*Avec le thème de la symbolique, il a été question de la manière dont la mise en mots, la symbolisation verbale, pouvait être soutenue et enrichie par la symbolisation non-verbale, par exemple, avec l'utilisation de techniques et de dispositifs mobilisant le mouvement corporel, le dessin spontané et la récolte de petits objets matériels.*

*À compter du troisième article, j'ai développé ce thème de la symbolique en analyse de pratique en utilisant le modèle de la prise de conscience élaboré par Pierre Vermersch (1994; 5<sup>e</sup> éd. 2006; la fameuse page 80!). Cette modélisation est constituée de sept étapes, allant du vécu, à la description du vécu et jusqu'à l'aboutissement du processus réflexif, par exemple, dans la conceptualisation et la compréhension développées à partir de ce vécu de référence. En m'appuyant sur ce modèle, j'ai par la suite développé six autres étapes, allant du produit de la réflexion, à la création de métaphores-ressources et jusqu'au retour dans l'action vécue du praticien.*

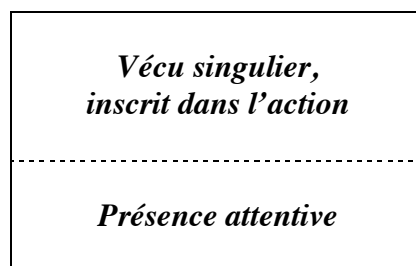
*J'ai désigné par « la grande boucle réflexive » l'ensemble des 13 étapes de ce processus réflexif partant du vécu passé et aboutissant à un vécu à venir, évidemment encore inconnu du praticien. Cette métaphore de la grande boucle renvoie au processus dans lequel le praticien se retrouve lorsqu'il s'engage dans des démarches réflexives formelles s'appuyant, par exemple, sur l'entretien d'explicitation ou les dispositifs de groupe mis en œuvre dans les séminaires réflexifs.*

*De là, j'ai poursuivi ma réflexion à partir d'exemples tirés de ma propre pratique pour décrire la réalité réflexive du praticien quand cette réflexion s'effectue dans le cours même du déroulement de son action. J'en suis arrivé à l'idée de « moyenne boucle réflexive » et de « petite boucle réflexive » pour désigner le processus réflexif du praticien qui n'a souvent d'autres choix dans ce contexte que de se limiter à la description sommaire de son vécu (la moyenne boucle) ou à ce que j'ai nommé le réfléchissement dans l'action (la petite boucle).*

---

<sup>21</sup> Ce titre est en fait le sous-titre d'un article faisant partie d'une série de six articles présentés entre 2003 et 2007 dans la revue *Expliciter* sous le titre : *La symbolique en analyse de pratique*.

En suivant cette piste des boucles réflexives de plus en plus petites, c'est-à-dire de plus en plus rapides, j'ai voulu me rapprocher de la réalité « réflexive » du praticien, au moment même où il est en train de vivre ce vécu, donc encore davantage en deça des boucles précédentes. Je mets les guillemets car à ce niveau on ne parle plus de conscience réflexive, mais de conscience directe. J'ai terminé le dernier article en présentant le schéma qui est repris ici à la figure 1. J'ai alors utilisé l'expression « Présence attentive » pour désigner cet état de conscience, ni directe, ni réflexive<sup>22</sup>. L'article précédent s'est terminé sur ce thème de la présence, en le nommant, mais sans le développer.



**Figure 1 La présence attentive :  
une conscience ni directe, ni réflexive.**

Depuis la parution de ce dernier article, en mars 2006, j'ai porté attention à des situations vécues au quotidien avec cette intention de clarifier dans un premier temps pour moi en quoi consiste le fait d'être présent à ce que je vis au moment où je le vis. Je présente ici des extraits commentés de mon journal de recherche dans des situations de vie personnelles, hors de mon contexte professionnel<sup>23</sup>.

### **1) Une première classe de situation : une action cent fois répétée**

*Sur la route en voiture*

*Je suis sur la route en voiture, sur un parcours cent fois emprunté, comme celui entre ma résidence et mon lieu de travail, ou celui entre ma résidence et ma propriété forestière (« ma terre »). Samedi matin dernier (octobre 2006), par exemple, je quitte la maison vers 9h30 pour me rendre sur ma terre, à 30 minutes de route, pour y effectuer des petits travaux forestiers. La journée est plutôt belle. Il y a peu de gens sur la route à cette heure du jour un samedi. Je suis tranquille à rouler ainsi sur l'autoroute. Depuis plusieurs années, je suis sensible à cette question de la présence. Je le suis encore plus cet automne alors que je suis mobilisé dans ce travail d'écriture au sujet de cette question de la présence attentive. L'occasion est belle pour porter attention à cela, car je sais que ces actions routinières, cent*

<sup>22</sup> Ce terme est celui utilisé par Varella, Thompson et Rosch dans leur ouvrage intitulé *L'inscription corporelle de l'esprit*. J'utilise ce terme ici, sans toutefois avoir fait une étude soignée du lien entre son utilisation dans le présent article sur la pratique réflexive et ce qu'il désigne dans l'ouvrage de ces auteurs sur les sciences cognitives.

<sup>23</sup> Dans le 7<sup>e</sup> et dernier article sur la Symbolique en analyse de pratique que je soumettrai pour le séminaire de décembre 2007, je compléterai ce travail avec des extraits commentés de mon journal de recherche au sujet de situations vécues dans le contexte professionnel et en lien plus direct qu'ici avec l'analyse de pratique.

*fois répétées, comme ce parcours entre ma résidence et ma terre, sont propices à l'évasion, la rêverie, ou tout autre forme que ça prend quand mon esprit vague ailleurs, ailleurs que là où je suis engagé physiquement. Depuis quelques années, il m'arrive régulièrement de me rendre compte, après dix ou quinze minutes dans une action comme celle-ci, que je ne suis pas du tout présent à ce que je fais, ici la conduite automobile.*

*Ce que je fais alors c'est de me ramener volontairement à la situation que je suis en train de vivre. Il y a deux techniques que j'utilise, soit la mise en œuvre 1) de la double attitude passive-active et 2) de l'action mentale de me dire « Je suis en contact avec ... ».*

### *La double attitude passive-active*

*La première technique est issue des pratiques méditatives. Il s'agit peut-être d'ailleurs de la technique à la base de toute méditation. Elle consiste à choisir un objet d'attention, un objet sur lequel on souhaite porter son attention et à y rester en prise pendant un certain temps. Un objet classique d'attention dans les activités de ce type est la respiration. Je démarre d'ailleurs souvent mes séminaires d'analyse de pratique avec ce petit rituel de transition entre la vie habituelle des praticiens et l'espace « sacré » du séminaire réflexif. Ceci est d'autant plus important que les séminaires réflexifs sont constitués de dispositifs, tel l'entretien d'explicitation, dont une des fonctions est de susciter la présence au vécu dans ce temps dits de réflexion sur l'action. Je demande alors aux participants de s'installer confortablement sur leur chaise, en déposant papier, crayon, etc., de fermer les yeux et de « simplement » commencer à porter attention à leur respiration.*

*La première consigne est donc très large. Après une minute ou deux dans un exercice comme celui-ci, pour la majorité d'entre nous, notre esprit vague ailleurs. La deuxième consigne consiste alors à proposer aux participants d'adopter la double attitude « passive et active » qui consiste à 1) observer « où » je suis parti quand je me rends compte que je suis ailleurs qu'en contact avec ma respiration, et autant que possible « simplement » accueillir cela, même si ça fait plusieurs fois que ça se passe en quelques minutes et 2) me ramener à ma respiration, de porter à nouveau attention à ma respiration. L'attitude active est celle qui consiste à se ramener volontairement à son objet d'attention. L'attitude passive est celle qui consiste à rester là « tout simplement » en contact avec sa respiration. Le tout consiste donc à s'installer dans cette double-attitude passive-active.*

*Je reviens à ma situation de conduite automobile où là il n'est pas question de méditation en tant que telle (surtout pas avec les yeux fermés!). Il s'agit plutôt d'utiliser cette technique de la double attitude passive-active pour être juste là en train de conduire mon véhicule, sur cette route où je roule avec tous ces autres véhicules autour de moi. Et quand je me rends compte que je suis ailleurs, je me ramène dans l'ici et maintenant de la conduite automobile.*

### *L'action mentale de se dire « Je suis en contact avec ... »*

*La deuxième technique s'intitule « Je suis en contact avec ... » et vient de ma formation à la psychosynthèse démarrée en 1984. Je mobilise parfois cette technique quand la précédente (double attitude passive-active) ne suffit pas à me maintenir dans l'état de présence que je souhaite.*

*Cette technique consiste à se dire intérieurement, en dialogue interne, par exemple ici : « Je suis en contact avec le grand panneau publicitaire au bord de la route. Je suis en contact*

*avec ...la voiture rouge qui vient de me dépasser. Je suis en contact avec ...mes mains sur le volant. Je suis en contact avec ...ce qui joue à la radio ». Il s'agit donc de se mobiliser dans une action mentale du type « se dire intérieurement », ou une action matérialisée « se dire à voix haute », ce sur quoi porte son attention.*

*Cela demande un effort de volonté pour effectuer cet acte d'attention durant plus de cinq ou dix minutes. Le but n'est pas nécessairement de le faire, dans mon cas par exemple, durant la totalité des trente minutes du trajet entre ma résidence et ma terre. La mise en œuvre de cette technique, ne serait-ce que pendant quelques minutes, contribue à me maintenir en prise dans le contexte dans lequel je me trouve physiquement. En soupoudrant ces trente minutes de route, de quelques passages de « Je suis en contact avec ... », je me rends compte que j'ai plus de facilité durant ce trajet à être présent à « moi entrain de conduire mon véhicule vers ma terre ».*

*Tout se passe comme si, dans le cours même de l'action vécue, je verbalisais mes prises d'information en les sortant volontairement de l'implicite. Je peux évidemment entrer davantage dans cet espace du non conscient en fragmentant les actions de prise d'information et d'identification. Dans cet exemple de la conduite automobile, cela prend l'allure de : « Je suis en contact avec la voiture rouge qui me dépasse, puis avec la plaque d'immatriculation de cette voiture, puis les lettres et les chiffres qui y sont inscrits ». Évidemment, pour une question évidente de sécurité, toujours avec un maintien en prise de l'attention portée à l'ensemble de la situation de conduite automobile!*

*Un premier obstacle à la présence  
ou comment déjouer l'ennui*

*Pour moi, le principal obstacle à être dans le moment présent, dans cette classe de situation des actions cent fois répétées, c'est l'ennui. Tout se passe comme si ce n'était pas assez d'être juste présent, comme si pendant que je conduis mon véhicule il y a tant d'autres choses tellement plus intéressantes à faire que celle de porter attention à la route et aux plaques d'immatriculation des voitures rouges. La mise en œuvre des deux techniques décrites ci-haut m'aide à contrer l'ennui. C'est en quelque sorte paradoxal car ces techniques me conduisent d'une part à être encore davantage dans le présent de la simple conduite automobile et d'autre part, elles me donnent une tâche à faire, la réalisation d'actions, en particulier des actions mentales de types prises d'information et d'identification. Mon esprit ne vague plus ailleurs, et au moins il est là où « je veux » qu'il soit.*

*Un deuxième obstacle à la présence  
ou comment déjouer ma représentation spontanée ce qui signifie « être présent ».*

*À pied sur mon chemin forestier*

*Ce que j'ai décrit ci-haut au sujet du parcours automobile, cent fois répété, est vrai aussi lorsque je suis sur ma terre et qu'en fin de journée, je reviens à pied en empruntant le chemin forestier qui va du chalet au chemin public. Le trajet d'un kilomètre et demi dure environ 20 minutes. Il m'arrive souvent, après dix ou quinze minutes de marche, de me rendre compte que je ne suis absolument pas présent à « moi entrain de marcher sur ma terre ». Mon esprit erre ailleurs, ici aussi.*

*En fait, ici ce n'est peut-être pas tant mon esprit qui vague ailleurs, mais moi qui suis mobilisé à mon insu dans l'attention que je porte à des situations de vie précises, par exemple, la réunion de la journée précédente à l'université, au prochain cours que je vais donner, à un projet à venir. Mon état interne est parfois de l'ordre de la préoccupation. La situation me préoccupe et il y a une sorte de nécessité d'y réfléchir. D'autres fois, c'est plutôt un projet intéressant à venir, par exemple offrir un stage en nature aux membres du GREX. Je me plais alors à imaginer les diverses possibilités de la réalisation d'un tel projet, dont celle de le tenir ici même sur ma terre.*

*Quand je suis sur ma terre, c'est pourtant pour y être pleinement, pour profiter de ces trop rares moments en nature. Il m'arrive trop souvent durant cette marche de retour de ne pas être en train de « goûter » à ce moment en nature. Le moment du retour est souvent un moment de fin de journée. Par beau temps, le soleil couchant est sur ma droite et il répand sa lumière à l'horizontal à travers la forêt. C'est chaque fois différent, toujours magnifique. Comme en voiture, je me ramène donc à cette marche. Ici ce n'est pas l'ennui. L'objet de mon attention est superbe. Mais malgré cela, cette qualité de présence ne dure souvent que quelques minutes (parfois moins d'une minute!). Et souvent, ce n'est qu'une fois rendu au chemin public, en voyant mon véhicule stationnée à l'entrée de ma terre, que je prends soudainement conscience que j'étais ailleurs durant une bonne partie du trajet.*

*Après avoir réfléchi à cette question de la présence, à ce que ça veut vraiment dire d'être présent, je me dis maintenant que le problème ce n'est pas tant que je puisse être ailleurs en pensée durant cette marche, mais plutôt que je ne sois pas présent à ce que « je veux » être présent à ce moment-là. Ces temps sur ma terre sont aussi des temps de ressourcement, des temps dégagés de ma vie habituelle et pourquoi ne seraient-ils pas l'occasion de réfléchir à une situation problématique ou encore de laisser se développer un beau projet à venir?*

*Le problème ici est celui de la liberté et du choix. Avant je me représentais « être présent » comme étant être là présent à ma marche, à l'environnement, etc. Dorénavant, quand ça arrive, quand mon esprit vague ailleurs, (et j'ai de multiples occasions de pratiquer cela!), je porte attention à cela, je deviens présent au fait de ne pas être présent à moi ici et maintenant dans et à cette marche, disons de manière sensorielle, en prise sur des objets d'attention sensoriels. Je fais alors parfois le choix de prendre ce temps de marche pour réfléchir, souvent en dialogue interne, je me dis des tas de choses (en interne et pas trop en externe j'espère!), à ce qui est présent naturellement comme objet de réflexion. Je m'autorise à cela en me disant que j'ai peut-être justement besoin de réfléchir, que c'est peut-être un de ces moments de pratique réflexive dans lequel je suis en train de mobiliser « naturellement » ma mémoire évocative pour me redonner des passages de vie, de façon à y amener l'intelligibilité nécessaire à un investissement plus juste à ce qui vient dans ma vie, mais que je ne sais pas que ça s'en vient, du moins pas en détails.*

*Ce à quoi je suis présent n'est plus l'action de marcher sur ce chemin, mais une autre possibilité d'action durant ce parcours, une action mentale celle de réfléchir à ce que je veux réfléchir. Dans cette logique, je pourrais aussi être présent à une troisième action, celle qui consiste à observer qu'il y a les deux possibilités précédentes (marcher et réfléchir) et conséquemment à l'action qui consiste à choisir entre les deux. Je me rapproche de l'idée du témoin, de la possibilité de « l'installation » volontaire du témoin de ce que je vis au moment où je le vis. Sans développer davantage ici cette notion de témoin, j'ai le sentiment que je devrai y revenir plus à fond car elle m'apparaît de plus en plus comme étant un élément essentiel de l'étude du phénomène de la présence.*

*Un troisième obstacle à la présence  
ou comment déjouer la mémoire sensorielle*

À la veille de Noël 2005, le 24 décembre en après-midi, alors que je marchais seul à raquettes sur mon chemin forestier, cette fois à partir du chemin public en direction de mon chalet, j'ai croisé un voisin qui revenait seul de sa terre. Celle-ci est enclavée et il doit passer sur ma propriété pour avoir accès à la sienne. Pendant dix ans, le rapport avec ce voisin-ours quelque peu ermite a été cordial, parfois amical, mais depuis deux ans la situation a changé drastiquement et la communication est pour le moins rompue. Il grogne. Cet après-midi là du 24 décembre, nous n'avons eu qu'un bref échange « poli », comme c'est le cas depuis quelques mois, mais à la suite d'un de ces commentaires désobligeants, la situation a vite dégénéré dans une solide engueulade, bien sentie, ce qui pour moi est assez exceptionnel. Je vous fais grâce ici de l'emploi que j'ai fait ce jour-là de quelques expressions québécoises « savoureuses ».

Si je fais référence à cela dans la présente discussion, c'est que je me suis rendu compte après quelques mois que souvent quand je repassais dans le segment du chemin forestier où avait eu lieu cette engueulade, je me retrouvais dans un état intérieur désagréable et semblable à celui du 24 décembre. J'ai compris que la simple vue de ce lieu déclenchait chez moi cet état interne d'agression et de colère, mais surtout le fait que je me retrouvais totalement envahie, à mon insu, par cette énergie négative.

J'ai écouté récemment un documentaire scientifique produit par « Radio Australia », au sujet du travail de recherche d'une professeure de l'Université McGill à Montréal qui travaille sur le syndrome post-traumatique. Elle donnait en exemple une situation où une personne qui a eu un grave accident de la route lors d'une collision avec une voiture rouge sur l'autoroute. Lorsque cette personne reprend la route après sa convalescence, la simple vue par la suite d'une voiture rouge sur l'autoroute peut avoir le pouvoir de déclencher une violente réaction. J'ai aussi pensé à la présentation qu'a faite Claire Petitmengin au séminaire GREX de décembre 2004 (Expliciter # 57) alors qu'elle présentait son travail de recherche en milieu hospitalier sur l'épilepsie. Il y était question de l'utilisation de l'entretien d'explicitation pour aider le malade à identifier les signes précurseurs de la crise de façon à pouvoir éventuellement en arriver à avoir un certain contrôle préventif sur celles-ci. Mais pour cela il faut accompagner l'explicitation des moments où la crise est sur le point de survenir, tout en évitant de susciter le quasi-revivre de la crise. Manœuvre délicate! J'ai aussi pensé à la madeleine de Proust, ici la madeleine empoisonnée pourrait-on dire, soit le fait qu'à partir d'un déclencheur sensoriel, ici en mode visuel, je puisse me retrouver à mon insu dans une sorte de quasi revivre de l'état interne de ce « cadeau » de veille de Noël.

En situation d'entretien d'explicitation, on sollicite de manière délibérée, avec l'accord de la personne accompagnée, cette faculté qu'est la mémoire sensorielle de façon à susciter une verbalisation en position de parole incarnée. Dans le contexte de la présence, la mise en œuvre involontaire de cette faculté aurait comme effet de nous mobiliser à notre insu dans une sorte d'évocation tout aussi involontaire, pour le pire (ex. : à partir de la vue d'un lieu de discorde), mais heureusement pour le meilleur (ex. : à partir d'un doux parfum).



*Une troisième technique  
ou déjouer l'adversaire sur son territoire*

*Je termine cette première section sur une note technique. Dans ce travail où je porte attention de manière plus soignée qu'avant à cette question de la présence, je me suis rendu compte que mon activité réflexive privée et spontanée se fait principalement dans le mode auditif du dialogue interne. Je me suis dit que si je veux interrompre cela ce serait peut-être efficace de porter attention aux sons, comme si les sons externes venaient en compétition avec les « sons intérieurs » de ma pensée en langage interne. Et ça fonctionne très bien! De ce temps-ci, je privilégie ainsi des objets d'attention sonores pour m'aider au maintien en prise dans le contexte physique dans lequel je me trouve.*

*Quand je suis dans mon atelier de travail, par exemple, et que je scie une pièce de bois, pour bien rester en prise avec l'action en cours de déroulement, je dirige mon attention sur le son que fait la scie dans le mouvement d'aller, puis de retour de la lame, l'aller, le retour, l'aller, le retour. Juste ça, l'aller, le retour de la lame. Et tout en faisant ça, je suis évidemment en contact visuel avec le tracé de ligne faite au crayon de plomb sur la planche de bois. Tout se passe comme si l'intention c'est de scier précisément le long de cette ligne, mais que l'attention « directe » ou première est sur le son; sur le mode figure-fond, avec le son en figure, au premier plan de mon attention, et la ligne en fond. Et quand je suis bien en prise sur cela, je vois sur la planche la ligne tracée au crayon de plomb disparaître, là juste sous les dents fines, à chaque passage de la scie, à l'aller, au retour, à l'aller au retour, etc. Et puis apparaît ce joli bran de scie qui tombe sur la plancher de l'atelier, comme la descente tout en retenu de la neige légère lors de ces belles soirées d'hiver douces et sans vent.*

*Je fais ce dernier commentaire un brin poétique un peu à la blague. Mais pas juste. L'action de scier cette planche, quand elle est comme ici totalement investie d'un acte de présence, débouche sur une expérience esthétique, micro expérience esthétique, mais tout de même. Je crois qu'il y aurait un joli développement à faire à partir des termes « expérience esthétique » et « expérience esthésique ». Esthésique, comme dans anesthésie (endormir les sens), ou mieux désanesthésie (éveil de sens). Je crois en effet que c'est ce à quoi peut conduire la présence : l'expérience esthétique. Au delà de la fonction utilitaire de cette action matérielle de scier, ou peut-être au contraire, justement au cœur de cette fonction, il y aurait cette expérience esthétique : l'appréciation du produit de l'action, une fois qu'elle est terminée, mais possiblement tout autant le ravissement éprouvé par l'acteur, au sujet de son acte, au moment même où il l'accomplit.*

## **2) À la piscine : en immersion sensorielle**

*J'ai une pratique d'activités de plein-air en pleine nature qui s'est mise en place dès le début de l'adolescence. À cela, j'ai intégré, depuis le début de l'âge adulte, une pratique régulière d'activité physique, disons de type entraînement, pas pour la compétition, mais pour garder la forme, en vue de mes prochaines sorties en montagne. Des activités telle la marche, le jogging, le vélo, et plus récemment, depuis une dizaine d'année, la natation. La natation est pour moi la plus monotone de ces activités. Elle se passe à l'intérieur, en piscine, et se pratique en « faisant des longueurs ». Nager un km en piscine consiste à répéter 40 fois le parcours d'un corridor de 25 mètres. Tout un programme!*

*Depuis quelques années, je fais le même constat au sujet de la présence que celui que j'ai fait au sujet de la conduite automobile ou de la marche de retour sur ma terre. Là aussi, mais*

*plus qu'ailleurs, dans cet environnement eau, mon esprit « vague » facilement ailleurs et avec une telle « fluidité » que j'ai du mal à avoir une prise sur cela. J'ai donc développé depuis deux ou trois ans une technique de présence, qui va un peu dans le même sens que les techniques précédentes. À chaque début de longueur, au moment du virage, les pieds en appui sur le mur pour la propulsion, je détermine quelle sera la modalité sensorielle sur laquelle je porterai mon attention dans le prochain segment de 25 mètres. Je choisis entre le visuel, l'auditif, le tactile et kinesthésique. J'ai exclu l'olfactif et le gustatif, vous comprenez pourquoi. Quoique parfois... Je nage donc la longueur suivante de 25 mètres en portant attention à ce que je regarde quand je nage cette longueur, puis après le virage, dans l'autre sens, je porte attention à ce que j'entends, puis à la sensation du toucher et ainsi de suite.*

*Dans le mode visuel, par exemple, le premier objet d'attention qui s'impose est le fond de la piscine. Pour des questions d'aisance dans la respiration, mais aussi de posture corporelle mieux alignée au niveau de la colonne cervicale, je nage depuis environ cinq ans avec mon masque et mon tuba de plongée sous-marine de sorte que la visibilité sous l'eau est excellente. Dans le mode auditif, ça peut être le son de ma respiration. Dans le mode tactile, au crawl par exemple, la sensation qui domine souvent est celle du dessous de mes avant-bras fouettant la surface de l'eau au moment où ils entrent dans l'eau.*

*Mais ça c'était avant que Pierre Vermersch nous présente son travail personnel sur le thème de l'auto-explicitation. Depuis la parution des premiers articles exploratoires sur l'auto-explicitation, puis ceux plus récents sur le Sens se faisant, j'ai le projet d'expérimenter ce type de travail de description fine et soignée des actes d'attention et des produits de ces actes. Mes temps de natation à la piscine sont devenus un lieu d'expérimentation.*

### *Les bulles*

*Une de ces fins de journée, après le travail à l'université, avant le retour à la maison, (mon moment préféré d'entraînement), alors que mon esprit « vaguait ailleurs », cette fois sur ce travail d'auto-explicitation, je me suis demandé ce que ça pouvait vouloir dire être présent dans cette activité de natation, en prenant justement comme ressource la finesse de la description telle qu'on la connaît en explicitation. J'ai fait le constat dans une des 40 longueurs ce jour-là que les objets de mon attention étaient des grosses granules, comme le fond de la piscine, tout le fond, aussi bien dire la terre entière. J'ai donc commencé à porter attention à ce que je vois quand je regarde le fond de la piscine. Je me suis (gentiment) demandé : Alors Maurice, quand tu regardes le fond de la piscine (action de prise d'information), qu'est-ce que tu vois (action d'identification)?*

*J'ai donc choisi de rester durant plusieurs longueurs de corridor sur la modalité visuelle : une longueur avec mon attention sur les formes produites sur le plancher de la piscine par la lumière qui se réfracte en traversant les vagues à la surface de l'eau; une longueur sur les lignes noires démarquant les corridors, une autre longueur sur une seule de ces lignes. Puis, en me demandant « Est-ce qu'il a autre chose que tu vois? ». Les bulles sont « apparues ». Oui les bulles d'air, surtout celles produites quand mes bras entrent dans l'eau. Il y en a des milliers chaque fois. Des grosses, des petites, des minuscules, toutes engagées dans une course folle vers la surface. Wow! Je me régale à chaque entrée de mes bras dans l'eau. Je suis absorbé dans cela. Et puis, oups, la demi-heure de natation est déjà terminée. Je dois partir.*

*J'écris sur cela à la maison. Je me rends compte que j'ai oublié des détails. Je sais qu'il y avait des détails, que je les avais bien « en tête », mais je n'y ai pas accès maintenant. Je n'ai pas l'esprit à cela, ni le temps de créer les conditions que je connais et qui me permettraient de faire un vrai essai de ressouvenir. La paresse aussi, le manque de motivation, la fatigue du jour qui s'achève, le vin rouge du souper. Un petit peu de ceci, un petit peu de cela.*

*Deux jours plus tard, je décide d'aller « m'entraîner », mais je suis curieux aussi de voir ce qui va se passer sous l'eau. J'ai le sentiment de me rapprocher de ce que Pierre a fait dans son travail descriptif fin et soigné en lien avec cette idée du Sens se faisant, mais pour lui dans l'évocation d'un moment passé. J'entre dans l'eau. Ça y est, les bulles sont là, fidèles au rendez-vous. Je me mets en mode « GREX ». Aujourd'hui je travaille les sons : les sons évidents, puis les plus subtils, ceux que je n'aurais jamais perçus sans ce travail de recherche, sans cette qualité de présence à ce à quoi je suis présent quand je suis présent. Par exemple, quand je suis présent à ma respiration (une grosse granule d'attention!), je distingue bien maintenant le son à l'expiration, du son à l'inspiration. À l'expiration, je propulse l'air avec une certaine force à travers le tuba, alors qu'à l'inspiration, « je ne fais rien » (...merci de ne pas insister). « Ça » se fait sans effort. À l'inspiration, l'air entre dans mes poumons, sans acte volontaire de ma part. Au son, pour chaque cycle complet de ma respiration, ça donne quelque chose qui ressemble à ceci : à l'expiration : pouf.f.f, à l'inspiration aaa, à l'expiration : pouf.f.f, à l'inspiration aaa, et ainsi de suite : pouf.f.f, aaa, pouf.f.f, aaa etc . Puis je me suis demandé (évidemment) s'il y avait autre chose... Il y a un tout petit son, tout discret, en arrière-scène de tout cela, celui qui provient du peu d'eau qui reste toujours au fond du « U » de mon tuba et qui frétille à chaque passage de l'air dans ce boyau.*

*Durant que je nage, je me dis aussi (action mentale) que ce serait bien d'avoir mon ordinateur portable sur le bord de la piscine ou dans les vestiaires pour saisir tout cela à l'écrit. En sortant du centre sportif, en passant devant le comptoir d'équipement, je prends un bout de crayon et une fiche vierge de prêt d'équipement et j'y note au verso quelques détails au sujet de mes prises d'information.*

*Et là, évidemment, j'ai hâte d'y revenir, de continuer à découvrir de nouvelles choses, les contenus, mais je crois bien aussi de me rendre compte que c'est moi qui produit cela, que c'est moi qui fait, qui fait qu'il y a des actes d'attention. Et là, il se passe autre chose, que j'ai décrit sommairement par la suite et à quoi j'ai donné le titre : La fluidité dans l'eau.*

*La fluidité dans l'eau.*

*Hier soir, mardi 7 novembre (2006) je suis allé nager 15 minutes. C'est tout le temps dont je disposais. J'y suis allé avec la double intention de « m'entraîner » et celle de poursuivre le travail de recherche exploratoire sur ce thème de la présence, pas la présence de l'acte d'évocation du vécu, mais la présence « dans » le vécu<sup>24</sup>. À ce sujet, mon intention était d'aller chercher des détails sur mes prises d'informations, par exemple, une description plus fine que celle que j'ai déjà au sujet des bulles, en particulier celles qui apparaissent quand je fais le virage. Dans le virage, juste là dans l'amorce de la nouvelle direction, je sais que je*

---

<sup>24</sup> J'utilise dans cet article, et sûrement à tort, les termes présence et attention sans trop de distinction pour l'instant. J'y reviendrai évidemment, d'autant plus qu'au départ de cet article je fais directement référence à ces deux termes dans l'expression : présence attentive.

*traverse des bulles différentes tout juste produites cette fois par le mouvement de mes jambes dans le virage<sup>25</sup>.*

*Il s'est passé autre chose lors de cette séance de natation. Le sentiment d'être totalement présent à ma nage s'est installé tout naturellement, sans effort d'attention, sans avoir à mobiliser une technique particulière. C'est difficile à décrire, mais je dirais que « c'était ou même que j'étais très corporel, très physique ». Je sais, par exemple, qu'il y avait quelque chose dans la région de ma ceinture scapulaire qui faisait que ça carburait bien, que ma propulsion se faisait avec aisance. Je n'avais ce soir-là que 15 minutes dans l'eau et je me suis mis à nager plus rapidement et avec plus d'énergie, alors qu'habituellement je suis presque toujours en ballade dans l'eau, une longueur après l'autre, pendant 20 à 30 minutes, sur le mode « p'tit train va loin ». Mais hier c'était différent, et en termes d'énergie et de puissance musculaire et en termes de qualité de présence.*

*En ce qui a trait à l'aspect musculaire, l'énergie musculaire ressentie, je sais qu'il y a un lien avec le travail très physique que j'ai réalisé sur ma propriété forestière au cours des jours précédents. J'ai effectué plusieurs heures de travail physique intense à tronçonner et déplacer plusieurs dizaines d'arbres tombés en travers du chemin forestier lors d'une violente tempête de vent et neige. Quand je suis en train de nager, il est clair pour moi que cette énergie musculaire provient de cet entraînement inhabituel des deux jours passés à couper et déplacer ces arbres tombés. Dans l'eau, je ne réfléchis pas à cela, je suis relié à cela. C'est plutôt une idée, une pensée qui est présente, pas une réflexion du type « je me dis que c'est à cause de ce travail d'hier », mais l'image de ce travail, de la même manière que lorsque je suis présent à une sensation (le sensoriel), ou à une émotion (l'émotionnel). Ici, c'est une image (que je nomme l'idéal) et qui se rapporte peut-être à ce qui est désigné par le mode aperceptif.*

*En ce qui a trait à l'aspect de la qualité de présence, je fais le lien avec ce travail des dernières semaines en piscine. Ce que je sais c'est qu'une fois dans l'eau, je n'avais ni l'intérêt, ni le besoin de porter attention à quoique ce soit, du moins dans le mode du travail habituel d'attention. Je me suis retrouvé davantage dans une sorte de position de témoin immergé dans ce vécu. Je ne décris pas bien ici cet état, mais je tiens à souligner qu'il ne m'apparaît rien de magique dans ce sentiment. Il y a un sentiment d'aisance totale, une sorte de conscience directe qui se confond avec une conscience réflexive, cette dernière me permettant de goûter le moment, en y étant simultanément absorbé et... je ne sais trop quoi dire, ou quoi dire d'autre que je ne suis pas attentif, mais « juste » présent, ou peut-être finalement plus justement dans cet état de présence attentive. Ce n'est pas de l'abandon ou le fameux lâcher-prise, du moins pas la façon habituelle de me représenter le lâcher-prise. J'ai le sentiment d'être à la barre de mon navire, que je peux sortir de cet état, ou justement, le maintenir en prise. Je suis (dans) la fluidité, l'aisance, la liberté. Je suis simultanément cela et témoin de cela, tout cela.*

---

<sup>25</sup> Je me rends compte en écrivant cet article que ma description porte sur le contenu (par exemple les bulles) et non pas tant sur les actes d'attention : ce que je fais quand je porte attention, comment je m'y prends, comment je sais que je porte attention, ce que je (me) fais quand je n'y arrive plus mais que je sais qu'il y a autre chose de présent, etc. donc des thèmes d'une recherche complète sur la présence attentive. Merci Pierre d'insister pour nous ramener à cela : le dur métier du chercheur méthodologue : suspendre le contenu. Pas facile de lâcher le contenu. Et je n'ai pas encore parler de celui qui agit, celui qui « manipule » le rayon attentionnel, l'aspect identitaire.

À la sortie de l'eau, sur le bord de la piscine, il y avait une sorte de sentiment de « qu'est-ce qui vient de m'arriver? ». Encore une fois, rien de magique, j'insiste, c'est important, mais juste le double sentiment que c'est bien moi, mais avec du nouveau moi. Étrange sentiment de la simultanéité de cette double identité : je suis bien celui qui vient de vivre cette expérience, je le reconnais, mais qui est cet autre qui vient d'apparaître ici. Il faudrait bien que je relise le livre *Soi-même comme un autre* de Ricoeur sur l'identité narrative. Ici ce n'est pas l'identité narrative, mais l'identité agie, ou quelque chose du genre (appel à tous pour des propositions).

Je sais aussi qu'il y a quelque chose d'évanescant ici, dans le sens qu'une seule occurrence comme celle-ci est loin d'être garante de la stabilité de ce nouvel état possible. C'est un peu comme le travail sur soi que l'on fait pour rendre inopérante une croyance structurante constituée dans le passé de sa vie, mais ici c'est l'inverse. C'est son axe prospectif : je ne savais même pas que je pouvais éprouver cela en nageant, mais là j'y suis arrivé, une seule fois c'est vrai, mais suffisamment vraie, suffisamment authentique, pour croire que je peux la retrouver dans un vécu à venir.

### Conclusion

J'ai fait ce travail exploratoire au cours des derniers mois à partir de cette idée de présence attentive. Je suis arrivé à cette idée avec la métaphore des boucles réflexives devenant de plus en plus petites au fur et à mesure qu'on s'éloigne de la réflexion sur l'action, et que l'on se rapproche de l'activité réflexive in situ du praticien dans le cours même de son action.

Dans cet article, j'ai fait d'abord référence à ma pratique habituelle de présence en présentant des activités telles la double attitude passive-active et l'action mentale de me dire « je suis en contact avec ... ». À partir du moment où j'ai travaillé en piscine, il a eu un saut qualitatif qui s'est fait dans ce travail sur la présence. Je crois que je peux l'attribuer au fait que je me suis engagé dans une pratique soignée et disciplinée de l'attention, du type de celle que l'on pratique en entretien d'explicitation. On connaissait déjà en effet cette pratique de l'attention avec l'entretien d'explicitation, mais elle a été formalisée et développée davantage ces dernières années par le travail de recherche qu'a fait Pierre Vermersch en psychophénoménologie de l'attention et sur l'auto explicitation.

Dans mon travail sur la présence attentive, je me suis servi en quelque sorte des catégories descriptives que nous mettons habituellement au service de la description d'un vécu passé, pour les mettre plutôt en œuvre dans le moment même du vécu, au service de la présence à ce vécu.

On peut penser aussi que lorsque le praticien développe sa compétence relative à l'attention, en situation d'évocation d'un passé, dans le contexte d'un entretien, ou dans le contexte de l'auto-explicitation, il développe sa compétence générique relative au fait de porter attention à son vécu, incluant celui du présent « au moment où il le vit ».

Et ce qui peut ainsi m'être donné, ce sont ces moments tout à fait particuliers, sous l'eau, en ski, dans une classe en train d'enseigner, etc, ces moments où se juxtaposent, sans se confondre, la conscience directe et la conscience réflexive, et cela dans un mode primaire. Je ne suis plus juste, par exemple, en train de vivre un moment d'intégration de mon apprentissage de la nage, d'éprouver cette aisance nouvelle, mais j'en suis simultanément témoin. Et c'est cet état de présence attentive qui ouvre, au cœur de l'action du praticien, la

*possibilité de la liberté qu'il a face à l'acte qu'il est tout juste sur le point de poser. Au plaisir d'en discuter avec vous lors d'un prochain séminaire du GREX.*

### **Références**

*Cette liste se limite aux articles précédents sur La symbolique en analyse de pratique. La liste complète des références sera présentée dans le prochaine et dernier article sur ce thème.*

*Legault, M. (mars 2006). La symbolique en analyse de pratique. Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (2<sup>e</sup> partie). Expliciter # 64, p. 1-7.*

*Legault, M. (décembre 2005). La symbolique en analyse de pratique. Pour une présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (1<sup>e</sup> partie). Expliciter # 62, p. 35-44. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.*

*Legault, M. (décembre 2004). La symbolique en analyse de pratique. Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi . Expliciter # 57, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.*

*Legault, M. (mai 2004). La symbolique en analyse de pratique. La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. Expliciter # 55, p.31-38. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.*

*Legault, M. (décembre 2003). La symbolique en analyse de pratique. Origine de l'étude sur la symbolique : une recherche qualitative et exploratoire sur le thème de la relation avec la nature.*

*Expliciter # 52, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.*

Maurice LEGAULT  
 Expliciter, no 80, 2009

## **8 - Ipséité agissante, « Évocation » du futur et autres morceaux choisis pour échange avec les membres du Grex.**

### **Morceau #0 : Du « bonheur » dans l'écriture**

*Je présente dans ce bref article quelques points que je soumetts à l'attention des collègues du Grex pour échange lors du séminaire du 8 juin. Il s'agit de « morceaux » de réflexion ramassés au cours des derniers mois. Depuis janvier dernier, et cela jusqu'à décembre prochain, j'ai le bonheur de travailler chaque jour pendant quelques heures, ou presque, à l'écriture d'un bouquin sur la pratique réflexive comme moyen de développement personnel et professionnel.*

*Il s'agit la plupart du temps d'une écriture de type exploration et création d'idées sur des thèmes prédéterminés, mais aussi très souvent sur des thèmes que je découvre dans l'acte même d'écrire. Dans ce mode de type création, l'écriture coule de source, d'où le titre « du bonheur dans l'écriture ».*

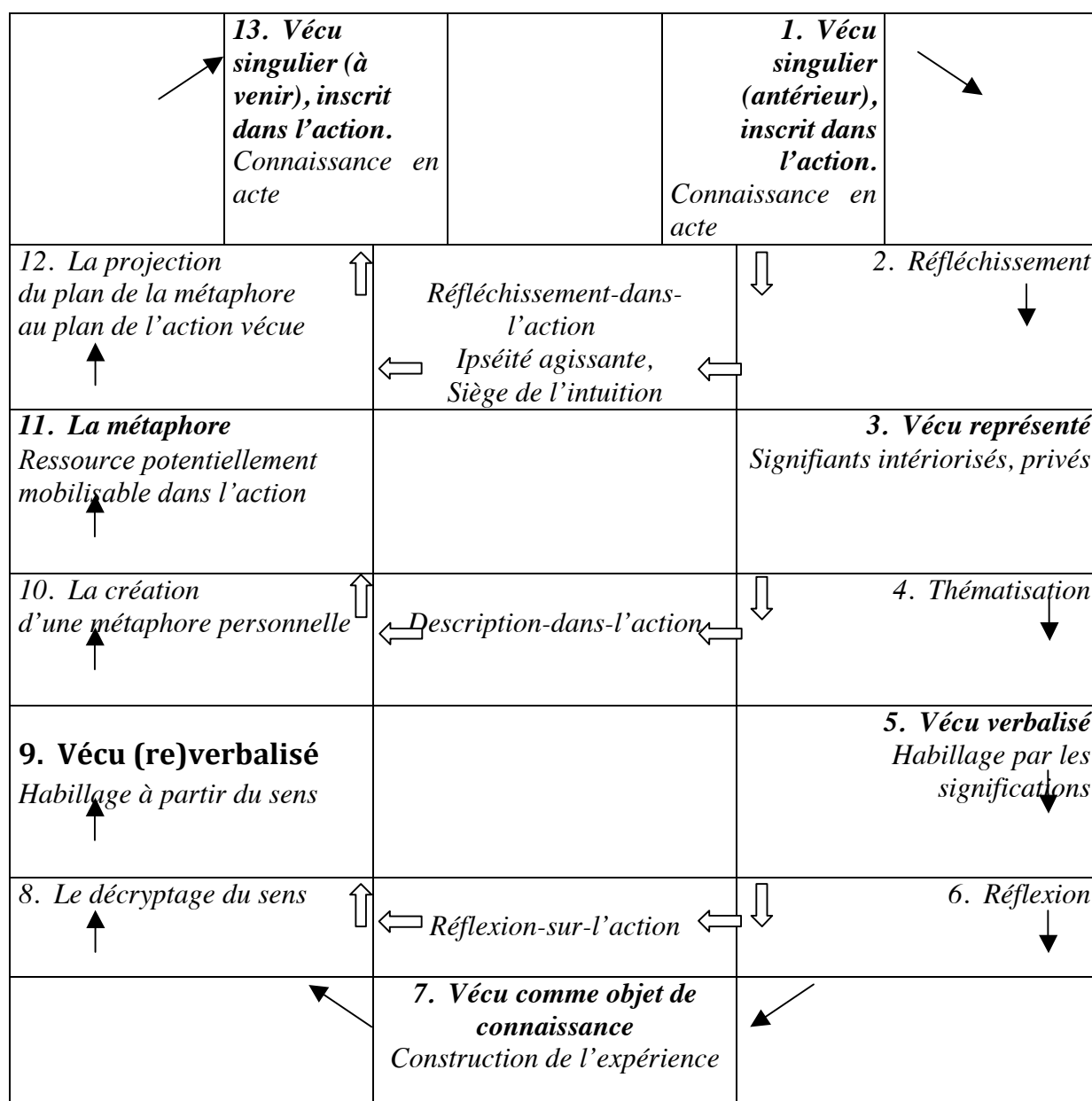
*Il y a déjà une différence dans la fluidité de l'écriture quand je suis dans le mode de travail d'écriture directe du livre, par exemple, dans un des dix ou douze chapitres déjà en place. Cela reste majoritairement des temps heureux. Les turbulences dans l'écriture apparaissent quand je travaille à un texte spécifiquement orienté vers la publication, par exemple, pour un article comme celui que je présente dans ce numéro 80 d'Expliciter sur les symbolisations non verbales en recherche. Il m'a semblé ces derniers temps qu'une partie de la difficulté vient du trop grand souci pédagogique que je vis dans ces productions dans leur forme prête pour publication. Mais peut-on être trop pédagogique?*

### **Morceau # 1 : Ipséité agissante**

*En réfléchissant à la notion « d'ipséité sans concept » (c.f. le mot sur le bout de la langue), je me suis dit que cette expression, formulée de cette manière, désignait un phénomène auquel il manque quelque chose. Le phénomène est sans concept. L'ipséité est en quelque sorte posée comme étant en manque de quelque chose. Je me suis donc demandé quel terme pourrait être utilisé avec le mot ipséité pour la désigner sans cet aspect d'absence de quelque chose. Il s'agissait de faire comme si l'ipséité allait très bien et qu'il ne lui manquait rien. Je m'amuse un peu ici évidemment. Quelle serait donc la formulation qui accentuerait la propriété inhérente de l'ipséité. J'en suis arrivé à l'expression « ipséité agissante ».*

*Si l'ipséité existe en soi, si on a ce sentiment de connaître quelque chose, mais sans avoir les mots pour le dire, l'ipséité peut alors prendre deux directions, soit celle de l'intelligibilité, soit celle de l'action. Dans ce deuxième cas, ce qui nous habite de bien réel, mais d'indicible, bifurque vers l'action en cours. D'où sa propriété agissante. Dans le diagramme de la figure 1, j'ai associé cette notion à celle du réfléchissement-dans-l'action. On pourrait peut-être aussi associer ce terme à l'intuition, dans le sens courant du terme quand on dit, par exemple, qu'un expert agit avec intuition dans une situation complexe, parfois dans l'urgence. Il sait*

que c'est la bonne chose à faire, sans y penser, et ne valide la justesse de son action qu'après-coup.



N.B. Le tableau se lit dans le sens horaire, de la cellule 1 à la cellule 13.

Figure 3 Les boucles réflexives : réflexion-sur-l'action, description-dans-l'action et réfléchissement-dans-l'action<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier (7 à 13) (c.f. Legault, 2004, p.48) dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi (1 à 7) (c.f. Pierre Vermersch, 2003, p. 80).



### **Morceau # 2 : « Évocation » du futur**

*Peut-on « évoquer » le futur ? Si non, quel serait le terme qui désigne ce que l'on fait quand on anticipe ou qu'on se projette dans une situation à venir, voire même dans un moment « spécifié », et que l'on est dans cet état semblable à celui de l'évocation? Je fais référence, par exemple, au dispositif des niveaux logiques de Dilts, quand nous le mettons en oeuvre au sujet d'un projet à venir. Je pourrais aussi vous parler de ce que nous avons vécu lors de la première Journée Explicitation au Québec, en novembre dernier. En après-midi, nous n'étions plus qu'un petit groupe de cinq participants. Nous nous sommes installés en cercle et pendant une heure, en prenant la parole à tour de rôle, nous avons « évoqué collectivement » une activité de formation en nature à venir, tout à fait vraisemblable. Nous étions dans une position de parole incarnée, dans le sens de l'éprouvé d'un quasi vécu. Une expérience, complètement nouvelle pour chacun de nous, à la fois puissante et étrange.*

### **Morceau # 3 : Symbolique et explicitation**

*Lors de la deuxième Journée Explicitation au Québec, en février dernier, nous avons sur place le matériel nécessaire pour travailler avec la symbolique. La proposition était que les participants pouvaient utiliser, s'ils le voulaient, en cours d'entretien d'explicitation, les ressources mises à leur disposition dans la salle de travail : plusieurs anciennes revues du National Geographic dont les images pouvaient être découpées, des figurines et autres petits objets, des pastels et tablettes à dessins, etc. Il s'agissait d'explorer la possibilité de « soupoudrer » de symbolique les entretiens fait au cours de cette journée de pratique. Il s'agissait d'une première exploration structurée avec la symbolique en soutien et en complément à l'explicitation. Un atelier à reprendre avec des membres du Grex au cours de l'année prochaine?*

*Maurice*

Maurice LEGAULT  
*Expliciter*, no 80, 2009

## **9 - Les symbolisations non verbales en recherche qualitative** **Une méthodologie de l'indicible**

### **Préambule**

*Cet article reprend, mais cette fois sur le thème de La symbolique en recherche, ce qui a déjà été présenté en détail dans la revue *Expliciter* dans une série de six articles sur le thème de La symbolique en analyse de pratique. En se référant à ces articles, il est possible de s'en inspirer pour comprendre, mobiliser et utiliser la symbolisation non verbale en recherche. Le présent article est toutefois l'occasion d'aborder directement cette question de la symbolique sous l'angle de la méthodologie de recherche. Il s'agit principalement du texte de la communication qui sera présentée au 2e Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives<sup>27</sup>. Une partie importante a cependant été ajoutée pour cet article du #80 de la revue *Expliciter*.*

### **Introduction**

*Les productions symboliques non verbales désignent des gestes, des mouvements corporels, des images, des objets ou des dessins que des participants à un recherche exécutent spontanément ou à la suggestion du chercheur qui les accompagne. Ces productions symboliques peuvent être sollicitées dans le cours même d'un entretien de recherche, dans un travail de recherche en groupe ou encore dans les consignes fournies aux participants pour la tenue d'un journal de bord.*

*Ces techniques symboliques ont été explorées dans un premier temps dans le cadre d'une recherche qualitative et phénoménologique menée entre 1984 et 1996 sur le thème de l'expérience humaine en milieu de pleine-nature (Legault 1989; 2003 et 2004b). Depuis 1990, le développement de cette approche symbolique se poursuit dans le cadre d'un travail en recherche-formation sur l'accompagnement de praticiens de l'éducation, ou d'autres métiers de la relation, qui choisissent la pratique réflexive comme moyen de développement professionnel et personnel (Legault et Paré, 1995). Depuis 1995, c'est principalement au sein du Groupe de recherche sur l'explicitation (GreX) que je travaille à la formalisation méthodologique sur le thème de la symbolique<sup>28</sup>. Les principes, pratiques et techniques développés par les membres du GreX, dont l'abondante et inspirante production de son directeur Pierre Vermersch, sont des ressources précieuses dans ce travail de formalisation de ma pratique de formation et de recherche<sup>29</sup>.*

---

<sup>27</sup> Il s'agit du 2e "Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives : Enjeux et stratégies" qui se tiendra à l'Université de Lille 1, les 25 et 26 juin 2009.

<sup>28</sup> Ce travail de formalisation de ma pratique de recherche et de formation est présenté dans la série des six articles sur *La symbolique en analyse de pratique* et à laquelle j'ai fait référence dans le préambule : Legault (2003, 2004a, 2004b, 2005, 2006b et 2007).

<sup>29</sup> Voir à ce sujet le livre de Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, et les articles de la revue *Expliciter* disponible en ligne sur le site du GREX : [www.grex2.com](http://www.grex2.com).

## **Exemplification**

*Depuis un peu plus de quinze ans, mon principal terrain de recherche est celui de l'analyse de pratique. Il s'agit d'un travail de recherche-formation réalisé auprès de praticiens expérimentés qui choisissent la pratique du retour réflexif comme approche à leur développement professionnel et personnel. J'exerce ce travail de terrain dans le cadre de rencontres individuelles avec des praticiens, dans des entretiens dits d'analyse de pratique. Ma pratique consiste aussi à accompagner chaque année, pendant quatre mois, un groupe constitué d'une dizaine de personnes.*

*Les participants à cette activité de formation en groupe présentent à tour de rôle, d'une rencontre à l'autre, des situations de vie professionnelle pour lesquelles ils souhaitent obtenir un soutien de la part du groupe et de l'accompagnateur dans leur démarche réflexive. Il s'agit habituellement d'enseignants, de superviseurs de stagiaires en formation à l'enseignement ou d'autres professionnels de l'éducation ou de métiers de la relation, par exemple des intervenants en service social.*

*Un des aspects du dispositif mis en place dans ces rencontres de groupe est que le participant fasse un bref exposé oral ou qu'il produise un court texte au sujet d'une situation de vie professionnelle sur laquelle il souhaite revenir. Cette mise en mots spontanée au sujet de son vécu conduit habituellement à un amalgame de données très diversifiées, souvent à dominante conceptuelle. À moins que le participant ne soit guidé autrement, ou qu'il soit formé à rendre compte spécifiquement et en détail de « son vécu tel que vécu », le participant fait habituellement état de ce qu'il pense au sujet de la situation, souvent dans la forme de généralités, de jugements sur son action ou sur la situation. S'il fait parfois référence plus ou moins directement à son vécu, plus souvent qu'autrement, il décrira ce qu'il vit ou fait habituellement. C'est aussi le chercheur qui encourage, souvent et à son insu, la verbalisation sur ce registre des généralités et du conceptuel. Dans le cadre de mon travail universitaire, j'ai eu à examiner au fil des ans plusieurs guides d'entretien de recherche qualitative. Ceux-ci comportent souvent, parfois même exclusivement des questions qui induisent davantage le registre interprétatif plutôt que le descriptif, même dans les guides d'entretien conçus pour des recherches phénoménologiques.*

### **Le dessin symbolique**

Dans les rencontres de travail en groupe d'analyse de pratique, en plus de cette production « descriptive », dans le mode verbal, le participant est invité à effectuer un dessin symbolique spontané en lien avec la situation professionnelle qu'il dépose au sein du groupe. Ce dessin précède, accompagne ou complète la description écrite qu'il présente, éventuellement à l'oral devant le groupe, en amorçant la démarche de l'analyse comme telle de la situation retenue.

*Ces productions, lesquelles ne requièrent aucune expérience préalable en dessin, ne sont pas nécessairement des dessins figuratifs, mais peuvent être composées de simples traits de couleur qui forment une texture en lien avec la situation ou un aspect de cette situation. À titre d'exemple, dans une de ces rencontres, une enseignante au préscolaire a fait un dessin intitulé « Surprise de la rentrée : un bébé », sur lequel apparaissaient trois larges traits verticaux, un tout petit trait violet (l'enfant), un trait moyen mauve (la sœur de l'enfant) et un grand trait orange (la mère). Ce dessin montre la scène qui se déroule à la porte de la classe au moment de l'arrivée de l'enfant à son premier jour de classe en maternelle. C'est avec un*

*certain découragement que l'enseignante constate, du moins à première vue, que cet enfant, à lui seul, demandera passablement d'attention au cours des prochains mois.*

### *L'objet symbolique*

*Toujours avec cette intention d'activer la fonction symbolique dès l'amorce de la démarche réflexive, le dispositif propose également l'utilisation de la technique de l'objet rituel. Il s'agit d'un objet concret qu'on demande d'apporter lors du séminaire d'analyse en groupe. Une superviseure de stagiaires en formation à l'enseignement au secondaire a choisi par exemple de présenter deux petites figurines aimantées : un chat se représentant elle-même et une souris représentant un stagiaire. À la suite de la lecture à voix haute de son texte en début de séminaire, la personne a présenté sommairement les deux figurines. Il lui a alors été proposé de les placer de manière à représenter l'état actuel de la relation avec ce stagiaire. Elle les a positionnées dos à dos: « chacun le dos tourné, mais solidement fixées, aimantées, figées ensemble ». Durant le séminaire, mais ce pourrait être tout aussi bien dans le cadre d'un entretien de recherche, la personne s'est servie de ces figurines, spontanément ou à la demande de l'accompagnant, pour décrire tel aspect ou tel autre de la problématique relationnelle vécue avec ce stagiaire. En les manipulant et en les déplaçant physiquement sur la table devant elle, elle a pu explorer diverses positions relationnelles jusqu'à ce qu'elle en arrive, avec un sentiment de justesse, à ce qui représente ce qu'elle vit véritablement dans la relation actuelle entre elle et le stagiaire qu'elle accompagne dans sa formation à l'enseignement.*

### *La mise en geste*

*Le travail avec la symbolique dans le contexte habituel d'une recherche, par exemple lors d'un entretien, s'actualise aussi dans les gestes faits par le participant dans le cours même de sa verbalisation. Tous les gestes n'ont pas la même importance, certains appartenant davantage à la gesticulation habituelle d'une personne. Tel que le souligne Nadine Faingold, collègue chercheuse au GREX, d'autres gestes sont cependant « souvent indicateurs d'éléments décisifs de l'expérience subjective, et ils apparaissent de manière pré réfléchie, sans que le sujet ait conscience de les avoir effectués » (1997, p. 211). Vermersch utilise l'expression « geste signifiant » pour désigner « ces gestes symboliques qui condensent beaucoup de sens implicite » (1994, p. 152 ).*

*À titre d'exemple, dans un entretien, un intervenant en service social est invité à décrire ce qu'il a fait dans une situation de pratique plutôt bien réussie. Il choisit la relation avec un jeune, laquelle s'est passablement transformée au cours des dernières semaines. Le chercheur lui propose de prendre le temps de choisir, puis de laisser revenir un moment qui est un bel exemple pour lui de cette transformation. Il évoque ce moment, commence à en parler, et lentement avec l'accompagnement du chercheur, il décrit finement ce qui se passe, ce qu'il fait, ce que le jeune fait, etc. jusqu'à ce qu'il se retrouve sans mots au sujet de ce moment de grâce où le jeune lui sourit pour la première fois. Le chercheur propose de rester sur ce moment, en fait plus précisément sur le moment qui le précède, question de clarifier la genèse de ce moment de grâce, ce qui y a conduit. L'intervenant consent à revenir sur ces quelques secondes, mais il commence à hésiter, fait un geste de ses deux mains, lesquelles s'ouvrent « d'elles-mêmes » vers l'avant. Le chercheur relève ce geste, propose d'y rester, le reprend jusqu'à ce que ce geste soit juste pour lui, tout en accompagnant la verbalisation sur et au sujet de ce geste. Tout en restant en prise avec ce moment passé avec ce jeune, dans un quasi-revivre de ces secondes qui précèdent le sourire du jeune, l'intervenant joue avec la*

*position de ses mains devant lui. Le chercheur lui propose de prendre ses mains comme objet de la description. L'éducateur parle d'ouverture, mais il y a plus. Il a devant ses yeux des mains qui contiennent, dit-il. « C'est cela. C'est ce je fais, je contiens ce que ce jeune me dit. Et peut-être qu'ainsi je l'aide, pour un bref moment, à se contenir lui-même. Il y a même quelque chose d'enveloppant dans ce moment de grâce ».*

*L'utilisation de la symbolique, dans la forme d'un geste, d'un dessin spontané ou d'un objet matériel, permet d'enrichir l'étape descriptive de la collecte de données qualitatives, par exemple dans un entretien de recherche. Il s'agit d'un enrichissement quantitatif en suscitant plus de détails, mais aussi qualitatif car les détails sont sur un registre différent du langage verbal. Guider de la sorte un participant à une recherche dans la mise en mots de son vécu, c'est lui proposer de suspendre pour un temps ce qu'il pense et ce qu'il dit spontanément au chercheur. C'est lui permettre de se situer « au plus près » de son vécu, en quelque sorte en amont de la verbalisation, plus près de la source qu'est le vécu auquel il se réfère pour créer de l'intelligibilité, pour lui-même et ce faisant, pour le chercheur.*

### ***Le participant à une recherche qualitative vu en tant que sujet-réflexif***

*Cet aspect de la « proximité » du vécu est illustré à la figure 1. Cette figure présente une modélisation courante du processus réflexif. On fait souvent référence à ce modèle dans le contexte des retours réflexifs que font des stagiaires en formation à l'enseignement à la suite d'une séance de travail en classe avec les élèves. Ce schéma montre, en caractères gras, les quatre étapes habituelles de la démarche réflexive : le vécu de référence, la description du vécu, la compréhension que la personne en dégage et les intentions d'action qu'elle est appelée à verbaliser en vue de situations à venir.*

*Cette modélisation du processus réflexif est appliquée ici à la collecte de données dans une recherche qualitative. Plus qu'un simple informateur pour le chercheur, le participant à la recherche est vu ici comme étant une personnes engagée dans une démarche réflexive, dans un processus de création de sens et d'actions.*

*La symbolisation non verbale, par exemple dans un entretien de recherche, se situe entre les étapes 1 et 2. C'est l'espace de médiation entre « le vécu tel que vécu », posé comme étant « illettré », et sa représentation dans la forme d'une verbalisation descriptive. Dans cet espace, on fait référence à l'acte de création pour désigner l'acte « réflexif » par lequel se fait ce passage. Le caractère italique dans la figure est utilisé pour faire apparaître la distinction entre les actes (en italique) et les produits de ces actes (en caractère gras). Dans le processus réflexif, les actes réflexifs sont habituellement posés comme étant des actes cognitifs. Ce sont les actes que la personne effectue pour produire de la verbalisation à l'une ou l'autre des étapes du processus.*

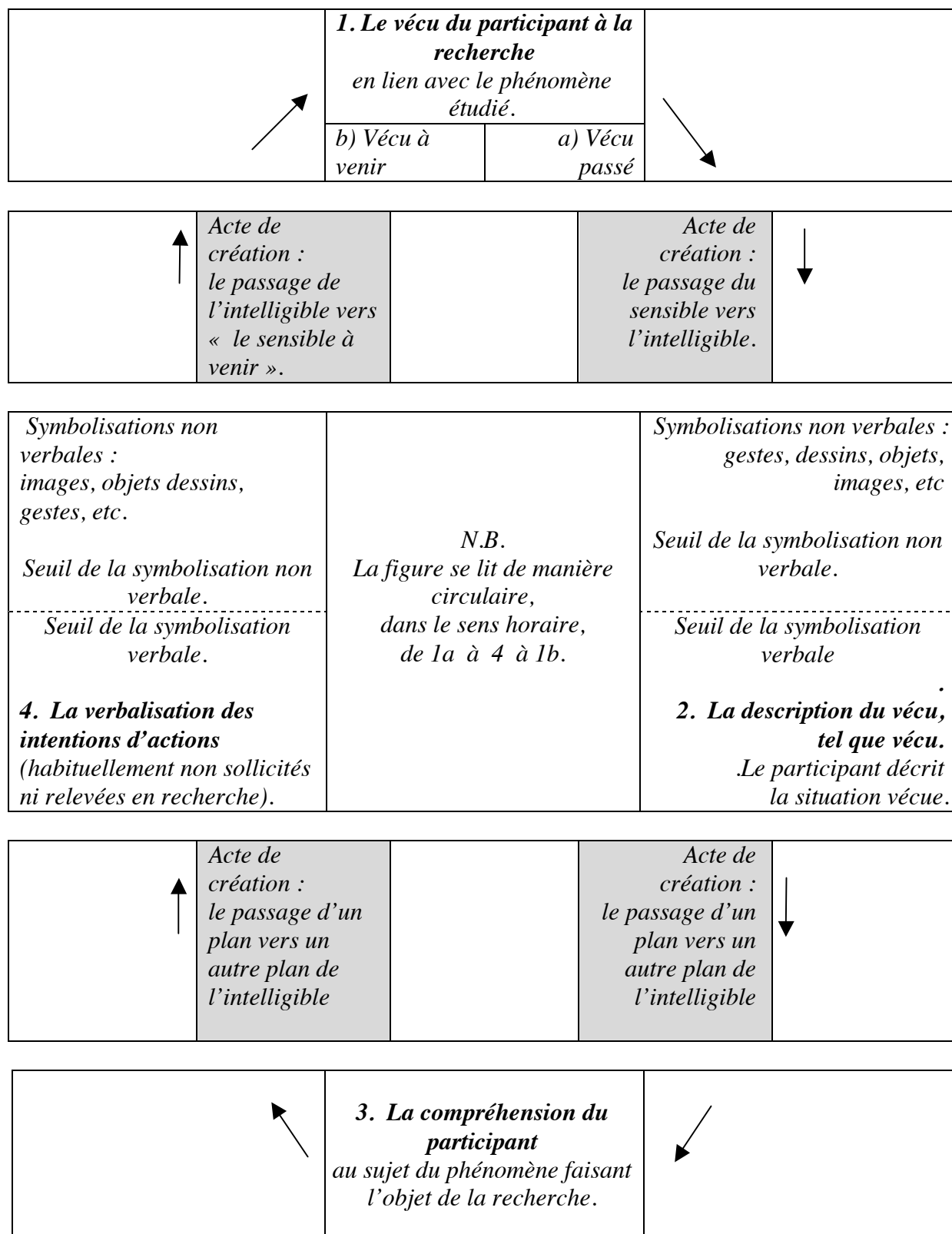


Figure 1  
Modélisation du processus réflexif d'un participant  
à une recherche qualitative

*Cette importante distinction entre l'acte et le produit de l'acte est celle que fait Vermercsh dans la modélisation qu'il présente des étapes du passage du pré réfléchi au réfléchi selon Piaget. (1994, p.80)<sup>30</sup>. Dans l'espace de médiation entre l'étape 1, le vécu, à l'étape 2, la description, Vermercsh désigne par « réfléchissement du vécu » l'acte qui consiste à faire exister sur le plan du représenté, une réalité (le vécu) qui existe, mais dans un tout autre mode que celui de la représentation. On dira par exemple que « le vécu tel que vécu » est le monde sensible du sujet, le lieu de la conscience directe, non réflexive. Le vécu est posé comme étant une totalité non différenciée. Du point de vue d'un intelligible à venir, le vécu porte toutes les potentialités de sens, une infinie de possibles.*

*C'est aussi le vécu de référence, nécessairement un vécu passé, celui auquel le participant se réfère dans sa verbalisation. Dans l'exemple de l'enseignante du préscolaire, c'est ce qui a été vécu le jour de la rentrée, quelques semaines avant qu'elle présente cette situation dans le contexte du séminaire réflexif. Pour la « superviseure chat », c'est un moment en particulier, parmi tous les moments où elle a rencontré « l'étudiant souris ». Le vécu, au sens du vécu phénoménologique, est nécessairement unique et spécifié.*

### *La question de la mémoire*

*En se référant à cette modélisation du processus du retour réflexif, on dira par ailleurs que le participant ne peut pas décrire son vécu sans effectuer cet acte de réfléchissement. Il s'agit d'un acte complexe, subtil, réalisé habituellement à l'insu du participant et du chercheur. On peut penser le réfléchissement selon divers angles. Un des plus important est l'angle de la mémoire.*

*Le vécu vers lequel le participant tourne son attention dans un entretien de recherche est toujours un vécu passé. À ce sujet, Vermersch fait une distinction essentielle entre l'acte de mémoire dite volontaire et l'acte de mémoire de type évocation d'un vécu. Dans le mode de l'évocation d'un vécu, le participant est moins dans le mode d'une recherche directe d'informations au sujet d'un moment vécu, dans le sens « d'essayer de se rappeler » ou « d'aller chercher l'information », mais davantage dans un état de « laisser revenir » le vécu passé.*

*En mobilisant cette faculté de la mémoire d'évocation, le participant se retrouve dans un « quasi revivre » du moment évoqué, proche de l'éprouvé corporel. Et c'est dans cette posture « réflexive » qu'il décrira au chercheur de quoi est fait ce vécu, par exemple sur le plan des sensations, des émotions, des pensées, des actions et de tout autres catégories ou sous catégories utiles à la description du vécu.*

*Cet état dans lequel se retrouve le participant est un vecteur important de la qualité de la recherche. C'est la qualité de la donnée de base de la recherche qui est en cause ici. On le sait, tout le reste de la recherche repose sur ces données de base. C'est le terreau fertile à*

---

<sup>30</sup> Vermersch utilise quatre étapes pour décrire le passage, plutôt que trois comme ici, faisant ainsi d'autres nuances sur ce processus. Pour le propos de cet article, j'ai préféré ne considérer, sur le versant de droite du modèle (1a à 3), que les trois étapes de la modélisation habituelle de la pratique réflexive : vécu, description et compréhension. Il en est de même pour le versant de gauche (3 à 1b) pour lequel j'utilise quatre étapes, plutôt qu'en trois comme ici, pour décrire le retour dans le vécu à venir (voir Legault, 2004, p.48 : Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi).

*partir duquel le participant fournira des données au chercheur et à partir desquelles celui-ci réalisera les étapes subséquentes de la recherche.*

### *La question de la création*

*Un deuxième angle dans lequel on peut penser le réfléchissement du vécu, soit l'acte « réflexif » entre le vécu et sa description, est l'angle de la création. Vermersch y fait référence en ces termes au sujet de l'explicitation de l'action vécue.*

*« Le réfléchissement est donc un processus de projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan : par exemple, du plan de l'action (vécue) au plan de la représentation. Le réfléchissement s'accompagne donc d'un changement qualitatif : l'action réalisée et l'action représentée ne sont pas au même plan psychologique, puisque le second introduit la fonction symbolique et l'utilisation de signifiants internes. Le réfléchissement n'est donc pas un simple transfert mécanique, il est une création d'une nouvelle réalité (réalité psychique représentée) ».*

*(Vermersch, 2003; p. 81).*

*C'est cette manière d'aborder l'acte « réflexif » en tant qu'acte de création que je relève ici dans le travail de Vermersch. Produire un dessin symbolique spontané, exécuter un geste qui précède ou supplée temporairement à la parole, faire bouger des figurines sont des actes qui viennent alimenter et soutenir la création impliquée dans l'acte de réfléchissement. Ces techniques de symbolisation non verbales permettent « d'agir le réfléchissement », en particulier selon un mode qui s'accorde parfaitement avec l'essence même de cet acte, le mode de la création du représenté.*

*Faire un trait de couleur sur une feuille à dessin, manipuler des objets, s'arrêter sur des gestes signifiants en cours de verbalisation peuvent être vus comme étant la matérialisation d'actes « réflexifs ». La symbolisation non verbale et la symbolisation verbale se répondent et se nourrissent ainsi mutuellement. C'est ce rapport de réciprocité entre le non verbal et le verbal qui contribue à la qualité de la recherche.*

*L'acte de création en soutien à chacune des étapes du processus réflexif.*

*Cette idée de considérer sous l'angle de la création l'acte « réflexif » entre le vécu et la description du vécu, Pierre Vermersch y fait référence spécifiquement pour l'acte de réfléchissement du vécu, soit l'acte entre les étapes 1 et 2. Dans la modélisation de la figure 1, ce point de vue sur l'acte « réflexif » est étendu à l'ensemble du processus réflexif, donc également entre les étapes 2 et 3, 3 et 4 et 4 et 1b, le vécu à venir.*

*Il a été question, par exemple, dans le cas de la « superviseure-chat » et son « stagiaire-souris » de l'acte de création entre les étapes 2 et 3. Rappelons que, dans cet exemple, la superviseure se sert des figurines pour décrire la relation actuelle avec ce stagiaire, mais qu'elle s'en sert aussi pour comprendre ce qui se joue pour elle dans cette dynamique relationnelle. En manipulant ces figurines, en les observant plus finement, elle prend conscience, voire éprouve sensoriellement dans ses mains, que le chat et la souris sont de taille identique. C'est cette observation de « la chose telle qu'elle est » qu'elle comprend ce qu'elle vit dans cette relation d'égal à égal, au sens de quasi amicale, et que, pour elle, cela conduit à une confusion de rôle. Elle comprend en quelque sorte qu'être amicale dans la relation éducative a une portée différente de celle d'être l'amie du stagiaire.*



*Entre les étapes 1 et 2, la symbolique désigne donc des actions, principalement matérielles, mises au service de la présence à la vérité de son expérience, expérience au sens de l'éprouvé d'un vécu passé. Entre les étapes 2 et 3, la symbolique est mise aussi au service de la présence à la vérité de son expérience, cette fois expérience au sens du « vécu de la réflexion », en cours de réflexion. Il y a un passage dans la progression de l'intelligibilité de la situation, du plan de la description au plan de la compréhension. Dans les incursions que la personne effectue sur le plan de la compréhension, tout se passe comme si le travail avec la symbolique, ici la manipulation des figurines, permettait à l'intelligibilité dans sa forme verbale et descriptive de conserver un lien vivant et dynamique avec sa nature originelle indicible.*

*La symbolique agit ici comme un liant entre les étapes de l'intelligibilité. La symbolique maintient reliées entre elles les étapes du processus réflexif. C'est la fonction primordiale de reliance de la symbolique. Le participant à la recherche se déplace sur les divers plans de l'intelligibilité, tout en conservant un lien avec le sensible, à la source de ce mouvement de déploiement du sens, jusqu'à son aboutissement dans un vécu à venir.*

*La symbolique permet de faire des incursions sur le plan de la description à partir d'appuis dans le sensible du vécu premier (de 1a à 2), des incursions sur le plan de la compréhension à partir d'appuis descriptifs (de 2 à 3), de poursuivre la création de sens sur le plan des intentions d'actions à partir des appuis de la compréhension (de 3 à 4) et de transformer les intentions d'actions, de leur forme verbale à une forme compatible avec le monde sensible (de 4 à 1b).*

*Avoir les figurines avec soi, par exemple, sur sa table de travail, en les positionnant face à face avec la distance juste, au moment d'une rencontre avec le stagiaire, constitue pour la superviseure une « métaphore ressource ». Le fait de les maintenir à vue, de les manipuler avant l'arrivée du stagiaire, sert de rappel des intentions d'actions créées avec beaucoup de soins dans la démarche réflexive, parfois de manière laborieuse. Tout se passe comme si le contact sensoriel avec le symbole des figurines, ici par exemple dans les modalités visuelle et tactile, déclenchait l'acte d'évocation, l'évocation de ce qui a été vécu dans le temps de la réflexion. Ce vécu de référence, un vécu passé, n'est pas constitué que d'actes mentaux (penser, se dire, comparer, faire des liens, etc), mais ce vécu de la réflexion est aussi fait de sensorialité grâce au caractère matériel des actions symboliques que sont, les dessins, les gestes, les mouvements corporels et autres éprouvés somatiques. Il y a reliance entre le vécu dans lequel se réinvestit la personne, le vécu de la démarche réflexive qui l'a précédé et le vécu de référence à l'origine, à la source même du retour réflexif.*

### **Conclusion**

*Dans cet article, le thème de la symbolique en recherche qualitative est présenté en faisant appel à un modèle courant de la pédagogie du retour réflexif. Le fait de se référer à ce modèle permet de situer la place de la symbolique dans les étapes de la prise de conscience. On l'a vu, par exemple dans l'étape préverbale, alors qu'elle a la fonction de soutien à la première mise en mots du participant au sujet de son vécu passé. L'utilisation de ce modèle réflexif a cependant une autre fonction, plus fondamentale, soit celle de considérer le participant à la recherche en tant que « sujet-réflexif ».*

*Un entretien de recherche de type retour réflexif n'a pas, pour le chercheur, comme but premier de prendre de l'information auprès d'un participant à la recherche, mais de l'aider lui-même à s'auto-informer de ce qu'il a vécu et du sens qu'il crée. Cette approche est centrée sur la personne, soit sur l'être qui cherche à donner sens à son vécu, à le décrire, le comprendre, sur divers plans, par exemple sur le plan des savoirs, ou des valeurs et des croyances, ou de son identité, etc. La recherche qualitative en sciences humaines est l'étude d'un phénomène, un phénomène nécessairement humain, aussi bien alors s'adresser au participant à la recherche en tant qu'être humain, un créateur de sens et d'action. C'est dans cette activité orientée vers la quête de sens, pour lui-même, que le participant contribue le mieux à la qualité de la recherche. L'activité de développement de la connaissance en science humaine, vue comme une science de l'humain, aura d'autant plus de sens s'il y a, à sa racine, à sa source, une activité humaine qui a elle-même un sens pour la personne qui la réalise.*

*La recherche qualitative, même la recherche fondamentale, sans finalité utilitaire concrète directe, est inscrite, au moins implicitement, dans le projet de mieux comprendre l'humain, lui même inscrit dans le projet du changement et d'une évolution vers une meilleure qualité de vie. La sollicitation et l'accompagnement des participants à une recherche est une occasion précieuse pour susciter des prises de conscience réelles pouvant engendrer des possibilités de changements. Les acteurs sociaux sollicités pour la recherche sont habituellement sur le terrain de la pratique effective, dans le lieu social et humain que s'efforce de comprendre la recherche. Même en nombre réduit, ces participants peuvent faire une différence importante dans leur institution, au cœur même des interactions personnelles ou professionnelles du quotidien. En termes de possibilités de retombées effectives de la recherche, ce sera toujours ça de gagner!*

### Références

- Bachelor A. et Joshi P. (1986). La méthode phénoménologique de recherche en psychologie. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 123 p.*
- Deschamps C. (1993). L'approche phénoménologique en recherche. Montréal, Guérin Universitaire, 111p.*
- Faingold, Nadine (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. Dans Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. Chap. 9. ESF. Paris.*
- Fumat, Yveline, Vincens, Claude et Étienne, Richard. (2003). Analyser les situations éducatives. ESF, Paris.*
- Giorgi A. (1985). Phenomenology and Psychological Research. Pittsburg, Duquesne University Press, 216 p.*
- Jung, C.G. (1964). Man and his symbols. J.G. Ferguson Publishing, New York.*
- Halprin, L. (1969). The RSVP cycles. Creative processes in the human environment. George Braziller Inc., New York.*
- Legault, M. (2007). La symbolique en analyse de pratique. La présence au vécu de l'action, en cours d'action. Expliciter, #70, p.1-9. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.*
- Legault, M. (2006a). Analyse évolutive d'un parcours scientifique et méthodologique. Expliciter #67. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.*

- Legault, M. (2006b). *La symbolique en analyse de pratique. Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (2<sup>e</sup> partie)*. *Expliciter* # 64, p. 1-7. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. (2005). *La symbolique en analyse de pratique. Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (1<sup>e</sup> partie)*. *Expliciter* # 62, p. 35-44. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. (2004a). *La symbolique en analyse de pratique. Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi*. *Expliciter* # 57, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. (2004b). *La symbolique en analyse de pratique. La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée*. *Expliciter* # 55, p.31-38. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. (2003). *La symbolique en analyse de pratique. Origine de l'étude sur la symbolique*. *Expliciter* # 52, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. et Paré, A. (1995). *Analyse réflexive, transformations intérieures et pratique professionnelle*. Dans Serre, F.: *La pratique, source de recherche et de formation (numéro thématique)*. Cahiers de la recherche en éducation, 2:1, p. 123-164.
- Legault M. (1989). *Le rapport à la nature dans une perspective développementale. Une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant d'une démarche de créativité en milieu naturel*. Thèse de doctorat, Département de psychopédagogie, Université Laval, 285 p.
- Paré, A. (1984). *Le journal. instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Centre d'Intégration de la Personne, Québec.
- Proff I. (1973). *The symbolic and the real*. New York, Mc Graw Hill, 234 p.
- St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*. Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- Perrenoud, P.. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF, 2001. 219 pages.
- Van Manen, M. (1990). *Reseraching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London (Ont.), The Althouse Press. 202 p.
- Vermersch, P. (1994; 4<sup>e</sup> éd. 2003). *L'entretien d'explicitation*. ESF, Paris.
- Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. ESF. Paris. 263 p.

***La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée***  
***Une pédagogie de la présence dans la pratique réflexive***

***Mot de la fin***

*Un mot sur la 100<sup>e</sup> page de ce dossier, tout d'abord pour souligner mon appréciation envers les collègues et amis du Groupe de recherche sur l'explicitation pour m'avoir donné l'opportunité de présenter ces articles dans la revue *Expliciter* et d'avoir pu échanger avec eux lors des séminaires du Grex à Paris.*

*Le contenu a été développé d'un article à l'autre, dans et par l'écriture, dans le mode d'exploration d'idées et avec la possibilité de les présenter alors qu'elles étaient encore à l'étape d'esquisse. C'est un privilège d'avoir une telle tribune écrite et orale quand on est en création d'idées et d'outils pour leur donner vie sur le terrain de la pratique.*

*Un mot d'appréciation aussi aux collègues Armelle Balas et Maryse Maurel pour la coordination de ce dossier sur l'analyse de pratiques. Leurs relances ont été justes assez insistantes pour que je choisisse de m'intégrer avec plaisir à ce travail.*

*Je termine avec une invitation aux personnes intéressées par la pédagogie du retour réflexif, sur l'action passée et dans l'action à venir, à me contacter pour poursuivre la discussion sur ce thème dans le contexte de la formation ou de la recherche en pédagogie<sup>31</sup>.*

*Au plaisir.*

*Maurice Legault*  
*21 mars 2017*

---

<sup>31</sup> [maurice.legault@fse.ulaval.ca](mailto:maurice.legault@fse.ulaval.ca)