

Explicititer n° 58 janvier 2005

Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires

Quelles méthodologies d'analyse de pratiques pour quelles prises de conscience ?

Nadine Faingold

Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles.

Ce texte est la version « longue » d'un article publié dans Education Permanente n° 160 (Septembre 2004). J'ai inclus ici certains développements que j'avais dû réduire pour des raisons éditoriales. Par ailleurs, j'ai modifié à la fin de l'article l'exemple illustrant l'explicitation et du décryptage d'une situation ressource, celui qui se trouve dans Education Permanente étant déjà connu des membres du GREX (Explicititer n°52).

Dans le but de favoriser la mise en place d'une posture réflexive et d'accompagner la construction de l'identité professionnelle chez des praticiens débutants, j'ai pu expérimenter au fil des années différentes modalités d'analyse de pratiques qui me paraissent riches de potentialités complémentaires.

Il existe en effet différentes entrées possibles pour aider un sujet sur le chemin des prises de conscience quant à son fonctionnement en situation professionnelle et aux enjeux identitaires sous-jacents. Quand le point de départ de l'analyse de l'activité est un enregistrement vidéo (Mottet 1988, 1997, Faingold 1993), la prise de conscience se fait à partir de la prise de connaissance d'une trace objectivée de l'activité du sujet, mais aussi des différents éléments de la situation qui ont fait ou non l'objet d'une prise d'information en temps réel, et auxquels le sujet se trouve confronté en différé. Dans un dispositif de groupe comme le Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives ou G.E.A.S.E. (Fumat, Vincens, Etienne 2003), la prise de conscience s'opère à travers un processus de décentration qui se met en place avec l'écoute et la prise en

compte du point de vue des autres sur la situation problème. La spécificité de ce dispositif est en effet de comporter différentes phases strictement distinctes, dont une phase de distanciation où le narrateur ne parle pas, mais écoute sans intervenir la pluralité des hypothèses émises par les autres participants. Depuis une douzaine d'années c'est cependant l'apport de l'entretien d'explicitation ou E.d.E. (Vermersch, 1994) qui a principalement influencé ma manière d'intervenir en analyse de pratiques et qui m'a le plus fait avancer sur la question de l'aide à la prise de conscience.

L'entretien d'explicitation comme aide à la prise de conscience des éléments implicites de l'action

L'entretien d'explicitation est une démarche qui consiste à accompagner une personne dans l'exploration pas à pas d'un moment singulier de son vécu. L'intervieweur guide vers l'évocation du contexte de la situation en sollicitant la mémoire sensorielle (sans le support de traces de l'activité), puis aide à la mise en mots du vécu de l'action et à la prise de conscience de ses éléments implicites pour accéder

ensuite au sens et aux enjeux du moment évoqué. « L'entretien d'explicitation a développé une technique d'accompagnement qui a pour but d'aider le sujet à se rapporter à un moment singulier, à le présentifier (à le rendre à nouveau dans une qualité de présence vivante dans la représentation), et à en fragmenter la description. » (Vermersch, 2000, p.249). L'accompagnateur crée les conditions d'une réémergence du vécu passé en favorisant une posture de retour sur soi et en faisant appel à la mémoire sensorielle de la situation. « Dans tous les cas ce qui importe est le maintien de la position en première personne, avec l'ensemble des conditions méthodologiques nécessaires pour qu'il y ait bien référence à l'expérience subjective » (P.A. Dupuis, 2002, p. 174).

P. Vermersch s'est inspiré de l'utilisation du langage propre à certaines approches en psychothérapie pour trouver « les clés d'un des problèmes les plus épineux du questionnement : comment aller vers la précision sans pour autant induire ? » (Vermersch, 2003). Il a ainsi élaboré un mode d'accompagnement qui permet de s'inspirer de la structure de l'expérience subjective pour poser des questions sans induire aucunement le contenu des réponses. La technique de questionnement propre à l'aide à l'explicitation se caractérise donc par une non-directivité totale quant au contenu évoqué, et simultanément par un guidage de l'intervieweur qui consiste d'une part à suivre différentes étapes au cours de l'entretien, en vérifiant certaines conditions de verbalisation, d'autre part à orienter la focalisation de l'attention du sujet vers différentes strates du vécu évoqué.

Je rappellerai dans un premier temps la spécificité méthodologique de la technique d'entretien formalisée par Pierre Vermersch, en reprenant sous une forme condensée les points de passage obligés d'un temps d'explicitation de pratique, sans pour autant détailler la technique de questionnement qui relève d'une formation expérientielle incontournable. J'exposerai ensuite la manière dont j'ai construit à partir de cette approche un mode d'accompagnement de l'émotion relevant du décryptage du sens du moment évoqué et des enjeux identitaires sous-jacents. Je donnerai ensuite deux exemples d'entretiens d'explicitation d'un moment de pratique professionnelle ouvrant à ces deux dimensions : l'un issu d'une séance d'analyse de pratiques en groupe, l'autre d'un temps d'accompagnement duel.

Conditions méthodologiques de la conduite d'un entretien d'explicitation et de décryptage :

1. Le contrat de communication

La relation entre l'accompagnateur et le sujet nécessite la mise en place d'une relation de confiance sans laquelle l'entretien d'explicitation, qui suppose que la personne accepte de mettre en mot son univers intérieur, ne peut avoir lieu. L'installation de cette relation de confiance peut prendre du temps. Ce contrat de communication repose sur la confidentialité, le non-jugement, la bienveillance et le respect. En analyse de pratiques, un bon critère de vérification des conditions déontologiques d'écoute de l'autre est que la personne ne se sente à aucun moment en position de se justifier. Toute justification suppose que le sujet a perçu chez l'interlocuteur une remise en question voire un jugement.

2. L'incitation à explorer un moment spécifié

Un temps d'analyse de pratiques commence toujours par un récit fait par le narrateur, qui nécessite une écoute attentive de la part de l'accompagnateur et le cas échéant du groupe. Ce premier récit est souvent embrouillé, enrichi de commentaires multiples, il laisse fréquemment affleurer l'émotion qui accompagne l'évocation de la situation. Le guidage en explicitation va viser à laisser de côté les généralités et généralisations pour explorer et décrire un moment et un contexte spécifiés, avec par exemple une question du type : « Dans tout ça, quel est le moment que tu souhaites explorer ? » Le but est alors de quitter le registre des rationalisations et autres justifications pour aller à la description de ce qui s'est passé dans un moment singulier choisi par le narrateur, l'hypothèse étant que le sujet est seul à savoir, même inconsciemment, ce qui fait qu'il est important pour lui d'aller vers l'élucidation de ce qui s'est joué pour lui dans ce moment là.

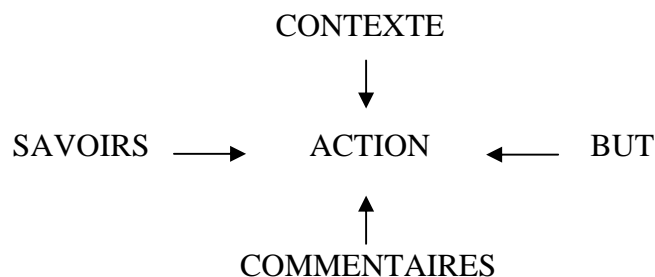
3. L'appel à la mémoire concrète

L'accompagnement consiste ensuite à aider la personne à retrouver le contexte et les sensations qui étaient les siennes afin de permettre une re-présentification de la situation. Ceci consiste à proposer de retrouver le lieu, les circonstances, l'environnement, la posture corporelle. Des questions larges du type « Qu'est-ce qui vous revient de ce moment » facilite le ressouvenir qui se présente souvent

dans un premier temps sous forme vague, images floues, sensations, bribes sonores, petits flashes qu'il convient simplement d'accueillir pour que peu à peu à partir de ces éléments sensoriels, le sujet recontacte son vécu subjectif dans la situation de référence..

4. La recherche d'une position d'évocation ou position de parole incarnée

Le but de cette installation dans le contexte est d'accompagner le sujet dans une position de parole spécifique où il revit la situation évoquée dans toutes ses dimensions, y compris sensorielles et corporelles, en étant présent à ce qu'il a fait et à ce qui s'est passé pour lui dans ce moment singulier. Cette position de parole se distingue du mode de communication verbale habituel en ce que l'accompagnateur joue **un rôle de contenant mais pas d'interlocuteur**. Expliciter ce n'est ni converser ni raconter ni expliquer : le sujet qui explicite n'est pas tourné vers l'autre mais vers lui-même, pour tenter de ressaisir et de mettre en mots les multiples facettes de son vécu dans un moment singulier. Il s'agit là d'une position de parole absolument spécifique que Pierre Vermersch a mis en évidence, la position de parole incarnée, position de parole pleine ou position d'évocation qui se caractérise par la présence à soi-même, par le fait d'être en contact avec la situation évoquée, ce qui ne veut pas dire d'ailleurs qu'elle soit revécue comme elle avait été vécue initialement. En particulier ce qui avait été implicite peut se déployer, sur le versant de l'activité comme sur le versant émotionnel, ce qui demande une vigilance particulière de la part de l'accompagnateur.



Pour rendre possible la prise de conscience des éléments implicites de l'action l'accompagnateur va guider la personne depuis les informations satellites vers l'action elle-même (sens des flèches du schéma 1). Or quels sont les différents aspects de l'action que l'on cherche à faire décrire par le sujet ? Que faut-il entendre par « action » lorsqu'on ex-

C'est à mon sens ce qui fait le caractère absolument original de l'entretien d'explicitation. Le sujet n'est plus dans une adresse à autrui comme c'est le cas dans un mode de parole habituel, il contacte un mode de présence à soi-même qui permet l'exploration pas à pas de ce qu'a été son vécu. C'est cette position de parole que celui qui mène l'entretien va chercher à susciter chez l'autre en repérant le registre de commentaires et de l'adresse à autrui, pour le guider vers une autre posture dans le but que le sujet soit en contact avec le moment évoqué, plus tourné vers lui-même que vers l'interlocuteur, plus présent à la situation évoquée qu'à la situation actuelle d'interaction. Quand je mène un entretien d'explicitation, je cherche à ce que l'autre ne me regarde plus, à ce qu'il ralentisse son rythme de parole, à ce qu'il m'oublie, à ce qu'il se penche sur son monde intérieur...

5. La mise au jour des éléments implicites de l'action

Dans le récit initial d'une situation de pratique professionnelle interviennent beaucoup de verbalisations que Pierre Vermersch a désigné par le terme d'informations satellites de l'action : éléments de description du contexte, buts intentions ou objectifs, savoirs de référence, et surtout beaucoup de commentaires sur l'action qui peuvent prendre la forme de rationalisations, de justifications, de jugements. En revanche, il n'y a dans les récits spontanés des praticiens que très peu d'éléments descriptifs détaillés de l'action réellement mise en œuvre.

Schéma 1

plote en position d'évocation un moment de pratique professionnelle ?

M'inspirant à la suite de P. Vermersch du modèle T.O.T.E. (Test – Operation – Test – Exit) issu de la psychologie cognitive américaine et de la théorie du traitement de l'information (Miller, Galanter, Pribram, 1960), je présente généralement

ainsi la structure de l'action :

- (1) Prise d'information → Identification
- (2) Prise de décision → Effectuation

La ligne (1) correspond au traitement de l'information qui va être effectué par un sujet à partir de prises d'informations sensorielles. Le sujet livrant habituellement le résultat du traitement et non ses prises d'information initiales, l'un des points à élucider en E.d.E. va consister à rechercher les prises d'information par des questions du type : Comment savez-vous que ? A quoi reconnaissez-vous que ? Qu'avez-vous perçu qui vous mène à dire que ... ? Il va de soi que les identifications peuvent correspondre à la réalité de l'objet perçu, mais peuvent aussi donner lieu à toutes sortes de distorsions, projections, interprétations qui sont autant de points intéressants en analyse de pratiques et qui font souvent l'objet de prises de conscience cruciales pour les personnes. Par exemple « Le stagiaire est inquiet ». Comment savez-vous que le stagiaire est inquiet ? (je vois que) Il bouge sur sa chaise, (j'entends que) il parle avec hésitation ... Mais aussi parfois : « En fait c'est moi qui suis inquiète ».

La seconde ligne correspond aux prises de décision (question : qu'avez-vous fait à ce moment là ... Ex : j'essaye de le rassurer) et aux opérations d'effectuation (et quand vous... comment faites vous ? Ex : « Je lui dis : Prenez votre temps ») qui donnent lieu à fragmentation, c'est à dire à une relance sur les verbes d'action visant une description aussi fine que possible de l'activité. (ex : et quand vous lui dites « Prenez votre temps », comment lui dites vous ça ?)

Il y a une succession ininterrompue dans le déroulement de l'action entre les prises d'information et les prises de décision, sachant qu'entrent en jeu dans l'épaisseur du vécu bien des éléments qui peuvent être explorés en simultanéité : ce que le sujet se dit intérieurement, ce qui se passe pour lui émotionnellement, ce qu'il perçoit, qui n'est pas au centre de son attention mais qui peut influencer sur ses prises de décision etc. L'E.d.E. vise ainsi la prise de conscience et la verbalisation des éléments implicites de l'activité du sujet à travers la mise en mots des prises d'information, de leurs modes de traitement, des prises de décision et des opérations d'effectuation qui sont en œuvre dans la pratique en acte.

Consciente de simplifier considérablement la complexité de ce qui se joue dans un moment de vécu, et que l'approche psychophénoménologique

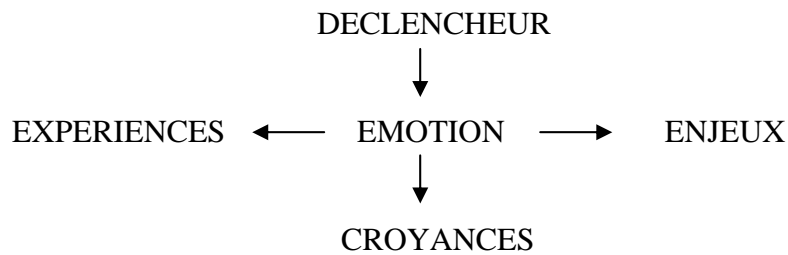
dans laquelle P. Vermersch s'est engagé depuis quelques années contribue à mettre au jour, j'ai choisi ici d'analyser en deux niveaux expérientiels les différentes strates du vécu : le niveau des stratégies qui permet de comprendre comment le sujet s'y prend dans une situation donnée (et qui correspond à la grille des informations satellites de l'action ci-dessus), et un niveau du sens sous-jacent à l'action, niveau pour lequel c'est l'émotion et non plus l'action qui devient le centre du vécu à élucider, et qui correspond selon moi pour un sujet donné à des enjeux identitaires dont il est possible d'accompagner le décryptage si le contrat de communication le permet.

6. L'accès au sens

Dans l'exploration d'un moment de pratique professionnelle, la mise en évocation et la description du vécu de l'action sont pour moi un point de départ incontournable pour accéder au sens de ce moment pour le sujet. Le primat de la référence à l'action est un point de départ qui « permet d'étudier les croyances, les valeurs, les représentations, les connaissances fonctionnelles, les buts réellement poursuivis, l'identité effectivement manifestée. Quel que soit le point, la question est de savoir comment il s'incarne, comment il se manifeste dans la vie, dans les situations. » (Vermersch, 1998). On peut ainsi passer de l'explicitation de l'action au décryptage par le sujet lui-même du sens d'un moment singulier de son vécu (Faingold, 1998), en particulier quand l'émotion intervient au cours de la mise en mots du déroulement de la situation évoquée.

En effet, dans un temps d'analyse de pratiques il arrive que le sujet quitte la description de l'action pour être submergé par l'émotion, et ceci d'autant plus qu'en explicitation il est dans une position de parole qui le met étroitement en relation avec son vécu passé dans toutes ses dimensions. Lorsque survient ainsi une émotion déclenchée par le contexte évoqué, il s'agit de quitter le mode de questionnement propre à l'explicitation de l'action pour mettre en place un autre type d'aide à la prise de conscience que j'ai appelé l'aide au décryptage du sens. Lorsque l'émotion est au centre du vécu évoqué, il est possible à partir de là, de chercher une mise en mots de ce qui se joue là, selon une grille que j'ai construite comme un niveau sous-jacent au niveau des stratégies évoqué dans le schéma 1.

Schéma 2



Le lien qui peut être établi entre une réaction émotionnelle, des enjeux et des croyances permet de formuler l'hypothèse de constellations identitaires (ou co-identités) qui se sont construites dans l'histoire du sujet : quand je réagis avec cette émotion là, qui suis-je ? Moi professionnel ? Moi enfant ? Moi citoyen ?

Pour moi ces deux niveaux, celui des stratégies et celui du sens et des enjeux identitaires, sont constamment co-présents dans toute situation vécue. Le fait d'aider une personne à explorer en évocation un moment spécifié de pratique permet d'orienter l'attention et la mise en mots vers l'un ou l'autre de ces niveaux expérientiels, sachant que le point de départ est nécessairement la mise en relation du sujet avec les éléments sensoriels du contexte et le re-vécu de l'engagement du sujet dans l'action. Cependant, dès qu'on est sur le versant émotionnel, il convient de distinguer radicalement le travail d'accompagnement selon qu'il s'agit d'une situation-problème suscitant des affects difficiles, ou d'une situation-ressource permettant d'installer la personne dans des états internes positifs (confiance en soi, satisfaction, sentiment de réussite, fierté, joie ...).

Accompagnement d'une situation-problème

Lorsqu'une émotion à tonalité négative se manifeste au cours de l'exploration d'une situation-problème, il convient d'éviter toute intervention qui risquerait de plonger un peu plus le sujet dans ce ressenti difficile. En effet une émotion se rattache le plus souvent à des expériences de référence appartenant à l'histoire du sujet, liées les unes aux autres par des chaînes associatives. Elle correspond à des enjeux existentiels, mais aussi à des croyances sur soi ou messages structurants qui impriment de leur marque notre appréhension du réel. Les messages structurants peuvent avoir été construits dans l'enfance par le sujet pour donner sens à une situation vécue comme incompréhensible

ou insupportable. Ils peuvent aussi avoir pour origine l'identification à des messages venus de l'extérieur, « tu es nul » devenant par exemple « je suis nul ». Les croyances ont la caractéristique de se transformer en généralisations et de s'appliquer de manière souvent inadaptée à toute situation présentant la moindre analogie avec les situations d'origine. Quand l'évocation d'une situation-problème s'accompagne de beaucoup d'émotion, on peut faire l'hypothèse que la difficulté ne relève pas du niveau des stratégies, mais qu'elle croise la problématique du sujet, système en réseau de quelques messages structurants déterminants dans son histoire.

Ma recommandation quand je forme des formateurs à l'explicitation des pratiques est donc d'être d'une très grande vigilance quand des émotions à tonalité négative se manifestent dans l'évocation d'une situation. En formation initiale, quand les stagiaires ne sont pas nécessairement volontaires, ou dans des ateliers d'analyse de pratique où le contrat de communication ne prévoit pas qu'il y ait un travail sur l'implication de la personne, l'attitude la plus sûre est d'écouter, d'accueillir l'émotion, de la laisser s'exprimer, de montrer qu'elle est prise en compte et comprise, puis de relancer sur l'action, c'est à dire de revenir au niveau expérientiel des stratégies : « D'accord, à ce moment là tu as paniqué, et qu'est-ce que tu as fait après ? ». Notons au passage que l'utilisation du passé composé favorise une distanciation alors que le présent tend à associer davantage la personne à l'émotion.

En revanche, en formation continue ou en supervision, avec de petits groupes de praticiens volontaires et prêts à travailler sur la dimension de leur implication personnelle dans certaines de leurs difficultés professionnelles, il est possible d'aider le sujet à avancer sur le chemin du décryptage du sens de l'émotion qui se manifeste là, sans pour autant aller ques-

tionner la sphère privée ou l'histoire du sujet. Le plus souvent, une émotion forte est le signe qu'un aspect de la problématique personnelle de la personne a fait irruption dans le cadre professionnel, créant une réaction disproportionnée et inadaptée à la situation. Il peut être très éclairant d'aider à mettre au jour et à distinguer ces différents registres identitaires. Le propre de l'inconscient est de faire des confusions et de solliciter à partir d'analogies minimales une constellation identitaire inadaptée au contexte. La prise de conscience par le sujet de ces mélanges dissonants lui permet souvent de clarifier ce qui est en jeu dans ce moment difficile, de distinguer clairement ce qui relève du professionnel et ce qui relève du personnel, et de pouvoir porter un regard à nouveau serein sur ce qu'il pourrait faire en termes de stratégie dans un contexte identique.

Dans ce travail, il importe pour l'accompagnateur d'éviter toute tentation interprétative et de se positionner clairement dans la conviction que le sujet est seul maître du sens. Donner une interprétation en analyse de pratiques, c'est comme donner la solution en pédagogie. C'est empêcher l'autre d'avancer à son rythme, brouiller les pistes du travail sur soi. L'accompagnateur ne peut que guider la personne vers l'émergence du sens pour lui, sachant que souvent la mise en mots sera lacunaire et qu'il faut du temps pour que le sens se fasse évidence.

Accompagnement d'une situation-ressource

Depuis quelques années j'ai mené beaucoup d'entretiens de recherche à partir de l'exploration de moments de pratique représentatifs pour la personne de son identité professionnelle. J'ai donc eu de multiples occasions d'accompagner des situations-ressource en partant de l'évocation d'un moment spécifique choisi par le sujet, pour ensuite faire décrire l'action par la verbalisation des prises d'information et des prises de décision. Dans cette re-découverte d'une situation-ressource l'explicitation s'arrête quand culmine un moment clé, moment dans le moment, reconnaissable à l'apparition simultanée d'une coloration émotionnelle, d'une intensité nouvelle dans la tonalité de la voix, de gestes plus précis... L'accompagnement consiste alors à faire avec la personne un arrêt sur image sur ce moment-clé, à reprendre les mots et les gestes, à permettre au sujet d'entrer plus profondément

en contact avec les différentes dimensions de ce vécu singulier, de favoriser le maintien en prise avec la situation de référence afin de laisser émerger le sens, et de l'aider à s'exprimer en formulant des questions spécifiques, toujours ancrées dans l'action, comme : Et quand tu fais ça, qu'est-ce qui est important pour toi ? Et quand tu es là... et que tu ... qu'est-ce qui se joue pour toi ? Et quand... quel sens ça a pour toi ? etc. En fait, il convient d'essayer différentes formulations de questions, et d'accepter de tâtonner en tant qu'accompagnateur, tant il est vrai que telle relance pourra convenir à telle personne mais pas à telle autre. La condition pour obtenir une parole authentique sur le sens identitaire du moment évoqué et les valeurs qui s'y incarnent, est de vérifier constamment le maintien en position d'évocation. Là encore, le décryptage est donc bien aux antipodes d'une approche interprétative. C'est le sujet qui sait, lui seul peut mettre au jour les enjeux sous-jacents au moment sur lequel il a choisi de revenir. L'intervenant ne peut qu'accompagner le sujet sur le chemin des prises de conscience, pour qu'il trouve lui-même les mots justes qui signifieront exactement pour lui le sens du moment choisi. Très souvent c'est à partir de la reprise d'un geste que le sens émerge, et que l'émotion déjà présente emplit la personne toute entière, la laissant alors silencieuse dans la re-découverte des valeurs qui l'animent. Mon expérience est que le plus souvent dans ces moments essentiels, identité personnelle et professionnelle se confondent.

Deux exemples d'explicitation et de décryptage

J'interviens à l'IUFM de Versailles auprès d'enseignants titulaires qui suivent une formation pour se spécialiser dans le domaine de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté. Les deux exemples choisis portent sur un moment de pratique professionnelle auprès de petits groupes d'élèves en regroupement d'adaptation. Dans le premier cas, il s'agit d'une situation-problème travaillée dans le cadre d'un groupe d'analyse de pratiques. Le second exemple est un entretien sur une situation-ressource mené au cours d'une recherche sur la construction de l'identité professionnelle d'enseignants spécialisés (maîtres E).

Premier exemple - Analyse de prati-

ques en groupe : Situation problème

Dans le cadre de cette formation d'enseignants spécialisés, je mets en place un dispositif inspiré à la fois du G.E.A.S.E. et de l'approche de l'explicitation (Lamy, 2002). Il peut m'arriver de différer le temps de la formulation par les participants d'hypothèses sur la situation, et de décider de mettre en place un temps d'explicitation et de décryptage. L'une des raisons essentielles de ce type de modification est la charge émotionnelle forte que je peux éventuellement percevoir dans l'expression du narrateur. Cette variante possible du dispositif est annoncée à la première séance au moment où sont précisées les conditions de fonctionnement du groupe d'analyse réflexive. Elle n'est possible que parce que le groupe est formé à l'explicitation, ce qui pose d'emblée un contrat de communication clair sur ces temps d'accompagnement particuliers.

Au cours d'un premier tour de table où chacun formule la situation sur laquelle il aimerait éventuellement travailler avec le groupe, Diane s'exprime ainsi :

« Si j'avais à parler aujourd'hui, je parlerais d'une séquence avant les vacances de février où j'ai eu un problème avec une élève, Virginie. Je voulais qu'elle acquière de l'autonomie, et donc je lui ai dit qu'aujourd'hui elle allait écrire sa phrase toute seule... Et alors là elle a eu un mouvement brusque de recul, j'ai vraiment eu un choc (*la voix de Diane manifeste une forte émotion*). Je me suis dit que je n'aurais pas peut-être pas dû lui dire ça, ou que peut-être c'était dans la manière que j'ai eu de lui formuler ? ... Ma question, c'est : Comment on passe de l'étayage au désétayage ???

En raison de l'émotion de Diane, je décide de lui donner la parole en tant que narrateur.

Elle reprend son récit en détaillant la situation, puis répond aux questions du groupe. J'ai choisi de présenter ci-dessous une synthèse du récit de Diane et des réponses aux questions des participants permettant de reconstituer de façon linéaire le déroulement des faits.

Synthèse du récit et des réponses aux questions

C'est une petite fille qui avait déjà été signalée en cours de CP pour des difficultés d'apprentissage, et une opposition à l'adulte fort marquée. Il y avait un conflit entre la famille et l'enseignante de CP, quelque chose

d'assez... violent... Et le réseau d'aides avait fait le choix de ne pas intervenir auprès de l'enfant, uniquement auprès de la famille. Donc la psychologue a pu rencontrer la maman. Et le choix avait été fait d'attendre... Cette année en CE1, dès le début de l'année, quinze jours après la rentrée sa maîtresse a fait un signalement par écrit au réseau où elle signalait que par rapport à ce qui lui avait été transmis Virginie avait quand même fait des progrès en lecture, mais que c'était lent, qu'elle faisait des confusions de sons et qu'elle avait aussi des problèmes de comportement, une grande instabilité ... Donc le maître E l'a vue en évaluation, il a constaté qu'il y avait des choses qui se mettaient en place au niveau de la lecture, et il a fait le choix de voir la famille de nouveau et d'attendre que Virginie progresse encore avant d'intervenir. Et donc moi en tant que stagiaire j'ai fait la connaissance de Virginie début janvier. Donc je l'ai évaluée sur une petite activité de lecture et de production écrite où j'ai pu voir qu'elle savait faire des choses. Par ailleurs, ce que j'ai pu voir du comportement de Virginie, c'est qu'effectivement elle avait tendance, même en situation duelle, à un peu s'évader, mais rien qui m'ait franchement alertée, en tout cas en évaluation comme ça. Et j'ai fait le choix après de m'appuyer sur ses compétences à l'écrit pour essayer d'améliorer un petit peu la lecture parce que c'était ça qui posait problème. Et puis comme les relations de l'enfant au sein de cette famille m'avaient été décrites comme conflictuelles par rapport au travail scolaire je me suis dit que si ça s'améliorait un petit peu au niveau scolaire peut-être que ça ferait un petit peu d'air pour elle en général si ça allait mieux au niveau de l'école.

Mon objectif par rapport à Virginie était de la rassurer, de l'installer dans un cadre où elle se sente en sécurité, de la mettre en confiance, de lui montrer tout ce qu'elle savait faire, et de faire en sorte qu'elle travaille le plus possible en autonomie

Elle a très vite investi le travail de production écrite malgré un comportement bizarre, un peu agité. Elle a manifestement beaucoup de mal à être autonome. Elle a besoin de ma présence à son côté. Elle manque énormément de confiance en elle. Mais elle a des capacités, c'est évident, elle comprend très bien, elle a un langage oral déjà soutenu... Par contre, au moment de passer à l'écrit, et même au mo-

ment de lire, elle a tendance à s'évader je sais pas trop où, elle a le regard ailleurs...

J'ai vu la maman après le début de la prise en charge, peut-être au bout de trois séances. C'est une maman déjà d'un certain âge qui a de grands enfants qui ont déjà quitté la maison familiale, Virginie c'est vraiment la petite dernière. Donc j'ai vu cette maman, je l'ai reçue et cette maman je la connaissais déjà par tout ce qu'on m'avait dit d'elle... On me l'avait décrite comme quelqu'un de très dur, oui... quelqu'un qui avait un peu repoussé sa petite fille... enfin moi c'est ce qu'on m'en avait dit... Et en fait j'ai vu une maman qui me semblait moins braquée, et avec laquelle il a été possible de dialoguer, et qui semblait consciente que sa petite fille faisait des progrès. Et qui semblait commencer à trouver du plaisir à travailler avec elle. Moi, tout ce que j'ai pu lui dire, c'est que je voyais qu'au sein du petit groupe d'aide Virginie faisait des choses, mais qu'elle manquait énormément de confiance en elle. Elle me disait qu'elle faisait un tas d'activités autour de la lecture avec elle. Donc je lui ai rappelé que même si elle la faisait lire, il ne fallait pas que ça reste uniquement du scolaire et qu'elle pourrait encore conserver des petits temps de lecture le soir. J'ai fait un peu basculer la conversation en lui rappelant que c'étaient aussi des moments où elles pouvaient partager. Je n'ai pas trouvé une maman a priori comme ça aussi virulente qu'on me l'avait décrite. Elle disait qu'elle n'était peut-être pas très disponible pour Virginie, ça elle le verbalisait.

La séquence

Alors, on avait commencé à travailler sur un projet de production écrite. Je ne sais pas si tu connais le livre " Il croit que " : il n'y a pas de texte. Je me suis inspirée de ça parce qu'il y a en même temps un travail sur la compréhension. Donc le personnage croit quelque chose et la double page derrière vient affirmer ce qui avait été supposé. Et donc, ils sont amenés à produire des petits textes. Dans la situation dont je vais parler, le cadre du fonctionnement du groupe était déjà posé, ça commençait à tourner depuis un moment. Et en fait j'avais commencé à regarder un petit peu comment évoluait la situation, comment les enfants s'appropriaient le travail, et il semblait que du côté de l'objectif pour Virginie, « essayer de faire toute seule », je passais un peu à côté. Je trouvais que dans le groupe elle me sollicitait

énormément, et ce que je voulais l'amener à faire, c'était prendre conscience de ce qu'elle savait faire, parce qu'elle sait faire plein de choses, et essayer de le faire avec les outils qu'elle avait, et prendre conscience de ce qu'elle sait faire pour y arriver seule. Et il faut avouer que c'est un point sur lequel je ne réussis pas vraiment avec elle. C'est-à-dire qu'elle sait se mettre en projet, elle sait rappeler ce qu'elle a fait, ce qu'elle va faire, elle sait redire sur quoi elle peut s'appuyer, un dictionnaire, ses copains, mais j'ai l'impression d'un décalage entre un oral qui est, je dirais, assez brillant et puis le moment de passer à l'activité où là elle va commencer à s'agiter, à regarder tout ce qui peut la distraire, etc., avant d'entrer dans la tâche.

*Et il y a donc eu cette séance avant les vacances de février.... Alors là, j'avais fait reposer le cadre aux enfants comme à chaque fois lorsqu'ils arrivent, pourquoi on vient, quel est notre projet, ce qu'on veut fabriquer, donc le livre. Donc là ils ont déjà fait le projet de leur phrase et je crois que j'avais déjà dû remettre au point quelque chose avec Virginie parce qu'elle voulait commencer sa phrase par « parce que » ...Donc ça avait duré assez longtemps pour qu'elle arrive à prendre conscience qu'en fait le personnage avait peur, « la dame avait peur parce que... » Et ça semblait à peu près clair, et à ce moment-là, juste avant que les enfants n'entrent dans l'activité proprement dite, j'ai pour habitude de leur pointer ce qui va vraiment être leur travail à chacun. Et pour elle... d'ailleurs j'ai commencé par elle, puis je lui ai dit : « **Toi, Virginie, ce que je souhaite pour toi vraiment aujourd'hui, c'est que tu fasses ce travail seule. On a recensé tout ce que tu vas devoir écrire, tu connais les aides sur lesquelles tu peux t'appuyer, donc mon souci c'est que tu le fasses seule** ». Et là, elle a vraiment eu... elle a eu un mouvement brusque de recul, je l'ai vue reculer physiquement...*

(Diane manifeste à ce moment une très vive émotion)

Et là, ça a été un choc pour moi, sa réaction. Oui, j'ai eu vraiment l'impression de recul, de quelque chose qui n'était pas... pas ce qu'elle attendait. Voilà.

Et après je me suis reprise, je crois que je lui ai dit : « Ah ben oui, c'est comme ça... On est au CE1, on est des grands. »

J'ai dû lui dire quelque chose comme ça.

Puis j'ai demandé aux autres sur quoi elle pourrait s'appuyer, ce qu'il y avait comme outils pour aider à écrire. Et ils ont répondu : « le lexique, les dictionnaires, les mots dans la classe »

Et puis après j'ai continué le petit tour avec les deux autres enfants du groupe. Je leur ai donné aussi leurs objectifs spécifiques. Donc Valentin, c'était d'arriver à me dire : j'ai fini en étant sûr d'avoir fini, donc d'avoir bien contrôlé les différents points qu'il avait à contrôler. Et puis Maïa, la troisième du groupe, c'était d'arriver à produire deux phrases jusqu'au bout. Parce que Maïa, son souci, c'est un petit peu la lenteur, la difficulté de faire. Voilà.

Pendant la séance, il y a eu un moment où Virginie s'est approchée de moi pour me demander de l'aide. J'ai eu un mouvement pour aller l'aider. Mais Virginie a eu d'elle-même un temps d'arrêt, elle s'est reculée et elle a dit : « Ah non, je ne dois pas te demander »... Je crois qu'elle s'était vraiment contrôlée parce que je pense qu'elle avait essayé de lutter contre ce qui était son naturel...

À la fin de la séance, je demande aux élèves s'ils pensent avoir réussi à faire le travail que je leur ai demandé. Et Virginie, elle m'a regardée... Alors, c'est amusant parce qu'elle ne semblait pas très sûre d'elle et puis elle m'a dit : pas tout à fait. Je pense, oui, que c'était pas tout à fait.

Elle avait produit à l'écrit, mais pas beaucoup. Et elle s'était servi d'outils parce qu'elle est allée dans le dictionnaire et d'ailleurs j'avais repris avec elle... je l'avais aidée effectivement pour chercher un mot dans un petit lexique qui est vraiment simple, et elle sélectionnait les mots... je crois qu'elle s'arrêtait à la première syllabe et elle n'arrivait pas à aller plus loin dans le classement par ordre alphabétique. Je l'ai aidée, oui. Et je crois que c'est pour ça qu'elle m'a dit : pas tout à fait.

A la fin de la phase de questionnement, un participant pose la question suivante : « Est-ce que tu aurais eu ce ressenti si tu n'avais pas rencontré la maman ? »

Ce à quoi Diane répond après un long silence : « Peut-être pas... »

Je choisis à ce moment là d'intervenir en explicitation et en décryptage et j'en prévient le groupe (qui est formé à l'entretien d'explicitation).

Si tu en es d'accord, j'aimerais bien qu'on

s'arrête un peu sur quelques-uns de ces moments.

Installation dans le contexte

Donc tu prends tout ton temps, tu prends le temps de retrouver où tu es, le lieu, les enfants, comment ils sont disposés au moment où tu vas fixer un objectif individuel, où tu vas lui dire que tu aimerais bien qu'elle fasse toute seule. Donc, tu es comment ?

Je suis comme là. D'un côté il y a Valentin. Elle, elle est juste en face, et puis il y a Maïa de l'autre côté. Donc, ce sont deux tables qui se regardent, enfin l'une en face de l'autre.

Questionnement sur l'action

Donc, si tu te replaces juste avant de t'adresser à Virginie, qu'est-ce qui se passe ? Tu es en train de faire quoi ?

Je pense que je me suis avancée comme ça. Oui, je me suis approchée d'elle et puis je lui ai dit : « Pour toi, Virginie, ce que je veux que tu fasses, c'est que tu travailles seule aujourd'hui, sans me demander de l'aide. Tu as bien préparé tes phrases, tu sais ce que tu vas écrire, tu connais les outils que tu peux utiliser, et ce que je souhaite c'est que tu le fasses seule aujourd'hui. »

Question sur l'identité

Et qui tu es juste à ce moment là quand tu lui dis : Virginie, ce que je veux que tu fasses, c'est que tu travailles seule aujourd'hui, sans me demander de l'aide » ?

Je suis une institutrice et je veux qu'elle devienne autonome dans son travail

Question sur l'enjeu

D'accord. Et donc quand tu lui dis ça, « ce que je souhaite c'est que tu le fasses seule aujourd'hui », que tu es une institutrice et que tu veux qu'elle devienne autonome dans son travail, qu'est-ce qui est important pour toi à ce moment-là ?

Ben, à ce moment-là je la regarde et **ce qui est important pour moi, c'est que je la sente partir, que je la sente partante**, et là... et là, c'est pas ce qu'elle fait.

Recherche des prises d'information

Donc, qu'est-ce que tu perçois ?

Ce que je perçois c'est vraiment un... un brusque recul physique, ça c'est sûr qu'elle s'est reculée vraiment comme ça (*Diane mime le mouvement de recul*) sur son dossier, et je sais pas, elle m'a lancé un regard vraiment... ouais, noir, ah oui !

Question sur l'identité

D'accord. Donc ça va peut-être être un peu

désagréable pour toi, mais je te propose de rester quand même dans ce moment où tu perçois ce recul. Elle te lance un regard noir. Et donc si tu es sur ce moment avec cette impression que ça te fait, qui tu es à ce moment-là ? ... Et tu peux vraiment le garder pour toi si tu le souhaites, mais pose-toi la question : Qui tu es quand tu as ce choc quand tu vois ce brusque mouvement de recul de Virginie ?

(Regard très troublé de Diane)

Je ne sais pas... J'ai eu l'impression de ne pas lui donner ce dont elle avait besoin .

En tout cas, je suis sûre que c'est pas ce qu'elle attend. Je suis pas celle... j'ai l'impression clairement que **je ne suis pas celle qu'elle attend**. Je suis pas là où elle attendait que je sois. Enfin, c'est... je crois que c'est pas ça qu'elle est venue chercher là. C'est clair, c'est pas ça qu'elle veut. **Je ne lui donne pas ce qu'elle attend.**

Relance sur l'action

D'accord. Et donc qu'est-ce que tu fais juste après ? Il y a ce mouvement de recul, ce regard noir, là tu perçois que tu n'es pas celle qu'elle attend. Et donc qu'est-ce qui se passe juste après ?

Après, je pense que j'ai dû jouer un peu la personne enjouée. Je pense que j'ai essayé de rattraper la sauce parce que...

Comment tu as fait pour rattraper la sauce ?

J'ai fait un grand sourire et je lui ai dit : « ben oui, on est des grands, on est au CE1, il faut commencer à travailler tout seul. C'est ça grandir »

Question sur l'identité

Et donc, qui tu es quand tu lui dis ça, que tu prends cet air enjoué et que tu lui dis : il faut commencer à travailler toute seule ?

Là, je suis une institutrice. Une institutrice qui essaie de... oui, qui essaie de l'enrôler, qui essaie de rattraper quelque chose qui n'a pas... une consigne qui n'a pas été bien donnée, je pense.

Sollicitation d'un autre moment

D'accord. Donc, après la séance se déroule. Et je ne sais pas si tu arriverais à faire revenir le moment où tu sens qu'elle va venir te demander de l'aide et puis d'elle-même elle recule. Est-ce qu'il te revient quoi que ce soit de ce moment-là ?

Ah oui, oui oui, parce qu'elle est aux dictionnaires, et les dictionnaires sont placés sur une autre petite table, donc j'ai vu qu'elle s'était

déplacée, que ça durait longtemps. Et ce que je me rappelle surtout, c'est que moi je suis d'abord allée vers elle. Je crois qu'avant qu'elle demande c'est moi qui ai anticipé.

Et quand tu vas vers elle, quelle est ton intention ?

Ben de l'aider (rires).

Ton intention, c'est de l'aider, d'accord. Et qu'est-ce qui se passe alors ?

Eh ben, ce qui se passe, c'est qu'elle, elle... elle fait pour me le demander, et physiquement elle se déplace vers moi. Et ce qui est rigolo, c'est que de nouveau elle se repousse et là je vois qu'elle contrôle et...

Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là pour toi quand tu vois qu'elle contrôle ?

Là, j'ai franchement envie de me marrer parce que je me dis que c'est l'élève qui contrôle mieux la situation que le maître, c'est clair, c'est clair.

Diane est en position de commentaire sur la situation. Je la guide vers une position d'évocation

D'accord. Je te demande d'aller un peu en arrière. Dans ce premier mouvement que tu as d'aller l'aider finalement, est-ce que tu peux recontacter ce mouvement ?

Oui, parce que là je vois qu'elle ne s'en sort pas, ça fait trop longtemps qu'elle est sur sa recherche de mots et puis j'ai envie qu'elle arrive... qu'elle arrive au bout de la tâche.

Question sur l'identité

Donc qui tu es quand tu vas l'aider ?

Je sais pas, là je sais pas. Non, là je pense que c'est... là je pense que c'est instinctif.

Recherche des prises d'information

D'accord. C'est instinctif. Tu as perçu quoi exactement au moment où tu vas l'aider ?

Je sais pas, j'ai l'impression que... j'ai l'impression qu'il y a eu un appel, qui n'est pas verbal, ça c'est sûr parce qu'elle a rien demandé, elle a rien dit.

Et donc, c'était quoi cet appel non-verbal ? Il te revient quelque chose de son attitude ?

Je sais pas. Ou c'est peut-être moi qui l'ai... qui ai anticipé qu'elle allait avoir besoin. J'arrive pas à dire...

Sollicitation d'un autre moment

Et il y a un autre moment de la séance où tu vas l'aider en revanche.

Je vais l'aider après, je vais l'aider après sur le dictionnaire, parce que là réellement... Et d'ailleurs à ce moment-là je lui dis, je lui ai dit : je vais t'aider, parce que c'est un moment

où je voyais que vraiment... Elle, elle s'était reculée, donc je pense qu'elle a eu le souci de faire seule, mais après je suis allée l'aider parce que je pense que sinon elle n'y serait pas arrivée...

Merci, Diane

Entretien en différé (un mois plus tard)

Il y a eu ce temps de séance d'analyse de pratique. Est-ce que ça a clarifié des choses pour toi ? Je parle de la séance...

Oui, j'y ai repensé après parce que la question que tu m'avais posée : qui tu étais à ce moment-là ? moi elle m'a fait travailler parce que... oui, je pense que la question elle était judicieuse en tout cas.

Donc tu avais été très claire sur qui tu étais au moment où tu lui proposes de faire toute seule... ça c'était très clair, et effectivement quand je t'ai demandé de situer le moment où tu la vois reculer, je t'ai dit que tu pouvais le garder pour toi et tu peux continuer à le garder pour toi tout à fait, simplement tu me dis que tu y as repensé.

Ah oui.

Donc, c'est sur ce moment de déstabilisation.

Oui, et puis la tendance à ... Moi, par rapport à ma façon d'être, j'ai plus repensé à ma façon... même avec mes propres enfants... une difficulté qui est la mienne, qui est de laisser faire, et ça m'a réinterrogée par rapport à ça parce que moi j'ai du mal à laisser faire les enfants quelquefois, et c'est vrai que... je le vois même avec les miens, j'ai vraiment du mal à les laisser se colleter aux problèmes entre guillemets.

D'accord. Donc ça t'a renvoyée à ça.

Oui, oui oui.

Donc à une attitude que tu peux avoir aussi bien dans la sphère privée que sur le plan professionnel.

Oui. Mais par contre, par rapport à Virginie au niveau des activités que j'ai pu mener derrière, il est vrai que j'étais beaucoup plus sereine après en lui proposant de travailler seule. Mais ça ne marche pas mieux pour autant...

Tu veux dire après la séance d'analyse de pratique ?

Oui, et dès le lendemain d'ailleurs, parce qu'au moment où je lui ai reformulé la consigne, c'était bien clair ce qu'on avait fait la veille. Et c'est vrai que le moment où je lui propose, là je sais où je suis et qui je suis surtout.

Et elle ? Elle n'a plus eu de mouvement de recul ?

Non non.

Est-ce qu'il y a autre chose que tu souhaites ajouter par rapport à ça ?

Non, si ce n'est que je sens un décalage, celui dont je parlais tout à l'heure, entre ce qu'attend cette petite fille et ce que... les objectifs qui sont les miens dans le groupe d'aide. Et je me pose vraiment la question de savoir si l'aide qui lui est proposée là, c'est bien adapté.

Tu veux dire en termes d'indication ?

Ah oui, c'est vraiment ... je pense pas que ça lui fasse de mal, loin de là, mais vraiment, si on se pose l'objectif que vraiment elle doit travailler seule, ce qui est quand même bien la problématique que rencontre la maîtresse également, c'est vrai qu'elle est vraiment... elle est dans une demande, j'allais dire trop forte pour ce qui lui est demandé de faire. Surtout qu'on peut mesurer à plein d'autres indicateurs qu'elle est capable de le faire.

Donc, tu penserais plutôt à une aide psychologique ?

Oh oui, à mon avis, c'est plus psychologique qu'autre chose. Je suis pas spécialiste, mais... Il y a une sorte... je sais pas, elle a une sorte de comportement un petit peu bizarre par rapport à l'aide elle-même. Et je sais que... c'est mardi, elle travaillait sur un transport de phrase, puisque son texte elle le tapait à l'ordinateur, et elle a vraiment du mal à faire seule, et elle a été très rigolote mardi parce qu'à un moment donné il y a Valentin, donc le petit garçon du groupe qui a eu besoin d'aide pour faire une majuscule à l'ordinateur, et puis il me le demandait et j'étais occupée avec Maïa. Et alors elle s'est levée pour aller aider Valentin, et alors après elle est venue me voir auprès de Maïa en me disant : tu as vu hein, je l'ai aidé, l'air de dire : tu vois, c'est drôlement utile l'aide... Et j'avoue que ça m'a interpellée parce que je me suis dit : est-ce qu'elle cherche pas à faire passer le message ?... Que finalement c'est quand même pas mal d'aller aider les gens...

C'est bien possible, ou en tout cas c'est comme ça que tu l'as entendu.

Oui oui.

On va s'arrêter là. Je te remercie beaucoup. Avant que j'arrête, le fait d'en avoir parlé une seconde fois ... ?

Oui, je crois que c'est... oui, c'est clair, et puis en même temps je pense... ça met vraiment peut-être à distance.

Avec un effet positif ?

Oui, tout à fait. Mais déjà la première fois.

Oui, parce que au début, quand tu en as parlé, on sentait que tu n'étais pas bien avec ça.

Non non.

Merci beaucoup, Diane.

Commentaire : l'émotion comme signe d'un conflit de co-identités

On notera que la séance d'analyse de pratiques a été suivie d'un entretien en différé, qui a eu lieu, dans ce cas précis, un mois après le travail en groupe. L'intérêt de cette reprise est non seulement d'obtenir un effet de distanciation plus grand par rapport à la situation- problème, mais aussi de permettre un ancrage plus stable de la ressource qui a consisté pour Diane à prendre conscience du fait que dans ce moment difficile pour elle, apparaissait un conflit interne de co-identités, vite surmonté mais suffisamment violent émotionnellement pour qu'elle éprouve le besoin d'y revenir en analyse de pratiques. L'important pour elle est d'apprendre à identifier ce qui en elle relève d'une posture spontanée d'aide immédiate, probablement liée à sa problématique personnelle. En l'occurrence, cette tendance spontanée est en contradiction avec l'objectif qu'elle s'est fixé en tant qu'enseignante professionnelle : ne pas aider Virginie pendant cette séance pour la laisser prendre son autonomie. L'intérêt de pouvoir reconnaître cette tendance est de pouvoir éventuellement mieux la contrôler à l'avenir, ce qu'elle dit avoir commencé à faire aussi bien en classe que chez elle par rapport à ses propres enfants.

Second exemple - Entretien duel de recherche :
Situation ressource

Cet entretien a été mené dans le cadre d'une recherche sur la construction de l'identité professionnelle du maître E au cours de sa formation initiale, puis dans l'exercice du métier.

L'un des buts était de mieux comprendre le processus de formation et la dynamique identitaire qui permettent à des enseignants de se repositionner au plan de leurs pratiques et de leur identité professionnelle en devenant enseignants spécialisés dans le domaine de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté.

Consigne

- Je te propose d'évoquer un moment de pratique professionnelle où tu t'es sentie Maître E... Tu prends ton temps.

- C'était pendant le stage de formation. Je

pense que c'est là que ça s'est vraiment installé. Ouais, c'était avec le petit groupe de quatre.

Recherche d'une position d'évocation par une installation dans le contexte

33. Très bien. Je te propose de laisser venir ce qui revient de ce moment-là et de me dire où tu étais, comment ça se passait.

34. C'était avec le petit garçon... Alors, comment il s'appelait ce petit garçon ? Sékou... Ah oui, il était toujours à la même place, les enfants reprenaient toujours les mêmes places.

35. Donc il était où par rapport à toi ?

36. Il y avait quatre tables, et moi j'étais au bout de ce côté-là, du côté du tableau. Et le petit garçon était là. A ma gauche, un peu plus loin de moi. Mais bon, je tournais pendant la séance, et en fait le moment, j'étais à côté de lui, j'étais à côté de lui, accroupie à côté de lui pour... il voulait écrire le mot "roue" et il n'arrivait pas à l'écrire.

Recherche des prises d'information

39. Donc prends tout ton temps, tu retrouves ce moment où tu es à côté de lui. Donc qu'est-ce qui se passe ? Comment tu sais qu'il veut écrire ? Qu'est-ce que tu perçois ?

40. En fait, il avait énoncé la phrase à l'oral, il a énoncé la phrase à l'oral. Après, il avait commencé à écrire la phrase, donc il a relu ce qu'il avait écrit, et il était coincé sur le mot roue. Il voulait écrire roue et il y arrivait pas. Et on avait des petits outils, donc il y avait des petits cahiers bleus et il avait pas encore le réflexe vraiment d'aller chercher dans ces outils-là quand il était coincé. C'est un enfant qui essayait plutôt d'écrire phonétiquement. Mais quelque part ça lui convenait pas quand même ce qu'il avait écrit, je crois qu'il avait écrit "rue", je suis pas sûre.

Désamorcer toute recherche consciente en mémoire de rappel, créer les conditions ré-émergence du souvenir

41. Ça ne fait rien, en tout cas il avait écrit quelque chose.

42. Oui, il avait écrit quelque chose, mais ça n'allait pas. Et il s'était rendu compte que ça n'allait pas mais il ne savait pas où ça n'allait pas.

Recherche d'une position d'évocation par sollicitation du contexte

43. Et donc, quand il se rend compte de ça, tu es où, toi ? Tu es déjà à côté de lui ?

44. J'étais à côté de lui, j'étais derrière lui.

45. Tu es debout là ?

46. Debout derrière lui quand je m'en rends compte.

Alternance de la recherche des prises d'information et des opérations d'effectuation

47. Donc tu te rends compte de quoi exactement ?

48. Je me rends compte qu'il est... qu'il est en train d'écrire le mot, qu'il a un problème. J'ai senti son problème parce qu'il s'est raidi.

49. Comment tu as su qu'il se raidissait ?

50. Il a levé son crayon et il s'est redressé. Et donc ça n'allait pas. Et là je me suis mise à sa gauche, accroupie à côté de lui, et on a commencé à discuter du problème.

51. Va tout doucement. Tu lui demandes quoi ?

52. Qu'est-ce qu'il se passe ? Il me dit qu'il veut écrire roue. Je lui demande ce qu'il a écrit. Il ne me répond pas je crois, il ne m'a pas répondu tout de suite. Après,... je lui demande : qu'est-ce que tu veux écrire ? Il me dit : roue. Est-ce que tu l'as écrit ? Non. Après, il y a une petite fille, Nora, qui est intervenue à un moment donné pour dire que roue, elle, elle l'avait écrit.

53. Et donc qu'est-ce que tu fais ?

54. Je lui dit chut. Je lui ai dit que c'était au petit garçon que je demandais, pas à elle. Que c'était très bien qu'elle l'ait écrit, mais que ce n'était pas le moment. Et puis on a... après, il me semble qu'on a été... que je lui ai donné le petit livre bleu. Je sais plus si je lui ai donné ou si je lui ai demandé dans quoi il pouvait chercher.

55. Qu'est-ce qui te revient simplement là, après l'intervention de Nora ?

56. Le petit livre bleu.

57. Le petit livre bleu te revient.

58. Ouais, le petit livre bleu.

59. Et qu'est-ce qui se passe autour du petit livre bleu ?

60. On a commencé à chercher. Je lui ai demandé par quoi ça commençait roue, et puis il m'a dit que ça commençait par un " r ". Donc il a cherché " r ".

61. Parce que comment il pouvait chercher dans le petit livre bleu ?

62. Il y a un... sur la couverture, il y a tous les sons, enfin en amorce, et il peut chercher la lettre " r ", trouver la page et chercher après à partir de là. Et après, c'est par syllabe d'amorce.

63. Donc il fallait que ça commence par

" r ". Alors qu'est-ce qu'il fait à ce moment-là ?

64. Roue... après, il cherchait roue. Il a trouvé dans le petit livre bleu roue, r-o-u en fait et après il a trouvé roue r-o-u-e dans le petit livre bleu, mais je me rappelle plus exactement... parce que là ça me revient très vite, mais ça a été long, ça a été très long.

65. Les moments les plus clairs dans ce que tu viens d'évoquer ?

Le moment le plus clair pour moi, en tant que Maître E, c'est quand je me suis rendue compte qu'il avait le problème et j'ai eu envie d'intervenir tout de suite et en fait je me suis freinée, parce que j'ai un problème par rapport à ça, je me freine pas assez, je me suis freinée pour... pour que lui puisse verbaliser son problème en fait.

Arrêt sur image pour passer aux enjeux identitaires

67. Donc restes juste sur ce moment-là. Donc tu vois qu'il y a un problème. Tu es debout à ce moment-là.

68. Oui, je suis debout derrière lui.

69. Et donc tu perçois qu'il a un problème, qu'il se raidit.

70. Oui.

71. Et donc qu'est-ce qui se passe juste à ce moment-là pour toi ?

72. Ben, j'ai envie de lui parler tout de suite (*mouvement du corps vers l'avant*) et de lui dire qu'il a un problème avec ce mot-là. Et en même temps, je me dis : non, il faut pas lui dire, il faut que lui le dise. Donc je me suis reculée (*mouvement de recul*).

73. Donc t'as d'abord un mouvement vers l'avant...

74. J'ai un mouvement vers l'avant et j'ai reculé d'un pas il me semble.

75. Tu recules d'un pas.

76. J'ai reculé d'un pas.

Passage au niveau du sens de ce moment au plan identitaire : recherche des enjeux

77. Et qu'est-ce qui est important là pour toi quand tu te recules d'un pas juste à ce moment-là ?

78. Ben j'ai... en me reculant, j'ai pris de la distance par rapport à ce qui se passait, et en me reculant, ça m'a permis de ne pas intervenir, alors que souvent j'interviens trop vite. En fait, à ce moment-là, dans le projet, je m'étais rendue compte, dans mes séances d'analyse avant, que j'intervenais trop vite, j'allais trop en avance par rapport à... Les

enfants avaient le temps de voir qu'ils avaient un problème, mais ils n'avaient pas le temps forcément de le verbaliser. C'est-à-dire que j'intervenais trop tôt. Donc là, **en me retenant en fait, d'abord je me suis déplacée, je me suis mise en position d'être à égalité avec lui**, je me suis accroupie, et en étant accroupie à côté de lui, j'ai entamé l'entretien... enfin pas l'entretien, mais l'interaction pour qu'il puisse, lui, verbaliser le problème qu'il avait, que c'était vraiment roue qu'il voulait écrire et qu'il n'arrivait pas à l'écrire.

79. D'accord. Donc tu commences par te reculer et qu'est-ce qui est important pour toi quand tu fais ce détour et que tu t'accroupis auprès de lui ? Qu'est-ce que tu cherches là au moment où tu t'accroupis auprès de lui ?

80. Ben je cherche à avoir une... **une position d'égalité** avec lui, plus être dominante au niveau de la taille. Et je suis même pas... je suis même pas à sa hauteur, je suis en dessous, puisqu'en étant accroupie, je suis plus basse que lui. Et j'ai cherché son regard.

81. Qu'est-ce qui s'est passé quand tu as cherché son regard ?

82. Ben, il m'a regardée, **il m'a regardée, et il a commencé à bien vouloir parler, s'exprimer**. C'est un petit garçon qui parlait pas beaucoup non plus. C'est un gamin qui avait un blocage à l'écrit au départ. Donc la production d'écrit pour lui c'était pas... c'était pas neutre.

83. Donc il commence à parler à ce moment-là.

84. Oui, il commence à parler à ce moment-là, doucement au départ...

85. Et quand il parle, qu'est-ce qui se passe pour toi ? Donc tu es accroupie...

86. Ben **j'avais le lien** quoi, il y avait le lien, **le lien était tissé** donc je pouvais y aller, graduellement, je savais que je pouvais continuer d'avancer.

87. Mais qu'est-ce qui est important pour toi quand tu sens qu'il y a le lien ?

88. **La communication passe** et tout passe quoi donc... Et c'est pour ça que quand Nora est intervenue, le chut il est arrivé très vite parce que j'ai senti son envie à elle de dire, c'est vrai, qu'effectivement elle avait eu ce problème juste avant, et que j'aurais pu jouer sur l'interaction enfant/enfant, mais comme là... **dans le lien je sentais qu'il pouvait y arriver, qu'il pouvait aller au bout tout seul.**

Donc **je voulais qu'il aille au bout tout seul.**

89. Comment tu sentais ça ?

90. **Il était présent, il était là**, il était... il avait pas le regard fuyant, il avait vraiment... il était avec moi et il acceptait le petit livre, il regardait dedans, il cherchait, il avait vraiment envie de trouver et il cherchait. **Donc je voulais pas casser ça.** Voilà.

Commentaire : Accompagner la construction de l'identité professionnelle par l'explicitation de moments d'appropriation de nouvelles postures professionnelles

J'ai mené plusieurs entretiens de recherche portant comme celui-ci sur le processus de formation, d'autres plus directement axés sur la construction identitaire, à partir de la consigne « je te propose de laisser revenir un moment de pratique professionnelle où tu t'es senti maître E ». Dans les deux cas j'ai pu constater la force émotionnelle de ces entretiens où le sujet se réapproprie, à partir de l'explicitation et du décryptage du sens d'une situation, les valeurs essentielles sous-jacentes. A la suite de cette recherche, consciente de l'effet de formation induit par les prises de conscience des enjeux identitaires de ces moments de pratique, j'ai mis en place auprès des collègues volontaires des entretiens d'accompagnement du parcours de formation et des premières années de prise de fonction.

En conclusion...

En explicitation comme en décryptage, l'accompagnement est une aide à la prise de conscience par le sujet lui-même des enjeux professionnels et identitaires qui sous-tendent ses pratiques. Le choix par la personne elle-même des moments explorés est une clé essentielle, comme si l'inconscient faisait émerger parmi la multitude des situations possibles, celles qui incarnent le plus authentiquement ce qui fait sens.

Il semble cependant que les prises de conscience soient parfois fragiles : il ne suffit pas d'une seule expérience de mise en mots, quelle qu'en soit la force, pour mettre en place une dynamique de changement. Il faut offrir à la personne l'occasion de se réapproprier ses compétences et son identité à travers des dispositifs de réflexivité variés. D'une part il me paraît nécessaire dans un processus de formation, de prévoir une complémentarité entre des temps d'analyse réflexive de pratiques en groupe et des temps d'entretiens duels. D'autre part, dans ces deux contextes

complémentaires, il importe d'analyser les difficultés rencontrées, mais aussi d'explorer les moments-ressource où un sujet commence à être ce qu'il tend à devenir. Enfin il convient, par des enregistrements systématiques, de permettre au sujet de revenir autant de fois qu'il le souhaite, sur ce qui a pu émerger pour lui au cours de ces temps de présence à lui-même.

Indications bibliographiques

Dupuis P.-A. 2002. *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*. Note de synthèse sur les travaux de recherche. Université Nancy 2. www.grex-fr.net

Faingold N. 1993. *Décentration et prise de conscience - Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat. Université Paris X-Nanterre.

Faingold N. 1996. « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles ». Dans : PAQUAY L. et al., *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck, pp.137-152.

Faingold N. 1997. « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques ». Dans : Vermersch P. et Maurel M. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF, pp. 187-214.

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

Faingold N. 1999. « Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre ». *Spirale* n° 24 : *L'approche biographique en formation d'enseignants*, pp. 129-145.

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

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

Faingold N. 2002b. « De moment en moment, le décryptage du sens ». *Explicititer* n°42, pp. 40-48. www.expliciter.net

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

Faingold N. 2003. *Les dispositifs d'analyse de pratiques comme facteur d'innovation en formation initiale et continue*. Colloque Formation et Innovation. Reims, 15 octobre.

Lamy M. 2002. « Propos sur le G.E.A.S.E. ». *Explicititer* n°43. www.expliciter.net

Fumat Y., Vincens C, Etienne R. 2003. *Analyser les situations éducatives*. Paris, E.S.F.

Mottet G. 1988. « L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques. Une hypothèse de formation ». *Les Sciences de l'Education* n° 4-5, pp. 33-64.

Mottet G. et al.1997. *La vidéo-formation, autres regards, autres pratiques*. Paris, L'Harmattan.

Thabuy A. (1996). *Former à la métacognition, vers la construction d'un dispositif adapté de formation des maîtres E exerçant en RASED*. Mémoire de DEA en

Sciences de l'Education, Université Paris X .

Vermersch P. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF. / Vermersch P. 1996. « Pour une psychophénoménologie - Esquisse d'un cadre méthodologique ». *GreX Infos février 1996*. www.expliciter.net /Vermersch P. 1996. « Pour une psychophénoménologie/2. Problèmes de validation ». *GreX Infos mars 1996*. www.expliciter.net

Vermersch P. et Maurel M. 1997. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF./ Vermersch P.1998. « Détacher l'explicitation de la technique d'entretien ? » *Explicititer* n°25. /Vermersch P. 1999a. « Etude psychophénoménologique d'un vécu émotionnel. Husserl et la méthode des exemples ». *Explicititer* n° 31, pp. 3-23. /Vermersch P. 1999b. « Pour une psychologie phénoménologique ». *Psychologie Française* 44 (1), pp. 7-19. /Vermersch P. 2000a. « Conscience directe et conscience réfléchie ». *Intellectica* 2 (31). pp. 269-311

Vermersch P. 2000b. « Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche ». *Explicititer* n° 35, p. 19-35.

Vermersch P. 2000c. « Approche du singulier ». Dans : *L'analyse de la singularité de l'action. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du C.N.A.M.* Paris, PUF, pp. 239-256.

Vermersch P. 2003. Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. *Explicititer* n° 50. www.expliciter.net

Documenter les aspects sensibles de l'expérience : l'approche de la psychophénoménologie

Jean-Louis Gouju

Université Paris XII Val de Marne, France

L'apparition d'un phénomène de papy-boom ainsi que les actuelles mutations technologiques mettent sur le devant de la scène le problème de la transmission d'un certain nombre de savoir-faire. Ceci est particulièrement important dans les domaines où ceux-ci reposent sur la mise en jeu d'aspects très pratiques, éloignés d'un savoir académique. Le savoir-faire est ici considéré comme savoir révélé par une action efficace. Là où s'exercent des dimensions très corporelles, des formes en apparence très intuitives ou personnalisées d'un savoir-faire, leur acquisition semble reposer prioritairement sur des modes d'intervention proches du tutorat ou du compagnonnage. Or, si ces derniers restent d'une grande validité, leur coût temporel et la rareté potentielle des titulaires de tels savoir-faire nécessitent d'autres approches de ce problème. Il s'agit notamment de se doter de moyens d'extraction, voire d'objectivation par un tiers, à des fins de transmission ou d'enseignement.

Cette contribution, issue du programme psychophénoménologique, s'inscrit dans cet objectif. Il s'agit de proposer les moyens d'investiguer ce qui, dans un savoir-faire, résiste à l'analyse externe, à la description d'un tiers, à la mise en mots par l'acteur lui-même. Nous nous appuyerons en cela sur quelques études en cours pour discuter ensuite des potentialités, des limites et des problèmes d'un tel programme. Les études concernent l'activité sportive, mais également l'activité d'enseignement de l'éducation physique comme savoir-faire professionnel.

1. Posture

Les moyens les plus classiques de l'analyse sont bien souvent de deux ordres : l'analyse de la tâche et la verbalisation de l'acteur. Ces deux approches relevant d'ailleurs d'une même posture qui consiste à considérer que l'homme est un être rationnel dans un monde ordonné

par des lois universelles. Ainsi, la façon dont nous connaissons nos actions est référée à l'existence de principes généraux, plus ou moins indépendants des sujets et des circonstances. Si cette posture permet l'exercice d'une science positive, elle laisse le plus souvent pour compte un certain nombre d'aspects qui échappent de ce fait à l'investigation. Ces aspects concernent la complexité des actions humaines, ainsi que le caractère instable de leur environnement. Ces aspects sont alors relégués au second plan de l'analyse, laissant place à l'idée d'une part de pratique forcément opaque au savoir académique, soumise aux aléas des circonstances.

Le point de départ de notre démarche tient dans la volonté de résoudre ce paradoxe qui consiste à ce que les savoirs de la pratique ne soient décrits, analysés et formalisés qu'à travers d'une approche consistant à les réduire à leur dimension objective et rationnellement investiguable. La nature de ces investigations crée une portée très limitée des résultats, restreint fortement leur usage, c'est à dire le retour vers le terrain de la pratique elle-même. Ce que l'on objectivise des actions possède ainsi un grand pouvoir de rationalisation ou de généralisation, mais un très faible pouvoir d'usage pour l'intervention.

Le programme présenté ici vise cet intervalle entre le général et le pratique, l'opacité de ce qu'un acteur vit dans l'instant, qu'il est parfois seul à vivre, qu'il n'arrive pas forcément à décrire, à mettre en mots. Il s'agit de dépasser les habituelles limites de l'investigation des données des actions pour tenter de les recueillir et les traiter avec suffisamment de rigueur pour qu'elles nous permettent de les saisir plus complètement et favoriser ainsi leur acquisition.

2. L'action au sein d'une situation

L'action est considérée ici comme élément

central de toute pratique humaine finalisée et située. Elle n'est donc pas l'élément-prototype formel d'une pratique, mais un élément fondamental et révélateur d'un agir en situation. Cela signifie que l'action n'existe que dans un décours temporel, mais également comme structurée par une expérience et un vécu. Ceci implique d'envisager l'action en premier par la situation, et non par des principes généraux. C'est donc au sein d'un système complexe formé par une situation que nous pouvons considérer une action (Lave 1988, Suchman, 1987).

Ce système est fondé sur la co-émergence de trois instances (Varela, 1989; Varela, F., Thompson, E., Rosch, E., 1993). Nous entendons par co-émergence le fait qu'aucune de ces instances ne peut exister, se définir et se comprendre indépendamment des deux autres

- La première instance est un contexte, en tant que circonstances définies sans lesquelles nulle situation ne pourrait être analysée. Ce contexte est à la fois externe, définissable en dehors d'un acteur, et interne, c'est à dire dépendant de l'appréhension qu'en possède ce dernier.

- La seconde est l'activité en tant que dynamique orientée d'un acteur dans ce contexte.

- La troisième est l'acteur lui-même, en tant que détenteur d'une certaine identité dans ce contexte et cette activité (Faingold, 1998, Gouju, 2000).

Enfin, une situation est un phénomène sémiotique. Vivre une situation, c'est être engagé dans quelque chose qui « fait signe ». Ce « quelque chose » n'étant pas seulement externe à l'acteur, mais également ce qu'il fait lui-même, et la façon dont il se considère dans cette situation. En ce sens, les données qui composent une situation contiennent l'activité même de l'acteur.

Trois composantes intégrées spécifient en permanence chaque situation et donc chacune des instances qui la compose.

- Une composante sociale, au sens d'une situation « partagée avec un groupe ». Elle permet de définir une situation comme phénomène appréhendé par un acteur qui n'est ici que membre d'un groupe. Tous les membres appréhendent la même composante sociale qui, dès lors, définit en permanence l'arrière plan de la situation. Cette composante se présente en tant qu'ensemble de symboles nécessitant des significations construites par le groupe pour être appréhendés.

- En son sein, figure une composante individuelle qui ne concerne qu'un acteur. Le

phénomène est ici appréhendé par l'acteur seul, du fait de ses caractéristiques propres, son vécu antérieur, par exemple. Les éléments de cette composante forment des indices qui nécessitent des constructions de sens par un acteur pour être appréhendés.

- Et enfin, très fortement liée et intégrée dans la composante individuelle, figure une composante locale définissant la relative banalité d'un phénomène ou d'une situation pour un acteur donné.

L'action se définit ainsi comme composante individuelle de l'activité au sein d'une situation. C'est ainsi une dynamique individuelle. Elle n'existe que pour un acteur, ayant une identité propre dans cette situation, et appréhendant spécifiquement le contexte. Elle intègre l'ensemble des composantes plus locales qui surgissent à tout moment de l'action, du fait de l'expérience concrète que possède cet acteur, et qu'il n'appréhende pas d'une façon univoque.

3. L'action comme processus conscient

Si les actions composent la situation, elles dépendent en même temps de la façon dont un acteur la vit, l'appréhende. Tenter de saisir finement cette dynamique et d'en rendre compte ne peut donc se faire sans tenter de décrire cette relation. Cette relation à la situation impose alors de considérer la conscience qu'en possède un acteur, ce lien irréductible qui les lie (Varela, 1996). La grande difficulté d'une science de la conscience est de ne pouvoir appréhender directement son objet. Ainsi ne peut on accéder à la conscience que par l'intermédiaire de ce qui l'incarne, comme, par exemple, l'attention (Posner, 1994 ; Vermersch, 1998). Une autre méthode consiste à relever ce que certaines caractéristiques de la conscience permettent de faire ou pas, comme, par exemple, la verbalisation immédiate et spontanée de ses propres contenus de pensée. Bien souvent, ce qui est nommé conscience est ramené à ce qui peut être verbalisé, les autres contenus de pensée étant considérés comme inconscients car non verbalisables (Velmans, 1991, 1996; Humphrey, 2000). Cette confusion est à la source de bien des glissements entre une science de la conscience et la psychanalyse, qui mobilise le concept d'inconscient avec une autre signification.

Une action est ainsi une dynamique intrinsèquement liée à un certain degré de conscience par un acteur de ce qu'il fait et de ce qui se présente à lui. Afin d'investiguer l'action empiriquement de ce point de vue,

nous prenons en compte les manifestations de cette conscience telles que l'attention, ou bien la capacité associée à verbaliser plus ou moins spontanément ce qui constitue cette attention et ses variations (Wolfe, 1998, Yantis, 1998). Décrire une action, c'est aussi décrire ce qui nous apparaît, ce sur quoi porte notre attention, dans tous ses degrés de qualité et d'intensité. L'action ne concerne pas seulement ce qui focalise notre attention, mais aussi tout ce qui est autour et sur lequel nous ne portons pas la même attention. Ceci permet à Vermersch (2002a,2002b) de proposer le concept de fenêtre attentionnelle pour décrire ce phénomène.

4. L'action comme fenêtre attentionnelle

Notre position ici est de considérer que la conscience, en tant que qualité de présence au monde, peut s'approcher au travers d'une phénoménologie de l'attention distincte des approches psychologiques classiques des phénomènes attentionnels (Hatfield, 1998). L'attention peut s'appréhender du point de vue de la visée. Deux types de visées attentionnelles sont ici retenues.

- La première est une visée focale, qui est l'expression d'une conscience aiguë et immédiate. Le sujet peut facilement exprimer cette visée par la verbalisation. Le fait qu'elle nécessite une forme de symbolisation ou de conceptualisation amène l'idée d'une conscience réfléchie, car le acteur peut s'y rapporter assez spontanément. C'est répondre à la question, que suis en train de faire ?. Le point essentiel de cette forme d'attention est qu'elle est nécessitée par les besoins de la situation . Ce type de conscience possède une fonction qui est la réussite de l'action entreprise.

- La seconde forme de visée attentionnelle est ce que l'on remarque. Ce peut être un point dans l'espace, un son, voire une image mentale. Ce second type de visée n'est pas dissociable du premier, il est formalisable par le mime , le dessin, la verbalisation.

Mais le point le plus important est de considérer que ce que l'on remarque, ce qui focalise notre attention, n'existe jamais seul (Mangan, 1993). Avec lui, existe une forme de conscience périphérique qui implique de considérer que nous sommes présents à bien plus que ce qui fait le centre de notre attention (Braun et al., 2001). La caractéristique de ce niveau de conscience est qu'il ne nécessite pas l'attention focale, et, par conséquent, que l'acteur n'a pas besoin de s'y rapporter pour

mener à bien l'action. On parle alors de conscience directe pour souligner que c'est ce qui se présente directement à l'acteur, sans besoin de formalisation quelconque. On considère également cette conscience comme pré-réfléchie, car elle peut faire l'objet d'une réflexion si l'acteur en prend le temps.

Cet ensemble permet de décrire l'engagement d'une action comme ouverture d'une fenêtre attentionnelle, c'est à dire un cadre structuré par une visée, et qui fait apparaître au acteur un ensemble d'éléments remarquables plus ou moins périphériques, et nécessitant une conscience différente selon la position, centrale ou périphérique.

L'attention n'est pas définissable uniquement par une visée, c'est également un acte, un mouvement de la conscience. L'attention n'est pas qu'un « quoi », c'est également un « comment ». Cela signifie que l'attention ne se décrit pas comme rapport au monde unique, c'est une façon de se rapporter au monde qui peut donner lieu à des voies très différentes, aussi différentes par exemple que ne le sont nos cinq sens.... La présence de tel ou tel élément focal nécessite un geste mental, c'est à dire la mobilisation de toute une structure sensorielle (Varela, 1996). L'importance de ce geste est d'autant plus forte que l'élément visé est central dans la fenêtre.

Enfin, toute conscience suppose qu'il existe une construction qui permet d'accorder de la signification au monde. Eco, 1997, parle ici de sémiologie pour bien souligner que perception et interprétation sont indissociables du point de vue de la conscience. En fonction de cela, le fait que l'on puisse verbaliser facilement ce qui focalise notre attention montre que nous avons conceptualisé, symbolisé ce qui se présente. A un autre degré, tout ce qui est périphérique au sein de notre fenêtre attentionnelle est construit et cohérent du point de vue de notre sensibilité. Le degré de conscience n'est nécessaire qu'à l'acte en même temps qu'il est nécessitée par lui. L'acte est bien alors une construction permettant de guider la forme de conscience nécessaire à son exécution.

Cet apport dynamique et fonctionnel de la conscience permet de considérer trois données caractéristiques et indissociables pour décrire empiriquement une action.

- Un engagement immédiat qui se traduit par une focalisation de l'attention de l'acteur en tant que visée. Le niveau de conscience de cet engagement est tel qu'il permet sa verbalisation ou son expression symbolique relativement spontanément.

- Un monde spécifique qui surgit sémiotiquement pendant le déroulement de l'action. Ce monde n'est pas un monde indépendant dans lequel l'acteur puiserait des informations, mais un « monde qui lui fait signe ».

- Une expérience sémiotique construite par cet acteur qui fait surgir ce monde et qui lui permet par conséquent de donner du sens à ce qui se présente. Cette expérience est conceptualisée par l'acteur qui peut notamment en rendre compte par l'intermédiaire du langage (Eco, op cit).

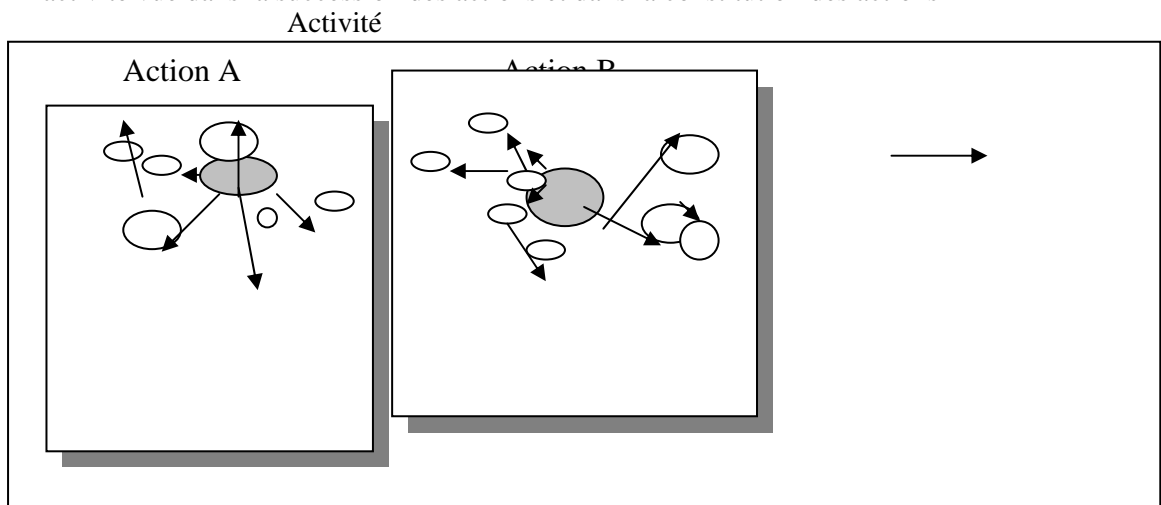
Conformément à l'idée d'une fenêtre attentionnelle pour décrire l'action, ce qui est périphérique correspond à ce qui a été construit avec cette action et qui lui est indissolublement lié. C'est notamment ce qui nous permet de comprendre qu'au sein de chaque action, beaucoup d'éléments appartiennent à notre expérience antérieure, et possèdent ainsi une forme de banalité. Cette banalité ou normalité de la situation ouvre un registre très périphérique au sein de l'action, mettant également en relation trois données

- un engagement en tant que mobilisation d'une forme de sensibilité, proprioceptive, par exemple. La caractéristique de cet engagement est qu'il ne nécessite pas le recours à une conscience réfléchie, à une focalisation de l'attention, mais une conscience directe, pré-réfléchie.

- Un monde dont la caractéristique est d'être expérimenté concrètement. Ce monde n'existe que sur le registre de la sensibilité.

- Une expérience concrète de cette situation.

Figure 1 L'activité vue dans la succession des actions et dans la constitution des actions



5. Le programme de la psychophénoménologie

Le problème majeur posé par l'usage d'un tel cadre théorique consiste à recueillir les données originales qu'il contient. Or ces données originales sont celles de la périphérie des actions dans la mesure où leur recueil relève à la fois d'une posture épistémologique nouvelle ainsi qu'une

On parle d'ici d'une forme d'expérience qui est l'acte lui-même tel qu'il existe concrètement dans l'espace et dans le temps et qui constitue l'expérience interprétative du monde à ce niveau.

L'inutilité de la conscience réfléchie ainsi que le lien direct avec le vécu concret d'une situation permet d'envisager que beaucoup d'experts aient autant de difficulté à verbaliser finement la façon dont ils procèdent concrètement dans une situation bien précise.

Cette conception de l'action permet ainsi d'en rendre à la fois comme successions temporelles au cours d'une activité et comme organisatrice d'un ensemble d'éléments intégrés. Se désengager d'une visée (Wright & Ward, 1998) permet ainsi le changement de fenêtre attentionnelle et donc l'ouverture d'une action nouvelle. Mais c'est également rappeler que toute action possède un arrière plan d'activité, c'est à dire que la dynamique d'une action ne lui est pas entièrement propre. Le acteur la partage avec un groupe. Ce partage crée l'idée d'une forme de conscience qui est celle d'un groupe et non d'un individu. Et, avec cette conscience, l'idée d'un engagement commun, d'une expérience partagée, et d'un monde en forme de symboles partagés par ce groupe.

La figure suivante représente la façon dont se succèdent des fenêtres attentionnelles au sein d'une activité, et comment, au sein de ces fenêtres figure un centre de visée et des aspects périphériques ne relevant pas de la même forme d'attention et donc de conscience.

méthodologie spécifique. Ceci reste à la base du programme d'une psycho phénoménologie.

Un programme psycho phénoménologique est développé en Amérique du Nord (Giorgi, 1985, Karlsonn, 1993 ; Klein & Wescott, 1994 ; Van Manen, 1990) mais également en France (Vermersch, 1994, 1996a, 1996b, 1999). Nous nous appuyons ici sur le programme tel qu'il est développé en France au sein du GREX (Groupe de recherche en Explicitation). Cette approche ne se propose pas comme une théorie psychologique distincte, mais comme le rappel des aspects négligés par la psychologie classique depuis un siècle, essentiellement la prise en compte de la subjectivité du sujet. Ce n'est donc pas uniquement une psychologie de la subjectivité, mais le rappel de l'impossibilité d'une psychologie complète sans la prise en compte du point de vue du sujet.

La psycho phénoménologie se sert de la phénoménologie (Husserl, 1950), en imposant « *une nouvelle ligne de réflexion pour donner une place plus claire au point de vue privé, qu'on le nomme phénoménologie parce que c'est la prise en compte de ce qui apparaît au sujet lui-même, psycho phénoménologie pour différencier cette discipline empirique de la discipline philosophique, ou bien encore point de vue en première personne, pour manifester que c'est le point de vue du sujet relativement à sa propre expérience* » écrit Vermersch, 2000, 19.

Le premier apport de cette psychologie est le rappel que le sujet seul, peut accéder à son expérience. Il y a, là, le refus d'une science naturaliste qui puisse décrire complètement le vécu de quelqu'un comme un objet, depuis l'extérieur. Ainsi, si l'expérience et les circonstances déterminent l'organisation de l'activité d'un acteur, seul cet acteur peut accéder à sa situation, décrire ce qui se présente à lui, ce qu'il vit... Le postulat essentiel est que cet accès est possible, non de façon empirique et immédiate, mais de façon rigoureuse, contrôlable et accompagnée (Bachelor, Joshi, 1986, Vermersch, 2000). L'accès à son propre vécu, la verbalisation de sa propre expérience requièrent ainsi une méthode. Le programme de la psycho phénoménologie nécessite ainsi la mise au point des techniques d'accès à cette expérience, accompagné par un tiers. Ces techniques mettent en place les conditions de l'acte par lequel un acteur peut accéder à son expérience subjective. C'est sa validité qui permet de considérer que ce qui est verbalisé est bien l'expérience vécue et non une construction faite en situation d'entretien. Les techniques développées sont celles de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994; Vermersch et Maurel, 1997).

6. Exemples de résultats et discussion

Nous présentons ici quelques données destinées à débattre de leur originalité, de leur intérêt ainsi que des limites méthodologiques rencontrées dans leur recherche et traitement.

Trois cas sont présentés. Le premier concerne la place de la présence de l'adversaire dans l'organisation des actions de coureurs de haies, la seconde concerne le phénomène de l'œil de maquignon dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (Gouju, 2004), et enfin, l'importance des données de la sensibilité dans les actions de jeunes enseignants d'EPS.

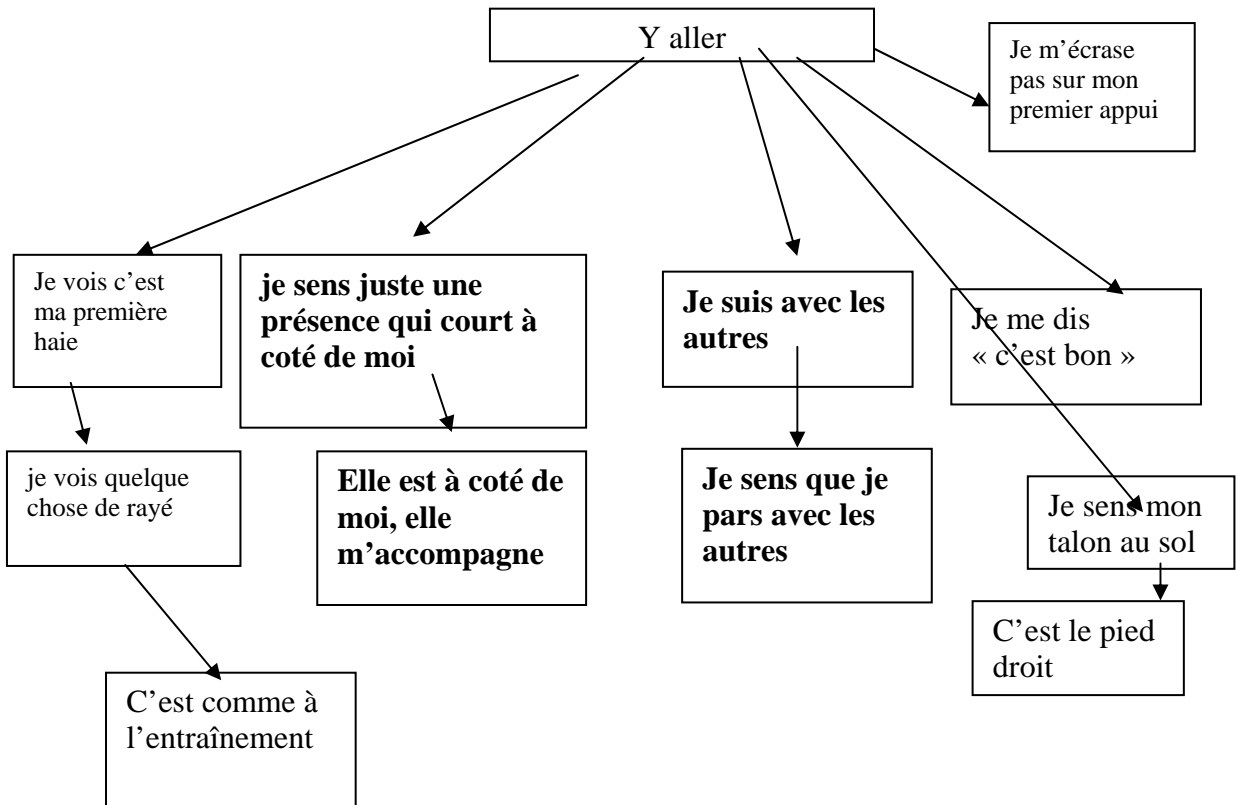
6.1 La présence de l'adversaire en courses de haies

Les motivations de cette étude sont nées d'une réinterprétation de données issues d'une thèse de doctorat en STAPS (Gouju, 2001). Les entretiens d'explicitations menés avec des athlètes de haut niveau faisaient systématiquement apparaître la présence de l'adversaire dans la fenêtre attentionnelle de ces athlètes. Or, les courses de haies se font en couloirs individuels, et l'analyse externe (regard, position de la tête) ne fait apparaître aucun élément attestant d'une forme d'attention portée à l'adversaire. Il y avait manifestement là quelque chose de très caractéristique, ne survenant pas vraiment en dehors de l'entretien, et souvent limité à la simple « sensation ». Or une brève analyse des travaux professionnels menés dans le domaine des courses de haies en France ne mentionnent à aucun moment la présence de l'adversaire comme élément constitutif des actions. Nous y voyons là la trace de l'approche rationnelle des actions sportives. Par contre, les entraîneurs affirment oralement qu'ils jouent effectivement sur cette variable, et ajoutent immédiatement que cela reste du ressort d'une expérience strictement professionnelle ou personnelle difficilement transmissible.

Quelques résultats obtenus sont ici présentés sous forme de fenêtres attentionnelles. Pour des raisons de commodité de présentation, ces deux premières fenêtres sont présentées verticalement.

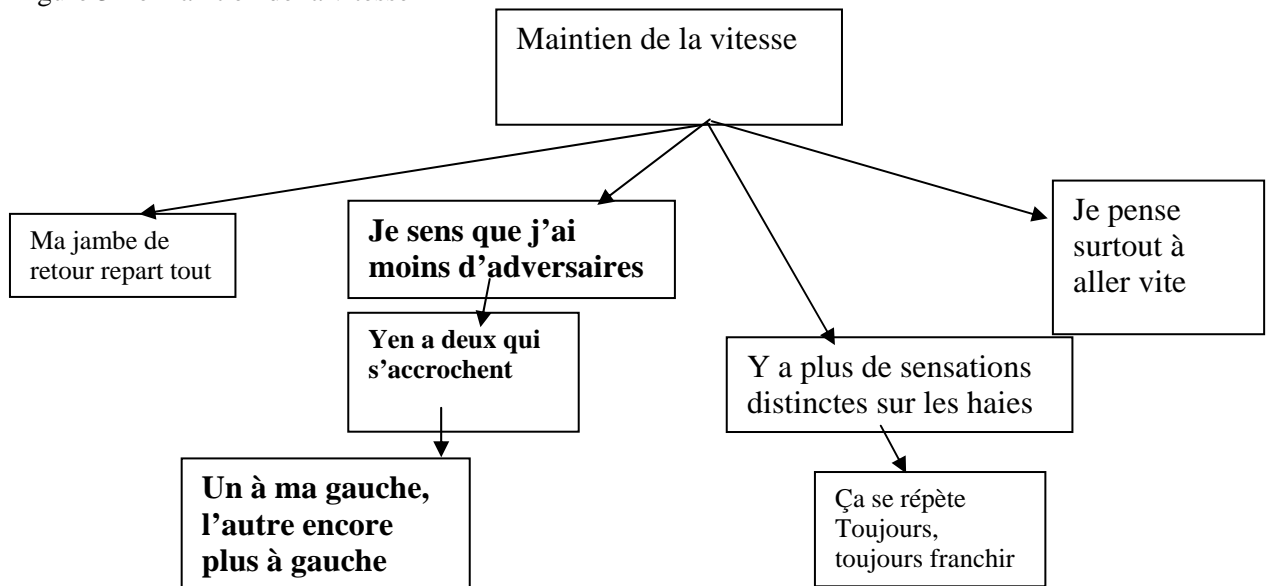
La première fenêtre concerne une athlète très expérimentée qui concourt pour une finale régionale et vient gagner la demi finale. L'enjeu est celui d'une qualification aux championnats de France. L'entretien mené a mis à jour que beaucoup d'actions décrites mentionnent la présence d'un adversaire. L'action choisie concerne le moment qui suit immédiatement le coup de feu du départ. La visée est la projection vers l'avant et vers l'acquisition de la vitesse. Nous pouvons constater que la présence de l'adversaire participe pleinement à la structuration de cette fenêtre....

Figure 2 Le départ



Une seconde fenêtre concerne également un athlète expérimenté. Nous sommes en finale des championnats de France, c'est la mi course, et la vidéo fait apparaître que deux athlètes se détachent très légèrement des autres. Cet athlète se focalise alors sur le maintien de sa vitesse et, là également, apparaît la présence de l'adversaire comme élément de cette action.

Figure 3 Le maintien de la vitesse



Cet exemple montre que le vécu de la présence de l'adversaire est bien particulier. Il participe pleinement à l'organisation des actions. Ce qui signifie que le fait de courir à cette vitesse là nécessite en quelque sorte la présence de l'adversaire. Le second élément est souvent la

précision de ce qui est vécu. Ceci atteste que nous ne sommes pas sur une présence construite intellectuellement et rationnellement, mais sur quelque chose qui se présente concrètement et sensoriellement au coureur. Enfin, l'entretien ne met pas

clairement à jour les modalités de l'attention à l'adversaire. Il y a là un domaine qui reste à explorer et à tenter de préciser.

Cet exemple permet ensuite l'ouverture du débat sur ces types de données. Le premier concerne la nécessaire posture pour pouvoir les rechercher et en traiter. Ce qui est vécu par les athlètes ici ne peut s'envisager sous les critères et les postures d'une recherche plus classique. En effet, elles ne s'ouvrent que très partiellement à des formes de triangulation. On ne peut que vérifier l'exactitude de quelques points tels que le positionnement à droite ou à gauche, le classement relatif (par exemple, la caméra permet de distinguer qui est en tête pour situer la figure 3, et combien l'écart entre les deux premiers n'est que de quelques centimètres). Elles sont irréproductibles par essence, la course ne pouvant se dérouler dans les mêmes conditions d'expérience des coureurs. Enfin, elles n'existent que sur le registre local de notre modèle. Ceci signifie qu'elles reposent sur toute l'expérience d'un coureur, les courses qu'il a déjà couru contre ces adversaires là, sur cette piste là, à ce niveau de compétition là... La survenue de telles données relève alors spécifiquement du singulier autant que d'une dynamique locale de la situation.

Un autre débat surgit alors sur l'intérêt de telles données. Nous pensons qu'elles ne forment pas des savoirs au sens d'objets transmissibles, mais bien des expériences faisant surgir un monde. Par contre, elles ouvrent des perspectives très intéressantes dans le domaine de l'intervention. Par exemple, cela permet aux entraîneurs d'organiser les circonstances nécessaires à la construction d'une compétence très pointue et particulière telle que celle du sport de haut niveau. En d'autres termes, le fait que l'athlétisme soit un sport de combat sort du registre symbolique pour passer à celui de l'organisation même des actions de course. L'usage de ces résultats est un véritable enjeu de la construction de l'expérience du sportif de très haut niveau.

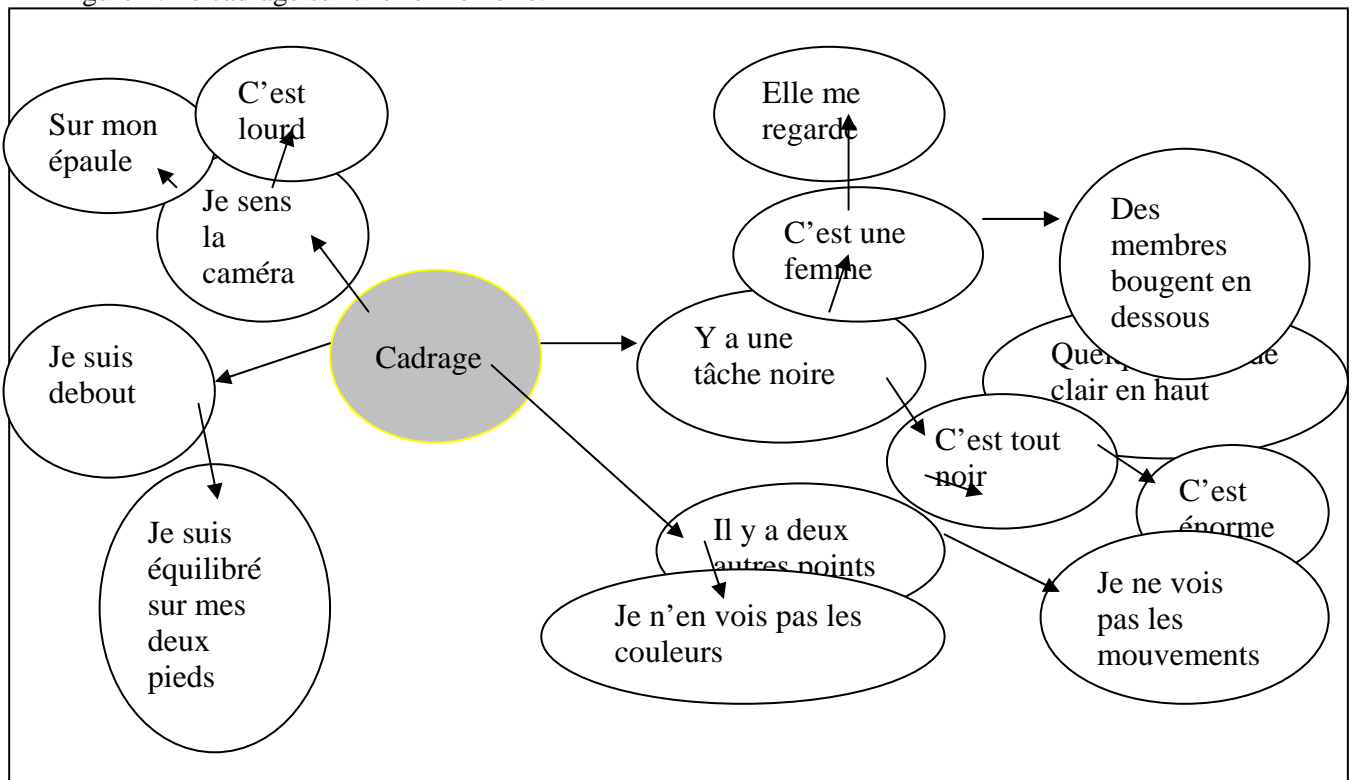
6.2 Le phénomène de l'œil de maquignon

Cette étude est centrée sur le domaine de l'enseignement de l'Education physique ou du sport. Cela consiste à ce qu'un enseignant ou entraîneur expert puisse porter un jugement sur la production d'un élève ou d'un sportif, sans appui sur des éléments tangibles tels qu'une grille d'évaluation, voire même sans possibilité de verbaliser les moyens employés pour arriver à ce jugement. Ce phénomène rend ainsi compte d'une facette très particulière de la

compétence professionnelle de l'enseignant ou de l'entraîneur. C'est notamment sur cette facette que reposent de nombreuses prises de décisions, orientatrices voire évaluatives en enseignement. Il y a donc là un élément important qui échappe aux formalisations théoriques et qui semble appartenir strictement au domaine de la pratique pédagogique, voisinant ainsi avec l'intuition, le flair et autres expressions tentant de rendre compte du caractère uniquement pratique de ce savoir faire.

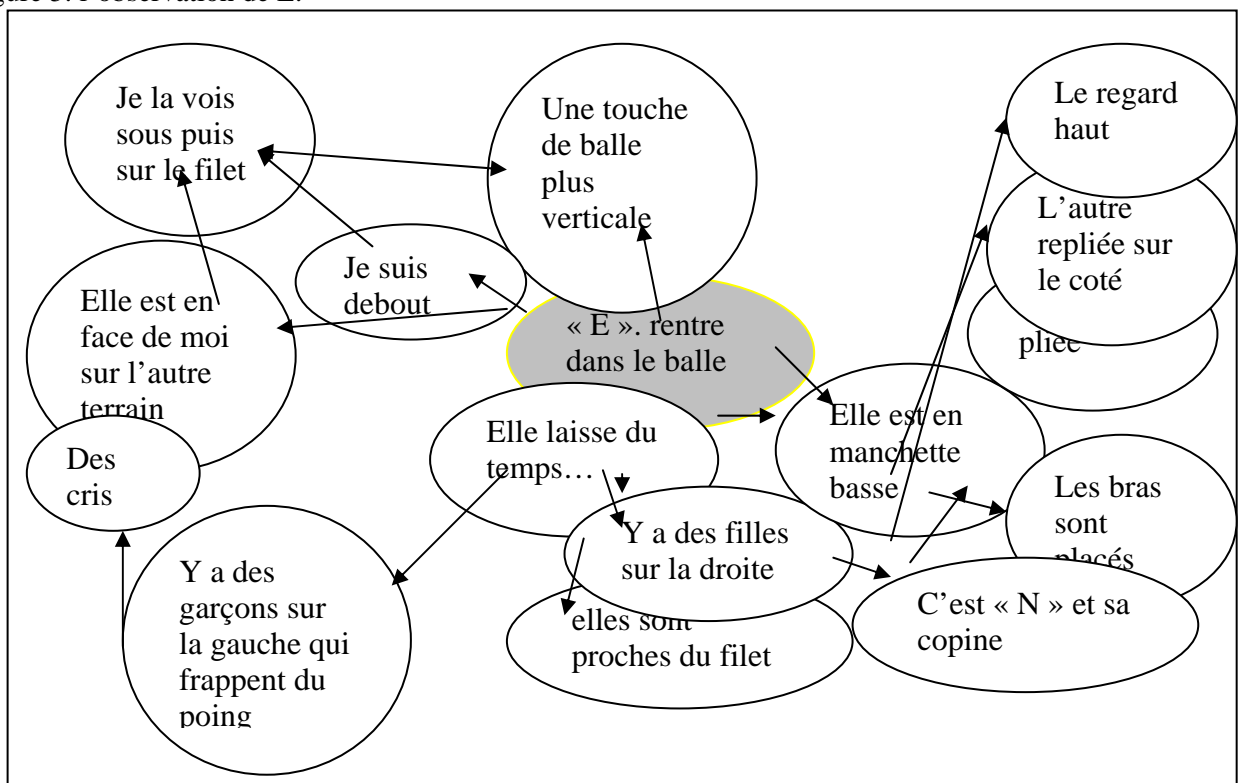
La première fenêtre attentionnelle concerne l'action d'un enseignant qui filme un mouvement collectif de gymnastique acrobatique. Cette production est un mouvement à trois qui s'exécute en musique. Son œil est rivé à la caméra et les élèves débutent leur production, c'est donc la première action repérée dans l'entretien.

Figure 4. Le cadrage sur une forme noire.



La seconde fenêtre concerne un enseignant d'EPS qui évalue des élèves d'une classe de première qu'il ne connaît pas. Ceux-ci jouent au Volley ball et le professeur les classe par groupes homogènes avant de débiter son enseignement à proprement dit. Cet enseignant se déplace le long des trois terrains de volley, muni d'un cahier sur lequel il se contente de noter quelques noms. Il alterne des positions debout et des positions accroupies. Il est totalement silencieux. L'action analysée ici concerne la focalisation sur une élève qui est sur un terrain opposé et qu'il observe.

Figure 5. l'observation de E.



Ces deux exemples montrent tout d'abord la complexité des fenêtres attentionnelles et la diversité de ce qui existe pour le sujet d'une même action. Le premier cas est intéressant dans la mesure où le professeur est à la fois cameraman et évaluateur. Ce qui est vu dans la caméra n'est donc plus un monde objectif, mais celui qui survient pour l'œil de maquignon. Le centre attentionnel n'est pas ici le centre physique de ce qui est devant le sujet. Alors que la scène se déroule légèrement sur la gauche du cameraman, l'enseignant va se centrer sur un seul point et le placer « au centre » de ce qui est sa fenêtre attentionnelle. Cette première fenêtre renseigne également sur la complexité et la diversité des modes attentionnels. La couleur, le mouvement, l'absence de bruit alors que la scène est musicale, tout concourt à composer et structurer un ensemble qui est le monde assez singulier de l'expérience de cet enseignant. La seconde fenêtre révèle les mêmes aspects de complexité. Nous observons toutes les variations de ce que vit cet enseignant. Les débats portent ici sur la façon dont cette complexité est structurée par l'expérience, permettant ainsi à cet enseignant de porter un jugement très sûr alors qu'objectivement, l'effectif des élèves était très important, que tous les joueurs agissaient simultanément et qu'il ne disposait ni de temps, ni d'aide à la lecture de ce qui se passait. Là encore, les données sensibles ne sont que la pointe ultime de l'expérience. Ce qui crée un paradoxe, car c'est à la fois le fruit de l'expérience et donc le plus intéressant pour la transmission du savoir faire, mais ce sont aussi des éléments d'une granularité et d'une finesse qui font qu'ils n'ont aucune valeur spécifique si on les considère isolément, il s'agit d'un détail efficient. Les données sensibles ne peuvent donc constituer le seul vecteur de l'appréhension d'un savoir faire. Par contre, elles constituent bien ce qui manque si l'on en reste aux démarches classiques telles que nous les avons décrites en introduction.

6.3 Les jeunes enseignants d'EPS

Cette étude vise à déterminer la façon dont les tuteurs ou conseillers pédagogiques peuvent mobiliser l'entretien d'explicitation pour aider les stagiaires à la réflexivité sur leur propre pratique d'enseignement et ainsi catalyser la construction de leur expérience professionnelle. L'exemple est ici fourni par un extrait d'entretien qui permet d'accéder assez facilement au mode de questionnement

de l'entretien d'explicitation. Nous sommes en fin de cours d'un jeune stagiaire et celui ci revient sur ce moment où il s'estime en échec et qui nécessite selon lui un dialogue avec le tuteur. Il vise à ce que ses élèves soient en relaxation et il estime qu'ils ne le sont pas.

A1. Ouais là c'est pas possible, ils sont pas dedans... Je les sens pas.

B2. Et quand ils sont pas dedans ?

A3. Je sais pas. (silence)

B4. Prends ton temps, laisse revenir.. Tu es là, tu es devant, ils sont allongés. Qu'est-ce qu'il y a d'autre en même temps ?

(...)

A5 Ben le bruit, y a du bruit, tu comprends. C'est pas possible, c'est de la relaxation !

B6. Et quand tu entends ce bruit, tu peux me détailler, il est comment ce bruit ?

A7. Bizarre, c'est pas des paroles, c'est sourd, ça vient de partout.

B8. Et quand tu dis : « ça vient de partout » ? Tu peux m'en dire plus ?

A9. (silence) c'est marrant, c'est plutôt de gauche et d'en haut... Y des classes là... (...) c'est bizarre, j'entends bien les autres classes...

Ce dernier exemple est surtout destiné à renforcer l'idée que ces données rendent bien compte d'une expérience singulière et subjective. Ce jeune enseignant a construit son sentiment d'échec sur du bruit. Il est fort probable que son état émotionnel lui a fait interpréter un bruit externe comme venant de sa propre classe. Cet exemple peut paraître anecdotique si l'on considère l'action d'enseignement comme mise en œuvre et régulation d'un projet de cours. Elle démontre néanmoins que là aussi, l'action relève bien d'un système complexe au sein duquel le sujet s'organise à partir de ce qui se présente à lui, et de ce qu'il est en train de faire...

7. Discussion

Au delà des exemples ci dessus tendant à étayer l'intérêt d'une approche psycho-phénoménologique, certains aspects sont à souligner pour indiquer les axes de poursuite et de développement de ces études.

Le premier d'entre eux concerne les limites méthodologiques du recueil des données. Si les fenêtres attentionnelles font bien apparaître la structuration des actions, et par là même tout l'enjeu des données périphériques pour renseigner les actions, elles nécessitent de se doter des moyens efficaces de documentation de cette périphérie. Nous avons pu constater combien cette documentation était délicate et

souvent incomplète. Dire que l'on « sent » n'est pas encore dire « comment l'on sent ». L'un des enjeux des travaux du GREX (Groupe de Recherche en Explicitation) consiste ainsi à affiner les techniques de recueil de ces données. Et plus nous approchons de cette périphérie, plus elles sont fragiles.

Cette fragilité tient au fait d'une contre-intuitivité de plus en plus importante. Tout se passe comme si la personne interviewée ne s'était jamais posée ces questions. Les techniques d'accompagnement, les relances de l'interviewer sont confrontées alors à des dénégations, des vides, qui ne peuvent être comblés qu'en respectant l'expérience du sujet, sa propre relation à son vécu. Ceci va jusqu'à des découvertes parfois incongrues pour le sujet lui-même, et également pour l'interviewer-chercheur. Par exemple, découvrir qu'une couleur décrite en entretien n'est pas la couleur « hors situation »... Cette remarque est essentielle pour saisir combien la périphérie n'a pas besoin de mise en mots et combien la tentative de mise en mots se traduit par une découverte d'un monde à la fois très intime, c'est celui de notre expérience dans ce qu'elle possède de plus profond, et très inconnu, si vide au départ et si plein lorsqu'on se donne le temps et les moyens de le découvrir.

Le fait que ce soit une part de découverte amène des contraintes très fortes pour la conduite de l'entretien. En effet, si l'entretien d'explicitation accompagne et aide le sujet dans cette découverte, il ne doit à aucun moment induire cette découverte. Cela signifie que toute question portant en elle-même une indication amène souvent immédiatement une approbation puisqu'elle ne confronte pas au vide. Nous constatons ici combien les questionnements peuvent facilement induire des réponses et combien les questionnements véritablement vides de contenu inductif sont difficiles à mener car souvent contre intuitifs pour l'interviewer lui-même. C'est ici que cet entretien relève d'une véritable pratique acquise, permettant de travailler dans ces zones un peu délicates.

Enfin, cette fragilité tient à l'impossibilité de trianguler et d'atteindre toutes ces données par d'autres moyens (Faersch & Kasper, 1987). Nous avons ainsi montré avec ces exemples qu'il est possible de vérifier certains aspects des entretiens par d'autres moyens. Par contre, ce ne sont jamais les aspects sensibles et périphériques, et donc pas les détails

caractéristiques d'une avancée en termes de recherche. Il y a là un débat qui n'est plus seulement un débat méthodologique, mais également épistémologique. S'il est évident que toute recherche doit viser le contrôle et la validité des données recueillies, nous sommes confrontés ici à quelques limites. Doit-on pour autant cesser cette quête et probablement reproduire les positionnements de la psychologie du début de XIXe siècle ? Nous pensons que la validité doit ici non seulement passer par une validité intrinsèque des techniques de recueil, mais aussi par une confrontation aux savoirs mêmes de la pratique de terrain. En d'autres termes, ces études nécessitent peut-être plus que le regard de la communauté scientifique, elles ne prennent place que dans une multiplicité des regards sur la complexité d'un objet.

Cette multiplicité des regards peut notamment s'incarner dans un dialogue avec des méthodologies qui prennent en compte des empan temporels plus importants. L'instant local n'est pas l'enchaînement des actions, qui n'est pas non plus l'analyse de l'activité... Le séminaire Acting est à ce titre un lieu tout à fait privilégié de dialogue.

Nous retrouvons cette problématique lorsque nous envisageons cette méthodologie du point de vue de l'usage des données. En effet, les données périphériques sont nombreuses mais d'inégale importance pour l'étude entreprise. Le fait que l'interviewer soit un expert de l'activité concernée est à la fois un atout et un frein. L'atout est celui d'une capacité de sélection des données à rechercher qui permet de mieux guider l'entretien. Le frein est corollaire, l'interviewer ayant une expérience en rapport avec l'interviewé n'ira probablement pas dans des directions innovantes et supportera le poids de tous les implicites véhiculés chez les experts d'une activité. Il existe donc probablement différentes formes d'expertises pour optimiser ces entretiens, au-delà de l'expertise du acteur ou de celle de l'interviewer. Nous pensons que l'expertise du modèle théorique entre également en ligne de compte.

L'approche psycho-phénoménologique, de par la posture épistémologique et les méthodologies développées, se confronte ainsi au délicat problème des données qui n'appartiennent qu'au point de vue du l'acteur. Elle vise ainsi particulièrement un domaine essentiel de l'action humaine qui concerne ce qui se présente à l'acteur du fait de son expérience, et qui lui permet d'être efficace,

parfois compétent, voire expert. Les caractéristiques de ces données en sont une finesse et une singularité qui sont à la fois l'originalité et l'ambition d'une telle approche, mais également toute sa difficulté. Ce que nous avons tenté de souligner ici.

Bibliographie

- Bachelor A., & Joshi P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Braun, J., Koch, C., Lee, D. K., & Itti, L. (2001). Perceptual consequences of multilevel selection. In J. Braun, C. Koch, & J. L. Davis (Eds.), *Visual attention and cortical circuits*, (pp.215-241). Cambridge: MIT Press.
- Eco, U. (1997). *Kant et l'ornithorynque*. Paris : Grasset.
- Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter des messages structurants. *Expliciter*, 26, 17-20.
- Faersch, C., & Kasper G. (1987). *Introspection in second language research*. Philadelphia : Multilingual matters Ltd.
- Hatfield, G. (1998). Attention in early scientific psychology, In R.D.Wright (Ed), *Visual attention*, (pp 3- 25). Oxford: Oxford University Press.
- Humphrey, N. (2000). How to solve the mind-body problem. *Journal of Consciousness Studies*, 7(4), 1-20.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research*. Duquesne University Press, Pittsburgh.
- Goldman, A. I. (2000). Can science know when you're conscious?: Epistemological foundations of consciousness research. *Journal of Consciousness Studies*, 7(5), 3-22.
- Gouju, J. L. (2000). De la didactique à l'identité : passage par l'entretien d'explicitation. In C. Gohier et C. Alin (Eds.), *Enseignant formateur : la construction de l'identité professionnelle*, (pp. 181-195). Paris : L'Harmattan.
- Gouju, J. L. (2001). *Objectivation de l'organisation de l'action : contribution à l'intervention didactique en athlétisme*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris Sud, Orsay.
- Gouju, J. L. (2004) La relation d'aide dans la formation des jeunes enseignants d'EPS : rôle de l'entretien d'explicitation. In G. Carlier (Ed.), *Et si l'on parlait du plaisir d'enseigner...* AFRAPS.
- Humphrey, N. (2000). How to solve the mind body problem. *Journal of Consciousness Studies*, 7, 5-20.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Karlson, G. (1993). *Psychological research from a phenomenological perspective*. Stockholm: Almqvist& Wiskel International.
- Klein, P., & Wescott, M. R. (1994). The changing character of phenomenological psychology, *Canadian Psychology*, 35, 133-157.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mangan, B. (1993). Taking phenomenology seriously : the fringe and its implications for cognitive research. *Consciousness and Cognition*, 2, 89-108.
- Posner, M. I.(1994). Attention : the mechanism of consciousness. *Proc. National Academic Science*, 91, 7398-7404.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. Ontario: The Althouse Press.
- Varela, F. (1989). *Connaître : les sciences cognitives*. Paris : Editions du Seuil.
- Varela, F. (1996). Attention and consciousness in the processing of novelty. *Journal of Consciousness Studies*, 4(4), 39-44.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Editions du Seuil.
- Velmans, M. (1991). Is human information processing conscious ?. *Behavioral and brain sciences*, 14, 651-726.
- Velmans, M. (1996). *The science of Consciousness*. London: Routledge.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : E. S. F.
- Vermersch, P. (1996a). Pour une psychophénoménologie, *Expliciter*, 13, 01-06.
- Vermersch, P. (1996b). Pour une psychophénoménologie ; problèmes de validation. *Expliciter*, 14, 1- 11.
- Vermersch, P. (1998). L'attention comme mutation de l'intentionnalité. *Expliciter*, 24, 7-24.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, 44, 7-19.
- Vermersch, P. (2000). Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. *Expliciter*, 35, 19- 35.
- Vermersch, P. (2002a). La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques. *Expliciter*, 43, 27-39.
- Vermersch, P. (2002b). Intérêt et thème attentionnel. *Expliciter*, 44, 9-12.
- Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: E. S. F.
- Wolfe, J. M. (1998). Visual research. In H. Pashler (Ed.), *Attention*, (pp. 13-74). Hove: Psychology press.
- Wright, R. D., & Ward, L. M. (1998). The control of visual attention. In R. D. Wright (ed), *Visual attention*, (pp. 132-186). Oxford: Oxford University Press.
- Yantis, S. (1998). Control of visual attention. In H. Pashler (ed.), *Attention*, (pp. 223-256). Hove: Psychology Press.

Dessine-moi une valence.

Approche psycho-phénoménologique de l'écoute de soi.

Jacques Gaillard

Dessiner sa subjectivité ? :

Le texte de Pierre, dans le dernier numéro d'Expliciter : « Prendre en compte la phénoménalité : propositions pour une psycho-phénoménologie » (n° 57, décembre 2004) l'avait remué intérieurement. Un passage lui revenait particulièrement, celui de la métaphore du dessin. Qu'on puisse mettre en image, avec la précision du trait d'un dessin sa propre subjectivité, le troublait. Il sentait bien un contact avec son monde intérieur, mais dans une définition plus proche du lavis, au mieux du pastel, comme une toile de fond impressionniste. Le trait l'obligeait à repenser la définition de la conscience de lui-même. Jusqu'ou pouvait-il aller dans la description de son monde intérieur, de ses mouvements, de ses bruissements ? Comment la précision du trait pouvait-elle rendre plus sensible aux frémissements de l'imperceptible, de l'inaperçu ou du juste a-perçu ? Mais surtout, de quelles techniques disposait-il pour dessiner le portrait intérieur de ce qui lui était le plus familier, lui-même ? Il avait certes déjà un peu de cette expérience d'une position qui le décentrait de lui, le mettant comme observateur attentif et patient de ses expériences qu'il revivifiait par sa mémoire et l'évocation ; il connaissait quelques principes de base : retournement de l'attention sur soi, visée à vide et suspension du besoin de chercher pour laisser apparaître, acceptation de ce long silence avant que n'émergent quelque bribes de lui. Mais cet outillage sommaire ne livrait que des éclats de conscience assez grossiers. Plus qu'une image, lui apparaissaient des taches fluentes, délivrant de façon instable et fugace des impressions de conscience. Il était loin du dessin et de la claire représentation qu'il pouvait délivrer des objets. Il sentait bien que les techniques mises en œuvre étaient trop grossières, trop primitives. Mais que fallait-il donc préciser pour être plus incisif dans le regard porté sur soi ? Et comment construire ces outils, ces modes d'accès et de figuration ? Ces questions sans réponses, parmi d'autres choses, instillaient en lui, depuis quelques jours, une humeur un peu morne sur fond corporel pesant.

Saisie sensorielle et esquisse :

Pourtant, ce matin là, alors qu'il se rasait, quelque chose qu'il ne saisit pas tout de suite l'arrêta un instant, suspendit son mouvement,

fit bifurquer son attention sur lui. Une impression, une ombre intérieure....quelque chose de lui avait imperceptiblement changé. Aperçu, aussi discret qu'un changement d'intensité de lumière, quand un de ces vaporeux nuages d'une chaude journée d'été vient cacher le soleil. Il remarqua ce mouvement intérieur seulement quelques secondes après, quand il surprit l'immobilité involontaire et saugrenue de sa main, suspendue dans sa trajectoire. Plus exactement, il nota une différence ; une nuance dans son éprouvé corporel l'avait affecté. Quelque chose d'imperceptiblement plus léger, entre gorge et plexus solaire, plus ouvert dans le diaphragme qui remontait en virgule vers l'arrière le long de la colonne vertébrale. La première saisie, le premier dessin, fait de façon non intentionnelle, c'était ça, une topographie de son corps représentant une légèreté, une expansion entre diaphragme et nuque. Son mouvement repris, sa main traça une courbe jusqu'au cou, machinalement, son attention restant comme happée par l'apparition inattendue de cette sensation de légèreté dont il ne s'expliquait pas l'origine. Et de là, il tissa un lien (était-ce du sens ?) avec une pensée qui prit forme, se stabilisa pour s'imprimer en lui assez nettement. Il vit, plus exactement se vit mentalement dire, juste avant le changement d'état corporel, des mots dont il n'avait pas eu conscience sur le moment. Il ne retrouva pas les termes exacts, mais la signification lui en était très claire : il se disait que le texte de Claire Petitmengin (Peut-on anticiper une crise d'épilepsie ? Explication et recherche médicale), lu la veille dans le numéro 57 d'Expliciter, faisait écho à ses centres d'intérêt et qu'en retour, il pourrait aussi lui faire écho. Il sentait une sorte de fertilisation, un « remueméninge » à venir. C'était ça, cet horizon de possibles ; un réveil d'un sentiment intellectuel, dans sa vivacité l'avait bougé. Il en avait recueilli l'expression corporelle, une motivation, un mouvement hors de soi vécu dans cette inattendue sensation d'expansion. Était-ce une é-motion ? La fin de sa toilette fut absorbée par des préoccupations très nettement signitives, soucieux qu'il était de se remémorer certains passages du texte lu la veille. C'est pourquoi il

se désintéressa de l'investigation plus fine de ce curieux moment qui, pour l'instant passait au second plan.

Reprise inopinée de l'esquisse :

C'est le soir, alors qu'il laissait ses pensées vagabonder, qu'il vit se rapprocher ses questions relatives à la qualité de définition du trait du dessin et ce qu'il avait vécu le matin. Il avait là un beau terreau d'expérience : l'ébauche du matin et la possibilité maintenant, d'en préciser le trait et peut-être, de donner une première silhouette aux outils mentaux permettant de le faire. Tout d'abord, il buta sur un mur d'évidence : ce qui était vu, était vu. Point. Il visa alors à côté de ce qu'il voyait, plus exactement il passa outre les données évidentes, les ignora et réinstalla son attention dans un élément du contexte, quand son bras s'immobilise. Il dut à nouveau suspendre et contourner le mur du connu, changer de place, se courber, s'allonger pour viser le blanc qui le libérait de ce qu'il connaissait. Ce grand « remue-méninge » quasi physique finit par lui délivrer deux types de définitions : un découpage plus fin des catégories qu'il avait pu observer lors du vécu initial (sensations et langage interne, essentiellement) et un grain plus fin de chacune des séquences. Mais une question d'une autre difficulté était de savoir comment viser autre chose, d'une autre nature, qui échappait aux catégories repérées. « Viser à côté » dans la même catégorie lui apparaissait relativement simple, par contre, viser quelque chose que l'on n'appréhende même pas, que l'on ne soupçonne pas confine à l'absurde. Car il sentait bien la nécessité d'explorer d'autres catégories. Mais comment viser une cible qui, non seulement n'est pas aperçue mais surtout, n'est pas nommable ? Il lui apparaissait que le viser à vide sans objet fonctionnait bien au début pour saisir en taches impressionnistes la phénoménalité d'une expérience, qu'il pouvait réaliser d'astucieux et de fructueux contournements dans un même registre ; par contre, comment pouvait-il viser à vide un objet précis dont il ne connaissait pas l'existence ? Il frôlait l'absurde. Au moins, pouvait-il resserrer sa focalisation attentionnelle sans nuire à l'émergence ? Quels actes mentaux cela supposait-il ? Il n'en savait fichtre rien. Chaque fois qu'il contournait la catégorie connue, alors il éprouvait rapidement les effets sensoriels néfastes du souci de chercher qui l'incitait à arrêter. Pour l'instant étaient clairs et dessinés maintenant, la sensation corporelle, le langage interne et sa relation à elle. Il eut alors l'idée de viser le moment avant la saisie sensorielle ;

le réfléchissement de cet aspect de lui s'était opéré quasi spontanément, puis de là, lui était apparu son langage interne. Mais y avait-il quelque chose entre les deux ? Y avait-il quelque chose avant l'éveil corporel, juste avant la saisie d'une plus grande légèreté ? Mais aussi la saillance sensorielle ne faisait-elle pas écran à d'autres aspects, plus discrets ? Il focalisa son attention, non pas d'un coup, mais comme on comprime un ressort qui finit par perdre de son élasticité sous la compression, pour l'immiscer dans le moment vide de sensations, vide de langage interne. Il ne fit pas qu'attendre, car même s'il ne visait rien de particulier, il déployait une extrême vigilance à réduire les objets vers lesquels son attention le tournait spontanément, en les absorbant quand ils lui apparaissaient. Un mot lui vint, qui ne correspondait à aucun signe décelé dans son expérience et lors de son évocation : valence.

« Réalité » et catégorie descriptive :

Il s'en empara, continua à viser le micro-moment tout en faisant tourner ce mot dans sa tête. Quelque chose en lui s'éclaira, sa visée était moins erratique, il sentait les bornes dans lesquelles son attention étaient contenue qui, sans le contraindre lui donnait des limites et un sens. Il pouvait se poser, chronologiquement entre les deux moments, spatialement dans une topographie de lui-même, possible. Il laissa tourner le mot valence dans sa tête tout en contemplant l'immensité vide de ces quelque dixièmes de secondes, enchâssées entre deux saillances. Il attendit, quelque chose venait.

Saisie d'une valence et son dessin :

C'était une tache, quelque chose de large, mais diffus qu'il put nommer très grossièrement sous le terme de gaieté. Le terme était bien trop fort, mais il n'en trouva pas de plus approprié ; celui-ci permettait au moins de bien trancher avec le fond neutre, voire mélancolique duquel il avait émergé. De quoi était-il fait ? Il posa son attention sur la tache. Il y avait ce qu'il ne put mieux nommer qu'avec le terme de vibrations. Ce n'était pas satisfaisant, car le mot le faisait glisser vers l'aspect sensoriel de l'expérience, cette virgule d'expansion née du diaphragme. Il sentait bien la mauvaise congruence du mot à la chose vécue. Il se dit que sa langue manquait de mots pour rendre compte de données aussi fines de l'expérience. Mais pouvait-il en être autrement compte tenu de la pauvreté du rapport à soi que les habitudes de vie de notre culture entretiennent. Vibration était trop physique, trop chargé de corps. Cela se développait en sensations certes, mais c'était d'une autre nature et temporelle-

ment, juste un peu avant l'expansion sensorielle. Il regarda juste un peu avant les « vibrations ». C'était plat, statique, comme une eau dormante, plutôt sombre. C'était posé dans son corps, du cerveau à l'abdomen ; la nappe dormante reliait différentes parties de son corps (tête, cou, épaule, thorax, abdomen) en une masse plutôt compacte. Puis il lui sembla que la nappe s'était animée ; il n'avait pas mieux que la métaphore de l'eau et de ses mouvements pour l'exprimer : une irisation, puis des vaguelettes suivies d'un phénomène de dispersion de l'étendue. Et là, il y a cette sorte de vibration qui se fait corps. Une « gaieté » qui se fait corps, dont la saillance le tire sans cesse de ce qui lui précède. « Et quand c'est évaporé, avant que tu ne sentes les vibrations puis la virgule monter du diaphragme, qu'est-ce qu'il y a d'autre ? » Il s'entendit s'adresser cette question, tout en replongeant avec beaucoup de difficultés cette fois-ci dans ce micro-moment. La fenêtre était claire, il la tenait bien dans la prise de son attention, mais à travers elle, il ne voyait que du blanc. Plus exactement, il voyait son regard se poser, se promener puis se perdre dans une espèce de brume cotonneuse. D'où venaient les vibrations avant qu'elles ne se fassent corps ; de quoi étaient-elles faites ? Il sent bien qu'il y a un mobilité qui n'est pas encore chair. Ce qui lui apparaît le plus juste correspondrait à une vacuité, une vacance chargée de possibles, quelque chose de non tangible qui ouvre plein d'espace à du mouvement. Une cavité. Quelque chose qui se donne en creux pour accueillir. Comment parler de la réalité d'une absence qui en même temps se fait pleine ? Quelle part revient à son imagination, quelle part correspond au strict réfléchissement dans la construction de cette image qui pourtant lui apparaît maintenant comme évidente : la valence qu'il a nommée gaieté, à son origine, c'est un creux, aux parois douces et élastiques contre lesquelles il se sent rebondir. A la couleur plutôt claire, large, tapissant thorax et abdomen. Il pouvait compléter le dessin en y incluant les rebonds d'une balle en trajectoires souples qui, en s'accéléralent devenaient vibrations, prolongeant l'excavation en chair. Au moment précis où il écrivait cela, il sentit monter une puissante émotion. Il interrompit sagement cette exploration spéléologique qui en le faisant entrer dans une perception très large de lui (le creux), le faisait flotter dans un réel trouble identitaire. Il sentait le « Je » trop présent au creux de la valence qu'il éprouvait réellement comme une sorte de grotte, en lui,

au point de se voir, c'était curieux et très troublant, à partir de l'intérieur de lui-même.

L'après dessin :

Que retenir de cette expérience ?

1- Que c'est une expérience puissante et impliquante, faisant « focaliser » profondément en soi, faisant flotter le « Je » dans des moments de trouble (Le retournement de la place de laquelle il se voit habituellement – du dehors vers le dedans- à celle inattendue, du dedans vers le dehors l'amène à se voir de l'intérieur) Ces moments de troubles sensoriels en relation à une vacance identitaire me renvoie à l'hypothèse évoquée par Claire Petitmengin lors du dernier GREX, comme quoi les signes corporels annonciateurs de crise d'épilepsie pourraient ,dans certains cas, être associés à des questions d'ordre identitaire.

2- Que les relations entre « langage interne, pensées » d'une part, valences et sensations d'autre part sont étroites et puissantes, ce qui peut ouvrir, me semble-t-il à des techniques d'intervention permettant, par des suspensions et des recadrages attentionnels/intentionnels, des aides psychologiques réelles.

3- Que la métaphore du dessin est d'une extraordinaire richesse opératoire. Qu'elle lui a permis, suite à une ébauche de réfléchissement spontané, de faire apparaître un aspect très discret de l'expérience interne masqué par la saillance des sensations, celle de la valence et de son intrication très fine avec l'éprouvé corporel. Elle lui aura permis d'en réaliser un dessin qui, bien que sommaire est déjà plus qu'une forme diffuse vaguement appréhendée. Elle est représentable, il pourrait maintenant la dessiner réellement. Cette question reste néanmoins entière : l'intention de dessiner a induit l'expression imagée de la valence, ce mode de description avec sa richesse et sa puissance n'en masque-t-il pas d'autres qui pourraient informer autrement ? Il sait que son exploration intérieure se fait essentiellement sur le mode visuel, avec un œil intérieur qui voyage en lui. Est-ce la raison pour laquelle la métaphore du dessin a pareillement fait écho en lui ? Il y a effectivement quelque chose de sensoriel dans la saisie expérientielle de la subjectivité ; le sens visuel est-il le seul pour décrire ? Doit-il être privilégié ; est-ce un biais de nos habitudes naturelles privilégiant, au quotidien, la vision ? Que perd-on en n'utilisant que ce sens la ? Peut-on le faire avec d'autres sens (Ecouter, sentir ses valences...) ? Quelles formes prendraient la valence en l'évoquant avec des mots saisissant le produit d'autres sens ? En l'exprimant sous la

forme sensorielle de sa saisie(interpréter musicalement une valence !!). Avons nous des expériences à ce propos ?

4- Que l'activité noétique (les gestes mentaux) permettant de réaliser un dessin de soi a livré un peu de son mystère. La technique d'accès au lavis nous est relativement familière, c'est la base : retournement de l'attention en soi, viser le dedans, laisser venir, accepter le vide, accueillir sans jugement ce qui apparaît. Pour glisser du lavis à la définition du trait, il lui a fallu, lui semble-t-il clarifier ces actes et se les appliquer : Garder l'ensemble du moment en saisie et faire apparaître en un premier jet les catégories saillantes qui le constituent (Ici, sensations, langage interne) ; Faire apparaître une séquentialisation du moment. Dans cet exemple(est-ce un hasard ou un manque de discernement), les catégories descriptives se superposent avec le découpage temporel. Il lui faut alors viser une catégorie descriptive et une seule et réaliser ces trois actes : la découper en séquences aussi fines que possibles ; regarder ces séquences sous des angles différents en changeant de place pour la « voir » différemment ; noter ce qui apparaît tout en conservant l'attitude d'accueil et la saisie attentionnelle.

c- Enfin et surtout, s'intéresser à ce qui n'apparaît pas du tout. Ici réside sans doute la difficulté majeure, car très paradoxale : **viser précisément sans savoir ce que je vise !** (Et là, le viser à vide, d'une façon globale ne suffit plus.) Pour ce faire , il a trouvé deux astuces (des techniques ?) : -Viser entre deux catégories saillantes (langage interne, sensations) en maintenant l'effort volontaire, mais sans volontarisme, d'y immiscer son attention (une espèce de douce et patiente compression)

-Balayer l'ensemble du moment en se donnant en écho interne, le mot correspondant à une catégorie non apparue. Ceci semblerait valider la nécessité de disposer de catégories descriptives pour apercevoir ce qui est là, mais que l'on ne peut nommer sans en disposer, ainsi que le souligne Pierre dans le dernier numéro d'Expliciter.

d- Puis, quand cette nouvelle catégorie apparaît, reprendre les procédés de changement de place, de retournement....etc, pour préciser par le trait, les jeux d'ombre et de lumière, la forme de ce petit joyau masqué par de plus grossières saillances.

e- Garder une vigilance permanente pour suspendre et faire sortir du champ attentionnel le matériau déjà réfléchi(le contourner, passer derrière, dessous..)

1-Que les catégories, les mots manquent, non seulement pour affiner le trait de quelque chose qui culturellement est marginal mais aussi, ce qui est plus curieux pour le faire exister. Il y a effectivement une relative facilité à repérer une chose parce que je peux la nommer, qu'elle rentre dans un cadre qui lui pré-existe, lui donnant une structure d'accueil possible. Par contre, repérer, puis décrire une chose sans disposer de l'instrument qui permet de la déceler est d'une autre complexité. Dans l'investigation subjective, des choses sont peut-être là, que je n'arrive pas à voir parce que je n'arrive pas à les nommer. Mais à l'inverse, je me pose aujourd'hui cette question des effets d'aveuglement possibles de catégories trop prégnantes sur l'expérience, dont l'évidence pourrait trop borner des perceptions sensiblement différentes, ouvrant dans la perspective du renversement sémantique, à l'invention de nouvelles catégories.

2- Que le travail de balisage de l'exploration de sa subjectivité réalisé par Pierre dans son article « Etude psycho-phénoménologique d'un vécu émotionnel » (Expliciter n° 31, Octobre 1999) est une aide formidable et que toute ressemblance avec ce texte ne saurait être fortuit, quand bien même il n'a jamais été dans son intention de le plagier.

3- Que la question de la validité de cette description reste entière, car les effets de contemplation tendent, me semble-t-il, à éveiller l'imagination qui est quand même une forme passablement transformée de l'image. Qu'une comparaison de cette expérience avec celles d'autres personnes serait bienvenue.

4 Que je m'interroge sur ce fait curieux qu'ayant l'expertise de faire accéder quelqu'un d'autre à sa propre expérience, je ne puisse pas le faire pour moi-même. Qu'est-ce que cela change de me contenir dans une structure ouverte, plutôt qu'une tierce personne ? Qu'est-ce qui résiste à la mise en œuvre de quelque chose que je connais quand il s'agit de me l'appliquer à moi-même ? Mais ça, c'est une autre histoire.....

Entretien d'explicitation sur une activité de lecture

Jacqueline Iguenane

L'entretien présenté répond à la question d'une étudiante en DESS en Santé. Arlette (AC), face aux difficultés qu'elle rencontre pour extraire les idées principales dans un article ou un ouvrage, a souhaité comprendre comment elle procédait pour lire. Ainsi, l'entretien a tenté de se centrer sur les procédures utilisées lors de la lecture d'un article. L'entretien présenté ci-dessous a pour but essentiel d'aider Arlette à s'auto informer sur la manière dont elle s'y prend pour lire un article. Selon les informations recueillies dans cet entretien, Il ressort que pour lire un article, Arlette procède en plusieurs étapes :

1^{ère} étape - Prise de contact avec l'article - de 1 à 38

Lecture de mots clés ; du résumé, souligne les mots, c'est un temps de lecture globale qui s'achève par « je range l'article ». Le passage à la seconde étape est induit par l'interviewer : « Q. 39 Si tu es d'accord de revenir au moment où tu prends le temps de t'installer pour lire » cette question amène Arlette dans un autre moment de lecture, plus tard...dans un autre lieu, au café (Q. 43)

2^{ème} étape - Installation pour lire - de 44 à 101 Lecture « survolée » rapide, Arlette est attentive à la ponctuation, au rythme.

3^{ème} étape - Arrêt dans la lecture - de 101 à 123 Arrêt dans la lecture, avec une réflexion sur le sens des mots, la question 123 ramène Arlette dans la lecture de son article.

4^{ème} étape - Entrée dans le texte - de 124 à la fin La description de l'action lecture est plus précise et Arlette souligne, note, numérote, associe les mots, organise sa lecture et se rassure.

Du point de vue de la conduite d'entretien, il apparaît que dès le début, l'interrogation est trop précipitée, il aurait peut-être été intéressant par une question de permettre à

Arlette d'expliquer le thème de l'article. Cette explication aurait pu servir de point de référence tant pour l'intervieweur que pour l'interviewé. Le contrat de communication à été assez régulièrement posé par contre les questions posées sont parfois difficiles, trop directes et quelquefois, elles changent la direction d'attention d'Arlette (exemple la question 129) Dès le début de l'entretien, (14) Arlette utilise l'expression « sauter » pour aller d'un endroit à l'autre au cours de sa lecture, c'est une action qui aurait dû être questionnée dès le départ car l'action de « sauter » réapparaît en 142 et 193. Dans sa lecture, l'œil d'Arlette est rapidement attiré par le mot difficulté (18) que nous retrouvons en 22 - 26 -30. Il aurait certainement été judicieux de questionner cet aspect qui fait écho avec ce qu'elle ressent en lisant et qu'elle identifie comme étant une difficulté pour elle. En allant un moment dans son ressenti, cela aurait davantage aidé Arlette à mieux comprendre ce qu'elle met en œuvre pour lire.

Entretien

1 - JI Tu souhaites comprendre comment tu t'y prends pour lire un article, un ouvrage.

2 - AC Oui, surtout j'avais envie de voir avec toi comment je m'y prends pour lire parce que j'ai l'impression de passer beaucoup de temps et d'avoir parfois des difficultés à retirer les éléments clés d'un article ou d'un ouvrage. Avec l'explicitation, j'arriverais peut-être à lire et à tirer quelque chose de positif.

3- JI Si tu es d'accord, je vais te demander de choisir un moment de lecture, par exemple le dernier ouvrage ou article que tu as lu. De revoir cette expérience et de me décrire comment tu t'y es pris - *Contrat* -

4 - AC Le dernier article que j'ai lu. J'avais pris cet article parce que c'est un article qui m'est tombé entre les doigts un article issu

d'une revue de littérature

5 - JI On va revenir au moment où tu prends l'article

6 - AC Je m'installe...oh ! pas tout de suite, d'abord je prends l'article

7 - JI Quand tu le prends, il est ou exactement

8 - AC J'étais en train de fouiller sur le promontoire et tien... Je me suis dit tien, j'ai envie de lire cet article, je ne sais pas si j'aurais la réponse mais j'ai envie de le lire. Je le sors tout de suite et je vais faire une photocopie, il y avait quelqu'un dans la salle à qui j'ai dit tiens un article là-dessus ça fait longtemps que j'en cherche un. J'ai pris l'article et je suis parti le photocopier.

9 - JI Et ensuite, qu'est ce qui s'est passé tout de suite après ?

10 - AC Je l'ai pas lu tout de suite, j'ai lu les mots clés qui étaient à gauche et j'ai vu le résumé qui était en italique en haut ou, dans le résumé, ce qui m'a frappé c'est il n'y a pas de réponse, c'est un concept complexe il n'y a pas de réponse et je ne l'ai pas lu tout de suite.

11 - JI Donc tu dis tu as vu le résumé qu'est ce que tu as fait quand tu as vu le résumé, revoit ce moment...

12 - CA J'ai lu les mots clés qui étaient écrits sur la gauche, il n'y en a plein et il y en a un qui est « estime de soi » je le revois là

13 - JI Quand tu le revois qu'est ce qui te viens

14 - AC Après je saute sur le résumé

15 - JI Je saute sur le résumé, comment tu t'y prends à ce moment-là revoit le moment où tu es en train de revoir ton mot clé « estime de soi » - *Au regard de notre objectif, Il aurait été plus judicieux de questionner le saut (l'action) -*

16 - AC Ce que je vois c'est les mots clés

17 - JI Tu vois les mots clés là tes yeux sont posés - *Suggestion -*

18 - AC Mes yeux sont sur les mots clés. Le résumé à droite, je vois les mots clés à gauche, je ne sais pas du tout comment je passe de là à difficultés qui est à droite

19 - JI Quand tu ne sais pas du tout comment tu passes, c'est comment

20 - AC Mes yeux se déplacent

21 - JI Revoit ce moment-là, tes yeux se déplacent

22 - AC Le mot que je vois c'est difficulté. Je suis attentive aux mots, j'ai envie de tout lire, le mot « difficulté » est en bas et je

reprends en haut et j'ai vraiment envie de tout lire pour voir qu'est ce qu'il y a autour de ce mot difficulté comment il arrive, il se situe

23 - JI Quand tu dis, j'ai envie de tout lire c'est comment quand tu lis tout

24 - AC Je ne m'arrête sur aucun mot, je commence en haut à gauche, j'ai un crayon à papier à la main, je souligne des mots et j'ai mon papier, j'ai le résumé en haut, je vois ce mot-là et je prends mon crayon

25 - JI Revoit le moment où tu prends ton crayon à la main - *tentative de remise en évocation -*

26 - AC Il y a un sac à côté avec une petite pochette et je souligne plusieurs mots, je souligne le mot « concept » sur le résumé, il y a des mots dedans, j'en visualise quelques-uns, je vois des points de suspension. La seule chose que je me rappelle c'est de voir des mots qui reviennent, je revois « difficulté », « indicateurs », « objectifs ». Difficulté est écrit en italique en plus gros qu'à gauche, je le revois, il apparaît les seuls mots qu'il y avait au début c'est « difficulté » là il y a d'autres mots qui apparaissent sans lien les mots les un derrière les autres

27 - JI C'est comment quand c'est sans lien donc les uns derrière les autres

28 - AC C'est des mots comme ça mais sans lien obligatoirement entre les deux

29 - JI C'est comment pour toi sans lien

30 - AC Sans lien entre les mots entre difficulté et objectif je ne vois pas de lien, je vois des mots ça apporte peut-être d'autres mots derrière

31 - JI Si tu es d'accord, on va revenir à ces mots. Tu vois un certain nombre de mots c'est le mot « difficulté » qui t'est apparu ensuite tu vois une suite de mots tout de suite après qu'est ce qui s'est passé revois le moment où tu- *récapitulation*

32 - AC J'ai commencé à lire tout de suite, j'ai tourné les pages

33 - JI Tu as tourné les pages

34 - AC J'ai tourné les pages, j'ai regardé les blocs

35 - JI Lorsque tu regardes les blocs tu vois quoi exactement

36 - AC Il faut que je m'asseye et que je prenne le temps de lire ; je me dis, il faut que s'y mette, il faut rentrer dedans, il faut que je m'y mette, je prends le temps, je m'installe

37 JI Tu t'es installé

- 38 – AC Pas tout de suite, j'ai mis l'article dans mon cartable avec un post-it, j'ai attrapé un post it, j'ai mis un post-it jaune, je le mets en haut à gauche et j'inscris : à lire
- 39 – JI Si tu es d'accord de revenir au moment ou tu prends le temps de t'installer pour le lire
- 40 – AC J'ai vu cet article sur la table, il y a toujours ce post it en haut qui est écrit au crayon à papier en haut à droite
- 41 – JI Donc il y a le post it et tu as écrit quelque chose au crayon
- 42 – AC Un truc écrit en haut à droite
- 43 – JI Si tu es d'accord Arlette de revoir le moment ou tu t'installes pour lire ton article – *amène des informations sur le contexte* -
- 44 – AC Je suis dans un café, je prends une cigarette et tu vois, Je prends mon crayon à papier et je lis
- 45 – JI Tu lis comment
- 46 – AC Je lis au kilomètre sans m'arrêter, je commence à lire le texte
- 47 – JI Comment tu sais que tu lis au kilomètre
- 48 – AC Parce que je m'arrête pas sur les mots c'est une lecture comme ça du début à la fin
- 49 – JI Donc tu fais une lecture comme ça du début à la fin
- 50 – AC Pas très attentive je dirais
- 51 – JI Comment tu sais que tu n'es pas très attentive
- 52 – AC Parce que j'ai l'impression que si tu me demandai trois secondes après ce que j'ai lu
- 53 – JI Mais là à ce moment -là lorsque tu lis au kilomètre
- 56 – AC Je m'arrête sur rien, je me dis que je ne suis pas très attentive, j'ai pas l'impression. Mais quand je suis plus attentive, je m'arrête à la fin d'une phrase, je regarde un mot et surtout j'écris ou je souligne, j'ai toujours un crayon quand je commence à lire le texte, j'ai le crayon à la main et je souligne et j'écris des choses dans la marge, il y a des mots en l'occurrence quand je commence à lire là
- 57 – JI Et quant tu lis au kilomètre et que tu es attentive ça te fait quoi
- 58 – AC J'avale
- 59 – JI Et quand tu dis j'avale
- 60 – AC J'ai l'impression en me revoyant là de survoler de ne pas rentrer dans le texte
- 61 - JI Comment tu t'y prends pour ne pas rentrer dans le texte
- 62 - AC Je n'ai pas les yeux sur le texte, j'écris pas, je parcours avec les yeux
- 63 - JI Tu parcours avec les yeux qu'est ce que tu te dis à ce moment -là
- 64 - AC J'y vais
- 65 - JI J'y vais et qu'est ce qui se passe après
- 66 - AC Je rentre dans le texte
- 67 - JI Et comment tu sais que tu rentres dans le texte
- 68 - AC Ce n'est pas la même police de caractère, c'était en italique en gros et là j'arrive sur une police de caractère
- 69 - JI Qu'est ce qui te fait dire je démarre là ce n'est pas la même police de caractère
- 70 – AC Je m'installe et je prends mon crayon
- 71 - JI Et comment tu fais pour t'installer
- 72 - AC Comment je fais ? Comme je viens de faire là je me relève, j'installe la feuille, je prends mon crayon et j'ai mon crayon comme ça et je commence à lire comme ça mon crayon et toujours là et je ne l'ai plus avec les yeux quand je suis sur le mot, je suis qu'avec les yeux quand j'arrive là j'ai mon crayon et ont se met au travail mon crayon à un rôle important, il me met en contacte avec la feuille, je vais suivre avec mon crayon, je n'ai pas le crayon en l'air, j'ai mon crayon comme ça je suis avec mon crayon et je souligne
- 73 - JI Et quand tu suis avec ton crayon tu t'y prends comment pour suivre
- 74 - AC Quand je suis avec mon crayon c'est que mon crayon suit mes yeux et suit la vitesse à laquelle je lis dans ma tête je n'articule pas
- 75 - JI Comment tu fais pour lire dans ta tête
- 76 - AC Comment je fais pour lire dans ma tête – *sort de l'évocation* –
- 77 - JI Si tu es d'accord de prendre un temps, de revoir ce que tu fais quand tu n'articule pas – *remise en évocation* –
- 78 - AC Je vois des blocs de mots dont je dois suivre je n'en sais rien, Je suis peut-être avec mon crayon des blocs de mots en me revoyant là des bouts de phrase qui viennent et des bouts de phrase ces des blocs, je lis par blocs pas mots par mots
- 79 - JI Tu lis par bloc
- 80 - AC Je vois une phrase là ou il y a un nom d'auteur et derrière il y a un verbe, je lis par bloc jusqu'à la virgule
- 81 - JI Et tout de suite après la virgule tu lis par bloc jusqu'à la virgule et quand tu dis,

je lis par bloc

82- AC Je vois là des blocs de mots, je ne vois pas des mots tout seul avec des rythmes des virgules avec deux points

83 - JI Et quand tu lis avec des rythmes, il y a une virgule deux points – *récapitulation*

84 – AC Les rythmes, c'est les ponctuations, les rythmes que je vois ce sont les ponctuations comme ça cette phrase-là il y a une phrase une virgule deux points puis j'attends pour voir ce qu'il y a derrière

85 – JI Quand tu vois le bloc avec le point les virgules les deux points et que tu attends qu'est ce qui se passe pour toi à ce moment-là quand tu attends

86 – AC Qu'est ce qui il y a derrière qu'est ce qu'il veut dire derrière

87 – JI Tu penses à autre chose qu'est ce qui il y a derrière, il y a autre chose qui te vient

88 – AC Là non mais c'est marrant parce que j'arrive sur un autre bout ou il y a « facteur » ou il y a aussi deux points avec une liste derrière et avant de commencer à lire les listes, il y a des trucs auxquels je pensais

89 – JI Oui tu vois le mot « facteur » et les choses auxquels tu pensais et tu lis quoi exactement tout de suite après

90 – AC Je lis ce qu'il y a écrit

91 – JI Si tu es d'accord de revenir au moment où tu attends et que tu vois un autre mot « facteur » - *contrat* –

92 – AC Je m'arrête aux deux points, je vois le mot facteur, j'ai des mots qui viennent tous seul comme ça

93 – JI Tu t'arrêtes aux deux points tu as des mots qui viennent tout seul quand tu t'arrêtes au deux point c'est comment quand tu t'arrêtes exactement tu vois les deux points tu t'arrêtes. Si tu es d'accord de laisser revenir tu t'arrêtes aux deux points tu es là arrêtée laisse revenir tout doucement ça va revenir, on a du temps, tu t'arrêtes au deux point

94 AC Je m'arrête aux points, il y a un gros bloc en dessous avec plusieurs points

95 JI Quand tu dis, il y a un gros bloc en dessous... qu'est ce que ça te fait... à quoi tu penses exactement tout de suite... tu t'arrêtes aux deux points... tu vois le gros bloc qu'est ce qui se passe à ce moment-là pour toi

96 AC Il y a plein d'idées

97 JI Il y a plein d'idées, c'est-à-dire

98 AC Il y a beaucoup de facteurs

99 JI Et quand tu vois qu'il y a beaucoup de facteurs à quoi tu penses qu'est ce que ça tu fais à ce moment-là

100 AC C'est là que je m'arrête et que les facteurs auxquels moi je pense viennent avant que je commence à lire quand je m'arrête, je vois les deux points, j'ai mon crayon sur le mot facteur, je prends une bouffée de tabac

101 JI Et en prenant une bouffée de tabac qu'est ce qui tu viens exactement à l'esprit tu prends ta bouffée

102 AC J'ai des mots qui viennent

103 JI Et en prenant ta bouffée tu fais comment avec ta bouffée

104 AC Je vide c'est un soupir c'est un moment ou le rythme s'arrête, je m'arrête c'est un moment de pose, il y a un gros bloc derrière

105 JI Et quand tu t'arrêtes c'est comment pour toi

106 AC Je m'arrête de lire et c'est ma tête qui marche, je lis plus ce qu'il y a là

107 JI Ça marche comment dans ta tête

108 AC Il y a des mots qui viennent là des mots qui sont en lien avec le mot que je viens de lire

109 JI Ils viennent...ils arrivent...ils font quoi...ils arrivent comment ces mots

110 AC Ils arrivent les uns derrière les autres, j'arrive au dernier mot que je viens de lire

111 JI Et quand tu dis ils arrivent les uns derrière les autres qu'est ce qui se passe pour toi quand ils arrivent comme ça les uns derrière les autres

112 AC Tu les laisse venir

113 JI Tu les laisse venir comment tu sais qu'ils sont en lien avec ce que tu viens de lire quand tu les laisse venir

114 AC Je ne sais pas comment je sais en lien

115 JI Quand tu ne sais pas qu'est ce que tu sais exactement

116 AC Ce que je sais c'est qu'il y a un mot qui m'arrête sur ce mot, je m'arrête y compris physiquement

117 JI Et quand tu dis je m'arrête y compris physiquement

118 AC Là c'est en prenant une bouffée de cigarette, j'ai arrêté là il y a plein de mots qui arrivent les uns derrière les autres qui sont les mots que j'ai envie de voir derrière les deux points, j'ai envie de voir ces mots-là moi c'est les mots que je mettrais derrière

119 JI Et quand tu as envie de voir ces mots-là qu'est ce que ça tu fais

120 AC Ça m'évoque quelque chose ça me fait plaisir parce que j'ai des trucs derrière ça me réveille quelque chose c'est pas un mot vide de sens

121 JI Quand ça te fait plaisir tu es comment à ce moment-là toi quand tu dis ce n'est pas un mot vide de sens, ça serait comment un mot vide de sens pour toi – *cette question amène une justification*

122 AC Un mot que je ne comprends pas, que je ne connais pas, un mot que je ne sais pas expliquer, il y a des mots qui ne vont rien t'évoquer qui n'ont pas de sens et pour lesquels je ne me serais même pas posé de question. Je ne m'arrête pas sur tous les mots, je m'arrête sur certains mots à un certain moment, je ne continue pas ma lecture parce qu'il y a des choses qui viennent un mot vide de sens ça serait surtout un mot que je ne comprends pas ou un mot que je comprends qui n'a pas de sens dans la phrase en tout cas à mes yeux

123 JI Donc tu as une série de mots qui te vient, ils te font plaisir si tu es d'accord de revenir à ce moment-là de voir ces mots qui te reviennent tout de suite qui te font plaisir, après qu'est ce que tu fais – *retours vers l'évocation* –

124 AC Je cherche dans le bloc là il y a des tirets comme ça et je cherche dans le bloc s'il y a les mots que moi j'ai pensé, Je vois le bloc en globalité

125 JI Et quand tu vois le bloc en globalité qu'est ce que tu regardes exactement

126 AC Il y a un paquet de mots et dans le paquet de mots je cherche le mot que j'ai pensé

127 JI Et quand tu cherches le mot auquel t'a pensé, tu t'y prends comment pour chercher le mot qu'est ce que tu fais

128 AC J'ai l'impression que j'ai une image globale et que dans l'image globale je ne vois pas tous les mots

129 – JI On va revenir, si tu es d'accord, au moment où les mots te reviennent à l'esprit, tu vois des blocs avec les tirets et certains mots et tout de suite après qu'est ce qui se passe

130 – AC Ce qui se passe c'est que je les souligne ces mots-là, je les souligne et je reviens au premier tiret là je relis toute la première proposition les mots sont à l'intérieur des phrases, je lis toute la première proposition le premier mot c'était

« environnement » les premiers facteurs, c'était l'environnement, il y avait ce mot-là et une phrase avec « environnement » dedans

131 – JI Donc il y avait une phrase avec « environnement » dedans

132 – AC J'ai numéroté les facteurs, j'ai lu le premier et puis après je suis passée au deuxième, j'ai fait la même chose, j'ai mis un numéro

133 – JI Donc tu as vu le premier mot tu as lu la phrase tu as mis le numéro un tu es passé au deuxième tiret tu as mis deux et ensuite

134 – AC J'ai écrit quelque chose dans la marge

135 – JI C'est quoi le quelque chose tu as écrit, et quand tu as écrit le quelque chose dans la marge, tout de suite après qu'est ce que tu as fait

136 – AC Je suis revenu là sur le texte, j'ai continué à lire les autres mots et je les ai numérotés jusqu'à la fin

137 - JI Et quand tu dis je suis revenu sur le texte tu es revenu comment

138 – AC Avec mon crayon

139 – JI Et comment tu as su qu'il fallait revenir là

140 - AC J'ai écrit un truc là donc l'idée était intégrée, je n'ai pas de question donc je suis passé à la ligne suivante

141 – JI Quand tu dis l'idée intégrée, je n'ai pas de question quelque chose d'autre te revient

142 – AC J'ai sauté sur un autre bloc là ou je mets un point d'interrogation quand je lis, il y a quelque chose là c'est passé, je suis passée au truc suivant – *l'action de sauter aurait du être questionnée car elle est présente dès les premiers instants de l'entretien* –

143 – JI Et qu'est ce qui fait que tu es passé au truc suivant

144 – AC J'avais envie d'avancer pas de problème

145 – JI C'est comment quand tu as avancé, qu'est ce que tu fais à ce moment-là avec ton envie d'avancer

146 – AC Je veux savoir ce qu'il y a derrière je continue à marcher

147 – JI Et tu fais comment pour continuer à marcher

148 – AC Comment ? Avant je reprends mon crayon je continue à lire, je mets mon petit numéro dans la marge

149 – JI Un petit numéro

150 – AC Je continue à numéroter, je continue à avancer, je comprends la phrase, je passe à la phrase suivante
151 – JI Et quand tu passes à la phrase suivante
152 – AC J’y vais directement je ne m’arrête pas je finis la phrase et je passe à l’idée suivante sans m’arrêter
153 – JI Et quand tu finis la phrase et hop je passe à l’idée suivante sans m’arrêter
154 – AC Il y a rien dans ma tête, il y a pas de je ne comprends pas ce que ça veut dire. Je continue à lire
155 – JI Donc tu continues à lire et ensuite
156 – AC Je continue ma lecture, il y a un truc qui m’arrête là le nom je ne connais pas ces auteurs, je me dis : c’est qui celui-là
157 – JI C’est qui celui-là tu te dis autre chose, il y a autre chose qui vient
158 – AC Qu’est ce qu’il a fait, il vient d’où il y a un petit numéro derrière
159 – JI Et alors avec ce numéro
160 – AC Je continue à lire, je vois le numéro et je continue la phrase
161 – JI Tu vois le numéro et tu continues la phrase et ensuite
162 – AC Et après je continue à lire, il y a un autre nom là il y a une définition, il y a un nom un numéro derrière, il y a une définition le paragraphe se coupe t’a un autre nom t’a un autre numéro là et là je suis allé voir à droite, il y avait une colonne avec les références en italique, il y a son nom
163 – JI Donc tu vas sur la colonne et quand tu regardes
164 – AC Ça n’évoque rien du tout
165 – JI Comment tu fais pour regarder
166 – AC Je vois un bloc avec un nom un titre derrière et avec des chiffres comme ça n’évoque rien, je reviens vers mon texte
167 – JI Et quand tu reviens à ton texte
168 – AC Je reviens sur celui que je viens de lire, je reviens en arrière et je le relis et je souligne la définition entière de « contrôle et pouvoir »
169 – JI Tu reviens tu soulignes la définition en entier
170 – AC Une phrase en entier
171 – JI Et tu disais contrôle et pouvoir qu’est ce qui fait que tu soulignes cette définition
172 – AC Ces des mots qui me parlent
173 – JI Quand ça te parle un mot ça te dit quoi exactement
174 – AC Ca dit ce que j’aurais dit peut

être pas avec ce mot-là, mais avec ce que je sens
175 – JI Et quand tu sens qu’est ce que ça te fait quand tu sens
176 - AC Oui c’est ça c’est le bon mot, je n’aurais pas dit mieux c’est ça
177 – JI Et quand c’est le bon mot
178 – AC À ça c’est clair oui c’est assez clair
179 – JI Et quand ça c’est clair pour toi
180 – AC Ce qui me vient en tête c’est ça
181 – JI Tu te dis c’est ça
182 – AC Je viens de lire plusieurs trucs là «contrôle pouvoir » c’est dans le texte les deux mots oui je m’arrête et je dis c’est ça avec ce qui a dû être dit avant je n’en sait rien c’est les deux mots que je souligne en entier
183 – JI Et tu te dis c’est ça j’en sais rien qu’est ce que tu sais
184 – AC En fait pourquoi c’est des mots qui me parlent
185 – JI Qu’est ce qui fait que ça te parle que c’est le bon mot
186 – AC Ces des mots simple qui expliquent un mot compliqué
187 – JI Quand tu dis c’est un mot simple qui explique un mot compliqué c’est comment un mot simple pour toi
188 – AC C’est un mot que je suis capable d’expliquer moi
189 – JI Comment tu sais que tu es capable de l’expliquer – *modifier la question* –
190 – AC C’est pas drôle parce que tu me demande d’expliquer « contrôle » là que je dis que c’est un mot simple, je ne suis pas sûre de pouvoir l’expliquer
191 – JI Si tu es d’accord de revenir, Quand tu dis un mot simple, c’est un mot que tu sens que tu es capable d’expliquer dans ce cas, un mot simple c’est quoi pour toi
192 – AC C’est un mot qui ne me fait pas peur, c’est un mot où j’ai pas peur que quelqu’un me dit va s’y donne un exemple ou explique ou je saurais dire un mot compliqué ça va être le mot ou je ne saurais incapable de donner un exemple, je saurais incapable de
193 – JI Et quand tu es incapable qu’est ce qui se passe pour toi
194 - AC Je vais chercher ça m’arrête
195 – JI Ca t’arrête c’est-à-dire
196 – AC Dans ma tête, j’arrête d’ailleurs ça m’a gêné, il y a eu holistique dans le texte et j’ai toujours pas une définition claire de holistique, je n’avais pas de

dictionnaire à côté de moi j'ai mis un petit astérisque à côté cela m'arrête. Je ne comprends pas la phrase s'il y a un mot que je ne comprends pas

197 – JI Et là holistique ça t'a arrêté

198 – AC J'ai sauté la phrase

199 – JI Et quand tu t'arrêtes et que tu sautes la phrase, qu'est-ce qui se passe

180 – AC Je saute. Je n'avais pas le dictionnaire, je voulais une définition précise d'holistique, je ne comprenais pas la phrase et le mot m'a arrêté

190 - JI Là tu dis le mot holistique m'a arrêté, je saute la phrase, comment tu sais que tu saute la phrase quand t'a sauté une phrase comment tu sais que l'a sauté là dans cet exemple tu me dis, je l'ai sauté

191 - AC Je l'ai lu puisque j'ai vu le mot holistique dedans et je n'ai pas cherché à la fin du point ou du paragraphe à comprendre ce qu'il y avait dans le paragraphe, j'arrête

193 – JI Et quand tu arrêtes hop je saute qu'est ce que tu dis tout de suite après ou qu'est ce que tu fais tout de suite après

194 - AC Là je continue à lire en me disant, je vais aller chercher ce mot-là et je reviendrais là je mets un astérisque, mais je ne sais pas si je reviendrais mais je mets l'astérisque

195 – JI Quand tu dis je ne sais pas si je reviendrais, qu'est ce que tu fais exactement

196 – AC Je ne sais pas c'est si je prendrais le temps de revenir ce que je sais c'est que je continue à lire et que je ne vais pas me laisser embêter par une phrase et un mot que je ne comprends pas. Je continue en même temps, je le note, je mets la petite marque, mes points, la petite marque elle est juste dans le texte là elle est nulle part ailleurs

197 – JI Et quand tu dis mes points

198 – AC J'aurais pu le recopier à côté, avoir un petit truc à côté ou je le note, j'ai juste fais la petite marque et point

199 – JI Ça veut dire quoi les points pour toi

200 – AC Là en revoyant ça le point à ce moment-là je n'ai pas fait autre chose

201 – JI Quand tu dis, je n'ai pas fait autre chose

202 – AC Je n'ai pas ouvert un dictionnaire, je n'en n'avais pas

203 – JI Qu'est ce que t'a fait quand tu n'as pas fait autre chose

204 – AC Je n'ai rien fais, j'ai continué à

lire, j'ai ignoré la phrase

205 – JI Tu n'as rien fais tu as continué à lire, si tu es d'accord de revenir au moment, ou tu as continué à lire... tu as continué comment – *contrat*-

206 – AC Je suis très concentré sur ce texte

207 – JI Comment tu sais que tu es très concentrée

208 – AC J'ai essayé vraiment de comprendre toutes ces différentes définitions, je suis revenu plusieurs fois en arrière sur toute la partie « concept » ou il y a 7 ou 8 définitions, je suis revenu souvent en arrière pour regarder si entre les définitions il y avait les mêmes mots et j'ai une série de définitions de différents auteurs. Je me souviens de la première, et « contrôle » après t'en avaient d'autres, je les ai lus jusqu'au bout en m'arrêtant sur ce mot-là et je suis revenu sur les définitions et j'ai cherché s'il y avait les mêmes mots dans les définitions si je retrouvais les mêmes mots

209 – JI Comment tu as su que c'étaient les définitions

210 – AC Parce que c'est annoncé en début de chapitre. C'est annoncé, il y a plusieurs définition de plusieurs auteurs et c'est même précisé dans l'introduction il y a des définitions qui ont été retenues avec plusieurs définitions de « empowerment », définition de processus et de résultat je me souviens de ça dans la définition on garde tout et après il a séparé ce qui était plus des définitions de « processus » et plus des définitions de « résultat ». Dans toutes les définitions il y avait des mots en commun j'ai pris une feuille de papier et j'ai écrit et je suis revenu complètement en arrière j'ai pas continué j'ai pris une feuille de papier, j'ai écrit sur la feuille de papier le titre et le nom de l'auteur, j'ai écrit dans plusieurs parties à c'est bizarre ça. J'ai arrêté de lire les définitions, j'ai pris mon papier et j'ai noté ce que j'avais vu avant c'est-à-dire les blocs et là j'ai repris une liste comme ça avec les noms d'auteurs avec les mots clé de chaque auteur dans les définitions ce que je faisais en lisant sur toutes les définitions je les re synthétisais sur mon papier

211 – JI Tu as ton papier, l'article, et tu les re synthétisais, tu faisais comment pour les re synthétiser

212 – AC J'ai pris dans chaque définition deux ou trois mots le premier contrôle et, dans chaque définition, j'ai pris les deux

trois mots qui étaient des phrases simples
213 – JI Quand tu dis, je le vois contrôle qu'est ce que tu vois qu'est ce que tu regardes
214 – AC Qu'est ce que je vois là
215 – JI Oui, quand tu vois contrôle à quoi tu es attentive
216 – AC Je vois le mot avec son accent circonflexe
217 – JI Avec son accent circonflexe et tu vois autre chose
218 – AC Je le vois en entier avec son accent, je ne sais pas pourquoi il m'attire tant ce mot
219 – JI Quand tu es attirée, c'est comment pour toi ce mot qui t'attire revoit le mot qu'est ce qui fait que tu es attirée tu ressens quoi à ce moment-là
220 – AC Je ressens encore c'est ça, « empowerment » - c'est contrôle, je ne sais pas pourquoi c'est ça
221 – JI Et quand tu dis je ne sais pas pourquoi c'est ça, qu'est ce que tu sais qu'est ce qui te vient tu te dis, je vois contrôle « empowerment », je ne sais pas pourquoi quand tu ne sais pas
222 – AC Je ne sais pas pourquoi c'est ce mot-là et pas un autre à côté
223 – JI Donc tu vois contrôle avec son accent circonflexe tu vois autre chose
224 – AC Là en prenant le temps oui je vois d'autre mot, je vois « estime de soi », je vois « auto efficacité », je vois d'autres mots, mais lui il est tout seul dans la phrase et dans la définition que j'ai sous les yeux c'est le premier mot, je ne sais pas pourquoi ce mot-là plus qu'un autre
225 – JI Très bien donc tu vois le mot « contrôle » et tu notes sur ta feuille
226 – AC Sur ma liste là toujours avec mon crayon à papier où j'ai tous les noms petite flèche et puis à côté des mots que j'ai repris dans chaque définition
227 – JI Et les mots là avec la petite flèche les mots que tu as écrit comment t'a fait
228 – AC Je les ai repris dans les définitions telles quelles, je les ai pris comme ils étaient
229 – JI Et quand tu fais une petite flèche t'a mis quelque chose à côté tu disais, revois ce moment
230 – AC Il y a le nom de l'auteur ou du groupe d'auteurs, une petite flèche et derrière il y a les mots clés les mots qui m'ont attiré comme le mot « contrôle » les autres, je ne sais pas il me semblait qu'il

ressortait de la définition
231 – JI Et quand tu dis, il ressortait de la définition c'est comment un mot qui ressort pour toi
232 – AC Contrôle c'est un mot où je fais un lien avec « empowerment », on était sur des définitions, je crois que l'attraction des liens qui me parlent, qui ont du sens pour moi sur les autres on retrouve les mêmes mots plus d'autres qu'est ce qui fait que j'ai noté celui-là ? C'est une définition complexe et j'ai recopié la définition en entier. Toute la phrase en entier, je n'ai pas gardé des mots clé parce que j'avais besoin de toute la phrase pour expliquer, je n'ai pas toujours cherché des mots, là j'ai pris une définition entière
233 – JI Est – ce que tu aurais pu faire autrement
234 – AC Oui j'aurais pu le ré exprimer moi, avec un mot qui résume cette définition avec un mot à moi
235 – JI Et quand tu dis j'aurais pu essayer qu'est ce que tu as fait
236 – AC Je n'ai pas essayé.

Un exemple : Samanta en CMI

La décomposition des nombres

Claudine Martinez

Contexte

L'école primaire de mon village. Une association de soutien scolaire organisée par la directrice. J'y participe pour la deuxième année, à raison d'une fois par semaine.

Samanta est une petite fille très calme qui vient de commencer son CM1, une classe à deux niveaux. Elle me connaît déjà bien. Contentée de me voir revenir, elle m'interpelle et me dit, "moi, j'ai une difficulté!"

L'événementiel / description de la séquence

La séquence n'a pas été enregistrée. Je la restitue donc avec quelques moments d'auto-explicitation.

D'emblée Samanta me dit qu'elle a une difficulté avec la décomposition des nombres.

J'explore son fonctionnement avec un premier type d'exercice à partir des activités menées en classe telles qu'elle me les décrit.

Je lui propose d'abord de décomposer des grands nombres qu'elle écrit sur une feuille, puis décompose en suivant la logique du tableau, les centaines, dizaines, unités ... Je vais jusqu'à l'utilisation des millions. Elle me dit qu'elle n'a pas fait si grand, mais réussit tout de même.

Elle m'emmène voir dans sa classe le tableau que la maîtresse a mis sur le mur au-dessus du tableau. Il comporte des colonnes, celle des unités, des milliers, des millions etc...chacune étant subdivisée en trois sous-colonnes avec les unités, dizaines et centaines. Samanta semble avoir très bien compris la logique du tableau.

Au retour à sa place, après avoir repris quelques exemples, je lui dis qu'elle a très bien compris. Et là, elle me dit qu'en fait, ce sont les dictées de nombre qui lui posent problème. Elle me montre son cahier où je peux constater ses résultats et ses notes.

Je lui propose donc de faire une dictée de nombres. Je constate qu'elle fait à nouveau tout juste. Je le lui dit. Là, Samanta me dit "oui, mais en classe...." (Suivi d'une généralité). Cela me met la puce à l'oreille et intérieurement, je réalise que je ne procède peut-être pas comme la maîtresse. Comme je suis seule avec elle, que je la vois écrire au fur et à mesure, je lui répète le nombre autant que nécessaire, jusqu'à ce qu'elle l'ait écrit en entier. Je lui propose donc d'explorer comment la maîtresse s'y prend. Pour cela, je lui fais évoquer la dernière fois où elle a fait cet exercice en classe et récupère ainsi le procédural de la maîtresse:

"Elle dit le nombre une première fois... j'ai pas

bien entendu et je panique...."

I : Ah, tu paniques! Et après que fait la maîtresse?

S: elle se tourne vers l'autre partie de la classe et ..."(je ne sais plus ce qu'elle fait avec l'autre groupe) "puis elle revient et dit le nombre une deuxième fois. J'ai peur de ne pas bien entendre!..."

Donc, la maîtresse dit le nombre une première fois, se tourne vers l'autre groupe puis revient vers leur groupe et le dit une deuxième fois. Elle ne le dit que deux fois.

Je lui propose donc de recommencer l'exercice et que je vais faire comme la maîtresse, ne le lui dire que deux fois avant qu'elle ne l'écrive.

Je lui dicte plusieurs nombres. Je constate après trois essais, qu'elle est capable d'écrire les chiffres des milliers puis elle a un trou et donne le chiffre des unités d'unités voire des dizaines, mais jamais celui des centaines! Ex : 435 ..4

Là, je me dit qu'il faut que je la mette en évocation de ce qu'elle vient de faire pour récupérer ce qui se passe dans sa tête au moment du trou. Pour cela, j'ai besoin d'identifier son canal sensoriel dominant afin d'être plus à l'aise pour la mettre en évocation.

De plus, je voudrais explorer la mise en évocation de Samanta sur autre chose que sa difficulté, pour voir ses réactions et la familiariser sur quelque chose sans enjeu immédiat.

Je lui fais donc faire un détour par sa poésie (de Robert Desnos), puisqu'elle était en train de l'apprendre quand je suis arrivée. Pour elle, c'est positif car elle avance sur ses devoirs. Je veux voir comment elle s'y prend dans sa tête quand elle cherche une information. Elle commence à me la réciter et bute à un moment donné... je la laisse finir avec quelques petits accrocs. Puis techniquement je la ramène sur l'un de ses accrocs et lui fais expliciter comment elle s'y prend à ce moment là, quand elle cherche le mot qui lui manque. Elle me dit qu'elle le voit écrit sur son cahier et ses yeux décrochent nettement vers le haut. Ce fut donc assez rapide. Le canal dominant de Samanta est le canal visuel.

Je reviens là, où nous en étions restées de la dictée de nombres et lui propose alors de fermer les yeux comme pour la récitation et de voir le nombre en entier avant de le ranger dans le tableau et de l'écrire. Résultat, elle a toujours un blanc pour le chiffre correspondant à la centaine d'unité. Je décide donc d'explorer ce qui se passe pour elle quand je dicte le nombre, qu'elle l'écoute. Je prends l'exemple du dernier qu'elle a écrit.

Elle me dit :... "quand j'entends mille!...."

I: quand tu entends mille qu'est-ce qui se passe à ce moment là pour toi?

S: je regarde le tableau et je range les chiffres dedans"

Donc, si quand elle entend mille, elle range déjà ces chiffres dans le tableau, son attention n'est alors plus disponible pour entendre la suite de l'énoncé de la maîtresse qui poursuit... d'où le trou du chiffre des centaines, puisque après, elle entend parfois celui des dizaines et récupère toujours celui des unités.

Forte de cette hypothèse, je voulais poursuivre pour aider Samanta à trouver une solution différente. Mais l'heure est terminée, sa maman l'attend depuis déjà quelques minutes, donc je stoppe là.

Le mardi suivant, je lui demande comment va pour la décomposition des nombres. Elle me dit qu'elle a eu 5/5 aux exercices de décomposition de nombres et de même pour les dictées.

J'ai passé environ $\frac{3}{4}$ d'h avec elle pour diagnostiquer le problème à la source de sa difficulté.

Les informations significatives recueillies

Au cours de la séquence d'exploration de sa difficulté, deux informations ont à un moment donné, été clés pour m'orienter vers le diagnostic de sa difficulté et me faire changer de direction.

. La première : quand elle me dit "qu'en classe..." et que je lui fais évoquer un moment où elle fait cet exercice avec la maîtresse. Je mesure l'écart entre ma procédure et celle de la maîtresse avec le soupçon que le problème se loge peut-être là.

. La deuxième : alors qu'elle me décrit comment elle vient de procéder pour écrire le nombre et qu'elle ne se rappelle pas le chiffre des centaines, qu'elle me dit : "...j'entends mille" avec certainement un non-verbal qui a dû m'éveiller! "Et quand tu entends mille, qu'est-ce qui se passe là, précisément dans ta tête?". Et là, je suis stupéfaite que Samanta poursuive... en restant en évocation et me dise : "je regarde le tableau (en aperception) et y mets les chiffres". Eurêka, me dis-je et le diagnostic s'impose!

L'information de ce que fait Samanta à ce moment là, pendant que la maîtresse continue d'énoncer la suite du nombre, couplée avec la théorie de l'attention développée par Pierre Vermersch me clarifie le problème cause de sa difficulté (Je sépare bien la difficulté du problème. La difficulté, c'est ce que ressent, vit la personne qui ne réussit pas ce qu'elle cherche à faire. Le problème, c'est ce qui en est la cause et qui demande une exploration, une recherche. Je m'appuie sur la démarche de "problémation" d'Yves St Arnaud au Québec que l'on peut appréhender dans son ouvrage : *Connaître par l'action*, 1992, éd. PUF de Montréal.)

A suivre....Peut-être faire un entretien sur comment elle fait maintenant?....

SOMMAIRE

n° 58 janvier 2005

1- 15 Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. Quelles méthodologies d'analyse de pratiques pour quelles prises de conscience. Nadine Faingold.

16-26 Documenter les aspects sensibles de l'expérience : l'approche de la psycho phénoménologie. Jean-Louis Gouju.

27-30 Dessine-moi une valence. Approche psycho phénoménologique de l'écoute de soi. Jacques Gaillard.

31- 39 Entretien d'explicitation sur une activité de lecture. Jacqueline Iguenane.

39-40 Un exemple : Samanta en CM1 : la décomposition des nombres. Claudine Martinez.

Programme du séminaire

Lundi 31 janvier 2005

de 10h à 17 h 30

Institut Reille

34 avenue Reille

75014 Paris tel :01 43 13 12 12

1- Discussion de l'article de Jean-Pierre Cartier présenté dans le numéro 56.

2- Discussion des articles de ce numéro.

3- Préliminaires à l'analyse des effets perlocutoires, modèle irénique et modèle agoniste de l'interlocution en entretien. Pierre Vermersch.

4 Agenda et programme 2005-2006

Explicititer

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation

Association loi de 1901

8 passage Montbrun

Paris 75014

01 40 47 86 80

courriel : pvermersch/arobase/easynet/point/fr

site www.expliciter.net

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Abonnement (cinq numéros par an) 30 euros

Agenda des séminaires

2004-2005

Lundi 31 janvier 2005

Lundi 4 avril 2005

Lundi 6 juin 2005