

Expliciter

n° 67 novembre 2006

Analyse évolutive d'une pratique scientifique en recherche qualitative et phénoménologique

Maurice Legault

Introduction¹

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

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

J'utilise dans le texte qui suit une parole impliquée et un ton personnel. Cet article se veut une contribution complémentaire aux écrits habituellement présentés dans les productions

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

Vue d'ensemble de mon parcours professionnel

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

Pendant ces quatre années, j'ai entrepris à temps partiel des études avancées à l'École Polytechnique de l'Université de Montréal. Dans le cadre d'une maîtrise en sciences appliquées, j'y ai effectué une recherche en mathématique, dans le domaine des probabilités et statistiques, sur le problème d'estimation du risque d'erreur qui se produit en reconstruisant

¹ Professeur titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada. G1K 7P4. Tél. : (418) 656-2131 poste 2183. Télécopie (418) 656-7077. maurice.legault@fse.ulaval.ca

une forme aléatoire par la règle du point le plus près. J'ai effectué cette recherche à partir de données provenant principalement d'un travail de simulation informatique (Moore et Legault, 1979).

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

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

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

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

À la fin du doctorat, en 1988, j'ai réintégré le

Département d'éducation physique, cette fois en tant que professeur-chercheur. J'y ai développé de nouvelles activités de formation pour les futurs intervenants en plein-air, en milieu scolaire et hors scolaire, mais non plus au sujet des activités habituelles de plein-air. Mon approche portait dorénavant davantage sur les aspects affectifs et relationnels de l'expérience humaine en nature. En lien direct avec cette approche, j'ai développé par la suite une activité de recherche subventionnée, dans le prolongement de ce qui avait été amorcé au doctorat (CRSH : 1991-94 et FCAR : 1990-962).

En 1990, j'ai participé avec mon ex-directeur au doctorat, devenu alors collègue de travail, à la mise en place d'une activité de formation et de recherche dans le domaine de la pratique réflexive chez les enseignants de métier (Legault et Paré, 1995). En 1996, j'ai quitté le Département d'éducation physique. J'ai alors cessé mes activités de formation et de recherche en éducation au plein air afin de me consacrer pleinement à la formation des enseignants. Je me suis d'abord joint à l'équipe des professeurs et des responsables de formation pratique oeuvrant dans le secteur des stages de formation pratique à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire. J'ai travaillé pendant six années en première ligne au cœur de cette dynamique de formation. J'ai travaillé à la formation initiale des jeunes enseignants, mais surtout à la formation continue des enseignants expérimentés, au sujet de leur travail d'accompagnement des enseignants débutants. J'y ai aussi coordonné un ensemble des projets de recherche-action sur des thèmes reliés à la formation pratique à l'enseignement dans un contexte de partenariat entre l'université et le milieu scolaire (Legault, 2002, 2001).

En 1995, j'ai effectué une année d'études et de recherche à Paris et à Montpellier, en m'associant aux activités du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX) dirigé par Pierre Vermersch. Au cours des années qui ont suivi, je me suis intégré de plus en plus aux travaux de ce groupe de recherche. En 2002, lors d'une deuxième année d'études et de recherche, j'ai travaillé tout particulièrement avec ma collègue du GREX, Nadine Faingold, maître de conférence à l'Institut Universitaire

² CRSH : Conseil de recherche en sciences humaines du Canada ; FCAR : Fonds pour la Formation de chercheur et l'aide à la recherche au Québec.

de Formation des Maîtres (IUFM) de Versailles. Le GREX est ainsi devenu au fil des ans le principal groupe de recherche auquel je suis rattaché. Je donne également depuis quelques années au Québec la formation spécialisée à l'entretien d'explicitation.

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

Le fil conducteur scientifique de ce parcours de recherche

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

Ces deux brins sont maintenant entrelacés et constituent le fil conducteur de mon activité actuelle de recherche sur l'étude de la présence et la conscience humaine. J'étudie ce phénomène chez les praticiens en éducation. Je m'intéresse aux conditions qui leur permettent de réfléchir sur leur action, en différé et a posteriori, mais aussi à la « réflexion » au cœur de leur action vécue sur le terrain même de la pratique. La piste que j'emprunte est celle de

la présence au vécu premier et direct, mais aussi la présence « au vécu de la réflexion ». Je m'intéresse en effet à la manière dont s'effectue la réflexion, à partir de son point de départ dans le vécu de l'action, mais tout autant à la question de son aboutissement dans l'action du praticien. J'étudie ce phénomène dans la perspective de la psychopédagogie et de la phénoménologie, c'est-à-dire que ma recherche porte sur les conditions favorisant le développement de la présence et de la conscience chez le praticien réflexif en éducation. Je m'intéresse au mode verbal, mais tout autant au mode non-verbal de la symbolisation du vécu de l'action du praticien.

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

Partir de sa propre expérience

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

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

travail puisse avoir un sens pour moi et pour les étudiants que j'allais éventuellement accompagner.

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

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

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

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

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

j'avais la responsabilité.

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

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

L'apprentissage et le développement dans le domaine affectif

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

que par les arguments habituels d'apprentissage au plan des connaissances en sciences de la nature et des habiletés motrices en éducation physique. Il m'apparaissait clairement que l'on passait ainsi sous silence l'essentiel de l'expérience éducative en milieu naturel.

L'approche que j'ai utilisée dans l'exploration initiale de cette avenue de recherche était celle que développait alors Nérée Bujold (1982) à l'Université Laval. Elle était en continuité avec l'approche de programmation par objectifs en ce qu'elle suggérait une démarche conduisant à l'élaboration d'une grille de comportements observables et mesurables.

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

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

Créativité, expression et développement intégral de la personne

Une telle problématique de recherche annonçait toutefois des limites. Elle rendait difficile la définition d'attitudes au niveau de la relation entre soi et la nature, par exemple, celles en rapport avec des phénomènes du type de celui de la contemplation. L'approche du domaine affectif, en formation comme en recherche,

résonnait par ailleurs très peu avec ce que j'éprouvais moi-même lors de mes séjours en pleine nature. Avec cette approche, j'avais le sentiment d'un certain contrôle, d'une prise certes sécurisante sur un objet de recherche et une méthodologie bien définie, mais en même temps j'étais habitué du sentiment de passer à côté du phénomène que je visais.

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

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

Cette recherche se présentait alors davantage en rapport avec l'intention de poser un regard au-delà des considérations sur les plans cognitif, moteur et affectif. Il s'agissait en quelque sorte de porter attention à ce vécu souvent évoqué en rapport avec des situations exceptionnelles de contact étroit avec des éléments

du milieu naturel. Avec la vie animale, par exemple, de telles rencontres, rares et inhabituelles, semblaient se produire dans des moments de présence entière à la situation vécue comme dans des moments de contemplation ou de dégustation du moment vécu (Van der Post, 1985).

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

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

pective plus vaste du développement intégral de la personne, en portant une attention particulière à la question du sens.

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

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

Approche sensorielle, kinesthésique et corporelle

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

À cette époque, au début des années 80, il y avait aussi en éducation au plein-air, en particulier dans le mouvement américain du « outdoor education », une longue tradition de plus de 100 ans d'éducation dite « expérientielle » (Hammerman, 1980). Il y a eu également dans les années 70, une valorisation et une formalisation de l'approche dite sensorielle dans les

activités de découverte du milieu naturel (Van Matre, 1972). La rencontre de ces courants pédagogiques que sont d'une part l'approche expérientielle et sensorielle en plein-air et, et d'autre part celle de la créativité et de l'expression en pédagogie, sur le terrain concret de ma pratique d'éducateur, est ce qui m'a conduit à développer l'idée d'une approche du rapport à la nature par la voie du corps, du corps en mouvement, voire du corps dansant.

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

L'institut Tamalpa

Cette année d'immersion complète dans le monde de la créativité et de l'expression, en particulier par la voie du corps en mouvement, a été déterminante dans mon cheminement personnel et professionnel. Il s'agissait d'approfondir ma connaissance de ce domaine en le vivant d'abord et avant tout pour moi en tant que personne. Il s'agissait d'une formation expérientielle au sujet de la démarche de créativité développée à cet institut depuis le début des années 70. Cette formation comportait trois volets. Il y avait à la base de l'approche corporelle un volet d'éducation somatique, ou conscience de soi par le mouvement, s'appuyant sur un ensemble organisé de mouvements corporels intitulé Mouvement Ritual (Halprin, 1979). Un deuxième volet à caractère psychologique s'appuyait sur une démarche d'identification à des éléments de la nature, en particulier par la voie du corps en mouvement. Un troisième volet portait sur l'expression symbolique et artistique s'appuyant sur des symbolisations en dessin, mais aussi et surtout par le biais du mouvement corporel expressif, voire de la danse. Le principe au cœur de l'approche développée par Anna Halprin est le processus « Art--Life ». Il y est question de la recherche constante du

lien dynamique entre une expression artistique qui se déploie en extériorité avec de plus en plus de possibilités d'expression, et son expérience de vie des plus en plus approfondie au plan de l'intériorité (Ruthkowski, 1984).

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

La clarification de la perspective de l'étude

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

D'autre part cependant, et ce n'est que quelques années plus tard que j'en ai vraiment pris conscience, cette perspective n'était pas tout à fait celle qui me convenait. Tout au long du doctorat, j'éprouvais en effet un sentiment très ténu et subtil, à la manière d'un léger bruit de fond, qui m'informait que je n'étais pas tout à fait à la bonne place et que la perspective psychologique me faisait passer légèrement à côté de ce que je tentais d'élucider par ma recherche. Ma façon de tenir compte de cela a été de donner une place importante au temps dit descriptif dans l'analyse des données et de bien

démarrer cette étape du temps dit interprétatif. Pour y arriver, je me suis grandement inspiré de l'approche phénoménologique en recherche. Cette approche permet, par un procédé rigoureux et discipliné, de rester le plus fidèle possible aux données brutes fournies par les participants à la recherche, tout en progressant dans l'analyse et donc dans l'interprétation de la description de leur vécu du phénomène étudié (Giorgi, 1985; Bachelor et Joshi, 1986; Deschamps, 1993).

C'est donc par le biais de la méthodologie de la recherche, en particulier l'analyse des données descriptives que j'ai été initié à la phénoménologie, cet important courant du domaine de la philosophie. Plus tard, de plus en plus, et encore davantage aujourd'hui, la phénoménologie est une ressource théorique très importante dans ma quête de sens de ce travail en nature, et aussi du travail sur la pratique réflexive chez les enseignants. Les travaux réalisés au sein GREX, en particulier ceux de son directeur Pierre Vermersch, ont été au cours des dix dernières années, depuis 1995, une source essentielle d'inspiration et d'accès à cette pensée riche et complexe, mais difficile à s'approprier pour celui qui n'a pas l'habitude des écrits spécialisés du domaine de la philosophie³.

Lecture, écriture et travail sur le terrain

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

dans le domaine conceptuel.

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

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

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

Quand la nature me parle d'elle

C'est avec ce matériel que j'ai entrepris l'étape subséquente de l'analyse systématique des données. Plusieurs mois de travail ont conduit aux résultats de ma recherche que j'ai présentés sous la forme de 27 énoncés poétiques, trois pour chaque participant, décrivant l'essence de chacune de leurs expériences d'identification à des éléments de la nature. À l'étape antérieure de l'élaboration de la problématique de la recherche, j'en étais arrivé à un énoncé-clé pour désigner de manière synthétique et métaphorique l'objet de la recherche. J'écrivais que la recherche allait porter sur ces conditions de vie en nature qui font que

³ À ce sujet, Pierre Vermersch a publié de nombreux articles que dans la revue *Expliciter* (www.expliciter.net).

... « Quand la nature me parle d'elle, elle me parle de moi, et en particulier de ce qui ne pourrait être dit autrement que par elle. Et quand je danse avec la nature, je danse avec elle ce qui ne pourrait être dansé autrement qu'avec elle ». Les résultats en mode poétique étaient en quelque sorte la « réponse » en écho à cet énoncé qui d'ailleurs est resté bien vivant tout au long de la recherche, au fil des ans et encore aujourd'hui dans les formations offertes en nature.

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

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

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

tion puisqu'il est question de créer une description, et éventuellement une conceptualisation, qui conserve son lien d'enracinement dans le vécu des participants tout en faisant se déployer le sens dans le domaine de recherche.

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

Conclusion

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

En résonance avec le processus « Art --- Vie » décrit par Anna Halprin, je pourrais, par analogie, parler du processus « Science-Vie » au sujet de mon cheminement en recherche. Je crois bien en effet avoir toujours tenté de développer en extériorité, dans l'expression verbale propre au mode de l'intellect du monde scientifique universitaire, des connaissances et des savoirs où le lien avec ma propre vie était continuellement établi, explicité et recherché. Cette analyse évolutive de ma pratique scientifique m'a fait prendre conscience à quel point il a été important pour moi de me développer

autant sur le plan personnel que sur le plan professionnel en formation et en recherche. Je l'ai fait en m'engageant dans des activités d'apprentissage expérientiel et pas uniquement par la voie livresque. Quand c'était possible de le faire, je me suis déplacé pour me rendre sur place, à la source même des approches qui m'interpellaient. Encore aujourd'hui, mon implication en France dans le Groupe de recherche sur l'explicitation est une autre manifestation de cette nécessité.

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

Références

Assagioli, R. (1987). L'acte de volonté. Le Centre de Psychosynthèse de Montréal, Montréal.

Bachelor A. et Joshi P. (1986). La méthode phénoménologique de recherche en psychologie. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 123 p.

Boutet, M. (1984). Etude d'une classe de plein air décentralisée: son organisation et son impact éducatif. Mémoire de maîtrise, Département de didactique, Université Laval.

Bujold, N. (1982). La formation dans la domaine affectif. Service de Pédagogie Universitaire. Université Laval.

Deschamps C. (1993). L'approche phénoménologique en recherche. Montréal, Guérin Universitaire, 111p.

Ferrucci, P. (1985). La psychosynthèse. Centre de Psychosynthèse de Montréal, Montréal.

Giorgi A. (1985). Phenomenology and Psychological Research. Pittsburg, Duquesne University Press, 216 p.

Giorgi, A. (1970). Psychology as a Human Science. New York, Harper and Row.

Glaser, B. , Straus, A. (1967). The discovery of grounded theory: Stagtegies for qualitative research. Aldine, Chicago.

Goodrich, L. (1982). Decentralized camping. American Camping Association, Martinsville, Indiana.

Jung, C.G. (1964). Man and his symbols. J.G. Ferguson Publishing, New York.

Hanna, T. (1986). What is somatics? Somatics, V(4), p. 4-8.

Halprin, A. (1979). Mouvement Ritual. San Francisco Dancers' Workshop, San Francisco.

Halprin, A. (and others) (1975). Collected Writings. San Francisco Dancers'workshop, San Francisco.

Halprin, L. (1969). The RSVP cycles. Creative processes in the human environment. George Braziller Inc., New York.

Halprin, L. , Burns, J. (1974). Taking part. A workshop approach to collective creativity. The MIT Press, Cambridge.

Hammerman, W.M. (1980). Fifty years of resident outdoor education : 19930-1980. Its impact on American Education. Ed. : American Camping Association, Martinsville, Indiana

Laperrière, A. (1982). « Pour une construction empirique de la théorie: La nouvelle école de Chicago ». Sociologie et sociétés, XIV, 1, pp. 31-41.

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

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

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

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

Legault, M. (2002). Les projets de recherche-formation au préscolaire et au primaire : l'évolution dans l'action. (Deuxième partie). L'ECHO du RÉ.S.É.A. U. LAVAL, Vol.2 no.1.

Legault, M. (2001). Les projets de recherche-formation au préscolaire et au primaire : l'évolution dans l'action. L'ECHO du RÉ.S.É.A. U. LAVAL, vol.1 no.2. novembre 2001.

Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratique profession-

nelle. Dans Serre, F.: La pratique, source de recherche et de formation (numéro thématique). Cahiers de la recherche en éducation, 2:1, p. 123-164.

Legault, M. (1995) Transformation intérieure et pratique éducative en milieu naturel. Repères, Essais en éducation, Numéro thématique, Recherche, formation et transformation, No. 17, p. 67-75.

Legault, M. (1995). Mouvement corporel, expérience et quête de sens. Dans Deschamps, C. : Le corps de la recherche: l'apport des perspectives qualitatives dans l'approche et le questionnement du corps. Revue de l'Ass. pour la recherche qualitative, vol. 12, p.63-74.

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

Legault, M. Jobin, J. Bouchard, C. et Bessette J.H. (1982) Sex differences in exercise prescription using maximal heart rate in middle age healthy adult men. *Medecine and Science in Sports and Exercice*, 14(2), (p.149).

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

Moore, M. et Legault M. (1979). Sur l'estimation du risque encouru en reconstruisant une forme aléatoire. *La Revue Canadienne de Statistique*, 7(2), (147-158).

Moustakas, C. 1990). *Heuristic research. Design, Methodology and Applications.* Sage Publications.. California.

Paré, A. (1991). Analyse évolutive d'une démarche pédagogique. Intégration #10. Centre d'intégration de la personne. Québec.

Paré, A. (1984). *Le Journal. Instrument d'intégrité personnelle et professionnelle.* Centre d'intégration de la personne. Québec. 78 pages.

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

Pelletier, D. (1987). *Ces îles en nous. Propos sur l'intimité.* Québec/Amérique, Montréal.

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

Preston, R.J. (1978). La relation sacrée entre les cris et les oies. *Recherches amérindiennes au Québec*, VIII, 2, Montréal, pp. 147-152.

Progoff I. (1973). *The symbolic and the real.* New York, Mc Graw Hill, 234 p.

Rutkowski A.A. (1984). *Development, definition, and demonstration of the Halprin life/art process in dance education.* Doctoral dissertation, Los Angeles, International College, 204 p.

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

Van Der Post, L. (1985). *Appointment with a rhinoceros.* Dans Meier, C.A. *A testament to the wilderness.* The Lapis Press, Santa Monica.

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

Van Manen, M. (1990). *Reseraching Lived Experience.* Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. London (Ont.), The Althouse Press. 202 p.

Vermersch, P. (1994; 4e éd. 2003). *L'entretien d'explicitation.* ESF, Paris

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



Place de l'expérience corporelle dans la dynamique d'un entretien d'explicitation portant sur la formation à la médiation cognitive.

Christiane MONTANDON,

Professeur en sciences de l'éducation. Université Paris12. montandon@univ-paris12.fr

C'est dans le cadre d'une formation à la médiation cognitive, que je dispense en DUFA, que j'ai pris conscience du poids de l'inscription corporelle de l'esprit : lors d'une difficulté à accompagner une étudiante confrontée à un blocage survenu lors d'une tâche de pensée analytique, il m'a été nécessaire d'accompagner sa main avec la mienne pour suivre avec elle le tracé d'un espace clos. Je vais exposer rapidement ce cas clinique qui est à l'origine de mon interrogation sur les conditions d'émergence d'une expérience corporelle partagée, ou plutôt conjointe⁴.

C'est une planche de PEI, tirée de l'instrument : « Perception analytique », qui mettait en œuvre une activité de délimitation d'une partie composée d'éléments, par rapport à un tout, partie dont il fallait mentaliser le contour, tout en supprimant mentalement certaines autres limites. Elle ne voyait pas cet espace fermé à délimiter comme partie contenue dans le tout. Ce geste métaphorique qui a consisté à suivre du doigt la frontière qui sépare deux parties distinctes d'un tout a permis à la pensée de maintenir séparé ce qui était auparavant confondu. La difficulté cognitive de cette tâche est qu'il faut à la fois distinguer et délimiter la partie par rapport au tout et confondre, réunir des éléments en une partie unique. Ce cas clinique met en évidence l'interdépendance entre conduite du contour, comme ligne ininterrompue, continue, symbolisant la frontière entre dedans/dehors, et réso-

nance corporelle de ce maniement de la frontière, puisqu'il lui a fallu s'appuyer sur le tracé parcouru par sa main pour réussir la tâche. Cet étayage du psychique sur le corporel renvoie à ce que Didier Anzieu a théorisé de la fonction contenante du Moi-peau et des troubles psychiques qui témoignent d'un manque de limites ou de brusques fluctuations de ces frontières⁵.

En quoi certains processus cognitifs présentant des difficultés de positionnement dans l'espace mental peuvent être tributaires d'une inscription corporelle telle qu'elle amorce, accompagne et désinhibe l'activité psychique ? La formation à la médiation cognitive mobilise un double positionnement de la part du médiateur : une posture réflexive par rapport à son propre fonctionnement mental, conjuguée avec l'appréhension et la compréhension du rapport de l'apprenant à la tâche. Le recours à l'entretien d'explicitation présente alors un enjeu décisif dans la formation à cette activité de médiation, dans la mesure où cette situation aménage l'occasion de passer d'une attitude pré réfléchie à une position réflexive sur la manière dont le médiateur appréhende l'expérience corporelle de l'autre.

La configuration intersubjective qu'offre l'entretien d'explicitation, me fournit le cadre méthodologique pour analyser certains aspects de cette expérience corporelle conjointe. Parmi les différents entretiens d'explicitation, menés auprès d'étudiants, désormais formateurs, pratiquant la médiation cognitive, j'ai choisi un entretien dont le vécu de référence initial renvoie à une expérience corporelle douloureuse, puisqu'il s'agit d'une altercation entre une stagiaire et deux adolescents qui l'ont agressée alors qu'elle était chargée d'animer leur

⁴ En préférant ce terme « conjointe » à celui de « partagée », je m'inspire de ce qu'écrit Jérôme Bruner de la co-construction de la référence conjointe lors de l'apprentissage du langage chez l'enfant. *Comment les enfants apprennent à parler ?* Retz. 1987.

⁵ D. Anzieu, (1985), *Le moi-Peau*, Dunod. p. 7.

groupe.

À travers cette situation d'entretien se joue une double intersubjectivité. Elle relève d'une structure concentrique, qui se caractérise par l'emboîtement d'une situation d'entretien aménagée par cette recherche qui porte sur la situation d'entretien mené par la formatrice F1 avec une stagiaire S1, matérialisant cette sédimentation dont parle Husserl. « Cette sédimentation est essentiellement déterminée par la manière dont la personnalité, en tant qu'elle est cette individualité particulière, se laisse guider par des actes de sa propre expérience, et tout autant, par la manière dont elle laisse agir sur elle, en les acceptant de son plein gré ou en les rejetant, certaines expériences faites par d'autres ou certaines expériences transmises »⁶. Je veux montrer comment la co-construction de cette expérience corporelle conjointe passe dans cet entretien par ces phases de rejet et d'acceptation, dont il s'agit de saisir du point de vue psycho-phénoménologique, la qualité du vécu expérientiel.

En effet, en menant cet entretien d'explicitation, je recherche, par une attention réfléchie à ma propre expérience corporelle, à repérer et à reconnaître ce qu'il en est de l'expérience corporelle de F1 au niveau pré-réfléchi. Ma consigne est la suivante :

« je vous propose, si vous êtes d'accord, de choisir un moment de votre pratique professionnelle, où vous êtes intervenu en tant que médiateur, et où vous avez envie de comprendre ce qui s'est passé à ce moment-là ».

Je ne sais pas ce qui va émerger de cette situation spécifiée, je n'indique en rien ma focalisation sur les éléments d'expérience corporelle. Mais je postule implicitement que la manière dont F1 parle et vit au niveau de son expérience corporelle ce qui se passe dans sa relation de médiation avec un stagiaire (S1) me fournira des indications de relances pour saisir ce que se donne à voir dans l'expérience corporelle partagée de F1 et de S1. Je ne veux pas parler des gestes accompagnant la verbalisation propre à la position d'évocation, je tiens pour acquis l'importance de l'observation des gestes « pour aider l'interviewé à mettre en mots ses savoirs implicites »⁷. Que ce soit les gestes mimes, les gestes métaphoriques, les

gestes ressources, tels que les analyse Nadine Faingold comme « indicateurs de ressources du sujet »⁸, que l'intervieweur utilise pour faire accéder à la conscience réfléchie du sujet ses savoirs et ses compétences, ces gestes ne retiennent pas ici mon attention. Ce que je veux explorer porte sur les autres manifestations de l'inscription corporelle de l'esprit, sur la manière dont l'activité représentationnelle inscrit sa marque dans le corps, sur l'articulation entre éprouvé corporel et activité psychique, à travers ce qui, dans le discours, transparait de la place qu'occupent les manifestations corporelles dans la relation entre formateur et stagiaire. À quelles conditions peut-on parler d'expérience corporelle partagée, ou simplement conjointe? Quels sont les indicateurs de l'expérience corporelle de l'interviewé que saisit l'intervieweur pour relancer de manière pertinente sur les points nodaux du vécu de référence? En quoi cet étayage de l'intervieweur sur l'expérience corporelle de l'interviewé livre des indications pertinentes de relances pour aider la formatrice à prendre conscience de la manière dont elle a tenu compte de l'expérience corporelle de la stagiaire et l'accompagner dans son cheminement cognitif?

Comment se construit cet étayage sur une expérience corporelle partagée ou conjointe ?

Voici comment F1 me livre le choix de sa situation spécifiée :

« Je pourrai peut-être parler d'un événement assez récent, avec lequel d'ailleurs j'ai été un petit peu en difficulté et je pense que là je me suis dit que c'était bien que je continue à me former à l'entretien d'explicitation, parce que je pense que l'entretien d'explicitation est utilisé aussi lors de la médiation, puisque qu'on cherche, enfin moi j'essaie de chercher le comment justement.»

Le premier entretien (EdE1) confronte la formatrice F1 à une stagiaire S1, qui lui livre une expérience corporelle violente renvoyant à une situation de formation difficile, à laquelle j'ai accès à travers le second entretien (EdE2) :

« Et donc je me souviens qu'on marchait dans le couloir, donc on était sorti de la salle, on marchait dans le couloir, et elle me dit dans le couloir, c'est un événement qui est violent, qui m'a été violent ».

F1 mène donc un entretien EDE1 à la suite

⁶ Husserl E. *La philosophie comme science rigoureuse*.

⁷ Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, p. 152.

⁸ Faingold, N. (1997). « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques ». In Vermersch, P. & Maurel, M. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. ESF. P. 212, sq.

d'une demande expresse de S1, en état de choc, de désarroi, à la suite de cet incident où elle a été prise à partie par deux adolescents du groupe qu'elle animait et où elle a reçu des coups. Si j'emprunte le code que propose Pierre Vermersch pour schématiser les couches de vécus⁹, je les utilise cependant différemment : j'appelle V1 le vécu de référence de S1, et V2 le vécu de référence de F1, lors de son premier entretien avec S1. Enfin V3 est le vécu d'explicitation de F1 réfléchissant sur V2, et comportant des contenus mémoriels renvoyant à ce qu'elle a perçu de V1 au niveau des manifestations corporelles et ce qu'elle en a saisi au niveau du discours.

Cet entretien porte sur l'expérience, à la fois corporelle et psychique, de la désorientation. Il n'est pas innocent que l'expérience de l'espace, qui s'enracine d'abord dans la construction des repères corporels et dans la latéralisation, inaugure le passage de l'espace perçu à l'espace représenté et par la mentalisation, signe l'émergence d'un espace mental, qui exige d'apprendre à s'orienter dans la pensée. Il ne s'agit pas alors de se demander : qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ? pour reprendre le titre d'un opuscule de Kant, mais d'étudier comment se repérer dans l'espace mental de l'autre quand cet autre ne sait plus où il en est, quand cet autre est perdu et que ses pleurs expriment un profond sentiment de désarroi, un intense moment de détresse. Comme toujours, c'est à travers des dysfonctionnements qu'on peut mieux approcher cette articulation du psychique et du corporel.

Pour rendre compte de ce qu'elle a pu percevoir de V1, la formatrice F1 recourt à des métaphores corporelles évocatrices de ce marasme. Voici trois passages où la traduction linguistique de l'expérience corporelle de l'autre s'accompagne d'intenses affects et d'images fortes :

- « Elle avait besoin, je sentais..., elle avait besoin de comprendre, mais à la fois elle avait besoin de vider des choses, enfin de se soulager. Donc alors, les indicateurs.. alors il y a un moment aussi où elle a pleuré, elle a pleuré deux fois... »

- « Pour moi, hein, c'est arriver à être suffisamment présente, proche de l'autre, et l'accompagner dans sa réflexion, pour que la personne puisse arriver à sortir un peu la tête hors de l'eau ».

- « Je sens qu'il y a une urgence, donc il faut trouver quelque chose, il faut qu'elle arrive à trouver une

issue, quelque chose qui puisse la faire vivre, la faire respirer un peu à court terme ».

On constate dans ces trois citations que, pour approcher l'expérience corporelle de l'autre, ou son vécu psychique (?), la formatrice cherche à faire correspondre une visée psychique à un vécu corporel. Cette expérience de l'altérité, dans l'appréhension de ce qui affecte l'autre dans son corps et retentit dans son psychisme, s'appuie sur de l'analogon, sur la production d'équivalents psychiques de l'expérience corporelle.

Du côté de F1, la traduction linguistique de sa propre expérience de désorientation est moins émotionnellement intense, mais tout aussi riche, pour moi, d'indications du choc ressenti en présence du désarroi de S1 :

- « j'ai un peu pataugé ».

Quand j'ai entendu cette phrase, je l'ai notée, en sentant là un point nodal décisif pour la suite de l'entretien. Je ne voulais surtout pas relancer F1 tout de suite là-dessus, ressentant la nécessité d'une exploration préliminaire de la situation qu'elle décrivait. Dans cet entretien, en effet, j'ai une double visée intentionnelle. En tant que chercheur, je suis alors attentive, dans le choix de mes relances, à tout ce qui indique chez F1 des mouvements émotionnels, des manifestations d'une expérience corporelle intense et perturbatrice, qui me permettrait de mieux comprendre ce qui se joue dans la confrontation de la formatrice à l'expérience corporelle de la stagiaire. En tant que menant un entretien d'explicitation, qui répond à une demande de la part de l'interviewée, je cherche à repérer les points nodaux qui me semblent lourds de sens pour elle, pour lui permettre de passer d'un vécu pré-réfléchi (V2) à une prise de conscience de ce vécu (V3). En quoi ma focalisation sur des points nodaux, qui se traduisent dans le discours par des expressions me renvoyant à des affects intenses, me permettrait de faire advenir à sa conscience réfléchie ce qui lui a permis de mieux comprendre l'expérience corporelle de S1 ? S'agit-il de la partager, ou bien de comprendre comment cette expérience corporelle retentit sur les actes de pensée ?

Ce partage, lors d'un entretien, passe d'abord par la mise en mots de différents niveaux d'expérience corporelle ou psychique, en communiquant ressentis, affects, émotions.

Ces différentes citations mettent en exergue comment la perte des repères, la perte des limites, des frontières opèrent un mouvement

⁹ Vermersch, P. (2006). « Vécus et couches de vécus ». In *Expliciter*, n° 66.

de bascule entre le corporel et le psychique, et entre soi et l'autre. Que fait alors l'intervieweur de cette expérience de désorientation vécue par l'interviewé ?

Premier paradoxe : refus conscient de partager l'émotion.

Je constate d'abord qu'elle est déjà très consciente, d'après ses dires, de son attitude de mise à distance de ses affects pour mieux aider l'autre à verbaliser ce qu'il ressent.

« Et puis je pense que je suis un peu touchée, quant même, par euh.. J'ai quant même, au fur et à mesure des années, réussi à ne pas montrer mes émotions, en tout cas, le moins possible surtout quand les stagiaires craquent, de cette façon-là, euh ».

Le contrecoup de cette expérience émotionnelle prise en compte de l'autre mais non partagée lui fait prendre conscience d'une expérience, qu'elle subit à son insu, de désorientation. Elle traduit ce sentiment de marasme en disant : « j'ai pataugé un peu, hein ». C'est un moment dans l'EdE1 où elle est perdue, où elle cherche comment relancer, où elle ne sait plus bien vers où orienter et solliciter l'attention de S1. Le désarroi de la stagiaire S1, en pleurs, induit une sensation de marasme de la formatrice, dont la signification lui échappe sur le moment. Je relancerai dans l'EdE2 sur cette expression « patauger » pour saisir avec elle le sens de cette contamination entre l'intensité affective vécue par S1 et sa résonance en F1. Nous assistons donc à une sédimentation de deux mouvements psychiques contradictoires, un refus conscient de se laisser envahir par l'émotion, (est-ce que pleurer avec elle serait vraiment partager son expérience corporelle ?) et une contamination inconsciente, où l'expérience corporelle de désorientation de S1 se prolonge par ce vécu de pataugement de F1, sans qu'elle ait conscience, dans le premier entretien, de cette résonance sur son propre corps.

Ce refus de partager l'émotion se traduit dans son discours par le besoin de se raccrocher à des informations sur les membres de l'équipe dans laquelle travaille S1. Elle éprouve la nécessité de déplacer la focalisation de l'attention sur un autre objet, le travail en équipe.

« Je suis restée sur l'équipe, j'ai essayé de comprendre où étaient les autres, et puis elle a fait un peu, ce que je peux appeler un **élargissement sur la question**, puisque là elle a parlé de ses conditions de travail, du coup avec l'équipe et de ses difficultés à travailler en équipe. Elle considérait qu'il

n'y avait pas de travail d'équipe. Et donc comme elle insistait beaucoup là-dessus, moi je suis revenue à l'événement, à l'événement de ces deux jeunes qui se battent, et je lui ai demandé à quel moment ils s'étaient battus. Qu'est-ce qui avait pour elle déclenché ça ? Et là elle a réalisé, c'était impressionnant à voir, tout d'un coup, **c'est comme un éclair qui est dans ses yeux**, et elle a dit : mais c'est au moment où je leur ai donné à lire le règlement intérieur. »

Pour éviter cette invasion par des affects, qui lui donne la sensation de patauger, F1 procède donc à un détour. Par ce mouvement d'éloignement de l'émotion, de la mise à distance de ce que véhiculent les pleurs pour mieux retrouver l'activité mentale qui gît noyée dans l'expérience corporelle, on saisit comment les manifestations corporelles, par le discours de F1 sur ce qu'elle perçoit de V1, orientent ses relances et ce que son guidage a permis à S1 de ressaisir comme événement oublié. La stagiaire élargit la question, s'éloigne de l'affect, opère une sorte de reprise en main du corps, de contrôle psychique de ses sensations, et quand la formatrice juge satisfaisant le rétablissement de cette maîtrise de soi, elle redemande à S1 de se focaliser sur l'événement traumatisant. L'expérience corporelle n'est pas partagée corporellement, mais implicitement, à travers des mots, qui invitent S1 à un cheminement à travers divers mouvements de pensée. Les manifestations corporelles de l'émotion renseignent F1 sur le type de rapport qu'entretient S1 avec son vécu psychique et fournissent des indications sur ce qui peut masquer les contenus de pensée à mettre à jour. Ce mouvement de pensée qui articule détour et émergence d'un insight serait le signe d'une amorce d'une expérience corporelle partagée, ou du moins d'une co-construction d'une référence conjointe à un vécu corporel commun.

Car d'un côté, il y a un refus conscient de la part de F1 de partager l'expérience émotionnelle des pleurs quand la stagiaire craque. Elle fait en sorte de mettre à distance ses émotions en opérant un déplacement de l'attention sur un autre objet, pour permettre à S1 de ne pas être envahie par ses affects et reprendre contrôle sur soi.

D'un autre côté, on assiste à une contamination inconsciente, non réfléchie, de l'expérience corporelle de désarroi de S1 qui se traduit chez F1 par la sensation de perdre ses repères. Malgré tout, malgré cette contamination, mais aussi grâce à elle, elle va intuitivement revenir

sur l'événement traumatisant quand elle sent le moment opportun de se focaliser à nouveau sur lui. Ne serait-on pas là devant deux temporalités différentes, deux manières différentes de vivre le temps ? Il me vient à l'esprit pour décrire cette expérience de l'altérité corporelle une métaphore physique, comme si elle attendait que « l'onde de choc » provoquée par les pleurs dans son corps ait été assimilée par lui, de sorte à ce que soit rétablie une certaine homéostasie.

Une autre manifestation du retentissement de l'expérience corporelle de l'autre sur mon propre vécu corporel serait l'oubli. Ici il s'agit de l'oubli à questionner sur l'élément déclencheur de l'altercation entre les deux jeunes et la stagiaire, à propos de l'examen du règlement intérieur. Ce qui est occulté, masqué, vient d'une trop grande clarté. En effet « cet éclair dans les yeux » qui accompagne la prise de conscience du lien entre l'altercation avec les deux jeunes et la demande de la stagiaire de travailler sur le règlement intérieur est si « éblouissant » qu'elle en oublie de relancer sur les conditions de surgissement de cette altercation.

« C : un éclair dans ses yeux ?

V : oui, elle a dit : ce n'est peut-être pas comme ça que j'aurais dû faire avec eux. Donc on a essayé de comprendre...

C : on, c'est-à-dire ?

V : alors on, alors j'ai continué à poser des questions...

C : quelles questions ?

V : je lui ai dit : alors, comment tu as fait pour .. comment tu avais réfléchi pour aborder le règlement intérieur avec ces enfants-là ? Elle me dit : voilà, j'avais fait une photocopie, euh, j'avais préparé, et puis, euh, avant de commencer une activité, comme on l'avait toujours pas vu, ce règlement intérieur. Euh, elle travaille en fait sur un projet où elle insère aussi la notion et le respect des règles, elle me dit : mais moi, ça m'intéressait de pouvoir travailler avec eux sur le règlement intérieur. Donc ils se sont assis à des petites tables dans une salle, et je leur ai distribué le règlement intérieur, et je pensais qu'on le lirait ensemble. Sauf que là, il y en a deux qui ont commencé à ... Alors je ne suis pas rentré dans les détails, de comment ils ont commencé à être en altercation, enfin à se confronter. Je ne suis pas rentrée là, je le réalise, je ne suis pas allée encore assez loin encore pour...

C : est-ce que vous voulez dire que vous réalisez que, par rapport à ce qu'elle dit, vous ne lui avez pas demandé comment l'altercation a émergé ?

V : oui, et je pense que là je réalise que c'était ça qui aurait pu être intéressant »

La convergence de ces diverses manifestations

psychiques et corporelles, (peut-on parler d'indices psycho-somatiques ?) me fournit alors l'occasion de revenir sur l'expérience corporelle de désorientation de la formatrice.

Isomorphie entre expérience corporelle de F1 et expérience corporelle de S1.

Cette expression métaphorique de l'expérience corporelle de patage fonctionne pour moi, dans l'EdE2, comme indicateur d'un noyau psychique riche sur lequel il y a à travailler. Ce point nodal remplit une fonction de régulation dans la dynamique de l'entretien :

« est-ce qu'on pourrait revenir sur ce que vous avez dit, si vous êtes d'accord, tout à l'heure, prendre un temps de savoir ce qui se passe quand vous dites : j'ai patagé... »

La résonance en moi de cette métaphore corporelle dans tout ce qui touche aux difficultés à s'orienter dans la pensée se trouvait confirmée par sa prise de conscience de l'importance symbolique pour la stagiaire et pour les jeunes de cette distribution du règlement intérieur et les réactions de rejet qui l'ont suivi. Mais l'importance de cette expérience de désorientation, dans sa double expressivité, corporelle et psychique, m'amenait à faire l'hypothèse d'une isomorphie entre expérience de désorientation de F1 et expérience de désarroi de S1, qui renvoyaient à mes propres expériences antérieures, lors d'entretiens, sur le sentiment parfois d'être perdue. Cette fois-ci, dans cet entretien particulier, comme j'étais particulièrement sensible à tout ce qui touchait l'expérience corporelle, j'ai évidemment noté la métaphore pour relancer en demandant à F1 de quitter ce que disait la stagiaire pour se focaliser sur sa posture d'intervieweur, pour passer de V1 à V2, et lui proposer d'accéder à une conscience théorique de son vécu V3.

« V : Oui, je me souviens à quel moment j'ai dit ça. Euh, j'ai dit ça parce que j'ai l'impression, à des moments, de pas suivre un fil, de peut-être pas être suffisamment à l'aise pour savoir où je vais.

C : pas suivre un fil ?

V : oui, c'est-à-dire de ...

C : là, vous êtes avec cette stagiaire, vous lui posez des questions...

V : oui, en fait, je pense que j'ai été prise entre m'orienter, enfin m'orienter, c'est pas m'orienter, c'est lui permettre de s'orienter sur les jeunes, ou sur cette histoire du problème d'équipe, et je sentais que ça c'était deux points essentiels qui pouvaient être distincts, mais qui en même temps étaient complémentaires, se rejoignaient. Et donc du coup j'avais du mal à m'orienter, enfin à lui permettre de s'orienter, j'insiste là-dessus, à lui permettre de s'orienter sur l'un ou sur l'autre. »

Là encore s'offrent deux pistes d'analyse, une direction vers une description phénoménologique de ce qui m'a incité à relancer à ce moment-là sur cette expérience de désorientation, une autre direction étant l'analyse de contenu plus en extériorité de ce que dit la formatrice.

a) D'abord qu'est-ce qui fait que je sens que c'est le moment opportun (kairos) de relancer et de reprendre son expression « j'ai pataugé. ; »

« C : est-ce que, si je peux me permettre, est-ce qu'on pourrait revenir sur ce que vous avez dit, si vous êtes d'accord, tout à l'heure, prendre un temps de savoir ce qui se passe quand vous dites : j'ai pataugé... »

Ce n'est évidemment qu'après coup, dans ce « mouvement rétrospectif du vrai », comme aimait à l'appeler Jankélévitch, que je peux rationnellement justifier le bien fondé d'une relance qui s'avérera pertinente pour explorer ce qui s'est passé. Ce que j'appelle point nodal correspond pour moi à un mixte psychique et corporel, qui fait qu'à la fois j'en sens la lourde connotation affective et le poids corporel, je veux dire le retentissement du ressenti corporel¹⁰. C'est cette surdétermination des niveaux psychiques et leur retentissement sur le vécu corporel qui produisent cette sédimentation dont parle Husserl. Cette sédimentation ici s'énonce comme suit :

- * le refus conscient de partager les pleurs ;
- * la contamination inconsciente, (pré réfléchie ?) de la sensation de marasme ;
- * le retentissement psychosomatique de l'insight, qui l'éblouit (et pas seulement S1) au point de l'empêcher de relancer et provoque un oubli.

C'est alors que j'ai le sentiment d'une saturation telle que je sens le moment venu de relancer sur ce point nodal. Est-ce de l'empathie, comme capacité à se représenter ce que l'autre éprouve ? ou est-ce l'embryon d'une expérience corporelle partagée ? ou les deux ? Car en parlant de mixte psychique et corporel, je veux approcher ce retentissement du sensible corporel sur le flux de pensée, saisir comment le vécu corporel peut envahir le champ intentionnel, perturber le flux de pensée, mais aussi comment le ressenti corporel m'indique « l'étiage », où le psychique et le corporel entrent en résonance.

b) Par mes relances, F1 va pouvoir se focaliser sur son expérience de désorientation. Elle

¹⁰ Il s'agit de se laisser guider « par la manière dont elle laisse agir sur elle...certaines expériences », comme l'écrit Husserl.

prend conscience que ce malaise, ce sentiment de perdre le fil, proviennent d'une tension contradictoire qui la dirige vers deux directions différentes, l'événement traumatisant avec les deux jeunes ou bien l'absence de travail d'équipe. Le malaise subsiste tant que ces deux éléments se présentent sous forme d'alternative, avec un vécu d'écartèlement où elle se croit forcée de choisir. Il disparaît à partir du moment où elle comprend comment s'articulent les deux événements, l'altercation à la suite de la distribution du règlement intérieur et le sentiment d'abandon, de solitude. Cependant ce lien se construit dans son discours grâce à la prise de conscience d'un oubli :

« je réalise que je n'ai pas demandé à quel moment précis ils ont commencé à se battre. On sait que c'est pendant le règlement intérieur, mais peut-être qu'il y a un élément en plus qui aurait pu lui permettre de comprendre plus de choses. Donc là-dessus, je n'y suis pas allée. Euh, et très vite elle parle de l'équipe, puisqu'elle dit : j'étais toute seule. »

Comment comprendre cette répétition à redire encore sa prise de conscience de l'oubli, si ce n'est le signe d'une sédimentation, qui la conduit alors à une autre expérience à la fois psychique et corporelle, celle de la solitude et du sentiment d'être abandonnée.

À la prise de conscience de l'oubli de la formatrice, s'ajoute à nouveau la manifestation corporelle, de la part de la stagiaire, d'une détresse s'exprimant par des pleurs ; en étant confrontée de nouveau à cette convergence conjointe du corporel et du psychique, la formatrice prend conscience de la nécessité de lier les deux choses et surmonte le dilemme :

« , elle fait un va-et-vient entre l'équipe et l'événement.

C : oui, elle parle de nouveau de l'équipe.

V : voilà. Et c'est à ce moment-là, donc deuxième fois, elle pleure deux fois, hein, elle pleure deux fois, et toujours en lien avec l'équipe, je la sens moins touchée par l'événement des jeunes, qui d'ailleurs lui ont ramené ses lunettes réparées..

C : les jeunes ?

V : oui, ils sont allés faire réparer les lunettes, elle est beaucoup plus touchée par ce problème d'équipe, là. Donc c'est en ça que je disais que ça patageait tout à l'heure, parce que... Enfin que je patageais, c'est ce va-et-vient tout le temps, et en fait je pense que là il faut l'accepter ce va-et-vient parce que c'est lié. Je pense que les deux éléments sont liés. Mais sur le moment, ça demande beaucoup de concentration, et je ... bon, j'étais attentive aux éléments essentiels pour elle »

Les relances remplissent une fonction de contenant à partir du moment où je m'appuie sur les marqueurs de l'expérience corporelle de désorientation et où j'entre en résonance avec ce ressenti, ce qui permet désormais de maintenir lié ce qui était disjoint. Cette adéquation entre expérience corporelle de F1 et sa reprise linguistique opère un dépassement du fractionnement du vécu rétentionnel et surmonte une expérience de morcellement, de distorsion corporelle. Les manifestations, soit métaphoriques, soit expressives du ressenti corporel, procurent à l'intervieweur ces marqueurs des points nodaux. C'est là que se nouent, en un mixte, vécu corporel et activité psychique. On pourrait faire l'hypothèse que ce travail de liaison psychique est corrélatif d'un phénomène de résonance et de sédimentation du psychique et du corporel. On peut suivre, dans la dynamique de cet entretien, comment s'opèrent ces processus de liaison entre des éléments auparavant disjoints, grâce à la convergence effectuée par cette co-construction progressive d'une expérience corporelle conjointe.

En effet, vers la fin du premier entretien, la formatrice dit procéder à une synthèse. Ce moment est un moment de recollection, où elle dépasse ce sentiment d'éclatement, de morcellement et où elle fait désormais le lien entre les trois problèmes. Trois problèmes, car également, pendant le second entretien, elle a longtemps occulté un élément important : le problème de la sanction, et ce n'est que vers la fin, qu'elle m'en parle.

« donc moi je profite de l'occasion, moi qui m'est donnée, et j'essaie de faire une synthèse de tout ce qu'on a vu.

C : vous faites une synthèse ?

V : oui.

C : vous reformulez ou vous...

V : oui, c'est comme une synthèse globale qui lui permettrait d'abord de valider ce qui a été dit, ..

C : si vous êtes d'accord, est-ce que vous pouvez reformuler ce que vous avez dit ?

V : donc je lui ai dit : écoute, il y a un souci d'équipe, si j'ai bien compris, tu te sens seule, tu ne te sens pas épaulée sur ton lieu de travail, ensuite il y a des jeunes, il y a des altercations, il y a des violences. Donc, alors... J'ai oublié un élément très important !, elle insistait beaucoup sur le fait de mettre une sanction ou pas. Et qu'elle était seule à vouloir en mettre une.Et donc je lui ai dit : donc pour toi il est important de poser une sanction sur cet acte, euh.. donc là, je l'ai invitée justement, je l'ai invitée à faire une proposition à l'équipe, à dire mais pourquoi ça ne serait pas toi qui proposerais de réfléchir là-dessus ? et de dire, et

d'expliquer ce que tu as expliqué ici, c'est-à-dire tes difficultés à gérer des conflits violents, seule. ... »

Cette expérience corporelle partagée, par la prise en compte des marqueurs et par leur traduction linguistique, rend possible une réconciliation de ces trois éléments qui suscitaient un vécu d'éclatement, renvoyant à une angoisse de morcellement. Le premier entretien pour S1, le second entretien pour F1, procèdent par l'accompagnement au plus près des indicateurs formels de l'intensité de l'expérience corporelle à construire du lien. Ce qui était auparavant éclaté, disjoint, et qui renvoyait à un vécu corporel dysharmonique, se révèle à travers ce cheminement expérientiel de la verbalisation comme pouvant s'articuler dans une problématique unificatrice, où se construit par la formulation du problème sa solution.

« Et donc je lui ai dit : écoute, moi je t'invite à proposer à l'équipe de réfléchir à cet événement et de décider avec cette équipe s'il va y avoir ou non sanction. Et si il y en a une laquelle. Justement c'est d'utiliser cet événement pour peut-être faire avancer les choses, pourquoi pas ! »

S1 quittera la formatrice avec le sourire, et profitera de la pause pour mettre à exécution la proposition de demander à son tuteur une réunion d'équipe.

Conclusion .

La dynamique d'un entretien d'explicitation épouse les fluctuations ressenties conjointement par l'interviewé et l'intervieweur des tensions ou au contraire des convergences entre expérience corporelle et activité représentationnelle. C'est ce jeu de dysharmonie ou de résonances harmonieuses entre espace mental, image du corps et ressenti corporel qui produit les marqueurs linguistiques ou émotionnels à partir desquels orienter les relances pour trouver les noyaux psychiques essentiels à l'activité cognitive du sujet.

Cet entretien avec mon ancienne étudiante se termine par une réflexion rétrospective sur les effets de l'explicitation :

« : les trois sujets, l'altercation, l'équipe et la sanction. Tout d'un coup, j'y vois plus clair, je disais tout à l'heure que je tâtonnais, ou que je pataugeais, ..

Je sais quel est mon souci, c'est que j'aime voir clair. Et l'entretien d'explicitation, on va dans du flou, pour essayer de voir plus clair. Et cette phase de flou, elle me déstabilise, comme un sujet de recherche. Pour moi, il y a une phase de flou, justement d'essayer de comprendre, de reposer les questions, et qu'est-ce qui s'est passé.. et en fait ce que

j'aime à la fois, c'est tous les points d'éclaircissement sur lesquels on va aller ».

Après avoir développé des remarques sur cette attitude réflexive du positionnement requis pour accueillir dans une écoute active les événements appropriés, elle poursuit par un parallèle avec l'attitude de la stagiaire, en insistant sur la difficulté qui préside au démarrage de l'entretien, puisque la synchronisation des expériences corporelles ne s'est pas encore produite et que l'expérience corporelle partagée est à construire :

« elle est arrivée par exemple très tendue, très nerveuse, avec un débit de parole assez rapide, et étonnamment, enfin étonnamment, pas trop, mais en théorie on pourrait dire on se met en synchronisation avec l'interviewé, mais que là, ce serait plutôt elle qui se serait synchronisé avec moi.

C : est-ce que vous voulez dire que vous avez fait en sorte qu'elle ralentisse son débit ?

V : qu'elle souffle un peu..

C : qu'est-ce qui d'après vous, si vous êtes d'accord, ... comment vous avez ralenti son débit ?

V : d'abord je pense que je prenais le temps de lui reposer une question, donc je lui posais une question, elle parlait très vite, quand elle avait fini, j'attendais un peu, et je relançais à poser une question, ou je relançais, j'utilisais peut-être aussi les relances, parce qu'elle employait des mots forts..

C : par exemple ?

V : au début, quand elle dit :ça a été très violent. Violent ? donc là je lui ai permis de refaire l'événement. Battus. – Ils se sont battus ? Donc là j'utilise une reformulation, une question. Question écho.

C : et ces questions vont ont permis de ralentir son débit et de lui permettre de se poser ?

V : oui, parce que je pense que moi, j'ai gardé un débit de parole tout à fait euh .. pas linéaire, mais euh d'un même niveau. Je me suis appliquée à ça.

Dans ce cas-là, je ne peux pas être aussi rapide qu'elle, ce n'est pas possible, parce que le principe pour moi c'est qu'elle puisse se poser un peu, et prendre un peu de distance. »

Cette dernière longue citation me permet de faire le pont entre les différents aspects de l'expérience corporelle, des manifestations corporelles très connues et largement travaillées par Pierre Vermersch à partir des théories de la PNL, à l'image du corps telle qu'elle s'exprime à travers les métaphores linguistiques du vidage, de la noyade, de la chute, de la perte du souffle. J'ai voulu privilégier l'entrée par cette sédimentation des divers niveaux de vécus psychiques et d'éprouvé corporel, comme mixte entre expérience corporelle et activité cognitive, à travers le vécu d'un éclatement et d'une perte des repères, qui peut aller jusqu'à l'expérience d'un grand désarroi et d'un sentiment d'impuissance. Ma focalisation sur certains points nodaux vise à permettre de dépasser cette expérience de dissociation pour pouvoir penser la liaison entre contenus de pensée et vécus expérientiels.

Bibliographie .

Faingold Nadine. (1997) « Contre-exemple et recadrage en analyse des pratiques. » In Vermersch P. & Maurel M. . *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. ESF.

Husserl E. (1970) *Expérience et jugement*. PUF.

Kaës, R. (1979) *Crise, rupture et dépassement*. Dunod.

Legault M. (2004). « La symbolique en analyse de pratique. » In *Expliciter*, n°62, Novembre 2005.

Varela , F. (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit*.

Vermersch P. (1994) *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Nouveaux certifiés

Sont reconnus par l'association comme certifiés à l'animation de stage d'entretien d'explicitation

**Nicole Peyret,
Alain Mouchet,
Jean-Louis Gouju,
Jean-Pierre Cartier.**

*La présidente de la commission de certification : Nadine Faingold,
Le président du Grex Pierre Vermersch*

Explicitation et formation des accompagnateurs des candidats à la validation des acquis de l'expérience

Une expérience. Deux articles. Deux questions.

Jean Paul Benetière

En 2005, deux articles d'Expliciter ont porté ou traité de l'explicitation et de la validation des acquis de l'expérience¹¹.

Ce deux articles, et plus particulièrement, celui d'Armelle Balas, m'ont beaucoup intéressé.

Il faut dire que j'ai pu les confronter avec une expérience de plusieurs années de formation de publics divers avec le CAFOC et le DAVA¹² de l'Académie de Lyon :

- Participation à la formation de jurys d'enseignants pour la validation des acquis de l'expérience dans l'Education Nationale aux niveaux IV et V¹³.
- Formation de Conseillers d'Orientation

¹¹ Comment accompagner la mise en mots de l'expérience pour la VAE ?. Armelle Balas Chanel. N° 60. Mai 2005. Les techniques d'explicitation comme voies d'accès à une démarche réflexive. Anne Flye Sainte Marie. N°62. Novembre 2005.

¹² Le DAVA, Dispositif Académique de Validation des Acquis, est le Dispositif mis en place dans toutes les Académies pour conduire des accompagnements de candidats dans les années 90 où l'on parlait de validation des acquis professionnels, et pas encore de Validation des Acquis de l'expérience. Le nombre de candidats a cru de façon telle dans les années 2000 que le DAVA de l'Académie de Lyon n'a pu suffire à la tâche et qu'il a fallu mettre en place une partie des accompagnements et former des accompagnateurs dans les GRETA de l'Académie, GRETA qui sont donc devenus sites de proximité du DAVA.

¹³ C'est-à-dire aux niveaux CAP-BEP-Bac Pro. Il n'y a pas eu dans l'Académie de Lyon de formation de jurys au niveau BTS

Psychologues des Points-Relais Conseil¹⁴ pour l'Information et le Conseil sur la VAE.

- Formation de groupes d'accompagnateurs des candidats à la VAE pour les Greta-sites de proximité du DAVA.

Dans son article, Armelle Balas analyse ce qu'est la VAE, la replace dans un certain nombre d'enjeux sociaux, relie la VAE à la question de la formalisation de l'expérience, présente un certain nombre d'obstacles que vont rencontrer candidats et accompagnateurs et montre comment les attitudes et les outils développés par Pierre Vermersch dans l'entretien d'explicitation offrent des ressources et des outils indispensables dans cette démarche.

Cet article m'avait fait me poser, à première lecture, la question de la part à donner à l'explicitation dans la formation des accompagnateurs-VAE.

Une nouvelle expérience

J'en étais là d'une réflexion pas trop aiguisée, d'autant plus que je venais de prendre ma retraite en juillet 2005, quand le CAFOC a reçu une demande de formation d'accompagnateurs de candidats à la VAE dans le domaine de la santé : La Directrice du site demandait au CAFOC de mettre en place une formation d'accompagnateurs de candidats

¹⁴ Les Points-Relais Conseil ont pour mission de recevoir toutes les personnes intéressées par la validation des acquis de leur expérience, de leur donner des informations sur la démarche de la VAE, et de les informer sur les certifications existantes correspondant à leurs projet et les organismes certificateurs (Education Nationale, AFPA, Sports....)

à la VAE qu'elle voyait globalement comme une formation à l'entretien d'explicitation.

La Conseillère de formation qui a pris en charge cette demande lui a alors proposé une réunion de négociation, à laquelle j'ai participé, et dans laquelle nous lui avons exposé les deux idées suivantes, qu'elle a acceptées :

- L'explicitation de la pratique des candidats est une des bases de la VAE puisque c'est l'explicitation et la formalisation de leur expérience qui permettra aux candidats de construire un dossier qui ne sera pas un dossier général, mais un dossier personnel, singulier, nourri de leur pratique et qu'ils pourront soutenir devant le jury. Donc la formation à l'entretien d'explicitation doit avoir sa part dans la formation.

- Et en même temps, pour nous cette formation ne peut se limiter à une formation à l'entretien d'explicitation puisque le travail attendu des accompagnateurs ne comporte pas que des activités d'entretien, a fortiori pas que des activités d'entretien d'explicitation.

C'est donc cette nouvelle expérience qui m'a permis d'essayer de préciser en quoi la formation des accompagnateurs-VAE déborde l'entretien d'explicitation et en quoi l'entretien d'explicitation est un outil indispensable pour les accompagnateurs.

.... Avant de retrouver, bien plus tard, dans le Numéro 65 d'Expliciter le texte de Pierre Vermersch sur les fonctions des questions qui me permet de revenir sur la spécificité des buts, des attitudes et des techniques liées à l'entretien d'explicitation.

Les contraintes. Le public.

Nous avons disposé de trois jours de formation sur un mois. Ce qui est peu¹⁵.

¹⁵ Par comparaison, la formation des accompagnateurs-VAE des GRETA s'est faite sur 5 jours :

- 3 jours et demi de regroupement
- ½ journée d'assistance à un jury
- ½ journée d'observation et d'échange avec un Conseiller du DAVA-tuteur de l'accompagnateur
- ½ journée d'entretien avec un candidat observée par un Conseiller du DAVA et d'échange avec ce Conseiller.

Le groupe qui se constitue sera d'abord chargé de l'accompagnement de candidats à un diplôme précis. Il a ensuite vocation à étendre son champ d'accompagnement à d'autres diplômes.

Notre public est constitué de cadres hospitaliers et de formateurs d'IFSI¹⁶. Ces personnes ont parfois déjà joué un rôle d'accompagnateurs, mais pas dans le cadre de la VAE. Elles connaissent bien le travail des personnels concernés par le diplôme. Elles sont d'accord pour entrer dans ce nouveau rôle, tout en se posant un certain nombre de questions sur ce qui sera attendu d'elles.

-
- La formation est suivie par une journée de retour d'expérience chaque année.

¹⁶ Institut de Formation aux Soins Infirmiers

Les prestations attendues des accompagnateurs-VAE de ce site¹⁷.

INTITULES	MODALITES	RESULTATS ATTENDUS	BUTS DE L'ACCOMPAGNATEUR
Description du parcours professionnel et non-professionnel du candidat et sélection des emplois et activités à présenter dans le Dossier	Entretien individuel	<ul style="list-style-type: none"> - Inventaire des emplois et des activités du candidat. - Sélection des emplois et des activités à décrire dans son dossier (par rapport au référentiel du diplôme) - Accord sur un temps d'accompagnement - Mise en place du carnet d'accompagnement 	<p>Aider le candidat à</p> <ul style="list-style-type: none"> - se réassurer, - recoller les morceaux de son parcours, - choisir les emplois à présenter et les activités à décrire, - repérer ce qu'il devra faire et ce que l'accompagnateur pourra lui apporter.
Appui à la rédaction du dossier par le candidat	Atelier Collectif	<ul style="list-style-type: none"> - Appropriation du dossier par le candidat. - Appropriation d'une démarche de description et d'analyse d'une situation d'activité - Début de rédaction du Dossier par le candidat 	<p>Aider le candidat à</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'approprier l'organisation de son dossier - Choisir et décrire des activités significatives - Analyser ces activités - S'approprier la démarche de description et d'analyse pour l'utiliser en autonomie - Démarrer l'écriture
Analyse du Dossier	Entretien Individuel	Amélioration du Dossier	<p>Aider le candidat à</p> <ul style="list-style-type: none"> -Poursuivre ou reprendre son écriture - Se donner un regard critique sur son dossier. - Se réassurer. - Se donner des critères de qualité.
Préparation du candidat à l'entretien avec le jury	Atelier Collectif	<ul style="list-style-type: none"> - Entraînement du candidat à l'entretien avec le jury. - Identification par le candidat de ses points forts et des points à améliorer. 	<p>Aider le candidat à</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se représenter ce que le jury attend de lui. - Se représenter le déroulement de l'entretien - Repérer ses points forts et ses points à améliorer dans la communication orale
Conseils au candidat tout au long de son parcours	Entretien individuel en présentiel ou à distance.	<ul style="list-style-type: none"> - Réponses aux demandes du candidat - Amélioration du Dossier - Préparation à l'entretien 	<p>Répondre à toute question du candidat.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'aider à améliorer /réécrire en partie son dossier, - à se réassurer, - à se réentraîner si nécessaire à la communication orale
Bilan de la prestation avec le jury	Entretien individuel	<ul style="list-style-type: none"> - Bilan de l'accompagnement - Identification des potentiels du candidat - Conseils pour une poursuite de la démarche 	<p>Aider le candidat à</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyser la décision du jury et les préconisations éventuelles du jury, - à évaluer ses acquisitions et les difficultés rencontrées dans l'ensemble de la démarche, -à prendre une décision éventuelle de poursuite de sa démarche (validation VAE ou non-VAE, formation...)

¹⁷ Précisons ici que l'accompagnement a été prévu par la Loi de Modernisation Sociale de 2002, mais n'est pas obligatoire. C'est le candidat qui demande un accompagnement. Les statistiques du DAVA de l'Académie de Lyon montrent que les candidats ont tout intérêt à demander cet accompagnement. Le nombre de candidats validés qui ont été accompagnés est supérieur d'environ 20% à ceux qui n'ont pas été accompagnés.

On voit bien à la lecture du Tableau qu'un accompagnateur devra à la fois conduire des Ateliers Collectifs, et mener des entretiens individuels qui sont de nature différente. Si l'on peut dire que ce sont tous des entretiens d'aide fondés sur l'écoute de la personne et dans lesquels l'accompagnateur utilisera la technique de la reformulation¹⁸, leurs buts et les modalités d'intervention de l'accompagnateur doivent être différents.

Ce qui veut dire que si le travail de l'accompagnateur des candidats à la VAE relève bien globalement d'une posture d'accompagnement au sens où Guy Le Bouëdec¹⁹ la définit, ses gestes, ses techniques, ses questions sont à différencier selon les différentes étapes de l'accompagnement.

- Le premier entretien est un entretien d'inventaire du parcours de la personne et de sélection des emplois à présenter et des activités à décrire. Même s'il faut parfois aider la personne à décrire plus finement les tâches qu'elle menait dans un emploi, le calibrage de cet entretien n'est pas celui d'un entretien d'explicitation²⁰.
- C'est seulement dans l'Atelier d'Appui à la rédaction du Dossier que l'accompagnateur devra mener des entretiens qui seront à proprement parler des entretiens d'explicitation portant « précisément », dit le texte, sur la description d'une activité du candidat dans une situation spécifiée. Avec trois contraintes supplémentaires pour lui :
 - celle de faire suivre cette description d'un moment d'analyse par le candidat,
 - celle de permettre au candidat d'écrire dans son Dossier ce qu'il vient de remettre à jour dans l'entretien,
 - celle enfin de permettre au candidat de s'approprier cette méthodologie pour décrire et analyser d'autres situations spécifiées dans lesquelles il a eu des activités correspondant à d'autres fonctions du référentiel.
- Dans l'Atelier Collectif de préparation au jury, l'accompagnateur doit mener des entretiens collectifs d'évaluation des prestations des candidats. Même si bien sûr, il pourra utiliser certaines des techniques de l'entretien d'explicitation : spécifier, évoquer, parler à la première personne...
- Quant aux entretiens suivants, il s'agit d'entretiens de régulation permettant à la personne d'avoir une attitude critique par rapport à son Dossier, de positionner son expérience par rapport à son métier, d'évaluer le chemin parcouru dans ce travail de VAE et d'en envisager éventuellement une suite. Là encore, même si l'attitude et certaines techniques peuvent être reprises de l'entretien d'explicitation, on n'est pas dans un entretien d'explicitation.

Les objectifs de la formation

1. Du point de vue du cadre institutionnel

S'approprier le changement qu'apporte la VAE par rapport aux modes habituels d'évaluation, son cadre réglementaire général et les aspects spécifiques au Diplôme visé en premier.

Connaître l'organisation régionale, les rôles et les missions des différents acteurs.

Identifier les étapes du processus de réalisation de la VAE en général et du processus propre au site et au diplôme choisi.

2. Du point de vue de l'accompagnement :

Se donner des clés de lecture pour la distinction des différents niveaux de diplômes

Repérer la logique contenue dans le Livret de présentation des acquis de l'expérience du candidat.

Identifier les activités que le candidat devra mener tout au long de la démarche.

Intégrer, différencier, mettre en lien les activités requises des accompagnateurs.

Repérer les attitudes à adopter avec le candidat-VAE en tant qu'accompagnateur.

¹⁸ P. Vermersch. L'entretien d'explicitation. ESF. 1994. Pages 23-24. « Il me semble que, quelques que soient les différences apportées plus tard par d'autres techniques, il existe un tronc commun à toutes ces approches qui a été dès le départ, systématisé avec succès par ce courant « (l'entretien non-directif et l'influence de Rogers)

¹⁹ Guy Le Bouëdec. Ouvrage collectif : « L'accompagnement en éducation et en formation ». L'Harmattan. 2001, L'auteur privilégie trois fonctions pour un accompagnateur : informer, aider au dévoilement du sens, aider à s'assurer et à se réassurer.

²⁰ CF Pierre Vermersch. GREX N°65. Juin 2006 : « Il y a une grande différence entre se rapporter à une période ou à un événement et se rapporter à un moment spécifique »

Caractériser la posture de l'accompagnateur.

S'entraîner à observer et à conduire un questionnement semi-directif

pour aider les candidats à organiser et à présenter leur parcours professionnel et choisir les activités professionnelles et bénévoles à développer.

pour aider les candidats à choisir, à décrire très concrètement et à analyser des situations d'activité.

Prévoir une organisation possible des Ateliers Collectifs d'appui à la rédaction du dossier et de préparation de l'entretien avec le jury.

Faire un bilan des trois premiers jours de formation.

Quelques commentaires sur ces objectifs

Nous avons voulu mettre en place une formation qui permette à nos stagiaires d'agir comme accompagnateurs

A travers la compréhension de la nouveauté apportée par la VAE :

le candidat est un professionnel qui a appris par son expérience, et qui va devoir le montrer à travers un dossier et un entretien avec un jury (alors que, sauf de rares cas, il n'est pas un professionnel de la formalisation de son expérience et de la communication.)

On va travailler avec ce candidat sur la formalisation et la communication de son expérience. Pour mener ce travail, qui est formatif, l'accompagnateur doit se défaire d'une posture de formateur ou d'évaluateur.

A travers la connaissance du cadre réglementaire et du processus de réalisation de la VAE.

A travers l'entraînement (et l'observation) à mener les activités qui nous semblent cruciales dans le travail que les accompagnateurs auront à mener auprès des candidats (entretien-inventaire, entretien descriptif d'une activité, conduite d'un Atelier Collectif Individualisé).

Pour revenir à mon propos de départ, nous n'avons pas fait une formation à l'entretien d'explicitation en tant que tel. En même temps que, pourtant, nous leur faisons expérimenter que l'attitude et un certain nombre de techniques constituant l'entretien d'explicitation devaient être des outils très importants pour eux. Et que nous leur faisons distinguer (mais c'est plus clair pour moi maintenant que je l'écris 6 mois plus tard) des attitudes, des techniques et des questions différentes dans leurs différentes activités.

L'entretien d'explicitation et les entretiens d'accompagnement du candidat à la VAE

Les accompagnateurs-VAE ont donc en gros à mener cinq types d'entretien²¹ avec les candidats (CF page 5) :

Un entretien-inventaire du parcours de la personne.

Un entretien descriptif d'une activité de la personne, suivi d'une aide à l'analyse de cette activité.

Des entretiens de régulation.

Des entretiens collectifs d'évaluation dans l'Atelier de Préparation au Jury.

Un entretien de bilan.

Je vous propose d'envisager les attitudes, les techniques et les questions qu'ils requièrent du point de vue de l'accompagnateur selon trois registres :

Le registre de l'entretien d'aide

Le registre de l'entretien d'explicitation

Un troisième registre d'interventions différenciées.

Le registre de l'entretien d'aide

L'accompagnateur doit montrer dans les faits qu'il s'intéresse à la personne de l'interviewé en parlant moins que lui. Ce qui n'est pas toujours le cas dans les premières simulations que nous faisons en formation : celui qui joue le rôle de l'accompagnateur peut essayer de « tout comprendre » de la situation comme le dit Armelle Balas dans son texte.

Il s'agit bien dans cet entretien de faire décrire son parcours à la personne en mettant ce parcours en référence avec les fonctions du référentiel. Mais d'où partir ? La réponse bureaucratique pourrait être de faire un tableau des fonctions et de cocher. Ce que nous avons mis en avant est la posture inverse : faire décrire son parcours par le candidat en gardant dans sa tête les fonctions du référentiel.

Dans notre formation, les accompagnateurs avaient des connaissances d'experts du domaine, ce qui les amenait parfois, dans le premier entretien d'inventaire à continuer les phrases ou à faire des proposi-

²¹ Sans compter un entretien technique portant sur le cadre de la démarche et son organisation qui sera mené par la Direction du site.

tions à la place du candidat, du genre : « A cette occasion..., vous n'avez pas eu de difficulté avec le vocabulaire médical ? » ou « C'est essentiellement du travail de bureau ! » qui vont amener des réponses en oui/non, allant à l'encontre du but recherché (la singularité du travail réel de la personne et non le travail prescrit), et n'entraînent pas celle-ci à la communication avec le jury.

L'accompagnateur a ici, comme pour tout le reste des entretiens, à aider le candidat à parler en je. C'est bien son parcours et son expérience qui intéressent la Validation de l'Expérience. Et cela, même si on valorise de plus en plus le travail d'équipe. Y compris dans le cas d'un travail en équipe, le candidat aura à monter sa participation spécifique dans son dossier et devant le jury. « *A ce moment-là, on a fait son lit avec ma collègue.- Oui, et à ce moment-là, que faites-vous vous-même ?* »

Dans ce premier entretien, l'accompagnateur est en recherche d'informations. Il adopte donc une posture de compréhension et d'encouragement à la parole par son attitude d'accueil, par ses reprises, des reformulations, des questions pour approfondir ou pour passer à une autre étape. Il s'interdit toute position de jugement ou d'évaluation sur le parcours (ou sur ce qui pouvait ne pas être normal dans le parcours de ce candidat, par exemple effectuer une tâche qui n'était pas de son ressort) ou les chances du candidat.

Dans ce premier entretien, comme dans toutes les étapes du parcours, l'accompagnateur a un rôle à jouer au niveau de la réassurance du candidats : s'appuyer sur l'existant, trouver les formules qui montrent que c'est un vrai travail mais que la personne peut y arriver (éviter le « Ce n'est quand même pas bien sorcier » que nous avait proposé un stagiaire dans un entraînement au cours d'une autre formation)

Le registre de l'entretien d'explicitation

Dès ce premier inventaire pourtant, et pour tous les entretiens à venir, il y a un but à atteindre : Ici, la sélection des emplois du candidat à présenter, les activités à décrire. C'est dire que s'il s'agit bien de faciliter l'expression du candidat, celle-ci ne saurait suffire. L'entretien sera donc forcément un entretien semi-directif : l'accompagnateur doit se garder de toute intervention sur le fond, par contre il guidera l'entretien pour aboutir à la sélection dont nous parlions.

Le guidage de l'entretien commencera par une phrase de présentation des buts et du déroulement de l'entretien et la proposition d'un contrat de communication. Présentation et proposition de contrat qu'il aura travaillées, qu'il se sera mises en bouche pour s'en faire des « phrases rituelles ». Une proposition de contrat sur laquelle il demandera son accord à son interlocuteur. L'accompagnateur rentre ici dans le registre de l'entretien d'explicitation. Et il a tout intérêt à le faire.

C'est à lui en effet d'être le garant de l'entretien et de ne pas se laisser entraîner par l'interviewé hors de l'objectif de cet entretien. C'est vrai que de même que nous voyons parfois des accompagnateurs parler beaucoup trop, nous en voyons aussi, comme le dit Amelle Balas, qui laissent le déroulement de l'entretien à « la conduite » de l'interviewé.

Dans ce cas, ils risquent de ne pas aider suffisamment le candidat à décrire précisément ses activités dans une situation professionnelle correspondant à une des fonctions du diplôme dont il demande la validation. Si l'accompagnateur doit parler moins que l'interviewé, il doit le questionner pour lui faire « déplier » son activité, dirait Pierre Vermersch, dire ce que spontanément, il ne dirait pas (« *Il faut vraiment que je dise comment je fais le shampoing ?* »).

Les accompagnateurs doivent donc là se défaire d'une expertise qui pourrait les amener à ne pas questionner ce qui va de soi parce qu'ils «voient très bien les actes que celui-ci est en train de faire ». Une expertise qui peut les amener à souffler (« *ensuite, bien sûr, vous avez...* ») plutôt que de poser les questions « vides de contenu²² » n'induisant pas une réponse de l'interviewé: « *Ce jour-là, avec cette personne-là, par quoi avez-vous commencé ?* »

Questionner les candidats pour leur faire décrire leurs activités dans des situations spécifiques ne va pas de soi puisque les situations se répètent, que le travail prescrit est toujours le même (« *on fait toujours la même chose* »). L'accompagnateur a pour rôle d'aider l'interviewé à passer du général au singulier, en l'invitant à « laisser venir » une situation précise, à prendre le temps de bien la retrouver. Et si elle fait écho à une autre du même type, l'arrêter le plus gentiment possible, et lui proposer de faire un choix entre les deux, quitte à revenir ensuite sur celle qu'il aura laissée de côté pour une comparai-

²² P. Vermersch. Ouvrage cité.

son éventuelle. « *C'était où, quand, avec qui ... ?* » Spécifier sera une difficulté pour l'interviewé, mais l'interviewer pourra trouver un appui dans le Dossier du candidat qui prescrit de décrire et d'analyser une dizaine de situations spécifiques.

Il est très important encore pour lui d'apprendre à repérer dans le discours de l'autre de quoi celui-ci est en train de lui parler : du contexte de la situation, de l'évaluation qu'il en fait, des buts qu'il avait, des consignes qu'on lui avait données, des actions concrètes qu'il a menées. Toutes ces informations sont très utiles, mais l'interviewé pourrait passer une grande partie du temps de l'entretien à parler du contexte (par exemple de la surcharge de travail) ou des consignes à respecter. Ce sera le rôle de l'accompagnateur de se repérer dans « ce système des informations satellites de l'action vécue²³ », juger si les informations données sur tel ou tel aspect sont suffisantes et à ce moment-là de couper la parole à l'interviewé avec le plus de douceur possible, pour le questionner sur les aspects qui n'ont pas encore été abordés, et privilégier dans le temps de l'entretien les activités concrètes de l'interviewé.

« *Il nous a manqué un ordre pour l'entretien* », nous a dit une stagiaire suite à une simulation. En plus de ce système des « informations satellites de l'action vécue », l'ordre chronologique du déroulement des étapes de l'action est un très bon support en réponse à cette question. Il permettra à l'accompagnateur de faire des synthèses partielles, avant de proposer de passer à l'étape suivante.

Pour terminer sur l'attitude et les techniques issues de l'entretien d'explicitation que les accompagnateurs doivent acquérir, et après avoir parlé du guidage de l'entretien à assurer, je dirai encore que les accompagnateurs doivent installer et maintenir une situation de communication facilitante avec l'interviewé. Cette communication passe bien sûr par l'accord sur l'objectif de l'entretien, elle peut passer par un retour sur ce contrat de départ. Elle passe aussi par le choix de la position et de la distance entre les deux personnes, par l'encouragement aux paroles de la personne (reprise de ses mots, de certains de ses gestes, de son ton, écholalie, de sa posture, de ses sourires...). Ceci entre en contradiction avec la tendance des accompagnateurs à vouloir prendre en notes tout ce que dit l'interviewé, et ceci d'autant plus qu'ils auront des propositions d'écriture à lui faire, suite à l'entretien. Les accompagnateurs doivent donc apprendre à avoir un support de questionnement²⁴ dans la tête (qu'ils ne suivent pas, mais dont ils ne doivent pas oublier une rubrique ; rappelons-nous qu'ils doivent aussi avoir les fonctions du référentiel dans la tête) et à prendre des notes suffisamment légères pour ne pas couper la communication avec l'interviewé et pouvoir lui faire des propositions. Peut-être pourront-ils passer ensuite à ne pas prendre de notes du tout ?

Un troisième registre d'interventions de l'accompagnateur

- (Re)Donner au candidat toute l'information nécessaire sur ce qui est attendu de lui, sur les différentes étapes du processus de réalisation de la VAE, sur l'accompagnement...
- Dès le premier entretien d'inventaire, l'accompagnateur doit amener l'interviewé à faire des choix (Quel emploi allez-vous présenter ? Quelles activités allez-vous choisir de décrire ? « Quel temps d'accompagnement choisissez-vous ? ») en fonction de l'expérience et du référentiel du diplôme. Ceci va se retrouver dans les différentes étapes suivantes : choisir des situations spécifiques dans la rédaction du dossier ; choisir une démarche de poursuite dans la dernière étape de conseils si le diplôme n'a pas été validé entièrement.
- Dans l'Atelier d'appui à la rédaction du Dossier, suite à la description de la situation choisie par le candidat, l'accompagnateur doit aider l'interviewé à en faire une analyse, du genre : « Qu'est-ce qui vous a paru important pour le confort de la personne ? » « A travers ces deux expériences, quelles ont été les difficultés rencontrées et les points positifs ? Qu'avez-vous appris ? ». Il importe bien entendu, ce que spontanément les accompagnateurs ne font peut-être pas, qu'ils distinguent bien les deux temps de la description et de l'analyse, qu'ils ne confondent pas les temps du « réfléchissement » (de la représentation) et de la « thématization » (de

²³ Cette formule est bien évidemment impossible à prononcer dans une formation et difficile à écrire. La maîtrise de cette distinction est par contre indispensable pour les accompagnateurs. Pierre Vermersch. Ouvrage cité. Pages 43-52.

²⁴ Sur le site, nous leur en avons proposé un, inspiré de l'exercice inspiré du Modèle Tote et du Dossier que le candidat devra remplir.

la mise en mots) du vécu avec le temps de l'analyse de ce vécu²⁵. Il importe aussi, comme nous l'avons dit plus haut, que cette analyse soit bien celle du candidat et non de son accompagnateur qui pourrait ici être amené à jouer un rôle d'expert technique (s'il en a la compétence) qui n'est pas le sien. Pour faire travailler les accompagnateurs sur cette question, nous avons utilisé l'exercice de la formation à l'entretien d'explicitation inspiré du Modèle Tote. C'est-à-dire que suite à l'entretien, nous avons demandé aux accompagnateurs de reformuler les informations essentielles qu'ils tiraient de l'entretien et de vérifier si les interviewés renaient ces reformulations comme fidèles.

- Suite à cet entretien et, toujours dans l'Atelier Collectif d'appui à la rédaction du Dossier, l'accompagnateur devra veiller à ce que les candidats s'approprient la démarche de description de d'analyse des situations qu'ils vont présenter dans leur dossier : « Comment avons-nous fait ? Dans quel ordre ? A quelles questions devrez-vous toujours répondre ? Dans l'article du N° 65 de la revue du GREX, Pierre Vermersch parle à ce sujet de « mobilisation²⁶ ». Nous retrouverons cette même nécessité de mobilisation, de « direction de l'attention » des candidats au moment de l'Atelier à la préparation du jury où ils devront repérer ce qui passe bien, ce qui est clair, ce qui ne l'est pas, dans les prestations simulées de leurs collègues candidats et dans la leur.
- Dans les entretiens suivants, l'accompagnateur devra aider le candidat à se donner un regard critique, cette fois-ci non seulement sur son activité dans une situation donnée, mais sur son dossier. Peut-être comme le dit mon ex-collègue et toujours-amie Pascale en faisant intervenir de façon fictive le jury : « Quelles questions pourrait-il vous poser à ce sujet ? Quelles informations supplémentaires pourrait-il vous demander ? ». En faisant poser des questions par un autre candidat dans le cadre de l'Atelier d'appui à la rédaction du Dossier. En faisant comparer la description de deux situations différentes. Reste, ce qui ne sera pas facile pour l'accompagnateur à ne pas se faire piéger dans une demande d'évaluation de son dossier par le candidat.
- Dans ces entretiens, l'accompagnateur pourra conseiller de réécrire telle ou telle partie du Dossier, d'y faire figurer ou d'en retrancher des Annexes. Soit pour des raisons de clarté, de précision de l'écriture. Soit pour mieux se positionner en tant que professionnel du métier par rapport au jury comme dirait ma collègue Joëlle.
- Dans l'Atelier de préparation au jury, nous allons retrouver à fois une aide au candidat à se réassurer (« Comment avez-vous vécu ce moment ? » « Qu'est-ce que vous y avez trouvé de positif ? » « Qu'est-ce que vous avez trouvé de positif dans la présentation de votre collègue » ?), des suggestions (« Que pouvons-nous retenir de ce que nous venons d'entendre ? »), mais aussi un regard critique (« Comment pourriez-vous améliorer votre prestation ? Quelle question pourrait-on vous poser ? » et des conseils.
- Dans l'entretien de fin de parcours, après le passage du candidat devant le jury, on va retrouver trois postures de l'accompagnateur : une aide à évaluer la prestation devant le jury et l'ensemble de la démarche (« Qu'est-ce que vous reprenez de l'évaluation du jury ? De ses préconisations ? Qu'est-ce que vous avez l'impression d'avoir appris dans cette démarche-VAE ? ») ; une aide au candidat à faire un choix en fonction de sa validation totale ou non, de son expérience. Un/des conseils éventuels sur de nouvelles démarches ou une suite à la démarche entreprise.

²⁵ Pierre Vermersch. Ouvrage cité. Pages 80-84. Tout en faisant référence à Pierre Vermersch qui m'a appris à faire ces distinctions, je classe cette activité de l'accompagnateur en dehors du registre de l'entretien d'explicitation.

²⁶ Expliciter N°65. Juin 2006. Pierre Vermersch. Les fonctions des questions : « Qu'est-ce que je viens de faire ? Quelles relances ai-je utilisées ? »

Pour plus de clarté, j'ai repris le classement proposé dans le tableau suivant :

INTITULES	MODALITES	Entretien d'aide	Entretien d'explicitation	Autre registre
Description du parcours du candidat et sélection des emplois et activités à présenter dans le Dossier	Entretien individuel	X	+ focaliser +finaliser l'entretien	+ donner de l'information + aider à choisir
Appui à la rédaction du dossier par le candidat	Atelier Collectif	Réassurer	X	+ aider à choisir + aider à analyser <small>+ mobiliser sur la démarche</small>
Analyse du Dossier	Entretien Individuel	Réassurer		Aider à évaluer conseils
Préparation du candidat à l'entretien avec le jury	Atelier Collectif	Réassurer		Aider à évaluer conseils
Conseils au candidat tout au long de son parcours	Entretien individuel en présentiel ou à distance.	Réassurer	focaliser	Aider à évaluer conseils
Bilan de la prestation avec le jury	Entretien individuel	Réassurer	focaliser	Aider à évaluer Aider à choisir donner de l'information Conseils

Ecrire ce petit texte m'a aidé, semble-t-il, à clarifier le rôle de l'entretien d'explicitation et d'autres types d'entretien ou d'intervention possibles dans le travail de l'accompagnateur-VAE. C'est maintenant aux lecteurs de me faire part de leurs observations.

Les journées Explicitation au Québec en 2006-2007

Bref compte rendu de la rencontre du vendredi 3 novembre 2006.

Maurice Legault

Le vendredi 3 novembre dernier a eu lieu à l'Université Laval à Québec la première Journée Explicitation au Québec de l'année 2006-2007. Ces journées ont été mises en place l'an dernier et elles sont offertes à nouveau cette année. Ces journées s'adressent aux personnes qui ont déjà suivi une formation à l'entretien d'explicitation. Le but de cette activité est d'offrir un lieu où les participants peuvent rafraîchir leurs habiletés et approfondir leur compréhension de l'entretien d'explicitation en vue d'une meilleure utilisation effective et réelle dans leur contexte professionnel. Cette activité est formatrice, mais il ne s'agit pas d'une activité de formation en tant que telle.

Nous avons été particulièrement vigilants le 3 novembre dernier pour faire en sorte qu'il y ait plusieurs moments de pratique au cours de la journée: un premier travail en dyade le matin, avec alternance dans les positions d'interviewer (B) et de personne interviewée (A), soit 2 x 20 minutes. Puis l'après-midi, dès le retour du repas, cette mise en place a été reprises deux fois, donc 2 fois 2 x 20 minutes en situation d'entretien. Dans les moments en grand groupe, chacun a pu s'exprimer sur ce qu'il souhaitait travailler en A ou en B, de sorte que les dyades ont été formées en tenant compte des désirs de chacun, du moins au tout premier tour. Ces rencontres sont l'occasion, par exemple, de faire des entretiens en lien avec son thème de recherche, mais aussi de se retrouver en tant que personne interviewée sur le thème même de sa propre recherche. Ceci est intéressant à plusieurs titres au plan méthodologique.

Huit personnes ont participé à la rencontre du 3 novembre. À chaque rencontre, le groupe est différent et le matin il y a nécessairement un temps consacré à la présentation de chacun. Il y a une telle richesse dans la rencontre des personnes présentes que ce moment d'échange fait aussi partie de l'objectif de ces journées. Je commente souvent les présentations de chacun sous l'angle de l'explicitation, tout en contenant toutefois cet échange de façon à ne pas perdre de vue l'objectif premier de ces rencontres : pratiquer, pratiquer, pratiquer. J'ai demandé à chacun d'écrire un court texte de présentation. Je les inclus ici pour montrer la diversité des contextes de mise en œuvre de l'entretien d'explicitation, mais aussi pour faire connaître ces personnes de sorte que des membres du GREX puissent communiquer avec elles quand il y a un intérêt envers leur travail.

Paule Caron, enseignante au préscolaire. J'utilise l'entretien d'explicitation pour soutenir des proches dans leur développement personnel. J'ai aussi comme projet de faire de même avec les stagiaires que j'accompagne dans ma classe ! paulecaron@hotmail.com.

Yves De Champlain, enseignant en musique au primaire. Utilisation de l'entretien d'explicitation dans le cadre d'un doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval. Titre de la recherche: Le sentiment d'éduquer : une approche de conscientisation du geste pédagogique. Utilisation de l'entretien d'explicitation dans le cadre de l'implantation de la « Communication non violente » (Marshall Rosenberg) dans le projet éducatif d'une école. yves@gnu-darwin.org

Francis Dubé, professeur de didactique instrumentale à la Faculté de musique de l'Université Laval. Je compte utiliser l'entretien d'explicitation pour interroger de jeunes pianistes apprenant un répertoire à l'aide de l'approche Suzuki, soit sans notation musicale. Le but de cette recherche est de mieux comprendre la façon dont ces pianistes conceptualisent leur répertoire pour le jouer de mémoire. francis.dube@mus.ulaval.ca.

Sylvie Lapierre, agente responsable du Centre d'aide à la réussite (CAR) de l'UQAR (Université du Québec à Rimouski), Campus de Lévis. J'utilise l'entretien d'explicitation lors de mes rencontres avec les étudiants universitaires qui vivent des difficultés dans leur cheminement académique. Je l'utilise aussi avec certains collègues qui s'intéressent à la pédagogie universitaire. Je prévois l'utiliser

dans le cadre de ma recherche auprès d'artistes en arts visuels et de personnes qui travaillent en mouvement corporel.

[Sylvie Lapierre@UQAR.QC.CA](mailto:Sylvie.Lapierre@UQAR.QC.CA)

Denise Marmet, conseillère pédagogique, responsable du Programme d'accompagnement des jeunes enseignants PAJE, Commission scolaire (Académie) de la Côte-de-Sud. Utilisation de l'entretien d'explicitation dans le cadre des rencontres d'accompagnement des jeunes enseignants et des mentors. Je travaille actuellement avec trois groupes de jeunes enseignants désireux d'analyser leurs pratiques éducatives afin de bonifier leurs actions en classe. De plus, j'offre un soutien aux 24 mentors de la commission scolaire qui accompagnent chacun un ou deux novices en début de carrière. marmdeni@cscotesud.qc.ca.

Agnès Noël, praticienne et formatrice en fasciathérapie et en somato-psychopédagogie. Chargée de cours dans les programmes en psychosociologie à l'UQAR (Université du Québec à Rimouski). Professeure visitante à l'Université Moderne de Lisbonne. J'utilise l'entretien d'explicitation en formation et en recherche. Dans le cadre de mes activités de formatrice en somato-psychopédagogie et dans mes activités de recherche, dans le cadre de la maîtrise en études des pratiques psychosociales à l'UQAR. L'enjeu de nommer en première personne des informations de type sensorielles n'est pas du tout évident. Les méthodes de travail développées dans l'entretien d'explicitation nous sont d'un grand secours en formation et en accompagnement à la médiation du corps en mouvement. Titre de ma recherche : La relation transformatrice : vers une éthique de l'accompagnement sensible. Je suis française d'origine. Je suis au Québec depuis deux ans et demi. Je fais partie de l'équipe de recherche qui a mis sur pied la fasciathérapie et la somato-psychopédagogie à partir des travaux du Professeur Danis Bois de l'Université Moderne de Lisbonne. Je suis est l'auteur du livre qui porte sur ce travail : La Gymnastique sensorielle. agnes.noel@tiscali.fr

Jeanne-marie Rugira, professeur titulaire. Je travaille dans les programmes de psychosociologie, au département des sciences humaines à l'Université du Québec à Rimouski. J'utilise l'entretien d'explicitation dans le cadre de mes activités de formation, d'intervention

psychosociale et de recherche. Mes recherches portent sur l'utilisation des approches biographiques, dialogiques et somatiques en formation d'adulte, en intervention et en recherche. Je me préoccupe également des questions qui portent sur l'éducation en contexte de souffrance et de violence, ainsi qu'en situation d'exil et de reconstruction identitaire et de rencontre interculturelle. Je suis originaire du Rwanda. Ma thèse de doctorat en sciences de l'éducation portait sur la souffrance comme expérience de trans-formation. Il s'agit d'une thèse écrite à la première personne sous forme de récit autobiographique d'inspiration phénoménologique et herméneutique.

[Jeanne-Marie Rugira@UQAR.QC.CA](mailto:Jeanne-Marie.Rugira@UQAR.QC.CA)

Sacha Stoloff, étudiante au doctorat. Utilisation de l'entretien d'explicitation dans le cadre d'un projet de recherche doctoral qui porte sur la supervision clinique et les changements de comportements d'intervenants, à l'Université de Sherbrooke. Titre provisoire de la recherche: Étude de l'effet d'une stratégie de supervision clinique sur le processus de changement de pratique pédagogique. L'utilisation de l'entretien d'explicitation en anglais m'intéresse et je veux souligner ma disponibilité à envisager une collaboration internationale. Au diable les dépenses, soyons fous!

Prochaines rencontres

Les deux prochaines rencontres auront lieu les vendredis 23 février et 11 mai 2007. Les modalités d'organisation et de réalisation de ces journées se veulent les plus simples possibles. Il y a la possibilité de participer à l'une ou l'autre ou à ces deux journées. L'activité est gratuite et il n'y a pas d'inscription formelle, mais on doit confirmer sa participation par courriel ou par téléphone, au plus tard une semaine à l'avance; étant donné le caractère expérimentiel de la proposition de travail, le fait de choisir de participer à une rencontre signifie que l'on choisisse de participer à toute la durée de cette rencontre; la présence de tous les participants du tout début de la journée (9h30) à la toute fin de la rencontre (16h30) est une condition importante pour établir un climat de travail de qualité. Bienvenue!

Pour information :

Maurice.Legault@fse.ulaval.ca

(Tél. : (418) 656 2131 poste 2183)

*Et quand il ne revient rien....
Une illustration des effets du questionnement.*

Entretien avec Benoit. Juin 2005.

Sylvie Bonnelle

B) 61 – *Qu'est-ce qui te revient sur le premier moment où je te demande de faire ça ? C'est-à-dire que je te demande effectivement si il y a un moment de ta leçon sur lequel tu as plus particulièrement envie de revenir ?*

A) 62 – *Ah ben là, c'était le grand blanc pour moi...*

B) 63 – *Le grand blanc*

A) 64 – *Ouais.*

Cet entretien avec Benoit, stagiaire PLC2, dont les extraits sont présentés, a pour objet l'entretien mené à la suite de sa seconde visite à l'issue de laquelle, l'avis pour la titularisation est prononcé (en l'occurrence « avis favorable »). Ce sont les effets de mes questions sur Benoit lors de cet entretien post visite que je vais chercher à examiner maintenant. Benoit est un stagiaire dont je n'ai pas la charge en formation et que je n'ai pas visité la première fois : cas de figure le plus défavorable pour mener un travail en analyse de pratique et donc excellent contre-exemple de ce que j'ai pu évoquer dans l'article précédent.

« L'incident » (À 62-A64) qui se produit dans l'entretien post visite m'interpelle et renvoie à cette interrogation : « Qu'est ce que je fais à l'autre avec mes questions ? ». Cela me décide à mener un entretien un mois plus tard avec Benoit, dont l'enjeu est d'essayer d'élucider ce qui se passe pour lui au moment du début de cet entretien de la seconde visite. Au cours de cette co-réflexion sur ce qui s'est passé, je vais à certains moments utiliser l'explicitation et à d'autres moments mes questions seront plus en demande d'une distanciation de Benoit par rapport au dispositif de formation et d'évaluation. Je vous livre le début de cet entretien sur l'entretien post visite.

Au cours de ce second entretien, je cherche tout d'abord à percevoir dans quel état d'esprit se trouve le stagiaire au moment de cette seconde visite.

« A) 12 – Bon j'étais un p'tit peu tendu, quand même parce que c'est... »

B) 11 – Tendu...

A) 12 – c'est quand même la deuxième visite, et on sait que c'est celle qui, qui compte pour.. euh... pour la validation, donc euh bon j'avais bien préparé ma séance parce que je pensais que la séance allait bien tourner, C. était venue me voir la semaine d'avant pour corriger quelques trucs qui marchaient pas, donc je me sentais assez prêt mais bon quand même un p'tit peu plus tendu que d'habitude quand j'étais à un cours.. »

Je fais l'hypothèse a posteriori que ce vers quoi Benoit est tendu et ce par quoi il est tendu va jouer un rôle dans le tout début de l'entretien et dans le fait qu'il ne comprend pas ce que je fais à ce moment-là avec lui, ni ce que je lui demande.

B) 33 – D'accord, donc, si tu veux bien, est-ce que tu peux retrouver maintenant le moment où l'on s'installe ?... Moi, je me revois bien avec toi à la table là ; est-ce que toi tu peux retrouver ce moment-là ?...où l'on est en train d'on s'installe ; je m'installe à côté de toi hein, à ta gauche. Est-ce que toi tu... Tu y es là, tu revois bien ?

A) 34 – Oui, oui je revois, pas de problème.

B) 35 – Et donc à ce moment-là, qu'est-ce qui te revient là du tout début de l'entretien, au moment où on s'assoit. Est-ce que tu pourrais essayer de retrouver ce tout début d'entretien ? (*silence*) Qu'est-ce qui te revient ? Comment tu... (*silence assez long*).

A) 36 – Ben euh ...

B) 37 – J'sais pas ; tu revois l'endroit où on est ? Comment on est placé ?

A) 38 – Oui, oui, je revois...Oui, je sais que j'ai sorti une feuille, que j'ai rien marqué dessus... (*rires*)

B) 39 – T'as sorti une feuille, t'as rien marqué dessus... D'accord. Et tu fais quoi d'autre, est-ce qu'il y a quelque chose d'autre qui te revient, que tu fais ? Euh...

A) 40 – Non, après j'sais pas. T'as commencé

à... pas ?

B) 41 – D'accord, donc tu me regardes ; t'es comment ? je ne sais pas....

A) 42 – Si, j'étais un peu tendu quand même !

B) 43 – Un peu tendu... A quoi tu sens ça ? T'es tendu, qu'est-ce qui ?...

A) 44 – Ben je sais pas, je le sentais, je me demandais ce que tu allais dire ou...

B) 45 – Quand tu sens , tu le sens où « tendu » ?

A) 46 – Euh... au niveau de la respiration, ça bloque un p'tit peu...

B) 47 – Ca bloque un peu

A) 48 – Ca m'arrive pas souvent mais...

B) 49 – Bon et ensuite, qu'est-ce qui se passe pour toi là ? (*silence*) Je sais pas ce que je fais donc qu'est ce qui te revient de ce que je fais ?

A) 50 – J'sais pas, tu as dû commencer à me demander ce qui me revenait de la séance ou... un truc comme ça ?

B) 51 – Euh, je crois que j'ai posé le contrat avant, c'est-à-dire que je t'ai expliqué ce qu'on allait faire, comment on allait le faire ; je t'ai demandé si tu étais ok, si tu comprenais ce qu'on allait faire. Donc, a priori tu me dis oui, mais je ne sais pas si... intérieurement, est-ce que tu comprends... les premiers mots que je te dis, qu'est-ce que ça te fait, qu'est-ce que ?...

A) 52 – Je ne sais pas (*soupir*)

B) 53 – Ouais, essaie de retrouver ; c'est important (*rires des deux côtés*)

A) 54 – Si, ! j'avais compris ouais...ce que tu voulais...

B) 55 – D'accord.

A) 56 – Après c'est la façon dont tu l'as amené peut-être...

B) 57 – Alors, qu'est-ce qui te revient sur la façon dont je l'ai amené ? Est-ce que tu pourrais...

A) 58 – Ben le fait de me demander de me retrouver sur des séquences particulières, ou sur un...

B) 59 – Ouais, qu'est-ce que ?

A) 60 – Sur des choses qui moi m'avaient marqué par rapport...

B) 61 – Qu'est-ce qui te revient sur le premier moment où je te demande de faire ça ? C'est-à-dire que je te demande effectivement si il y a un moment de ta leçon sur lequel tu as plus particulièrement envie de revenir ?

A) 62 – Ah ben là, c'était le grand blanc pour moi...

B) 63 – Le grand blanc

A) 64 – Ouais.

B) 65 – Quand il y a le grand blanc, qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que... Personnellement, tu fais quoi.. à ce moment-là ?

A) 66 – Ben...

B) 67 – C'est quoi le grand blanc ?

A) 68 – Ben non mais tu m'as posé la question et j'ai cherché 30 secondes et ça rentrait pas du tout dans mon mode de réflexion à moi.

B) 69 – D'accord. Quand ça rentre pas dans ton mode de réflexion, donc.. Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que tu fais ? Oui vas-y ?

A) 70 – Rien (*rires*)

B) 71 – Rien. Donc, il ne se passe rien ?

A) 72 – Ben, parce que, je ne retrouvais pas, je n'arrivais pas à me revoir, ou à revoir la situation.

B) 73 – Quand il ne se passe rien comme ça, tu te dis quelque chose en même temps, qu'est-ce que ?

A) 74 – Non, non, je cherchais...

B) 75 – Tu n'arrivais pas à revoir ?

A) 76 – J'cherchais et...j'arrivais pas à me remettre en... dans la séance et à revoir quelque chose que, que....

B) 77 – D'accord, et ensuite, qu'est-ce qui te revient ? Qu'est-ce qui se passe pour toi ? (*silence*) à ce moment-là ? (*silence*) Je suis à côté de toi ; je viens de te poser la question, t'as un grand blanc.

A) 78 – Ben oui, je te dis que je n'arrive pas bien, pour l'instant, à voir, à voir une séquence particulière et je crois que tu as commencé à essayer de m'aider, à me décrire une situation où euh...

B) 79 – D'accord, j'ai dû te proposer..

A) 80 – Ouais.

B) 81 – un moment pour toi..

A) 82 – Ouais, ouais.

B) 83 – En te proposant « est-ce que tu veux bien qu'on revienne sur... », c'est ça que j'ai dû faire. D'accord, à ce moment-là, qu'est-ce que, qu'est-ce qui se passe pour toi ? Ça te revient là le moment où je te... où c'est moi qui pose la question finalement ?

A) 84 –ouais

B) 85 – Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là, quand je te pose cette question-là ? Est-ce que tu te revois pour essayer de retrouver donc le moment où c'est moi qui te dis : « ben, est-ce que tu veux bien revenir..... » ; je te propose un moment... (*silence*)

A) 86 – Tu m'as proposé un moment, j'disais « oui oui, oui oui » et en fait ça me revenait toujours pas mais pendant que tu me le décrivais j'en ai un autre qui m'est revenu

donc...

B) 87 – Ah d'accord, donc à ce moment-là, on a pris celui-là ?

A) 88 – Après, euh, « quand t'as eu fini de décrire machin », j'ai dit ben, « celui-là je ne m'en souviens pas très bien mais par contre j'en ai un autre »...

B) 89 – Ah d'accord, ça a permis de déclencher,

A) 90 – Oui, j'pense que ça a déclenché euh...

B) 91 – L'évocation d'un moment

A) 92 – Ou alors ça m'a laissé le temps, moi, de de..

B) 93 – Ca t'a laissé le temps ?

A) 94 – de retrouver, de mettre en fonctionnement..

B) 95 – Tu pourrais revenir à ce moment-là où justement il y a un blanc, où il n'y a rien qui revient ? Qu'est-ce qui fait à ton avis que... il n'y a rien qui revient, qu'est-ce qui fait que ça, tu as un espèce de vide, comment tu le ?

A) 96 – J'avais jamais vraiment, juste après une séance, j'ai jamais vraiment essayé de repenser tout de suite à un moment particulier ou euh... à part des séances où il y avait des, vraiment des gros clash, ou quelque chose qui m'avait vraiment marqué, je ne voyais jamais un moment qui me revenait sur l'apprentissage ou sur quelque chose par rapport aux élèves. Quand on faisait des bilans après, un peu de temps après, j'arrivais à retrouver ce qui s'était passé dans la séance mais juste après la séance, comme ça euh..

B) 97 – Ah oui d'accord.

A) 98 - Impossible de me remettre dedans...

B) 97 – Impossible de te remettre dedans...

A) 98 – Et par rapport à la première visite, je ne m'attendais pas à ce type de questions.

I Les attentes du stagiaire et mes questions de début d'entretien.

En ce début d'entretien, par ma première question, je cherche à « mobiliser », « à mettre le stagiaire au travail » sur un aspect de sa leçon (cf. Article de P. Vermersch, fonction N°4). La question n'est pas inquisitrice et ressemble plutôt à « un doux ordre ». Cependant, elle provoque « un grand blanc », une absence de réponse, un blocage. En A132, on a la confirmation que le stagiaire a compris le contenu de cette première question. En fait, c'est l'approche qu'elle représente et qui est totalement inhabituelle pour lui qui le perturbe et provoque le contraire de ce que je recherche.

B) 99 – Ah voilà, donc tu veux bien revenir là,

justement par rapport à la première visite, qu'est-ce que t'as dans la tête par rapport à la première visite ? Qu'est-ce qui t'habite ? et ce qui finalement te surprend ou change ou ? Qu'est-ce que t'avait gardé de la première visite ? Tu peux me dire un p'tit peu par rapport à ce qui se passe dans ce deuxième entretien ?

A) 100 – La première visite, j'pense que quand X avait également essayé de me faire parler sur ce qui s'était passé... mais bon, je n'avais pas non plus été très loquace donc il était venu assez vite à ce qu'il avait noté lui et euh, à ce qu'il trouvait qui allait, qui n'allait pas dans la séance et euh,

B) 101 – D'accord,

A) 102 – Essayé de me donner des conseils sur la suite.

B) 103 – Et là, à partir de quand tu te rends compte que finalement ça ne se passe pas tout à fait comme lui il a fait ?

A) 104 – Ah ben dès la première question..

B) 105 – Dès la première question !

A) 106 – Où tu me demandes de me remettre en situation, là euh. Bon, la première question t'as dû me demander ce que moi je pensais de la séance et..

B) 107 – Non, je ne t'ai pas demandé ça ;

A) 108 – Non, c'est pas ça.

B) 109 – Je t'ai demandé s'il y avait un moment sur lequel tu avais envie de revenir.

A) 110 – Oui, voilà tout de suite

B) 111 – Donc là, à partir de ce moment-là, tu te rends compte que..

A) 112 – Ca va pas être pareil (*petit rire*)

B) 113 – Ca va pas être pareil. Et, si tu recontactes ce moment où tu sens que ça va pas être pareil, où que ça émerge un peu à la conscience. A ce moment-là, est-ce qui se passe autre chose pour toi en même temps, qu'est-ce que tu fais d'autre dans ta tête, est-ce qu'il y a des choses qui se passent ? Qu'est-ce que ? Tu sais pas ...est-ce que tu ressens des choses ? Est-ce que ça t'intrigue ? Est-ce que... C'est ça que j'aimerais...

A) 114 – Ben, ça m'a un p'tit peu bloqué, j'pense pour...

B) 115 – Ca t'a un peu bloqué ?

A) 116 – Enfin...

B) 117 – Non vas-y..

A) 118 – Le fait de changer ouais de...

B) 119 – D'accord, quand ça te bloque euh...

A) 120 – Ben non mais là euh...

B) 121 – Tu fais quoi quand t'es bloqué ?

A) 122 – (*rires*) ben, non mais j'arrivais pas du tout à me mettre dedans..

B) 123 – A te mettre en évocation, ouais.
 A) 124 – J’arrivais pas ; (*silence*).
 B) 125 – Hum !
 A) 126 – Voilà c’est tout.
 B) 127 – D’accord, ok. C’est bien de savoir ce qui se passe , que ça puisse bloquer justement une façon de faire comme ça, tu vois que à priori j’arrive avec mes gros sabots et paf, en fait, ça peut bloquer quelqu’un.
 A) 128 –C’est le fait que vous fassiez attendre...
 B) 129 – Oui. (enregistrement inaudible ...)
 A) 130 – Je pense oui.
 B) 131 – Mais même en ayant pris soin de te dire un petit peu comment on allait faire ?
 A) 132 – Ouais, mais tant qu’on l’a ; enfin je pense que même j’avais bien compris ce que t’avais dit, ça y’a pas de problème mais tant qu’on n’a pas fait le cheminement soi-même pour rechercher dans sa tête, même si j’avais compris ce que tu voulais, j’avais jamais fait juste après une séance...
 B) 133 – D’accord,
 A) 134 – Ça ne venait pas quoi.
 Il semble donc dans ce cas, que l’état d’attente du stagiaire par rapport à son nouveau visiteur soit crucial et puisse aller jusqu’à fragiliser les effets recherchés du questionnement de B, malgré un contrat de formation clair, aussi explicite que soit le contrat de communication et malgré une première question d’entretien aussi travaillée soit-elle dans le sens du format utilisé en explicitation. Cela ne suffit donc pas et je ne le prends certainement pas suffisamment en compte à ce moment précis. En effet, le premier vécu de Benoit de la première visite qui le place dans une posture d’attente de ce qu’il connaît déjà parasite-t-il la fonction de la question ?
 En effet, et si on se réfère aux répliques B51 à A78 : impossible de « mobiliser » A avec une façon de faire qu’il ne connaît pas (réplique A68). Donc j’aurais tendance à dire que le format de question est juste, que l’adéquation évoquée par P. Vermersch existe bien mais de B à B et que ce qui ne fonctionne pas c’est l’adéquation entre (formulation question---but poursuivi) et (état d’attente de A).

2 Le mouvement intérieur de A et les questions de B.

B) 135 – Alors est-ce qu’il y aurait un moment ? Est-ce que tu pourrais me dire, pour repérer, quel est le moment où tu commences à

comprendre comment on va travailler ensemble et en fait, à te laisser, à te laisser, envahir, retrouver, recontacter un moment de la leçon ? Est-ce que tu saurais me redire quel est le moment où doucement...

A) 136 – C’est quand t’as commencé à me décrire un exemple après le blanc là, moi dans ma tête, j’ai réfléchi à un autre...

B) 137 – En même temps t’as réfléchi à un autre ?

A) 138 – Celui-là j’arrivais pas, je le retrouvais pas mais...

B) 139 – Comment ça marchait ça à ce moment-là dans ta tête ? Tu saurais le redire ? C’est-à-dire que moi je te donne quelque chose, tu m’entends te le dire et à ce moment-là il se passe autre chose en même temps pour toi ? Est-ce que tu saurais dire comment elle arrive cette chose pour toi ? Comment toi tu fais venir l’exemple qui t’intéresse en fait et pas celui que je suis en train de te donner ? (*silence*)

A) 140 – Euh, je sais pas.

B) 141 – Prends le temps, prends le temps...

A) 142 – Non, je sais pas.

B) 143 – Essaie de retrouver doucement comment ça t’arrive ça ? (*Long silence*).

A) 144 – Hum. Ca m’arrive petit à petit pendant que tu décris toi ton exemple, moi il y a des images qui reviennent par rapport, tu me disais, “ben là t’étais placé ici, t’avais des élèves un peu plus à droite ou à gauche machin »..

B) 145 – A ce moment-là

A) 146 – Et moi pendant ce temps-là, je réfléchissais, ce moment-là je ne le revoyais pas mais je réfléchissais à une autre position que j’aurais pu..

B) 147 – Tu m’entends là quand tu fais ça ?

A) 148 – Ah oui, ah oui oui

B) 149 - Tu me vois ?

A) 150 – Ah oui oui.

B) 151 – Tu me vois ? Est-ce que tu m’entends ? Mais toi tu vois, t’as d’autre chose dans ta tête !

A) 152 – Mais moi, enfin, en même temps que tu décrivais ton exemple, je le reconnaissais pas du tout celui-là ; les critères, j’essayais de me revoir moi où j’étais placé, les élèves que j’avais pu voir ou l’intervention que j’avais pu faire et là j’ai trouvé un moment à moi qui m’était resté, quoi, par rapport à... c’est pas celui que toi tu avais repéré, mais j’en ai retrouvé un autre.

B) 153 – Donc, à partir de ce moment-là donc,

je prends celui que tu m'amènes, c'est ça ?

A) 154 – Oui, oui

B) 155 – Et à ce moment-là qu'est-ce qui se passe pour toi ? Comment ça se passe pour toi ? Qu'est-ce que tu fais toi, le fait que je le prenne, que je lâche l'exemple que j'ai pris et que je me saisisse de ce que tu amènes, qu'est-ce que tu ? Qu'est-ce que ça te fait faire ? Tu te, tu te revois là un petit peu, pour trouver le moment où donc je suis en train de te donner un exemple puis, pouf, finalement toi tu en as un qui te vient et alors ensuite je vais te questionner sur ce moment-là... Ca te revient un petit peu là le moment où je commence à dérouler le moment pour toi, à t'aider à en parler ?

A) 156 – Ouais, ouais

B) 157 – Donc, qu'est-ce que tu pourrais me dire de ce qui se passe pour toi à ce moment-là ? Quand je t'aide à, doucement à dérouler le moment que tu m'amènes là ?

A) 158 – Ben non, je commence à me revoir vraiment..

B) 159 – D'accord tu te revois.

A) 160 – Dans la séance et oui, je ne me pose plus de questions sur autre chose, je suis vraiment concentré là-dessus quoi

B) 161 – Plus de questions sur autre chose ! Tu te poses plus de questions, ça veut dire que..

A) 162 – Non, non, euh !

B) 163 – Qu'est-ce qui se passe pour toi en même temps là quand tu te poses plus de questions, là, tu te sens comment là ?

A) 164 – Non, je suis vraiment, je suis rentré dedans, j'ai compris..

B) 165 – T'es rentré dedans ? Ah, là tu sais que tu rentres dedans là ? Qu'est-ce que ? C'est un signe qui viendrait de toi ?

A) 166 – Je pense que j'ai. J crois que j'ai compris que ce que tu recherchais c'était que j'arrive à retrouver un moment et voilà, une fois que j'ai compris ça..

B) 167 – Une fois que tu as compris ça, qu'est-ce que...

A) 168 – Alors qu'avant je ne comprenais pas forcément ce que tu voulais...

B) 169 – Voilà d'accord

A) 170 – Ce que tu voulais que je fasse.

B) 171 – Tu te mets à comprendre ça et à ce moment-là, qu'est-ce que tu, qu'est-ce que tu fais ? Quand tu comprends ça, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que ??

A) 172 – Ben, j'ai attendu que tu poses des questions sur ce que tu voulais que je fasse ressortir.

B) 173 – D'accord et je voudrais que tu reviennes sur tes sensations, là. A tout à l'heure, tu m'as dit : « j'étais tendu, au niveau respiratoire ». Est-ce que à ce niveau-là, si tu te retournes un petit peu vers ça ; est-ce que tu sens que ça se détend ou est-ce que tu es toujours euh ??

A) 174 – Non, non, j pense ouais, à partir du moment où j'ai compris, j'ai retrouvé cet exemple et que ça a commencé à s'installer comme ça, ça allait mieux après.

B) 175 – D'accord.

A) 176 – J crois que tu m'as fait la réflexion une fois au début ...

B) 177 – On s'est arrêté, je t'ai arrêté parce que je sentais, moi ; en tous cas, moi je sentais que tu étais très tendu et que tu ne comprenais pas ce qui se passait.

A) 178 – Oui, oui, c'est ça.

B) 179 – Alors c'est pour ça que je voulais t'interroger là-dessus ! J'veux dire euh, moi je sens ça, qu'est-ce que te font ma posture, mon attitude, ma façon de questionner, euh.. je sens que tu as un mouvement de recul ; enfin, c'est un peu difficile.

A) 180 – Enfin non ce n'est pas par rapport à ta position ni ta façon de faire. Mais enfin c'est vraiment les questions et euh, le fait que je ne m'attendais pas du tout à ces questions-là. Bon.

B) 181 – Ca déstabilise un p'tit peu quand même ?

A) 182 – Oui, moi ça m'a un p'tit peu déstabilisé. Après ça s'est vite euh..

B) 183 – Ca dure combien de temps pour toi cette déstabilisation ?

A) 184 – J'sais pas, euh, dix minutes, le temps de trouver après, qu'on arrive..

B) 185 – D'accord, une fois que tu as un moment qui arrive, tu fais comme ça, avec tes mains, tu as compris, après ça se passe bien quoi, il n'y a plus d'euh..

A) 186 – Ben après oui, moi une fois que j'ai eu compris comment je pouvais aller rechercher un moment en mémoire, les trucs que tu voulais, ça bloquait plus.

B) 187 – D'accord, hum, hum. Et ensuite je ne me rappelle plus bien comment j'ai procédé mais après c'est moi qui t'ai amené des moments ou je t'ai redemandé d'en rapporter d'autres, d'en retrouver d'autres si tu en avais envie ?

A) 188 – Tu as dû me demander un moment où je trouvais que ça s'était pas bien passé et un moment après où je trouvais que ça s'était bien

passé.

B) 189 – Ah oui, je t'ai fait te tourner vers un, j'ai fait ce mouvement-là ; un moment où ça se passe pas bien et un moment où je trouvais que tu t'en étais bien sorti. Je t'ai fait regarder ce moment-là.

A) 190 – Oui

Donc A est « en panne » dès le début de l'entretien non seulement parce qu'il s'attend à quelque chose qu'il a déjà vécu précédemment mais aussi compte tenu semble-t-il d'une absence d'expérience de la mise en évocation ou s'il a déjà certainement vécu l'évocation seul, d'une absence de conscience du mécanisme d'évocation et donc de connaissance de la possibilité de représentifier des vécus. (A180 à A186).

C'est par l'accompagnement de son attention

vers un moment dont moi je me souviens et que j'évoque pour lui qu'il entre en évocation lui aussi. C'est alors que je suis en train de décrire ses élèves, ses actes à lui avec eux, la manière dont il est placé que se déclenche pour lui une évocation mais dans une autre unité temporelle du même site, dans un autre moment. Ce mouvement d'attention que je provoque chez lui sur un moment passé semble activer quasiment dans le même temps et la compréhension du mécanisme d'évocation et sa mise en évocation d'un autre moment mais finalement peu importe !



Questionnement du "vécu en cours" du V2 : un essai

Claudine Martinez

Lors du dernier séminaire d'été à St Eble, nous étions centrés sur un thème proposé par Pierre Vermersch (Cf. son article dans la revue d'Expliciter d'octobre, le n° 66). Mais le dispositif de recherche a très rapidement fait émerger un autre thème d'ordre méthodologique. Nous nous y confrontons depuis déjà plusieurs années. Il s'agit d'une recherche procédurale du "comment s'y prendre pour questionner un sujet A (l'interviewé) sur le vécu d'un entretien précédent où il était aussi l'interviewé"? Nous butons toujours sur le même problème, à savoir que dans le deuxième entretien ou entretien sur l'entretien, le sujet A revient toujours sur le contenu évoqué dans le premier entretien à savoir sur le vécu de référence. Dans le deuxième entretien nous n'arrivons pas en tant que B ou interviewer à orienter et maintenir A sur les autres aspects de son "vécu en cours" ou "actuel" du premier entretien. A n'arrive pas à se dégager du contenu mémoriel, c'est-à-dire de ce qui est évoqué dans le premier entretien.

Pour s'orienter dans les différentes temporalités et leurs différentes couches, je renvoie le lecteur à l'article de Pierre Vermersch, "Vécus et couches de vécus", p.32-37 d'Expliciter 66.

Je rappelle seulement :

Les trois niveaux de vécu :

Le premier niveau ou V1 est le "vécu de référence". Il est l'objet du premier entretien.

Ce premier entretien constitue un deuxième niveau de vécu ou V2 : "vécu d'explicitation".

Le deuxième entretien ou entretien sur l'entretien est un 3^{ème} niveau de vécu, V3 : "vécu d'explicitation l'explicitation".

Pour chaque niveau de vécu, différentes couches, Cf. le schéma p. 36 :

une couche des actes actuels ou en cours de nature pré-réfléchi (en termes de verbes d'action)

une couche des contenus de ces actes là, dans laquelle Pierre Vermersch distingue le contenu actuel ou en cours de ces actes (perceptions, raisonnements, langage interne...) et les contenus mémoriels (objets de l'explicitation dans l'entretien et qui renvoient au vécu ou aux vécus précédents)

une couche des égos (anonyme et observateur)

Dans le premier entretien ou V2 le sujet A évoque et explicite un vécu de référence qui relève de son passé (V1), mais en même temps qu'il fait cette évocation, il vit avec son B (interviewer) un certain nombre de choses sur les autres facettes ou couches de ce vécu là dans l'entretien. Nous sommes bien à un deuxième niveau de vécu eu égard au vécu de référence, soit un V2. Le vécu actuel, en cours de ce V2 devient l'objet d'un deuxième entretien qui constitue un V3, 3^{ème} niveau de vécu. Or dans le premier entretien V2, l'attention du sujet A est totalement focalisée (le thème) sur le contenu de la situation de référence, d'où les difficultés à lui faire évoquer dans un deuxième entretien les autres couches de ce vécu, celles relatifs au "vécu en cours" (actes et contenu). Il relève du pré-réfléchi.

La représentation claire de ces 3 niveaux de vécu et des couches constitutives de chacun facilitera la compréhension de ce qui va suivre.

Le travail que je présente renvoie à une partie de l'activité d'un sous-groupe à St Eble où je travaillais avec Catherine Hatier et Sylvie Bonnelle. Il s'inscrit dans la suite des témoignages que Catherine et moi-même avons fait pour P. Vermersch toujours dans le même article cité ci-dessus.

Les deux entretiens (V2 et V3) de chacune de nous, soit 6 au total pendant ce séminaire 2006, ont été enregistrés au magnétophone avec l'aide d'un micro multidirectionnel. Pour l'instant, seul le deuxième entretien (V3) de Claudine comme A avec Catherine comme B a été décrypté. Je ne peux donc pour l'instant traiter de l'ensemble de notre approche, de nos différents essais pour répondre au problème

méthodologique du questionnement du "vécu en cours" de V2.

Dans un premier travail réalisé en septembre pour répondre aux questions de Pierre pour son dernier article (n°66), j'avais sélectionné un certain nombre de passages de l'entretien dans lesquels la procédure que nous avons utilisée était plus apparente : utilisation de la 3^{ème} personne pour désigner le sujet A du V2 : "la Claudine là-bas...". Elle paraissait efficace pour permettre à la Claudine du V3 d'accéder au "vécu en cours" de la Claudine du V2 et ainsi de rester détachée du contenu mémoriel de V2, c'est-à-dire le contenu évoqué et explicité en V2.

Ce que je présente ici, c'est l'exploitation de ce texte en me positionnant dans un V4. Ce V4 n'est pas un entretien, mais une combinaison de moments d'auto explicitation et de moments où je suis dans une position de recul, d'observateur qui fait des commentaires (recul réflexif). C'est le contenu de la colonne de droite du tableau qui suit.

Je me suis rendu compte que la simple lecture du corpus suffisait à me remettre en évocation de ce V3, vécu à la Bergerie cet été avec Catherine qui m'interviewe et Sylvie, en face de moi, un peu plus loin dans le rôle de l'observateur. Installée à mon ordinateur chez moi, deux mois et demi après je fais un tableau à deux colonnes. J'y inscris le texte des extraits de l'entretien dans la première colonne puis je le lis réplique après réplique assez lentement. Je laisse faire et mon vécu du V3 me revient avec des données qui ne sont pas dans les verbalisations obtenues par Catherine. Et cela se déroule doucement avec des arrêts. La frappe du nouveau texte dans la colonne de droite ne me gêne pas dans mon évocation car j'alterne des arrêts avec suspension et l'écriture d'un bout de phrase ou de plus.... Comme ça vient!

Extraits de l'entretien V3 Entre Claudine : Cl et Catherine : Ca	Commentaires ou auto-explicitations En V4
<p>1^{ère} question de B :</p> <p>17 Ca : "Claudine, ce que je te propose, c'est de revenir sur cet entretien et puis peut-être déjà là, y-a des choses qui te viennent ... que tu as envie de dire comme ça ...? "</p> <p>A la ligne 32 ou 8^{ème} relance de Cath :</p> <p>32 Ca: oui, tu retournes là! Maintenant... je sais pas... Si tu regardais là... si tu prenais l'temps de</p> <p>33 Cl : ...de regarder Claudine là-bas ?</p> <p>34 Ca: oui, si tu ouvrais les yeux là, Claudine C'est embêtant pour toi ?</p> <p>35 Cl: ça me dérange ... je vais essayer comme ça, sinon je sais pas...</p> <p>36 Ca: bon, alors on garde ça..</p> <p>37 Cl : je ne les ouvre pas, mais je regarde Claudine là-bas</p> <p>38 Ca : d'accord! Hum.... Est-ce que si on fait appel à un témoin, ça peut t'aider...?</p> <p>39 Cl : reformule ta question ?</p> <p><i>Petit break d'échange avec Sylvie et Claudine</i></p> <p>40 Sy:.... sinon, on n'est pas au bon endroit...</p> <p>41 Cl : j'arrivais à m'y remettre à la regarder, mais je ne savais plus ce que je cherchais... il faudrait que tu me redises ta question</p> <p><i>A la réplique 62 :</i></p> <p>62 Cl: je ne sais pas ce qu'il y a autour, mais y'a cette image ...</p> <p>63 Ca : et tu es dans cette image ?</p> <p>64 Cl: non, non, je ne suis pas dedans. C'est moi</p>	<p>Ca commence avec une 1^{ère} question tout à fait habituelle, très ouverte.</p> <p>Cl était dans le contenu mémoriel de V2, donc Ca cherche à faire quelque chose mais ne sait pas comment formuler.</p> <p>Cl impliquée dans la même recherche, est complice de Ca et l'aide dans la recherche des relances.</p> <p>Si A ouvre les yeux, elle voit la chaise vide actuelle, alors que si elle ferme les yeux, elle voit la chaise du V2. Elle avait pris le temps au début du V3 de s'y ré-installer en aperception kinesthésique.</p> <p>En fait, juste après la relance 38, Cl manœuvre intérieurement pour se ré-installer dans sa position sur sa chaise en V2. Une fois qu'elle y est, elle a oublié la relance de Ca (!), elle ne sait plus que dire.</p> <p>Là, la Cl du V2 voit une image quasiment carrée devant elle à une certaine distance.. C'est</p>

<p>que je vois 65 Ca: tu vois Claudine ? 66 Cl: c'est purement visuel, il n'y a pas de son, y'a rien d'autre..</p> <p><i>A la réplique 74 :</i> 74 Ca: est-ce que si on introduit un témoin, ça peut t'aider Claudine là? 75 Cl: je peux essayer, 76 Ca : je ne sais pas comment formuler là ...je ne sais pas bien comment dire là ? 77 Cl: que je demande à mon témoin, si lui (oui) il aurait quelque chose d'autre à dire (oui)</p> <p>78 Ca: si tu demandes à ton témoin , il aurait quelque chose à dire ? 79 Cl : ce que peut dire le témoin, c'est que... c'est pas intéressant ça! 80 Ca: ... ouais d'accord</p> <p><i>A la réplique 84:</i> 84 Ca interrompt Cl : Claudine, essaie simplement de garder tes yeux... de les poser sur là où tu étais ...et de revoir Claudine en train de dire ça ? 85 Cl: J'étais complètement prise par le contexte dans lequel j'étais, j'étais dedans 86 Ca: et comment c'était là pour toi ? 87 Cl: pas très confortable, mouillée..; 88 Ca: non, pas heu pas heu..., comment c'était, oui, tu retournes sur le contenu!</p> <p><i>Plus loin à la réplique 110 :</i> 110 Ca: est-ce que Claudine, est-ce que je peux te demander si à ce moment là, tu, tu arrives à revoir Claudine et... qui parle et est-ce que tu arrives à voir Claudine, est-ce qu'elle fait des gestes quand elle raconte cela ? Est ce que tu arrives à voir ?</p> <p>111 Cl: alors....sur ce moment là, j'aurais envie de dire, qu'il n'y a pas beaucoup de gestes... 112 Ca : Est-ce que Cl fait des gestes quand elle raconte ça ? 113 Cl: je ne peux pas le dire, c'est comme si elle était partie dans ce monde là, qu'elle n'était plus là !(hum, hum), ... alors que dans les moments ...j'étais un peu en contact... tout en restant extérieure, peut-être que je suis sur ma chaise, que je sens ma posture, que j'entends la voix de Sylvie. 114 Ca : d'accord! 115 Cl : ...des petits bouts de phrases... je sens</p>	<p>une image vraiment particulière, elle est fixe et montre une coupe de la tente. Cl voit de l'extérieur de la tente la Cl de la situation de référence couchée dans son duvet à l'intérieur. Avec 65-66 Cl glisse du contenu mémoriel vers sa perception de ce moment du V2. Mais Ca ne l'a pas perçu²⁷.</p> <p>Ca refait une tentative avec le témoin.</p> <p>La complicité dans la recherche est à nouveau à l'œuvre. Cl est bien présente en V3 dans ce qui est en train de se faire, à savoir sortir A du contenu mémoriel pour l'installer sur les actes du V2 avec leur contenu. Et avec la relance 78, Ca remet Cl dans son rôle de A. En fait, il vient quelque chose à Cl, qu'elle balaie de suite (79)</p> <p>Là, Ca renvoie Cl sur sa perception visuelle de ce moment en V2, donc sur son vécu en cours de V2.</p> <p>Cl y va "...complètement prise par..."</p> <p>Et là, le V1 contamine son V2. Ca entend de suite que Cl avec "mouillée" repart sur le contenu mémoriel.</p> <p>Dans cette tentative, Ca reprend la formulation de Cl à la 3^{ème} personne, donc celle du vécu en cours de V2 et elle la renvoie aux actes en cours de V2 ("parle.... ses gestes... raconte....") et sa question porte sur du contenu kinesthésique de ce V2, or c'est le registre d'accès de Cl. Et c'est immédiat, Cl se sent subitement sur sa chaise de V2 en train de parler. Elle sent ses mains immobiles sur ses genoux et son buste fixe, mais au moment où elle le dit en V3, ce n'est pas encore complètement conscient. Ce n'est qu'un ressenti pas encore réfléchi. Cela ne devient vraiment conscient qu'en V4!</p> <p>Là, ça y est et c'est assez surprenant car Cl est vraiment en évocation de ce moment de V2. Ce</p>
--	---

²⁷ A cette époque, nous ne disposons pas des catégories que P. Vermersch a formulé dans son tableau p.36 n°66

<p>que ça ne vient pas 116 Ca : à quoi tu sais que ça ne vient pas ? 117 Cl: parce que je sais bien que je ne suis pas en évocation ... là je sais que je ne suis pas en évocation là... à ce moment là, quand j'essaie de décrire que je suis dans la tente ... 118 Ca : à quoi tu sais... 119 Cl: parce que c'est resté adhérent à cette image de départ, même si c'est tout à fait cette image, cette image qui reste présente et fixe. Elle est devant moi. Je la vois de l'extérieur et que tout en voyant un peu des images, des images qui ont des couleurs, des objets, je me sens raconter...</p> <p>120 Ca : Tu te sens raconter.....Claudine qui se sent raconter, c'est comment ? 121 Cl: Claudine qui se sent raconter, elle dit ce qu'elle sait de cette chose là... enfin oui, elle raconte... (hum... et comment ?) elle raconte et elle voit bien qu'elle n'est pas contente 122 Ca : à quoi, elle voit qu'elle est pas dedans?</p> <p>123 Cl: parce qu'elle n'y est pas, elle n'est pas dedans, elle se sent là en train de raconter et voit devant et sait qu'elle n'y est pas 124 Ca: elle voit autre chose Claudine qui raconte ? 125 Cl :oui, elle sent le temps de l'exécution enfin c'est pas des silences, mais...ça doit être haché...ça doit être haché ce que raconte Claudine.. elle fait des temps d'arrêt. 126 Cl: est-ce que Claudine à ce moment là, elle se dit quelque chose ? 127 Cl: elle évite de dire quelque chose, elle évite de faire 128 Ca : elle évite, et comment, elle évite ? 129 Cl: autre chose qui est quand même là, qui l'agace un peu...elle sait bien que ça ne vient pas et qu'elle n'arrive pas à rentrer dedans 130 Ca : hum, hum... comment elle sait que ça l'agace un peu ?... 131 Cl : c'est pas le mot agacer, ça ne lui convient pas bien quoi! 132 Ca : ça ne lui convient pas bien, c'est un peu dommage parce que c'est vraiment un moment spécifié, "je ne rentre pas dedans" 133 Ca : elle rentre pas dedans ! 134 Cl: ce qui fait qu'à la fin, j'étais en train de me</p>	<p>moment où elle n'arrive pas à lâcher, à partir en évocation. <i>Le contenu de l'évocation en V3</i> : la Claudine du V2 a une conscience de ce qui se passe et n'étant pas absorbée par la P.P.I. elle peut être attentive à ce qui se passe pour elle au niveau de son "vécu en cours". Elle ne se sent pas en contact avec son vécu de référence mais elle sent bien que cela vient de sa tête, de ses pensées. Ce qui lui vient, ce sont des choses qu'elle sait. Et elle en est complètement consciente. Mais il lui est difficile là en V3 de décrire ce vécu là de V2, de trouver les mots pour traduire ce qu'elle sent et comment elle sait qu'elle raconte. Comment traduire ce qu'elle vit là? C'est encore du savoir en acte. Dans ce moment de V3, elle retrouve tout ce ressenti là du V2. En tout cas, si elle n'arrive pas à le dire, elle est vraiment sur son "vécu en cours" de V2. La Cl du V3 parle de la Cl du V2 à la 3^{ème} personne, elle arrive à garder une certaine distance avec elle. Il y a comme une sorte de dissociation. Elle se perçoit sur sa chaise de V3 avec Catherine et Sylvie en face un peu plus loin et en même temps, elle est cette Cl assise avec une autre orientation dans son V2, celle qui n'arrive pas à être en évocation et sait qu'elle n'y est pas.... En 123, elle vient sur ses actes, de façon floue d'abord "elle se sent, en train de raconter... accède..." puis de façon plus précise en 125 : "ça doit être haché...temps d'arrêt"... La dissociation se poursuit et pourtant ...</p> <p>En fait en V2, elle se contient...pour rester seulement A.</p> <p>Elle vient sur son état interne, une valence négative.</p> <p>Et Cl continue de faire parler la Cl du V2.</p> <p>Et progressivement la distance se défait et Cl redevient complètement celle du V2 et son</p>
---	--

<p>dire : "finalement, qu'est-ce qui fait que je ne peux pas rentrer dedans quoi! 135 Ca : Claudine, elle raconte, elle se dit ça 136 Cl: à la fin, je me dis ça comment ça se fait... donc sans que je me le dise parce que je ne sais pas comment ça fonctionne la pensée, je ne me le dis pas en termes de mots, je ne m'entends pas le dire, c'est pas une activité volontaire, ça se fait tout seul quoi!..... <i>A la réplique : 158</i> 158 Cl: Claudine raconte, elle ne peut pas faire plus, parce qu'il y a quelque chose qui résiste (ouais!) ah ouais! C'est fort!..// y-a quelque chose qui résiste.... Comme si je ne pouvais y entrer vraiment et même pendant que je ne suis pas dedans, je sais très bien que je ne suis pas dedans, je voudrais y aller, j'y arrive pas... y a l'idée aussi que je suis sur du visuel et que chaque fois que je suis sur du visuel, ça me bloque! Je sais que j'y rentrerai, si j'arrive à trouver du kinesthésique, alors je ne me le dis pas! 159 Ca: tu ne te le dis pas, tu ne le dis pas à Claudine, ouais! 160 Cl: Claudine ne se le dit pas, mais ça passe là... comme si... Je ne sais pas comment le dire...puisque c'est une pensée.....je ne sais pas comment c'est une pensée!... rires mais c'est vrai, c'est pas des mots, c'est pas des phrases... ça se passe là-dedans! C'est dur à dire, j'ai pas les mots pour dire comment ça se passe parce que... je l'entends, pas en terme de sons mais y-a quelque chose qui vient et j'essaie de ne pas les attraper, pour ne pas trop travailler intérieurement toute seule. Je sais que si je travaille toute seule, je pourrai encore moins y rentrer. Donc j'essaie d'évacuer pour être complètement disponible pour rentrer et que je .. 161 Ca : ...essaie d'évacuer...Claudine qui parle là et essaie d'évacuer ... 162 Cl: en même temps, elle ch..., elle ... arrive pas à... Je ne sais pas si elle a vraiment essayé de lâcher complètement ? 163 Ca : Qu'est-ce qui te fait dire ça ? 164 Cl: je ne sais pas, si Claudine, n'a pas, quand ça ne venait pas, (ouais)... Claudine cherche à faire quelque chose pour que ça vienne (hum) ... et donc quand elle cherche à faire quelque chose, elle essaie de se rappeler les éléments de la situation (ouais) oui, c'est ça! Elle essaie de se rappeler et ça vient pas! 165 Ca : et comment, elle fait pour essayer de se rappeler?... Comment elle s'y prend ? 166 Cl : ben, je regarde dans les différents c ...part à rire.</p>	<p>discours passe à la première personne et même de l'imparfait au présent : en 134, malgré Ca qui continue à la relancer à la 3^{ème} personne, 135. Mais en 136, la 1^{ère} personne, c'est celle du V3, qui est en évocation du V2 mais qui ne sait pas comment traduire en mots ce vécu retrouvé!</p> <p>Cl en V3 est toujours en évocation de son "vécu en cours" de V2 et quelque chose de nouveau lui vient, mais qui est juste posé: "quelque chose qui résiste".</p> <p>Là, elle évoque un moment de méta position où ses savoirs d'explicitation viennent interférer.</p> <p>Là, c'est particulier, car Cl est toujours celle du V2 avec ce qui se passe dans sa tête, son fonctionnement cognitif qu'elle revit mais ne sait encore pas mettre en mots...D'où cette discussion dans le vécu de V3, qu'elle mène devant Ca sur ce qui se passe en elle, en pensée dans le V2.</p> <p>Là, une autre couche de sens lui vient. Qu'elle ose dire. Le fait de parler à la 3^{ème} personne lui facilite la tâche. C'est comme si, elle n'était pas concernée, c'est l'autre Cl, celle du V2!</p> <p>Et là, en fait elle clarifie ce qui se passait, sans qu'elle en ait conscience. Oui, c'est une prise de conscience.</p> <p>Là, du pré-réfléchi émerge.</p> <p>Là, un brusque retour au réel du V3 et c'est tellement énorme pour la Cl du V3 qu'elle est prise d'un fou rire.</p>
--	---

<p><i>Reprise un peu plus tard.... A propos d'un petit moment évoqué où elle était vraiment en évocation en V2.</i></p> <p>205 Ca : Claudine fait quoi à ce moment là ? 206 Cl: oui, d'accord, Claudine... à ce moment précis, elle commence à rentrer vraiment en évocation, c'est-à-dire à s'habiter, à être dans ce qu'elle dit, ça veut dire, .. quand je dis je suis... quand elle dit, je suis sur le dos, (oui) y a une sensation ... comment dire ? A la fois Claudine la voit ... et en même temps, elle ressent la position sur le dos... (ralentit) elle ressent...avec heu... non effectivement... elle la voit toujours, (et là, elle parle avec elle-même d'un ton décidé, vraiment en évocation de son V2) elle ressent bien qu'elle est sur le dos, elle sait que ça, c'est du vrai, c'est pas raconté.</p> <p>207 Ca : elle sait que c'est du vrai, oui!</p> <p>208 Cl: mais elle n'a pas encore les sensations dans l'évocation elle-même</p> <p>209 Sy : comment, elle sait que c'est du vrai? Elle fait des choses dans sa tête pour parler ou pour...</p> <p>210 Cl: la façon dont ça lui apparaît.</p> <p>211 Sy : et quand ça apparaît, elle fait autre chose en même temps?</p> <p>212 Cl: ben , à la fois, elle la voit couchée sur le dos et comme si en même temps, elle était aussi sur le dos... mais elle n'a pas le ressenti de Claudine sur le dos, elle ne voit pas le haut de la tente. Elle la voit en image, de l'extérieur et elle a une sensation réelle qui est celle de la posture... elle sait qu'elle commence à y être (une sorte de conscience)...</p> <p>213 S : et en même temps elle se dit des choses ?</p> <p>214 Cl: Non elle est en train de laisser un peu faire...// je ne crois pas qu'elle se dise des choses... elle se laisse absorber par ce qui se passe justement...</p> <p>215 Sy : et comment elle fait pour se laisser absorber ?</p> <p>216 Cl: .../ je ne sais pas comment dire ...elle se laisse absorber par cette chose, dans le sens où ... en disant qu'elle est sur le dos ... comment dire ... elle retourne dans ce monde complètement... elle n'est plus là, elle n'est plus sur sa chaise là...//quelque part, c'est comme si elle ...c'est le contenu de ce moment, sachant que c'est quand même très réduit, puisque c'est la sensation de la position sur le dos et elle dit qu'il n'y a pas plus et c'est là que je parle du sol qui est froid ? Je sens ma main, la paume à plat sur le sol de la tente, comme si je n'étais que cette main avec son avant bras et je sens réellement le froid du sol et le type de contact de ce sol là!....</p>	<p>Ca l'interpelle toujours à la 3^{ème} personne en la renvoyant à ses actes.</p> <p>La Cl du V3 est à nouveau en évocation de son V2. Elle cherche à décrire ses actes, mais se retrouve encore en difficulté pour dire ce "vécu en cours" de V2.</p> <p>Du ressenti en V2, d'une perception, elle glisse vers le contenu mémoriel...</p> <p>...puis revient en termes flous sur son vécu en cours de V2.</p> <p>Sylvie observateur entre en jeu et relaie Ca.</p> <p>La Cl du V3 décrit vraiment le vécu en cours de la Cl du V2.</p> <p>Cl décrit son évocation au niveau des actes et non du contenu mémoriel</p> <p>La dissociation se défait à nouveau et la Cl du V3 entre en évocation du V1</p>
---	---

<p>217 Ca : tu le dis avant 218 Cl: parce qu'effectivement, je suis... elle est sur le dos quand elle écarte la main sur le sol et qu'elle sent que c'est froid 219 Sy : tu es sur le dos et là, tu es en train Elle se laisse absorber</p> <p>220 Cl: je suis là sur ma chaise, mais je me laisse absorber, c'est là le problème... c'est qu'il n'y a pas de place pour autre chose ... si je me mets Claudine là heu...en train d'être en train de faire cette chose là , y avait cette image qui ... elle commence à être absorbée par ça et donc, y a rien d'autre! 221 Sy : tu ne négocies rien...? 222 Cl: non, là; elle laisse faire ... elle est dans une sorte d'attente... comme on dit d'attente éveillée... elle guette, enfin je ne guette pas, mais y a une sorte d'attention à cette chose là, dans le sens que quand tu fais ça d'habitude, ça vient! Là je ne négocie pas, elle ne fait rien Claudine. 223 Ca :... Y a plus du tout ce qu'il y avait au départ, sur cette sorte d'agacement, mais le mot ne te convenait pas... y a plus du tout ça à ce moment là ? 224 Cl: non, c'est accepté, c'est ... je ne suis plus là dedans... non parce qu'elle sent qu'il y a quelque chose qui vient tout doucement... elle se rend disponible à ça...elle se rend pas disponible à ça... elle est disponible à ça et quand elle est disponible à ça, c'est ça, elle est là dans cet instant là et y a rien d'autre (hum, hum).</p>	<p>Cl en V3 se rend compte qu'elle a re glissée à la première personne et se reprend, mais elle est toujours dans le V1. Sy commence à relancer Cl sur le contenu mémoriel et se reprend pour la relancer sur un acte du vécu en cours de V2 : " se laisse absorber..." Cl revient en évocation de son "vécu en cours" de V2, mais ne sait pas dire plus.</p> <p>Elle est dans la visée à vide...</p> <p>Puis elle sort de l'évocation pour faire des commentaires là, en V3.</p> <p>Ca reprend son rôle de B en maintenant Cl sur le "vécu en cours" de V2.</p> <p>Son attention est totalement accaparée par cette visée à vide et Cl ne peut accéder à autre chose de son "vécu en cours" de V2</p>
---	--

Quelques commentaires

1- Ces différents extraits témoignent de la façon dont les procédures de questionnement de Claudine en 3^{ème} personne, celle qui est A en V2, se sont mises en place.

Si le départ se fait comme d'habitude, Catherine va chercher, tâtonner avec l'aide complice de A pour arriver et stabiliser ce questionnement de la Claudine du V3, à la troisième personne pour désigner la Claudine du V2.

Ce qui m'est apparu assez tardivement dans le V4 où je travaille ce corpus, c'est comment Ca questionne très habilement les actes du vécu en cours en V2 de A. Je pense que c'est là que se situe la puissance de son questionnement et qui fait partir A en évocation du "vécu en cours" de V2.

2-La chose qui m'a le plus étonnée, c'est d'être vraiment partie en évocation du fonctionnement de la Claudine en V2, sans m'en rendre compte. Ce qui m'apparaît en V4, c'est comment le fait d'être en évocation, je revis ces moments, mais n'ai pas les mots pour les dire. C'est quelque chose de très fort. Alors je redis la même chose, je nomme les choses à un certain niveau de généralités, façon de faire durer, car je les vis réellement. Je mesure là, le fossé qu'il y a entre le vécu ou son "ressenti" et la mise en mots de celui-ci!

3-Un certain jeu se joue pour la Cl du V3 quand elle parle d'elle-même à la 3^{ème} personne. A la fois elle garde ses distance par rapport à la Cl du V2, ce qui lui permet de ne pas glisser vers le contenu mémoriel, de ne pas retourner en évocation de V1, mais en même temps, avec les relances sur ses

actes du "vécu en cours" de V2, elle part en évocation de ce V2. Tant et si bien qu'à certains moments, elle reparle à la première personne.

Quand, je dis "Claudine, elle....", je la vois de l'extérieur (en aperception bien sûr), de profil, c'est-à-dire de la place où je suis assise là, en V3. Quand je repasse à la première personne et dis "je..." alors, je me suis re-glissée dans la posture assise de A sur sa chaise de V2 avec l'orientation qu'à la chaise en V2 et je suis alors la Claudine du V2, j'habite son corps et aussi ce qui se passe dans sa tête.

Et dans certaines réponses, je passe de l'une à l'autre, cela signifie que je m'entends utiliser la première personne, donc une certaine conscience de se qui se fait en V2 et je me reprends pour garder ma distance avec cette Claudine et ne pas replonger dans le contenu mémoriel du V2...."**je suis** sur le dos... **Claudine la voit** et en même temps, **elle** ressent la position...".

4. Il me semble qu'en V3, je tourne la tête vers la chaise V2, bien que je garde les yeux fermés. Ceci serait à confirmer par Catherine ou Sylvie.

Alors qu'en V3, j'évoque les difficultés que j'ai rencontrées pour être en évocation dans le V2, les procédures de l'entretien, le fonctionnement de Ca m'ont totalement fait lâcher et je suis partie d'une façon très très étonnante (pour moi) en position de parole incarnée, totalement absorbée et associée...

Je terminerai en disant que les catégories descriptives que Pierre Vermersch nous a livré dans son dernier article du n° 66 avec le tableau de la p. 36 m'ont terriblement aidée. En fait, elles ont travaillé doucement en moi. Je n'ai pas fait ce papier d'une traite. A un moment où je l'ai repris pour poursuivre, la colonne de droite était déjà remplie d'une certaine façon. En la relisant, j'ai pris conscience qu'il me fallait être plus précise et en fait, je suis rentrée dans une analyse de contenu du corpus avec ces catégories et mon discours antérieur avec des expressions comme "le contenu de V2", "le noétique de V2" ne convenait plus. Je viens juste de modifier le titre de ce papier où j'avais écrit : "questionnement d'un V2"!....



Réduction phénoménologique et époque corporelle : Psycho-phénoménologie de la pratique du ‘point d'appui’

Ève Berger,

Expérice, Paris 8 ; Cerap, Université Moderne de Lisbonne

Pierre Vermersch,

CNRS, GREX

Ce texte, issu de notre communication présentée au Colloque « Phénoménologie(s) de l'expérience corporelle » les 2 et 3 novembre à Clermont-Ferrand, est le reflet transitoire d'un chantier de réflexion en cours. Il s'agit d'une version première d'un article plus conséquent à paraître ultérieurement ; notre seul objectif, dans ce premier temps, est de poser un point d'appui (c'est le cas de le dire !) à cette réflexion sans viser autre chose que la clarification de certaines idées et l'ouverture d'un échange qui nous fasse progresser.

Introduction : la réduction comme pratique incontournable

En première approche, il paraît évident que parler de phénoménologie ne peut faire l'économie d'aborder la question de la réduction, méthode princeps de la philosophie husserlienne par laquelle peut se modifier mon rapport au monde et à moi-même.

Parler plus précisément de 'phénoménologie de l'expérience corporelle' peut dès lors amener à plusieurs croisements possibles avec la question de la réduction : par exemple, on peut s'interroger sur ce que peut être une 'réduction corporelle', et quel est son sens ; ou se demander si l'on peut parler d'acte de réduction à propos de certaines pratiques corporelles ; ou encore interroger sa pratique corporelle, si l'on en a une, sous l'angle d'une réduction.

Nous avons choisi pour cette communication de partir d'une pratique corporelle concrète que nous partageons – la somato-psychopédagogie (Bois, 2006 ; Berger, 2006) –

dans laquelle la technique du « point d'appui » (que nous définirons plus loin) nous apparaît comme un exemple fort d'époque corporelle.

Notre projet est d'explorer cette technique à la lumière de l'analyse de la réduction phénoménologique telle qu'elle a été menée par Natalie Depraz, Francisco Varela et Pierre Vermersch (Depraz, Varela, Vermersch, 2000 ; Vermersch, 2003), en respectant l'esprit résolument *pragmatique* de cette analyse. En effet, s'il ne manque pas de philosophes historiens de la phénoménologie pour penser le concept de réduction ou le commenter, pour nous la réduction demande plutôt à être comprise dans son statut d'expérience à *réaliser*, menant ainsi nécessairement à une « explicitation renouvelée de la 'réduction' en termes de praxis concrète et incarnée » (Depraz, Varela, Vermersch, à paraître, p. 4). Ce faisant, il nous semble respecter à la fois l'esprit husserlien d'une praxis phénoménologique reposant sur la réalisation et la description d'expériences *effectives*, et nos propres exigences concernant le mode d'exploration psycho-phénoménologique de nos vécus divers, à commencer par celui de la réduction elle-même.

Cette pratique de la réduction comme une attitude, un faire, un exercice concret d'observation attentive du monde (Depraz, 1999) nous interroge notamment dans la pratique de l'auto-explicitation, où toute tentative de mise en évocation suppose de savoir réaliser l'acte réductif de manière autonome, sans l'aide d'un interviewer formé à nous y conduire et à nous permettre de s'y

maintenir. Cet exercice, plus solitaire que dans l'entretien d'explicitation, met en lumière de manière cruciale certaines difficultés inhérentes à toute réduction ; ces difficultés, qui ont déjà été évoquées au Grex au cours de ces derniers mois²⁸, concernent globalement et de manière simplifiée la difficulté à installer et à maintenir dans le temps les différents actes qui permettent de suspendre un certain type de rapport (à l'objet, au monde, à soi-même) pour sauvegarder l'existence d'un autre rapport, ce dernier faisant exister pour soi le micro-monde spécifique que l'on cherche à explorer et à décrire.

En amont ou au-delà de cet aspect méthodologique propre à l'auto-explicitation et à la démarche psycho-phénoménologique en général, mieux comprendre la réduction nous intéresse aussi dans le cadre d'un chemin personnel de relation à soi, à l'autre, à nos expériences, qui se nourrit d'un vécu plus fin et plus conscient de l'acte réductif.

Dans ce contexte, notre objectif dans cette exploration du point d'appui est double : tout d'abord, si effectuer un point d'appui est bien un exemple parlant de pratique réductive, alors s'y reporter doit permettre de faire ressortir la micro-genèse de la compétence correspondante, et en particulier d'approcher le décalage pouvant exister entre comprendre le processus de la réduction et comprendre comment il peut être appris et exercé, ce qui est très différent. (Vermersch, 2003). Il s'agit donc ici de mettre à jour des aspects de la réduction invisibles en dehors de ce cadre précis d'effectuation. Par ailleurs, cette entreprise peut aussi nous apprendre quelque chose sur d'éventuels modes d'action ou processus, à l'œuvre dans le point d'appui mais que nous n'aurions pas aperçus jusque-là. Notre but n'est donc pas de valoriser une pratique donnée mais de montrer comment l'analyse de sa mise en œuvre, croisée à celle du processus de la réduction, peut nous apprendre quelque chose quant à chacune de ces deux pratiques.

²⁸ Cf. entre autres « Approche psycho-phénoménologique d'un 'sens se faisant', P. Vermersch, *Explicititer* n° 61, 26-47 ; « Éléments pour une méthode de dessin de vécu », P. Vermersch, *Explicititer* n° 62, 47-57 ; « Le vécu de la visée à vide, se demander, 'effroi', résistances, confiance, dépassement », Collectif GREX, *Explicititer* n° 66, 48-71.

De la réduction phénoménologique à l'épochè corporelle

Si l'on peut parler d'« épochè corporelle » à propos de certaines pratiques, c'est tout d'abord qu'elles engagent une rupture avec un certain rapport habituel au corps, pour se tourner vers un type d'écoute, d'observation et de ressenti qui ouvre à la constitution d'un univers spécifique, celui-ci ne se donnant en retour que dans ces conditions effectives de réduction. L'existence d'une telle forme d'épochè mérite d'être soulignée en tant que condition d'un travail sur soi possible et réussi, dans la mesure où elle permet une écoute renouvelée du corps vivant. Cette écoute spécifique est le préalable incontournable à la saisie et à l'analyse du sens (dans tous les sens du terme) émergeant alors du corps sous différentes formes. Le matériau thérapeutique ou de croissance personnelle est en effet justement fourni dans ce genre de pratique par un rapport au corps *différent*, au minimum plus présent, en tout cas tourné vers autre chose que ce que l'on y perçoit dans un rapport machinal ou tout du moins habituel.

Ce geste réductif premier qui à la fois permet, signe et préside à l'installation même de la relation thérapeutique ou formatrice, appartient en premier lieu au praticien, qui effectue ainsi un geste pour lequel il a été formé et qui participe de son identité professionnelle (*Ibid.*). Mais il peut et doit devenir tout aussi présent chez le patient, le client ou l'apprenant, nécessitant pour cela qu'on invite ce dernier à le réaliser, voire qu'on le forme à savoir le pratiquer de manière autonome.

À un autre niveau, et sur fond de cette réduction première, c'est au cours même d'une séance qu'une épochè corporelle est réalisée de manière réitérée et soutenue – peut-être d'ailleurs faudrait-il parler *des* épochès corporelles ? – pour maintenir sur une certaine durée le rapport au corps qui va permettre la poursuite de la saisie du matériau perceptif, associatif ou signifiant émergeant de l'expérience. On retrouve ici la structure de base de l'épochè, geste à la fois inaugural, continu, définitif et incessant de la réduction, et c'est à ces deux niveaux d'épochè, à la fois première et successives, que se déploie toute la diversité des techniques et méthodes existantes. Dans la somato-psychopédagogie, la structure d'une épochè corporelle est particulièrement flagrante dans la technique du point d'appui.

Point d'appui et réduction

Le point d'appui est une technique mise au point par le Pr. Danis Bois, fondateur de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie (Bois, 1984 ; Bois, 1987 ; Bois, Berger, 1990). Ayant pour vocation première de remplacer la manipulation ostéopathique, jugée trop irrespectueuse de la dynamique de santé interne du corps, le point d'appui constitue une résistance constructive qu'un fasciathérapeute ou un somato-psychopédaogogue offre au corps pour solliciter son potentiel d'auto-guérison. Concrètement, proposer un point d'appui consiste, après avoir accompagné la mouvance interne de la matière corporelle jusqu'au bout du voyage ressenti par le thérapeute, à le stopper dans ses paramètres extrêmes. Cet arrêt doit lui-même obéir à une demande profonde du corps, qu'il faut donc savoir capter (Bois, Berger, *op. cit.* ; Courraud, 1999 ; Courraud-Bourhis, 1999). Le point d'appui est donc, en d'autres termes, l'acte manuel par lequel peut être opéré un arrêt doux et circonstancié du « mouvement interne » de mon corps ou du corps d'autrui.

Le mouvement interne est ainsi nommé en référence au fait qu'il apparaît au sujet qui le perçoit sous la forme d'une mouvance présente au-dedans de lui-même, mouvance animant la « matière » constitutive du corps et se manifestant indépendamment de tout mouvement gestuel objectif en cours. Le mouvement interne se donne avec des caractéristiques propres, certaines invariantes, d'autres variables selon les moments et conditions de l'expérience : une forme, des orientations, une amplitude, un rythme, une texture, une résonance en terme d'états émotionnels ou de pensées spontanées, etc. Le point d'appui vise en quelque sorte à offrir un obstacle à sa circulation, obstacle qui va jouer le rôle d'un barrage sur une rivière, c'est-à-dire permettre une accumulation quantitative et qualitative du mouvement interne.

Pour la simplicité de l'exposé, nous en resterons à la description de la structure classique d'un point d'appui, c'est-à-dire la plus couramment rencontrée en pratique, sans entrer dans la multiplicité des différents cas de figure possibles. Le point d'appui peut être réalisé par un sujet sur un autre (par exemple par un somato-psychopédaogogue sur un patient), ou par un sujet sur lui-même, dès lors qu'il a été formé à percevoir le mouvement interne et à poser les actes adéquats. Pour les mêmes

raisons de simplicité, nous choisirons comme situation de référence le cas où un praticien pose un point d'appui à un patient.

Pour la suite de notre propos, rappelons maintenant que l'analyse qui nous sert de référence met en évidence dans le processus de la réduction un « cycle de base » constitué de deux étapes : *l'épochè* et *l'évidence intuitive* (Depraz, Varela et Vermersch, 2000). Pour décrire notre vécu du point d'appui, nous nous en tiendrons à ce stade à la première de ces deux étapes, l'épochè, dans laquelle sont distinguées trois composantes ou phases : la *suspension*, la *conversion* (ou redirection) de *l'attention* et le *lâcher-prise* ou accueil de l'expérience. Nous retiendrons pour chacune de ces trois phases quelques traits essentiels qui constitueront le fil conducteur de notre analyse.

Le point d'appui comme suspension

La phase de suspension est la condition première de tout changement du type d'attention envers son propre vécu. Elle se caractérise par un acte de rupture, *d'arrêt*, touchant à la fois le rapport naturel que j'entretiens avec le monde ou avec moi-même et, en conséquence, le flux des activités quotidiennes ou des activités en cours qui sont le support d'un exercice habituel et machinal de l'attention. Dans le cas du point d'appui, quel est le contenu ou la nature spécifique de ce que j'arrête ? Et quelle est la nature de l'arrêt lui-même ?

Essentiellement, l'acte concret que je réalise en tant que thérapeute est que j'empêche que se poursuive la circulation spontanée du mouvement interne. Celui-ci se déroulant physiologiquement sur un cycle de deux allers et retours par minute (un voyage toutes les 15 secondes environ), la première chose que je bloque est donc le retour du trajet que je viens d'accompagner jusqu'au bout. Je ressens clairement sous mes mains l'impulsion de ce retour spontané dans le corps du patient mais je maintiens le point d'appui de manière justement à ce que ce retour ne puisse pas s'effectuer.

Vue sous cet angle, la suspension est ici décrite dans sa dimension d'« inhibition rétro-active », c'est-à-dire d'inhibition de ce qui doit être réduit et qui est déjà là (Vermersch, *op. cit.*). J'arrête quelque chose que je sens commencer à se produire mais dont je ne permets pas la poursuite. Dans cette vision, deux difficultés

sont à repérer. La première est que l'inhibition ne peut être effectuée comme décision personnelle que sur la connaissance et la reconnaissance au moment même de ce qui peut et doit être inhibé. Or, le fait d'avoir la connaissance intellectuelle de ce qu'il faut suspendre ne donne pas la compétence à l'identifier en situation. La deuxième difficulté est qu'il faut savoir procéder à une inhibition en tant que telle, ce qui ne va pas de soi et n'a rien de spontané. L'acte et le contenu de l'inhibition sont ici en partie liés : il est probablement plus facile d'inhiber quelque chose que l'on sait repérer, et il est difficile d'imaginer que l'on puisse à sa guise inhiber, suspendre ou mettre entre parenthèses, tout. Dans le cas de la formation à la pratique du point d'appui, la connaissance intellectuelle du contenu de ce qui est à inhiber, à savoir le mouvement interne lui-même, n'est pas dissociée de la connaissance perceptive, sensible, que j'en acquière au fil des mises en situation ; elle se construit en parallèle de cette acquisition. Ce qui facilite donc l'acte de suspension au cours du point d'appui est le caractère *perçu* de manière tangible, sous mes mains, au fur et à mesure que je maintiens le point d'appui, de ce à quoi j'applique l'arrêt. Je suspens un contenu prévu et prévisible, en l'occurrence le mouvement naturel et physiologique des tissus. Et je peux le suspendre parce que je l'ai déjà perçu au moins une fois, parce que ce mouvement a déjà été repéré par moi.

Mais il y a également d'autres choses que je bloque nécessairement, sur un mode légèrement différent : dans la mesure où je vise consciemment une certaine qualité de réaction du mouvement interne pour relâcher le point d'appui (et ce même sans savoir précisément de quoi elle sera faite), je peux reconnaître par contraste tout ce qui se présente, et qui n'est pas de l'ordre de cette qualité, pour l'inhiber : par exemple le mouvement passif et automatique des tissus et des articulations qui accompagne la respiration, ou encore la mise en route par le patient d'un mouvement majeur volontaire dans une direction arbitrairement choisie par lui et qui ne correspond pas à une réalité de mouvement interne. Je n'ai pas nécessairement besoin ici de savoir à l'avance ce que je souhaite inhiber pour le faire : c'est le fait que ce qui se présente ne soit pas ce que je vise, et que je le connaisse et le reconnaisse malgré tout, qui devient l'indicateur que c'est à

suspendre.

Ces différentes manifestations intérieures du corps n'épuisent cependant pas encore la totalité de ce qui est mis en suspens dans et par le point d'appui. Le point d'appui est aussi une suspension de ma propre attention, qui doit corrélativement cesser tout mouvement d'accompagnement de ce qui serait extérieur au processus qui se joue dans le champ de ce qui est contenu, concerné, mis en travail par le point d'appui, et d'où va naître la réaction que j'attends *sans la connaître*. On entre ici dans une conception davantage « proactive » de la suspension (*Ibid.*), qui se joue dans les deux phases suivantes : la conversion de l'attention et le lâcher-prise. Cette conception proactive tente d'ouvrir les dimensions de l'acte suspensif au-delà de ce qui est déjà connu (puisque reconnu) : comment concevoir ce qui, dans l'acte d'inhiber, ouvre à du non connu, à une dimension de création, à un résultat qui est visé sans savoir en quoi il va consister ? Si cette réduction proactive ne semble pas être présente dans l'œuvre de Husserl, en revanche elle est clairement présente chez un philosophe comme Piguet (1975), même si c'est sous une autre appellation (renversement sémantique).

La conversion de l'attention et le lâcher-prise dans le point d'appui

Dans le cycle de base de la réduction, la phase de conversion de l'attention et la phase de lâcher-prise prolongent et maintiennent la suspension initiale. Elles représentent à elles deux un changement global de l'activité attentionnelle : changement de *direction* pour la première – mon attention se déprend du spectacle du monde pour se tourner vers le monde intérieur constitué de ses propres actes ; changement de *qualité* pour la seconde phase, qui consiste à passer d'un mouvement volontaire d'aller chercher, à un mouvement beaucoup plus passif d'accueil et d'écoute, de 'laisser venir', qui permet d'ouvrir vers le remplissement expérientiel qui suivra.

On rencontre ici deux difficultés pratiques : la première tient au caractère inhabituel d'un mouvement attentionnel tourné davantage vers l'acte de saisie que vers l'objet à saisir, ce dernier étant toujours prédominant car directement et facilement perceptible ; la seconde difficulté consiste à maintenir ensemble un mouvement *actif* d'attention, délibérément tourné et maintenu vers le monde intérieur, et une attente davantage *passive*, face

à un remplissement qui n'est pas immédiat. Il y a là un vide temporaire à absorber, un espace et un temps à apprivoiser pour y maintenir de manière féconde une attention présente dirigée vers une révélation possible.

Le point d'appui est également une telle expérience d'un 'maintenir ensemble' de deux forces attentionnelles opposées : d'un côté je dois me maintenir volontairement tourné(e) vers le monde intérieur auquel je m'adresse, de l'autre je dois rester ouvert(e) à ce qui peut, doit ou va venir comme manifestation de la vie intérieure, sans savoir quoi, ni préjuger de rien : le point d'appui est aussi *attente*, ouverte, orientée mais non focalisée, de quelque chose qui va venir mais dont je ne sais rien. Certes, je sais qu'il s'agit d'un mouvement interne (la réduction première perdure et me garde au contact du micro-monde qui est celui que je veux observer), mais cela ne définit en rien le lieu d'émergence, la forme, l'orientation, l'amplitude, le niveau de profondeur, la saveur, la résonance... du mouvement interne qui va venir et que je dois attendre.

C'est probablement dans cet aspect que la difficulté de la réduction, quand on s'essaie à la mettre en pratique réellement, est la plus résistante : ce double mouvement attentionnel, à la fois acte et non acte (*je maintiens*, en mettant en œuvre une volonté délibérée de le faire, mon attention tournée vers un micro-monde dans lequel par ailleurs je dois *laisser s'opérer* un acte qui ne dépend pas de moi) est difficile à maintenir, notamment à cause du manque de matérialité de ce maintien qui s'exprime d'autant plus face à ce qui apparaît momentanément comme un vide : à quoi me raccrocher quand je dois attendre sans connaissance de ce que j'attends, continuer à attendre alors même que rien ne vient d'emblée, maintenir mon attention dans une direction sans contenu et sans cesser de toujours renouveler la suspension première ?

La pratique du point d'appui apporte ici une dimension de matérialité intéressante dans la mesure où ce double mouvement attentionnel est soutenu par un double mouvement corporel équivalent, à savoir la « discussion non verbale » qui a lieu, sous les mains du thérapeute et dans le corps du patient, entre le mouvement interne qui s'accumule au point d'appui et l'immobilité contre laquelle il lutte et qu'il tente de dissoudre. L'évolution des réactions toniques qui manifestent cette discussion au sein de la matière du corps est là,

tangible et perceptible, pour 'guider les opérations' de l'intérieur et soutenir l'attention des deux sujets en présence. Dans cette situation, mouvement interne et immobilité sont deux forces opposées qui ne s'annulent pas, ne s'inhibent pas, mais au contraire se potentialisent l'une l'autre sous la forme de la création de quelque chose de nouveau, fruit de leur rencontre. Il ne s'agit pas ici de rentrer dans le détail de ce que cette création peut produire (il y aurait beaucoup à en dire) mais simplement de souligner en quoi la description de ce double mouvement intra-corporel peut éclairer et soutenir son équivalent attentionnel.

Dans l'expérience, ces deux forces opposées ne s'annulent pas, ne s'inhibent pas, parce qu'elles sont maintenues ensemble sous ma conscience ou dans ma conscience qui les relie d'une certaine manière, à la fois en les contenant et en accueillant en moi la tension qui naît de leur rencontre, appelée « tension psychotonique ». Cette tension vient du fait que mouvement interne et immobilité justement ne s'opposent pas mais *tendent* l'un vers l'autre. À travers ce mouvement de 'rejoignement', mon attention a un « lieu » où se poser et un processus clairement perceptible à accompagner : elle est portée par le comblement de cet écart, par le remplissement dynamique de cet espace au fur et à mesure du déroulement du point d'appui.

L'attitude, à la fois manuelle et attentionnelle, qui contient et accompagne ce processus s'appelle en somato-psychopédagogie la « neutralité active » : *neutralité* dans le fait de laisser venir, de ne pas préjuger, de ne pas anticiper, de ne pas tirer et de ne pas pousser, de ne pas faire intervenir ma volonté à travers une décision personnelle qui irait à l'encontre des trajets ou réactions spontanés du mouvement interne ; *active* dans le fait de continuer à maintenir ensemble mouvement et immobilité, de poursuivre ce maintien, de réajuster s'il le faut le point d'appui, de faire les gestes qui sont demandés par l'évolution psychotonique. Active dans le fait de maintenir une volonté de ne pas en avoir.

Si l'on va plus loin dans la description des processus à l'œuvre dans l'expérience, tout se passe comme s'il y avait là un processus paradoxal – deux forces qui 'devraient' être opposées ne le sont pas – suffisamment *prenant* pour que tout ce qui ne relève pas de ce processus reste spontanément en dehors de mon espace de conscience, centré sur la

rencontre. Quand je pose ou quand je reçois un point d'appui, je perçois la co-présence des deux forces opposées dans mon corps et dans le corps d'autrui, j'accompagne consciemment l'évolution de leur rencontre, et tout cela réalise des conditions dans lesquelles l'épochè *se* fait. J'ai le sentiment que ce n'est plus moi seulement qui réalise l'épochè, mais que l'épochè *se* réalise aussi, sous la forme d'un processus de ma conscience qui sans effort se maintient dans le double mouvement d'«aller chercher» et de «laisser venir».

En guise de conclusion provisoire...

Il y aurait beaucoup plus à décrire sur les processus fins de relation dynamique entre ces deux mouvements, tant sur le plan corporel que sur le plan attentionnel, ainsi que sur la manière dont ces deux plans peuvent interagir et se soutenir mutuellement. Belle perspective d'auto-explicitation...

Nous n'avons pas abordé ici un aspect pourtant important de la pratique du point d'appui, à savoir le type de soutien verbal mis en œuvre par le praticien en somato-psychopédagogie pour guider son patient ou son élève dans sa présence au point d'appui. En effet, un certain nombre de consignes, verbalisées en lien avec la perception que le praticien a du mouvement interne de son patient à chaque instant, sont là pour soutenir la présence du sujet aux réactions psychotoniques déclenchées par le point d'appui et donc, à travers ces manifestations, à des aspects jusque-là imperçus de lui-même et de ses actes de conscience. L'explicitation du vécu du sujet guidé par ces consignes ouvre la voie à reconnaître, dans la pratique du point d'appui, «cette aptitude, que la réduction découvre en moi, de pouvoir considérer la réalité autrement, qu'il s'agisse des objets ou des faits» (Depraz, *op. cit.*, p. 27) et met en jeu une modification du rapport à soi, à l'autre et à l'environnement qui reste à décrire précisément.

À ce stade de l'exploration, nous pouvons dire que comprendre la réduction comme un point d'appui permet, par la matérialité des perceptions induites au point d'appui, de mieux mesurer la nature de la réduction, en ne la considérant pas seulement comme un acte «purement» cognitif. Par ailleurs, notre investigation souligne l'intérêt qu'il peut y avoir à envisager l'épochè en tant que geste, reprenant ainsi en quelque sorte «au pied de la lettre» la terminologie husserlienne. Le

parallèle entre geste attentionnel et geste corporel nous suggère une possible communauté d'acte qui peut grandement aider à affiner la pratique de la réduction partout où elle doit être mise en œuvre. Ainsi, le point d'appui, selon notre expérience, constitue une sorte de «manière de s'y prendre corporellement» qui soutient et donc facilite l'acte de réduction de manière très parlante. Concrètement, opérer une épochè par exemple pour entrer en évocation en début de séance d'auto-explicitation, peut se faire sous la forme de se poser à soi-même un point d'appui, acte qui engage une posture autant attentionnelle que corporelle, une suspension à la fois de mon mouvement interne et du mouvement de ma pensée, chacune soutenant l'autre et la bonifiant.

Bois D., 2002, *Le sensible et le mouvement*, Paris, éditions point d'appui

Bois D., 2006, *Le moi renouvelé, introduction à la somato-psychopédagogie*, Paris, éditions point d'appui

Berger E., 2005, «Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ?», *Revue Pratiques de formation/Analyses, Corps et formation*, n°50, décembre 2005, pp. 51-64

Berger E., 2006, *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*, Paris, éditions point d'appui

Courraud C., 1999, *Fasciathérapie et sport*, Paris, éditions point d'appui

Depraz N., 1999, *Husserl*, Paris, Armand Colin, Coll. Philosophie

Depraz, N., F. Varela, Vermersch P., 2000, «La réduction à l'épreuve de l'expérience», *Etudes phénoménologiques*, pp. 165-184.

Depraz, N., F. Varela, Vermersch P., à paraître, *À l'épreuve de l'expérience, pour une pratique phénoménologique*

Gendlin, E., 1997, *Experiencing and the Creation of Meaning*, Northwestern University Press.

Vermersch, P., 2003, «Psychophénoménologie de la réduction», *Alter*(11), pp. 1-19.

Quelques ouvrages intéressants parus récemment

Natalie Depraz, 2006, Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète. Armand Colin.

Destiné à introduire son lecteur au plus vif d'une philosophie qu'il serait particulièrement erroné de réduire à une doctrine, un système ou un entrecroisement de courants, cet ouvrage est né d'une intuition, et de la volonté de valider deux hypothèses : 1) la phénoménologie, avant de se faire texte et interprétation de texte, est d'abord une "épreuve expérientielle" prêtant à compte rendu descriptif par un sujet singulier; 2) elle est astreinte à se ressourcer constamment auprès d'autres disciplines: sa vitalité est à ce prix.

Aller ainsi à l'encontre de l'idéal de pureté disciplinaire et du postulat de cohérence herméneutique revient à prendre un double risque. Celui d'avouer une défiance vis-à-vis du modèle philosophique dominant. Et celui de s'avancer en direction de la pratique, celles d'autres sujets (dans d'autres ancrages disciplinaires) ou du sujet lui-même (dans sa relation à l'expérience) jusqu'au point diabolique où la phénoménologie, à cette double mise en jeu, pourrait bien "perdre son âme", et mourir de s'éprouver !

(extrait de la quatrième de couverture).

Eve Berger, 2006, La somato psychopédagogie. Ou comment se former à l'intelligence du corps. Edition point d'appui.

Il est maintenant admis que notre vie psychique, nos pensées, nos émotions, ont une influence sur notre corps et notre santé. En revanche savons-nous que notre corps peut nous aider à mieux penser ?

Pour guérir d'une maladie, accompagner certains grands changements de notre vie ou encore pour retrouver un élan créateur, être capable de dialoguer avec son corps offre des solutions insoupçonnées. Posséder et développer ce savoir-faire est un apprentissage à la portée de tous, un plaisir, voire même un chemin de vie, à condition d'avoir un mode d'emploi.

Ce livre nous invite à découvrir les outils pratiques de la somato psychopédagogie. En associant toucher, mouvement et parole, cette ap-

proche nous enseigne comment mieux ressentir notre corps et saisir le sens des expériences intérieures qu'il nous donne à vivre. Le corps devient alors le partenaire conscient d'une relation à soi et au monde étonnamment riche, donnant de précieuses informations pour mener sa vie avec davantage de sens et de cohérence.

(Extrait de la quatrième de couverture)

Bernadette Lamboy, 2003, Devenir qui je suis. Une autre approche de la personne. Desclée de Brouwer.

L'auteure que j'avais eue l'occasion de rencontrer à Paris en même temps que Gendlin, m'avait envoyé ce livre à sa sortie, mais je ne l'avais pas vraiment lu. Je vous le signale parce qu'il contient une présentation remarquable de l'œuvre de Rogers, mais surtout pour l'exposé de l'œuvre philosophique de Gendlin, qui m'intéresse beaucoup et dont je reprends la lecture. Il y a très peu de traduction de textes de Gendlin en Français, l'auteure en a produit une accessible sur focusing.org, du coup son livre est un très bon accès en français à l'ensemble de l'œuvre de Gendlin.

Laszlo Tengelyi, 2006, L'expérience retrouvée. Essais philosophiques 1. L'Harman.

Cet ouvrage aborde une question centrale et décisive pour la recherche philosophique : pourquoi et comment un processus de formation de sens, dans sa plus radicale spontanéité, parvient-il à s'imposer à la conscience, alors que, précisément, ce processus se soustrait à la conscience ? Elaborée conceptuellement (...) dans *L'histoire d'une vie et sa région sauvage* (Million, 2005), la notion de "processus de formation de sens" fait ici l'objet d'une nouvelle enquête, présentée sous la forme d'essais philosophiques. Il y est montré que c'est bien sous la modalité de l'expérience que ce processus s'annonce, puis se manifeste. Par conséquent, c'est la notion d'expérience qui est analysée, à nouveau frais, pour montrer comment on ne peut se contenter de la réduire à un simple vécu et la soustraire à une pensée de l'événement, donc de la temporalité.

(Extrait de la quatrième de couverture)

Compte rendu de la première journée
de l'association Antenne Suisse
Explicitation

Karin Leresche Boulliane

Le 7 octobre dernier a eu lieu, dans les locaux de l'université de Genève, le premier séminaire d'échanges de notre toute jeune association *Antenne Suisse Explicitation*. Huit personnes ont participé à cette journée en plus des quatre membres du comité qui en ont assuré l'organisation avec enthousiasme.

La matinée, ouverte à toute personne intéressée, a été animée par Mireille Snoeckx. Après un rapide historique de la naissance de l'association, Mireille en a présenté les buts et les projets.

Vittoria Cesari Lusso a pris la relève de l'animation de l'après-midi qui était destiné à des personnes ayant déjà suivi une formation de base à l'explicitation. C'est sur le thème du contrat de communication que Vittoria a invité les participants à mener des entretiens à partir d'une situation professionnelle. Environ une heure a été consacrée à des entretiens en triade. Lors de la restitution de ce travail, différents points ont été abordés dont :

- La nécessité de reformuler le contrat de communication au cours de l'entretien
- Les domaines de questionnement qui relèvent de l'explicitation
- Le choix du moment et de la focalisation : qui est habilité à le faire ?

L'après-midi s'est terminé sur des propositions de thèmes pour la deuxième journée de séminaire d'échanges qui aura lieu **le 10 mars 2007**.

Par ailleurs, Sonja Pillet et Luca Bausch ont rejoint le comité au mois de septembre. Sa composition est aujourd'hui la suivante :

Mireille Snoeckx, présidente,
Vittoria Cesari Lusso, vice-présidente
Karin Leresche Boulliane, trésorière ;
Sonja Pillet, Luca Bausch, secrétaires

Agenda 2006/2007

Lundi 11 décembre 2006

Lundi 5 février 2007

Mardi 6 février 2007

*Journée pédagogique pour les formateurs
entretien d'explicitation*

Lundi 26 mars 2007

Lundi 4 juin 2007

Séminaire de Saint Eble du 27/8 au 30/8

*Programme du
séminaire du GREX*

Lundi 11 décembre 2006

de 10h à 17 h 30

Institut Reille

34 avenue Reille 75014 Paris

(RER cité Universitaire, bus 88, 21)

- Discussion des articles de ce numéro avec les auteurs présents.

- Programme des séminaires 2006-2007

Sommaire du n° 67

1-11 Analyse évolutive d'une pratique scientifique en recherche qualitative et phénoménologique. Maurice Legault

12-19 Place de l'expérience corporelle dans la dynamique d'un entretien d'explicitation portant sur la formation à la médiation cognitive. Christiane Montandon. .

19- Liste des nouveaux certifiés !

20-28- Explicitation des accompagnateurs des candidats à la validation des acquis de l'expérience. Jean-Paul Bénétière.

29-30 Les journées explicitation au Québec en 2006-2007 Maurice Legault

31-36 Et quand il ne revient rien ... Une illustration des effets du questionnement. Sylvie Bonnelle.

37-44 Questionnement du "vécu en cours" du V2 : un essai. Claudine Martinez.

45-50 Réduction phénoménologique et époque corporelle : psycho-phénoménologie de la pratique du "point d'appui". Eve Berger et Pierre Vermersch.

51 Quelques ouvrages intéressants ...

52 Compte rendu de la première journée de l'association Antenne Suisse Explicitation.

Explicititer

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation

Association loi de 1901

8 passage Montbrun

Paris 75014

Tel 01 75 57 89 87

site www.expliciter.net

p.vermersch@gmail.com

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256