

Expliciter

Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation n°39

Analyse de pratiques :

du formateur débutant à l'expert.

Nadine Faingold,
maître de conférences
IUFM Versailles

Par le terme « formateurs-tuteurs » nous désignons l'ensemble des professionnels chargés du suivi individualisé de la formation pratique des enseignants. En France, en ce qui concerne le premier degré (école maternelle et élémentaire), les formateurs-tuteurs sont d'abord des enseignants expérimentés qui, en tant que maîtres d'accueil, suivent des stagiaires en pratique accompagnée dans leur classe. Certains d'entre eux passent un certificat d'aptitude aux fonctions de maîtres-formateurs (CAFIPMF), ce qui leur permet de garder une pratique de classe tout en exerçant leurs nouvelles fonctions de formateur pendant un tiers de leur temps de service. Dans ce cadre, ils assurent des visites de formation en dehors de leur classe et peuvent intervenir dans le Centre de Formation I.U.F.M. Ils peuvent ultérieurement choisir de devenir conseillers pédagogiques à plein temps et travailler ainsi non seulement avec des débutants, mais aussi auprès d'enseignants titulaires demandeurs.

A l'IUFM de Versailles une recherche portant sur l'explicitation des pratiques tutorales a permis d'analyser différentes modalités d'intervention auprès des stagiaires au cours des entretiens de formation (Faingold, 1996, 1997). Un groupe expérimental d'analyse de pratiques professionnelles de maîtres d'accueil et de formateurs débutants a été mis en place en vue d'amorcer une réflexion sur le processus de professionnalisation. Par ailleurs, des entretiens de recherche ont été menés auprès de maîtres-formateurs et de conseillers pé-

dagogiques expérimentés à partir de la consigne suivante : « Je te propose d'évoquer un moment avec un stagiaire qui t'a semblé être un véritable temps de formation ».

Dans la première partie de ce chapitre, différents exemples permettent d'identifier les difficultés rencontrées par des enseignants reconnus pour leurs compétences pédagogiques au moment de leur passage à une nouvelle identité professionnelle de formateur d'adultes. Les deux premiers récits concernent la difficulté, dans certains cas, pour un maître d'accueil débutant, d'instaurer dans le contexte de sa propre classe, une relation de formation face à un stagiaire adulte. Le troisième rend compte du vécu d'un jeune maître-formateur lors d'une visite de formation où il ressent un événement comme « inadmissible ». Ces trois études de cas sont issues de séances d'analyse de pratiques professionnelles, et les personnes concernées sont donc impliquées dans un dispositif de formation de formateurs que j'encadre.

La seconde partie présente en détail le mode d'intervention mis en place par une conseillère pédagogique expérimentée auprès d'une enseignante titulaire. Cette manière de faire a consisté à *mettre en scène* le conseil pédagogique en adoptant dans la classe un positionnement particulier où l'élève se trouve *de fait* replacé au centre du dispositif. La description de cette stratégie de formation originale correspond à un contexte précis et vise une enseignante particulière dans la spécificité de son rapport à la classe. Ceci illustre la nécessité d'une

approche au cas par cas, c'est à dire d'une « clinique » de l'intervention, au sens de la prise en compte de la singularité de chaque situation dans sa complexité. Pour cette étude de cas, le recueil d'information a pris la forme d'un entretien de recherche que j'ai mené, sans autre mode d'intervention que l'aide à la mise en mots des éléments implicites de l'action.

La comparaison entre les modes de fonctionnement de formateurs-tuteurs débutant et celui d'une conseillère chevronnée devrait permettre de mieux cibler les processus à privilégier dans le cadre d'une formation de formateurs d'enseignants.

Notre méthodologie de recueil d'information a été celle de l'entretien d'explicitation mise au point par Pierre Vermersch. Il s'agit, aussi bien en analyse de pratiques qu'en entretien de recherche, de viser une description aussi fine que possible de l'activité du sujet en situation. L'explicitation permet d'accéder à des dimensions du vécu de l'action qui ne sont pas immédiatement présentes à la conscience de la personne, en la guidant vers un type de verbalisation qui ne soit pas de l'ordre des explications, des justifications ou des rationalisations de la pratique, mais qui relève de la représentation de situations professionnelles dans toute leur richesse expérientielle (Vermersch, 1994, Vermersch et Maurel, 1997). Pour ce faire, le chercheur guide le sujet vers une position de parole particulière, la "position de parole incarnée" ou position de "parole pleine" (Faingold, 1998) en sollicitant la mémoire sensorielle par l'évocation de moments spécifiés de la pratique professionnelle.

PREMIERE PARTIE

I. Des formateurs débutants

Les trois études de cas qui suivent ont été recueillies lors de séances d'analyse de pratiques professionnelles. Thierry et Corinne sont maîtres d'accueil temporaire et envisagent de passer le CAFIPEMF. Ils reçoivent dans leur classe des étudiants pour les guider dans les premières prises en charge de séquences pédagogiques au cours des stages de pratique accompagnée. Marc est maître-formateur depuis peu. Outre les étudiants qu'il reçoit dans sa classe, il effectue des visites de formation auprès des stagiaires lors de leur stage en responsabilité.

J'ai choisi de présenter chaque situation-problème sous forme de récit, en supprimant, dans les temps d'explicitation et dans les temps d'échanges, à la fois mes questions et les interventions des membres du groupe d'analyse de pratiques. Je n'ai restitué certaines de mes relances qu'à partir du moment où l'on passait du recueil d'information à une *stratégie d'intervention de ma part, visant chez le formateur débutant une aide à la prise de cons-*

cience. Dans ce cadre, sont mobilisés à la fois un accompagnement relevant de l'explicitation, différentes techniques d'aide au changement, et l'hypothèse d'un isomorphisme structurel des relations enseignant / élève, tuteur / enseignant, et formateur / tuteur .

1.1. Première étude de cas : Corinne

1.1.1. Le contexte

Corinne reçoit une stagiaire qui n'a jamais fait la classe et résume ainsi ses impressions : « Elle est arrivée en ayant l'air assez sûre d'elle, elle avait l'air d'être très au point, de connaître beaucoup de choses... Et en fait ensuite, ce que j'ai senti, à mesure que les jours passaient, c'est que j'étais un petit peu déçue par rapport à ce à quoi je m'attendais au début. »

La stagiaire mène une première séquence de sciences qui se passe relativement bien ... sans être totalement satisfaisante. Corinne donne quelques conseils... et la stagiaire exprime le vœu de poursuivre. Elle fait donc une deuxième séquence qui n'avance pas plus, et où les enfants commencent à s'agiter. N'ayant pas obtenu ce qu'elle voulait, elle formule à nouveau le souhait de continuer au cours d'une troisième séquence. Corinne résume l'entretien : "Alors, *on en a parlé*. C'est à dire qu'*on a discuté* de ça à la fin de la journée, et puis elle devait re-préparer quelque chose, elle a dit : "*ça y est, j'ai compris ce que tu m'as dit*"..."

1.1.2. Récit par Corinne de la troisième séquence menée par la stagiaire

Quand elle a commencé sa troisième séquence, j'ai pensé : « ça y est, ça démarre bien, elle pose des questions très précises pour obtenir la réponse précise et ne pas rentrer dans une... discussion, dans un moment d'échange... Et je me dis là, ça va être bon... Et puis, *à nouveau, elle repart dans une « discussion »*... Alors j'ai le sentiment très rapidement qu'elle ne suit pas forcément ce qu'on avait dit... ou ce que je lui avais dit peut-être...*Elle ne suit pas ce que je lui avais conseillé*.

Je n'ai pas l'impression d'assister à une séquence de sciences, mais plus à une discussion où il n'y a pas le contenu, où il n'y a pas d'objectif... Les enfants prennent la parole et j'ai l'impression qu'elle ne rebondit pas sur les remarques pertinentes mais qu'elle laisse les élèves partir dans différentes directions. Elle ne maîtrise pas le déroulement, et *elle prend conscience qu'elle n'obtient pas ce qu'elle voulait*. Elle se laisse déborder : elle leur laisse la parole, elle écoute, elle laisse faire, au point qu'elle perd le fil, et puis elle se rend compte que le temps passe...

1.1.3. Explicitation d'un moment où Corinne va intervenir

C - D'un seul coup elle regarde la pendule, elle se retourne vers moi, et... je l'ai sentie décontenan-

cée. Elle me regarde, et là c'était presque : « j'essaie de faire ce que tu m'as dit, mais je n'y arrive pas »... Et elle me dit, à voix haute, devant les élèves : « *Mais tu vois bien qu'ils ne comprennent rien ! ça ne va pas !* » En s'adressant à moi, mais devant eux ! Ils étaient là !!! Et moi je n'avais pas le sentiment qu'ils ne comprenaient rien... J'avais l'impression qu'elle ne profitait pas de leurs réflexions pour faire émerger ce à quoi elle voulait aboutir... *Et là je suis intervenue... je me suis levée et je me suis avancée...*

N - Et quand tu entends « *mais ils ne comprennent rien !* » qu'est-ce qui se passe juste dans ce moment là pour toi ?

C - Bah je me dis « *c'est elle qui n'a pas compris ! C'est pas les enfants qui ne comprennent rien !* »... Enfin les enfants ne comprennent pas où elle veut en venir parce que elle traîne, ils répètent toujours la même chose, et c'est elle qui n'a pas compris comment il fallait que ça se déroule, bon, que la discussion, c'est bien joli, mais qu'il faut aussi arriver à autre chose, à des moments de synthèse.... Et j'ai senti que là il y avait quand même un moment de panique et en même temps je me disais, « *mais elle n'a pas compris ce que je lui ai dit, elle continue toujours de la même façon* », et donc moi j'avais aussi le sentiment peut-être de ne pas avoir été claire, de ne pas avoir su expliquer. Elle n'était pas satisfaite de la façon dont ça se passait, mais moi non plus parce que j'avais l'impression que vraiment on prenait du temps pour en parler et que finalement... elle est partie à la fin du stage en disant, « *Ecoute je te laisse continuer là-dessus parce que c'est pas facile, c'est pas fait...* » Voilà !

N - Et quand tu entends « *Mais ils ne comprennent rien !* » Et que tu réagis en te disant « *mais c'est elle qui n'a rien compris !* » ça se formule comment, pour toi ce souci là, du fait qu'elle a dit "ils ne comprennent rien" devant les enfants...

C - En fait, je me demande si les enfants n'ont pas le sentiment inverse que c'est injuste... parce que eux ils comprennent bien. Ce qu'ils ne comprennent pas c'est où elle, elle veut en venir... Il y a bien une incompréhension, mais qui ne vient pas forcément d'eux : eux ne se sentent pas compris non plus... Et donc quand elle s'est tournée vers moi, en disant, « *mais, ils ne comprennent pas !* » là, et c'est la première fois que ça m'arrive avec un stagiaire, là j'ai pris la parole... je suis intervenue auprès des élèves...

N - Bien, elle lance cette phrase... et donc qu'est-ce que tu fais à ce moment là ? Quand tu entends « *mais ils ne comprennent rien !* » et qu'elle le formule devant eux en se tournant vers toi... ?

C - Je crois que... je me suis levée... et... je... je me suis approchée d'elle... Je crois que je lui ai dit à ce moment là « *Ecoute ... arrête là, et puis on en reparlera* ». Et à ce moment, je sens qu'elle, elle a quand même envie de continuer... Parce que quand

je lui dis « *Ecoute arrête là, tant pis, on en rediscutera..* », elle dit « *Oh non, c'est la dernière séance...* » En fait, quand je lui ai dit « *Ecoute arrête...* » ça ne voulait pas dire : « *Terminé !* », c'était : « *il faudrait faire un peu le point* » ... Et en fait j'ai pris la parole à ce moment là. Je suis intervenue par rapport aux enfants. Je leur ai posé une question... Et elle a repris après... Je ne voulais pas non plus complètement arrêter... Parce que ça ne correspond pas à l'optique que j'ai habituellement. Mais là *c'était plus fort que moi*. Je me suis levée, et j'ai pris la parole pour recentrer un peu tout le monde, reprendre le contrôle, et puis que ça serve de bilan à cette séance là, et qu'à la suite de ça elle dise « *Bon, on n'a pas eu le temps de finir, vous reverrez ça avec la maîtresse* ». Mais je pense que c'est important qu'il y ait quand même un temps de synthèse avant de dire "*Bon bah on arrête là*" et puis de tout laisser comme ça en plan sans que les enfants sachent... Donc à la fin elle a dit aux enfants qu'ils n'étaient pas arrivés au bout de ce qui avait été prévu, et qu'ils reprendraient ça avec moi.

1.1.4. Commentaires de Corinne après avoir retracé la chronologie de l'interaction avec sa stagiaire

C - Ce qui me rend insatisfaite, c'est que c'était la troisième fois qu'elle prenait donc la classe, pour un contenu qui aurait dû être vu en une séance. Alors, en formation, c'est vrai qu'on ne sait pas tout, donc c'est normal de tenter une deuxième fois, et je trouve ça intéressant qu'elle ait envie de faire mieux et de comprendre... Mais déjà la seconde séquence n'avait pas vraiment tourné comme c'était souhaitable... Et qu'à la troisième, ça en arrive là, j'ai été un peu déçue... C'est ça, je crois que c'était dans le fait qu'on ait déjà pris du temps pour en parler, qu'on en ait déjà discuté, et que ça n'ait pas mieux fini que dans la première séance, *j'ai eu l'impression de ne voir aucune évolution*. Ce qui me pose le plus problème, c'est de passer du temps, de parler, de discuter parce que c'était quelqu'un avec qui je pouvais parler, disons que *le contact se faisait bien*... Donc de passer beaucoup de temps, d'expliquer, et de me dire que le coup d'après, rien de ce que je pensais avoir expliqué ne passait, n'était pris en compte... Et puis elle, elle était de plus en plus déçue elle aussi donc mon rôle était un petit peu difficile... En fait, ce qui me gêne certainement le plus, c'est que *je n'avais pas l'impression qu'elle n'ait pas compris...* Enfin je pense que *quand on discutait, elle comprenait*, enfin, qu'on était sur la même longueur d'onde à ce moment là. Ce qui m'ennuie davantage, c'était plus dans le réinvestissement qu'elle pouvait en faire... Je n'ai pas eu l'impression qu'elle cherchait vraiment à progresser. J'ai eu l'impression qu'elle était elle comme ça, qu'elle se sentait bien, qu'elle sentait *un bon contact* avec

les enfants, et que ça devait suffire... et que dans son attitude à elle, qu'elle n'agissait pas différemment d'une fois sur l'autre. *On n'arrivait pas à avancer...* Je me demande quand même si j'ai été suffisamment claire, et en même temps *est-ce que je n'ai pas été trop directive ?* Ou est-ce que ce n'est pas moi qui cherche à poser quelque chose qui ne lui convient pas et que, du coup, si c'est deux façons de voir différentes, ça ne se rencontre pas... Elle essaye peut-être de faire un effort et de faire ce que je lui conseille mais comme ça ne correspond vraiment pas à sa façon de faire, on n'y arrive pas. Et ça, c'est quand même la difficulté qu'on rencontre, il faut quand même donner, apporter des choses, et en même temps laisser faire...

1.1.5. Evocation du moment d'entretien entre la seconde et la troisième séquence

N - je te propose de revenir un petit peu au temps où après la seconde séquence, où vous avez un entretien ou un moment de discussion sur ce qu'elle a fait et sur la manière d'envisager la troisième séquence... Est-ce qu'il te revient quelque chose de ce moment là ?

C - Ce que j'ai en tête c'est que souvent je l'entends dire : « *Oui, j'ai compris... J'ai compris ce qui n'allait pas, j'ai compris pourquoi j'ai pas réussi à la fin, j'ai compris...* » ça c'était souvent quelque chose qui revenait. Et peut-être que moi, ma façon de l'aider n'a pas... peut-être dire « *qu'est-ce que tu as compris vraiment ?* » M'arrêter justement à « *j'ai compris* » ... on n'entend peut-être pas la même chose par ces termes là, quoi... Elle parlait aussi du fait qu'elle avait du mal, elle le reconnaissait je crois, que son contact avec les enfants était beaucoup plus près du centre aéré, beaucoup plus près de la discussion... et qu'elle aimait vraiment ça, tout en disant aussi « *oui je sais... il ne faut pas que ça se limite à ça en classe* ». Elle disait qu'elle le comprenait... ça aussi c'était « *Oui j'ai compris...* » Et puis « *c'est sûrement pour ça que j'ai du mal à maîtriser les interventions des enfants...* »

N - Le début de cet entretien, après la seconde séquence, comment ça a commencé ?

C - C'est elle qui a commencé en disant : « *Je ne suis pas contente; ça n'a pas marché comme je voulais. J'ai encore pas réussi à faire... ça m'énerve... Tu veux bien quand même que je refasse ?... vraiment je voudrais arriver quand même à finir ça* ». Je lui donne mon accord, je lui demande ce qu'elle veut faire, comment elle va le faire, et on en parle un peu. Moi je lui redonne des conseils, surtout d'ordre pratique. Et là, *peut-être que moi je suis trop obnubilée par le temps...* en disant : « *il faut tenir quand même un temps. Bon, maintenant vous en avez parlé, Maintenant il faut vraiment que cette dernière séquence soit la synthèse de ce qui a été fait* ». Et là aussi, elle me dit : « *bon, d'accord* » ... Il n'y a pas eu d'opposition. A aucun

moment, elle ne me dit « *mais je ne vois pas où tu veux en venir, je ne comprends pas ce que tu me demandes* »... Elle disait : « *Oui, oui, oui. J'ai compris... Oui, d'accord..* ». C'était plus ça. Donc en fait c'est vrai que... (*rire*) Est ce qu'il y a eu un moment dialogue finalement ?... (*rire*) Est-ce qu'il y a eu vraiment dialogue ou est-ce que c'était pas moi qui disais ce que j'aurais voulu... et qu'elle pensait comprendre... ?

1.1.6. Aide à la prise de conscience

N - Quand tu as dit tout à l'heure que ce qui te revenait d'abord c'est "oui j'ai compris, oui j'ai compris oui j'ai compris", je trouve ça intéressant...

C - Mais c'est par rapport à mon discours à moi !!! (*rire*)

N - Je trouve intéressant que tu mettes à jour que probablement si elle te dit "j'ai compris, j'ai compris j'ai compris"

C - *C'est qu'elle écoute ce que je dis !*

N - Oui, je pense que quand elle le dit elle t'écoute vraiment. Mais que effectivement c'est toi qui parles...

C - C'est pas en elle et c'est moi qui parle, et c'est pas moi qui fais la séquence...

N - Et puis aussi, quand tu dis : "c'est peut-être ma préoccupation à moi, le temps surtout..." Enfin bref, il y a beaucoup de choses qui viennent de toi et qu'en fait elle comprend... *Elle est pleine de compréhension... !*

C - Tout à fait ! (*rire*)

N - Si tu prends le temps d'entendre ces "j'ai compris, j'ai compris"... Tout ce qui venait de toi et... la position que ça lui donne par rapport à "je veux refaire cette séquence"...

C - *Oui, parce qu'elle avait vraiment envie... et peut-être que je l'ai vraiment empêchée de faire ce qu'elle voulait vraiment faire. - Je crois que je ne l'ai peut-être moi pas suffisamment écoutée.*

1.1.7. Mise en parallèle des attitudes stagiaire/ maître d'accueil

A ce stade du travail, mon intervention va simplement consister, à partir de mes notes, à reprendre mot pour mot et à mettre en parallèle les formulations de Corinne concernant ce qu'elle décrit de la stagiaire d'une part, et ce qu'elle exprime de son propre ressenti de la situation d'autre part. Plutôt que de lui dire directement ce que je perçois d'identique dans l'attitude de la stagiaire débutante par rapport aux élèves, et dans la sienne en tant que formatrice débutante, mon souci est de créer des conditions de visibilité qui rende possible l'émergence d'un autre regard sur la situation de formation. Je fais ainsi le pari qu'un travail de décentration qui aide le tuteur à mettre en mots de lui-même ce qui posait problème et comment il pourrait y remédier peut favoriser un transfert de ce type d'accompagnement dans sa propre pratique de formateur. Mon hypothèse est que la pédagogie spontanée est transmissive, et qu'il faut tout

un temps pour que le débutant se centre sur l'apprenant et lui permette de devenir sujet de ses apprentissages. Ici, le formateur-tuteur, tenté de transmettre par des conseils l'expérience qu'il a acquise au fil des ans, doit apprendre à mettre en place des stratégies de détour qui mènent l'autre à une prise de conscience. Du formateur au tuteur, du tuteur au stagiaire et du stagiaire à l'élève, il s'agit donc bien d'opérer un renversement par lequel, à chaque niveau d'apprentissage, le processus visé soit la construction par le sujet lui-même de son action.

N - Bien, on va faire le point... Je reprends simplement des formulations que tu as eues, et que j'ai notées... Donc tu as dit, elle discute avec les élèves, elle a un *bon contact*... D'accord ? A propos de la stagiaire, par rapport aux élèves. A propos de toi par rapport à la stagiaire, tu as dit que tu as eu vraiment l'impression *d'avoir parlé*, que *vous en aviez discuté*, et que c'était quelqu'un avec qui on pouvait parler, que *le contact se faisait bien*... D'accord ?...Je continue cette mise en parallèle... Tu as dit « *Elle repart dans une discussion, elle prend conscience qu'elle n'obtient pas ce qu'elle voulait* »... Tu as dit qu' *elle était déçue* et qu'elle avait dit des élèves « *Ils ne comprennent rien* »... Et tu te dis « *C'est elle qui n'a rien compris* » ! Et tu es *déçue*, et tu prends conscience que tu n'obtiens pas ce que tu veux... Bon donc je crois que c'est intéressant parce que finalement il y a toute une série de manières de faire qu'elle met en place par rapport aux élèves qui te choquent, et on s'aperçoit qu'au niveau des formulations, au niveau de ton vécu à toi par rapport à elle...

C. Ce sont les mêmes...

N - Alors vraiment les mêmes... Très parallèle... Donc bon c'est intéressant puisque toi, tu sais très bien comment il aurait fallu faire avec les élèves : partir de leurs réflexions, rebondir sur les remarques pertinentes... et que tu te demandes, par rapport à la stagiaire : finalement est-ce qu'il y a vraiment eu dialogue, est-ce que je l'ai écoutée, est-ce que ce n'est pas surtout moi qui ai parlé... Bon je suis sûre que tu as les moyens de ré- réfléchir à cette situation... Et peut-être aussi, tu as dit concernant le fait qu' au terme de trois séquences elle n'avait pas atteint son objectif, « *peut-être que je suis trop obnubilée par le temps* »... A partir de là, par rapport à l'impression que tu as formulée : « *on n'arrivait pas à avancer* » et « *Elle n'agissait pas différemment d'une fois sur l'autre* », la question serait : toi, comment as-tu agi d'une fois sur l'autre, et comment agirais-tu si tu la retrouvais ? ... C'est à dire par rapport à tout ce temps d'entretien, où tu proposes et où elle dit « *j'ai compris* » et où je pense qu'elle est vraiment en situation de demande et d'écoute, la question c'est : à quelles conditions et quel est le temps nécessaire pour qu'elle puisse construire et s'approprier ?.

C- S'il y avait une chose à retenir c'est de faire attention à ne pas vouloir trop dire non plus, et écouter... Et ça je crois que ça c'est quelque chose que je n'avais pas suffisamment en tête... Parce que notre rôle il est aussi de transmettre, de dire, mais *peut-être qu'avant il y a davantage un temps d'écoute à avoir*... J'attends les prochains ! On verra !

N - Et puis il y a un dernier parallèle, qui est, elle démarre, elle est en première année, et puis toi aussi, dans ton travail en tant que formatrice, tu en es au tout début...

1.2. Seconde étude de cas : Thierry

1.2.1. Le contexte

Thierry est amené à suivre en pratique accompagnée dans sa classe une stagiaire qui a fait une première année d'IUFM en préparation du concours et qui a donc déjà bénéficié de deux stages de trois semaines dans des écoles. La communication va avoir un peu de mal à s'établir : quand Thierry lui propose de rester le soir après 4 heures et demie pour retravailler sur les séquences pédagogiques, elle réplique : « *Après tout je ne vois pas pourquoi je resterais en plus, hein* »... Thierry résume ainsi les premiers dérapages : « *Tout était comme ça... Brinqueballant, quoi. C'était pas clair, c'était pas net, ... Alors déjà là, dès le départ, ça partait mal... Au plan des séquences pédagogiques qu'elle devait mener, c'était « moi je sais ce qu'il faut faire, je vais faire comme moi je pense ».* Elle n'est pas venue me dire : voilà, je pense faire ça, comme ça... Non. « *Je vais le faire, je m'en occupe* ». Et puis le jeudi est arrivé, elle a fait sa séquence. »

1.2.2. Evocation par Thierry du temps d'entretien après la séquence

Elle était très contente *d'elle* ! Elle avait bouclé son truc en temps et tout, elle avait bien écrit ce qu'elle devait mettre au tableau, elle avait bien... Moi, ce que je voulais surtout, c'était parler du travail proposé aux enfants. ... *Ce qui est intéressant ce sont les enfants, voilà. Je voulais qu'elle se rende compte que c'était passé au-dessus, quoi... Que rien n'était descendu...* Je lui ai demandé si elle avait l'impression que les enfants avaient compris, avaient fait quelque chose, qu'est-ce qu'ils avaient produit... *Pour elle tout s'était très bien passé, c'était clair dans sa tête... « ça s'est bien passé », c'est tout...*

Il aurait fallu que je la regarde, *elle*, ce n'était pas la classe, c'était *elle*. Il fallait que je dise quelque chose sur *elle*. J'avais l'impression que c'est ce qu'elle me demandait. Est-ce qu'elle est bien dans son rôle ? Est-ce qu'elle a bien joué son personnage ? C'était pas... est-ce qu'elle a bien travaillé avec les enfants ? J'avais l'impression qu'elle n'avait pas de recul par rapport à ce qu'elle avait

fait. Là je me suis dit : « Qu'est-ce que je vais lui dire ? Comment est-ce que je vais m'y prendre ?... » En plus, très sûre d'elle... son attitude, son regard. Froid un peu... *Très sûre d'elle... J'avais envie de lui faire découvrir des choses et de lui dire qu'en fait ça ne s'était peut-être pas si bien passé que ça quand même... J'avais envie de lui dire, mais en même temps... je me suis dit « Bon, elle croit qu'elle sait tout, je vais la laisser un peu réfléchir... Je vais attendre... »*. Parce que là en fait, j'étais devant une situation où je n'avais pas vraiment envie de discuter... ! Je sentais que tout ce que je pouvais dire, elle disait oui d'accord, l'air de dire « *cause toujours* »... Alors bon moi, je... Il faut qu'il y ait le contact, je ne sais pas, moi... Mais quand il n'y a pas de discussion possible ? Maintenant, avec du recul... je pense que j'aurais peut-être dû dire des choses... Oui, j'aurais peut-être pu être plus exigeant, j'aurais peut-être dû lui demander davantage comment elle avait préparé, comment elle avait fait. Mais là, j'ai vraiment pas eu envie... Là, c'est le rapport individuel. J'ai pas envie d'entrer en conflit, quoi, et que ça se passe mal.

Alors je me suis dit « *Après tout... je préfère attendre* » ... J'ai laissé filer. ... « *J'attends de voir* »... Et il se trouve que dans la semaine, ça n'a pas évolué vraiment. Mais je n'ai pas l'expérience... ça s'était trop bien passé avant. Tous les stagiaires que j'ai reçus, la discussion était possible, ils étaient ouverts, on pouvait dire des choses. Là c'est la première fois où je me trouvais face à quelqu'un où je n'avais pas la solution... Je n'avais pas la solution pour arriver à la mettre en confiance, en fait, peut-être ? Pour nouer le dialogue...

1.2.3 – Intervention : Appel à une situation-ressource et processus de comparaison

Mes relances vont ici consister à solliciter dans l'expérience d'enseignant expérimenté de Thierry une situation de communication avec un enfant où il rencontre des difficultés comparables à ceux qu'il décrit vis à vis de l'étudiante, et à lui faire décrire la manière dont il sait s'y prendre pour contourner l'obstacle et mettre en place une relation de confiance.

N - Bon, donc la question qui nous est posée, c'est effectivement, quand il y a tout ce que tu nous décris, quand il y a cette attitude très sûre en face, avec un "je suis contente de moi, tout s'est bien passé"... Qu'il y a eu en plus une mauvaise mise en route... On sent vraiment qu'il n'y a pas de communication...

T- ça me renvoie à moi aussi, alors...

N - Donc la question c'est : est-il possible d'intervenir différemment et comment ? Là, ce que tu nous a dit c'est "être plus exigeant", bon, moi je propose qu'on aille plus loin, c'est à dire qu'on explore davantage... Est-ce que par exemple ça t'est

déjà arrivé, avec un élève, d'avoir une situation où tu aurais quelque chose de semblable, c'est à dire une difficulté à communiquer... ça ne passe pas... et où tu aurais réussi à mettre en place quelque chose qui fait que... ça se met à passer ?

T- (*silence 6 secondes*) Oui, ça m'est arrivé...quelquefois... Mais j'arrive toujours à trouver quelque chose... J'ai jamais eu de difficulté, vraiment...

N - Donc c'est quoi la différence ? Qu'est-ce qui fait qu'avec un élève, finalement... Parce qu'il peut y avoir des élèves qui ont cette même attitude "je veux pas que tu me remettes en cause"...

T - (*silence 7 secondes*)

N - Tu peux prendre le temps de laisser défiler éventuellement des élèves ou des situations... simplement des moments où justement tu trouves toujours quelque chose...

T - Oui... C'est mon attitude à moi, de toute façon, là qui est en jeu, c'est clair. Bon, avec des enfants, j'ai pas ce problème là, j'arrive toujours à trouver... Avec un adulte c'est plus... Enfin dans ce genre de situation là, bon, j'en ai conscience, je ne suis pas sûr de moi... je ne sais pas comment m'y prendre...

N - Avec des élèves, quand tu sens que c'est pas d'emblée là, qu'il y a une difficulté de communication pour une raison x ou y, comment tu t'y prends ? Et ce serait bien, effectivement, que tu t'attaches à un élève, ou à un autre, comme ça...

T- (*silence 12 secondes*) J'arrive pas à...

N - Un élève avec qui c'est pas d'emblée facile... Tout simplement. la communication n'est pas immédiatement présente, tu sens qu'il va falloir faire un travail pour que la confiance s'instaure...

T- Bah c'est... *on apprivoise*... Je cherche déjà tous les moyens de l'apprivoiser aux autres parce que s'il pose problème, c'est que c'est pas seulement avec moi, c'est aussi avec les autres. Parce que par exemple, on m'a dit "attention, il arrive hein, tu l'as l'an prochain..." Puis quand il est là, j'ai un a priori créé par ce qu'on m'a dit avant. Alors je dis « *attends, je vais voir* ». Et puis bon, si vraiment il y a un problème qui se passe, alors là, oui j'essaie... autour quoi, de regrouper tout le monde, de faire en sorte qu'il n'y ait pas lui et les autres, de le mettre en valeur, et là, il y a un tas de moyens. Lui donner des responsabilités..., plein de choses... ça va assez vite...

N- Oui... Tu sais très bien faire ça.

T- Je pense, oui. C'est mon rôle.

N - D'accord. Est-ce que ça pourrait quelque part être ton rôle en tant que maître d'accueil de te dire «*oh là-là, tiens, déjà au début, ça n'allait pas* »...

T-Ah bien sûr, bah oui, oui...

N - Et puis, peut-être qu'il faut prendre du temps... Qu'est-ce que tu pourrais... ? Si tu gardes cette même attitude, et puis que tu ré-envisages cette stagiaire, qu'est-ce que ça pourrait changer ?

T- Ah oui, je pense que ça pourrait changer... Là, c'est clair... Il faut que je laisse de côté tous les a priori que j'ai pu avoir... Là, je laisse, on passe à autre chose, on rentre dans le vif du sujet. Parce qu'après tout elle vient là pour apprendre et pour connaître des choses...

N - Et donc comment tu t'y prends pour apprivoiser, et si tu peux simplement re-contacter la manière dont tu apprivoises... et une fois de plus, qu'est-ce que peut-être ça aurait pu changer, qu'est-ce que peut-être tu aurais pu faire par rapport à cette stagiaire ?

T - Oui, peut-être aussi... il faut dire que l'attitude le regard, la façon de parler, c'est sûr qu'avec un enfant on va changer, enfin on sait qu'il y a quelque chose qui doit se passer, donc on a un comportement...

N - « *On sait qu'il y a quelque chose qui doit se passer* »

T - Voilà, donc on a un comportement...

N - Et *qui* parle là quand tu dis « Je sais qu'il y a quelque chose qui doit se passer » ?

Tu es qui là ? En tant que quoi tu parles ?

T - En tant qu'individu...

N - Oui, dans quelle fonction ?

T- *D'être humain, enfin ! En tant qu'être humain...*

N - En tant qu'être humain. Et en tant qu'être humain dans un rôle d'enseignant par rapport à un enfant, tu sais qu'il doit y avoir quelque chose qui doit se passer

T- Oui. Voilà.

N - Est-ce que quand tu as cette stagiaire en face de toi ça se passe de la même manière ?

T- Bah non, justement !!! (*rire*)... Oui, non mais c'est pas... *ça y est, on est plus égal, elle doit savoir aussi !*

N - Ah ! *On est plus égal... Elle doit savoir aussi !...* En tant qu'adulte ? Parce qu'elle a déjà une petite expérience de la classe ? Parce qu'elle paraît sûre d'elle ? Dans quelles conditions est-elle en fait ?

T- *En fait c'est vrai qu'elle ne sait pas forcément...*

N - C'est quelqu'un qui débute !

T- *C'est vrai que on veut parler d'égal à égal, et en fait non, on n'est pas d'égal à égal...*

1.2.4. Commentaire

La notion « *d'égal à égal* » semble présupposer ici une égalité de positionnement dans le rapport au savoir. On notera donc le statut spécifique du rapport à un adulte dans la différence d'attitude manifestée par Thierry quand il s'agit d'apprivoiser un enfant et quand doit se mettre en place une relation de formation face à la stagiaire. L'enfant a d'emblée le statut d'apprenant, celui à qui on va apporter son expérience et son savoir en tant que *maître*, et il bénéficie de cette confiance du pédagogue selon forcément « *il y a quelque chose qui doit se passer* ». L'étudiante qui se présente comme « sachant déjà tout (ou beaucoup !) », est adulte, et devrait donc implicitement pour Thierry

être déjà « *d'égal à égal* »... La prise de conscience porte donc sur le pari d'éducabilité et de communicabilité avec un adulte. Il s'agit bien de prendre pleinement en compte le statut d'apprenant de la stagiaire, même si l'attitude affichée est d'abord plus de l'ordre du déni que de la reconnaissance de son inexpérience. L'expression finale « on n'est pas d'égal à égal » correspond donc bien à la fois à l'idée qu'elle a le droit de ne pas savoir, et au fait que malgré une attitude où la stagiaire semble prendre les choses de haut, le statut d'enseignant expérimenté et de formateur-tuteur de Thierry le positionne dans la recherche d'un mode d'*apprivoisement* possible de la stagiaire qu'il accueille.

1.3. Troisième étude de cas : Marc

1.3.1. Le contexte

Marc est maître-formateur débutant. Il demande la parole en groupe d'analyse de pratiques pour exprimer le malaise qu'il ressent par rapport à une intervention auprès d'une stagiaire dont il estime qu'elle n'a pas été satisfaisante en termes de formation. Il se demande s'il a joué son rôle de formateur, et a le sentiment qu'il n'a « pas assez donné ».

Il s'agit d'une première visite auprès d'une stagiaire qui effectue son stage en responsabilité. Dès le moment où il entre dans la classe il a une première impression qui se formule en ces termes : "Elle n'en a rien à faire des enfants". Puis il observe la séquence et il a un violent mouvement de révolte intérieure quand à un moment donné, alors qu'une petite fille a levé le doigt pour dire "*je n'ai rien compris*", la stagiaire évacue la demande et lui répond d'un ton cassant : "*Oh, toi, tu ne comprends jamais rien de toute façon !*". Cette interaction, qui vient confirmer l'impression initiale, deviendra essentielle dans le but poursuivi par Marc au cours de l'entretien de formation : faire prendre conscience à la stagiaire du caractère "inadmissible" de son attitude. On peut noter en quoi l'entrée dans l'entretien est lourdement hypothéquée par un jugement de valeur qui risque de faire obstacle à toute véritable écoute de la problématique de la stagiaire.

1.3.2. L'entretien

Marc reprend avec la stagiaire le déroulement chronologique de la séquence et aborde avec elle ce qui pouvait poser problème aux plans pédagogique et didactique. Il s'agissait d'une séquence de mathématiques assez complexe sur les décimaux, à propos de laquelle la stagiaire finit par dire : "*En fait, je n'avais pas compris*" (les contenus). Curieusement, Marc ne rebondit pas sur le seul élément de vécu que lui amène la stagiaire quand il lui demande ce qu'elle pense de sa séquence. Il poursuit implicitement le but qu'il s'est fixé en fonction de ce qui lui paraît le plus important en termes de

formation : « Je n'en ai rien à faire des contenus. Ce que je veux, c'est qu'elle réfléchisse sur sa pratique. Le plus important c'est le relationnel. Ce que je veux c'est qu'elle assume sa responsabilité d'enseignante. Elle dit toujours c'est le maître d'accueil, c'est les élèves ; bref c'est toujours la faute des autres... ».

Il demande alors, visant probablement beaucoup trop directement son but pour que puissent être créées les conditions d'une prise de conscience : « Est-ce que tu te souviens à un moment de ce qui s'est passé avec une élève ? ». La stagiaire se trouble, ne voit pas ce à quoi il fait allusion. Il lui rappelle alors le moment qu'il a lui sélectionné comme étant le plus important à ses yeux : « Il y a une petite fille qui a dit qu'elle n'avait rien compris, et tu lui a répondu d'un ton cassant que de toute façon elle ne comprenait jamais rien ! ... ça, ce n'est pas possible... ». La stagiaire prend l'information de plein fouet, elle ne répond pas, elle a les larmes aux yeux.

Le parallèle est intéressant. Le problème exprimé par la stagiaire est qu'elle se rend compte qu'elle ne maîtrise pas le contenu mathématique de sa séquence, qu'elle n'a pas compris. Avec les meilleures intentions du monde, Marc ne répond pas à cette demande d'aide et vise ce qui lui paraît fondamental en termes de formation : le fait qu'elle a occulté la demande d'une élève et qu'elle lui a répondu de manière cassante, pour ne pas dire humiliante. De même que la stagiaire, centrée sur ses propres préoccupations et incapable d'expliquer des contenus qu'elle n'a manifestement pas bien assimilés, ne peut entendre la demande de l'élève, Marc ne prend pas le temps de se mettre à l'écoute de la déstabilisation de la stagiaire. L'élève dit « je n'ai pas compris », elle se fait rabrouer. La stagiaire dit « je n'ai pas compris », elle est renvoyée à son incompétence relationnelle.

1.3.3. Intervention en analyse de pratiques

Mes relances en tant qu'animatrice du groupe d'analyse de pratiques ont alors consisté ici à viser la configuration identitaire (Faingold, 1998) relative aux différents vécus émotionnels de Marc. En le resituant à chaque fois dans le contexte du moment de référence avec le type d'accompagnement propre à l'entretien d'explicitation (guidage pas la sollicitation de la mémoire concrète et vérification de la position de « parole pleine »), je lui demande :

- Et à ce moment là, qui es-tu quand la petite fille dit "je n'ai rien compris" et que la stagiaire répond "Oh toi tu ne comprends jamais rien de toute façon..."

A ce moment là, Marc répond : *"Je suis la petite fille"*

- Et qui es-tu quand tu entres dans la classe et que tu te dis « elle n'en a rien à faire des enfants » ?

et qui es-tu quand tu dis « ça un enseignant n'a pas le droit de le faire ? ça c'est inadmissible ! » ?

- "Je suis un enseignant et je pense aux enfants"

« Et qui es-tu quand tu arrives dans ce groupe d'analyse de pratiques, que tu n'es pas satisfait, que tu dis « Je n'ai pas assez donné » et que tu te demandes : « Ai-je joué mon rôle de formateur ? »

"Je suis un formateur"

On notera les nombreux points communs entre cette étude de cas et les deux précédentes. D'une part on retrouve ici, comme dans le cas de Corinne, l'isomorphisme stagiaire / élève, formateur./ stagiaire : de même qu'il y a non-prise en compte par la stagiaire du problème de l'élève, de même on constate la non-prise en compte par Marc de la difficulté spécifique de la stagiaire confrontée à une question à laquelle elle ne sait pas répondre. D'autre part, comme ses deux collègues, Marc se positionne prioritairement par rapport aux élèves, ce qui est certainement très juste, y compris dans une visée de formation, mais il le fait avec une réaction émotionnelle qui ne lui laisse ni l'espace de distanciation ni le temps de se demander comment, en tant que formateur d'adulte, il pourrait faire progresser le stagiaire. Enfin, ma relance par la question « qui es-tu quand tu ... » vise, comme chez Thierry, à créer un conflit cognitif entre différentes positions identitaires, alors que la seule pertinente dans la situation de référence est celle de formateur.

1.4. Que nous apprennent ces trois études de cas ?

Les trois situations présentent de nombreux points communs : Corinne et Thierry sont maîtres d'accueil, sans statut officiel de formateur, ils reçoivent les étudiants dans leur classe et sont nécessairement très impliqués par rapport aux enfants puisqu'il s'agit de leurs élèves. Marc effectue l'une de ses premières visites de formation, il est dans cette phase transitoire où il se positionne encore spontanément davantage en tant qu'enseignant qu'en tant que formateur. Etre encore d'abord un enseignant expérimenté, porter son attention surtout sur les élèves, induit un regard sur les stagiaires qui fait ressortir surtout des manques, des lacunes et des maladresses. Ce souci premier des élèves (a fortiori quand il s'agit des siens !) explique bien l'intervention de Corinne en fin de séquence, mais aussi le mécontentement de Thierry quant à la volonté de sa stagiaire de préparer seule sa séquence. Par ailleurs, ils se construisent l'un et l'autre de leur stagiaire l'image de quelqu'un « supposé savoir », et ils éprouvent de ce fait de la difficulté à les considérer comme de vrais débutants. Dans le cas de Marc, on trouve comme chez Thierry la prégnance d'une première impression négative, et la difficulté qui en résulte à trouver un mode d'intervention adapté à la situation.

Chez les jeunes professeurs, un changement de positionnement doit s'opérer quand ils quittent le statut d'ancien élève pour prendre celui d'enseignant, en passant d'une centration sur soi à une centration-élève. De la même manière, le passage de la place d'enseignant expert à une fonction de formateur requiert un changement de centration, l'objet principal de l'attention et la cible de l'intervention devenant le stagiaire. Même si la finalité du système demeure toujours et fondamentalement l'apprentissage des élèves, celui-ci se trouve, dans la situation de formation professionnelle pratique, médiatisé par le processus de changement à mettre en place chez l'enseignant stagiaire. La question qui se pose alors est celle d'une *clinique de l'intervention*, au sens de la prise en compte de la singularité de chaque situation dans sa complexité.



Conclusion : former des formateurs aux pratiques réflexives

Le rôle de l'enseignant est de mettre l'élève en situation d'apprentissage, celui du formateur-tuteur est de créer les conditions de l'appropriation par le stagiaire des différentes facettes du métier d'enseignant. Praticien de l'accompagnement et de la juste intervention, le tuteur a une place essentielle dans la formation pratique des enseignants. On pourrait supposer qu'un bon pédagogue auprès des enfants devienne spontanément un bon pédagogue face à un adulte. Or il n'en est rien : l'enseignant expérimenté qui reçoit des stagiaires n'opère pas si facilement ce transfert de compé-

tence. Très souvent, on constate chez les formateurs débutants à la fois une difficulté à se positionner face à des adultes ayant un statut d'apprenant, et, paradoxalement, une régression à une attitude transmissive. De même qu'il ne suffit pas de maîtriser un contenu pour savoir l'enseigner, de même il ne suffit pas d'être un bon enseignant pour être un bon conseiller pédagogique. Dans un cas comme dans l'autre, une révolution copernicienne doit advenir, qui remet l'apprenant au centre, et l'intervenant à la périphérie.

En termes de professionnalisation, ce repositionnement peut être favorisé par deux approches complémentaires et indissociables de la formation des formateurs aux pratiques tutorales :

- des stages de formation visant l'acquisition des compétences et des postures spécifiques de l'accompagnement des pratiques réflexives en formation d'adultes : travail sur l'écoute, techniques d'entretien, aide au changement, etc.
- des dispositifs réflexifs d'analyse des pratiques pour les formateurs eux-mêmes, qui facilitent la prise de conscience des différentes attitudes en jeu dans l'interaction avec les stagiaires, l'expression des difficultés rencontrées, mais aussi la mise en mots des savoir-faire déjà en place.

Ce double processus contribue de manière décisive à la construction progressive d'une unité interne, celle de l'identité professionnelle de formateur d'enseignant en tant qu'intégration des compétences acquises auprès des élèves, à un autre niveau d'intervention : celui de l'accompagnement des apprentis-professeurs. A partir de cette mise en cohérence, au-delà des pièges du vouloir-aider, apprendre à se faire confiance dans l'identification du caractère spécifique de chaque situation, apprendre à laisser émerger et à reconnaître cette dynamique intérieure de la juste intervention qui s'élabore au fil de l'expérience des interactions, peut-être est-ce la condition pour faire confiance au débutant et lui ouvrir les voies de l'autonomie ? Réciproquement, faire confiance au stagiaire et à sa capacité de changement, peut-être est-ce la condition pour être à l'écoute et laisser se mettre en place le juste accompagnement ? Et pour que s'installe, au cœur de la pratique professionnelle, ce qu'Agnès Thabuy appelle « le calme des grands jours » comme nous le verrons dans le second partie dans le numéro 40 ... Nadine Faingold

Conscience directe et conscience réfléchie

(à paraître dans *Intellectica*, mars 2001)

Pierre Vermersch

C N R S , G R E X

Plan

- 1- Conscience en acte et conscience réfléchie.
 - 1.1 Le critère de verbalisation comme critère de la " conscience " .
 - 1.2 Conscience en acte et critère comportemental de mise en œuvre articulée chez Piaget
 - 1.3 Est-il possible d'avoir une conscience réfléchie de la conscience directe ?
Description des accès rétrospectifs et concomitants (du point de vue en première personne).
 - 1.4 Les difficultés fonctionnelles du réfléchissement
- 2 - Puis-je opérer le réfléchissement de ce qui m'a seulement affecté ?
 - 2.1 Le champ de pré-donation selon Husserl
 - 2.2 Un exemple
 - 2.3 Questions de validation
- 3 - Conclusion
Bibliographie

Dans de nombreux domaines de la recherche en sciences cognitives le point de vue en première personne paraît devoir nécessairement s'intégrer de manière complémentaire au paradigme dominant basé sur un point de vue en troisième personne qui consiste fondamentalement à parler pour la cognition de l'autre sans avoir de données sur ce dont il fait, lui, l'expérience. Cependant la notion de "point de vue en première personne" peut être envisagée dans deux acceptions assez différentes. La première, que l'on peut qualifier d'épistémologique, est la plus répandue, essentiellement par défaut : dans ce cas, le point de vue en première personne se confond de manière générique avec le point de vue subjectif, c'est-à-dire ce qui apparaît au sujet de son expérience et, par extension, ce qu'il peut en dire à partir de son propre point de vue. Cependant, cette acception neutralise ce qui est essentiel précisément ... au point de vue en première personne, qui est de savoir **qui** parle, puisque n'est défini comme étant en première personne que ce qui se réfère au point de vue **d'un** individu et, tant qu'il n'est pas fixé, c'est un point de vue de nulle part qui n'est pas en première personne puisqu'il n'y a personne qui s'ex-

prime nommément. On a là un sens proprement méthodologique de la notion de première personne. Est en première personne ce qui apparaît à un sujet déterminé. La conséquence fondamentale est qu'une fois que l'on a fixé qui était le locuteur, tout ce que peuvent dire d'autres personnes que lui se situe dans une dimension différente : dans un point de vue en seconde personne. La différence essentielle est qu'un sujet n'a accès qu'à un seul point de vue en première personne, le sien, et c'est celui-là qui l'introduit à l'intelligibilité de la subjectivité, tous les autres ne lui étant intelligibles qu'à travers l'interprétation qu'il peut accomplir des verbalisations de vécus. Le seul vécu auquel il ait intimement accès sur le mode direct est le sien, les autres ne seront jamais qu'une interprétation basée sur une empathie. Dans les deux cas, cependant, ce qui peut être pris en compte pour la recherche c'est ce qui peut être verbalisé, ce qui produit des données objectivables, et ce qui peut être verbalisé de son propre vécu dépend de la possibilité de le conscientiser.

Mon article est orienté vers la description de la conscience du point de vue dynamique du conscientisable, dans le but de fournir une base méthodologique à la pratique des méthodologies en première et seconde personne. Comme toute démarche en première personne elle est auto-réflexive, en ce sens qu'il n'est pas possible de décrire une chose comme conscientisable sans avoir vérifié, dans l'expérience individuelle même qu'elle l'est. Le "avoir vérifié" renvoie donc non seulement à des distinctions conceptuelles entre diverses modalités de conscience, mais aussi à des pratiques de travail avec soi-même comme le développe la psycho-phénoménologie dans la lignée de Husserl, ou des pratiques de médiation pour aider l'autre (point de vue en seconde personne) à se rapporter à sa propre expérience de manière méthodique, comme la pratique que j'ai développée de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) qui est fondamentalement une aide à la prise de conscience pour passer de l'implicite de son propre vécu à son explicitation.

L'idée directrice qui motive mon travail est précisément d'envisager toute question relative à la conscience comme devant être positionnée relati-

vement au conscientisable, c'est-à-dire à la possibilité de faire accéder à la conscience réfléchie ce qui ne l'est pas encore. On évite ainsi d'être victime d'une limite, qui ferait que ce qu'une personne ne verbalise pas au temps t serait implicitement réputé inconscient en un sens définitif, alors que ce n'est peut-être seulement pas encore conscientisé, que le sujet n'a pas encore opéré le réfléchissement de ce qui fait partie de son vécu, et que cette "inconscience" n'est qu'une conscience sur un mode de "conscience en acte" ou si l'on utilise le langage de la phénoménologie de Husserl (Husserl, 1950) p. 255, repris par Sartre (Sartre, 1936a; Sartre, 1936b, 1938) et Ricœur (Ricœur, 1950), sur un mode pré-réfléchi ou irréfléchi et donc anté-prédicatif (antérieur à toute mise en mots), non thétique, non positionnel de soi-même, toutes dénominations qui ne font que réaffirmer son statut d'être avant l'opération de réflexion, condition d'une verbalisation.

Dans la première partie, j'essaierai de montrer qu'il existe actuellement une confusion entre conscience directe et conscience réfléchie, et qu'en particulier le critère de verbalisation ne concerne que la conscience réfléchie, et qu'il y a une conscience en acte, ou conscience directe qui est la conscience tout court qu'il est possible de décrire par l'explicitation de l'expérience de sa saisie. La distinction entre conscience et conscience réfléchie précise une première acception possible du domaine du conscientisable comme "réflexivement conscientisable", et donc comme le fait de passer de l'une à l'autre. Ce faisant il distingue encore entre ce qui est conscientisé au moment t, et qui est donc immédiatement disponible à la verbalisation, et ce qui **pourrait** être conscientisé et qui ne l'est pas encore. Il faut donc pour cela établir qu'il y a du conscientisable, qu'il y a des informations de mon vécu dont je suis conscient en acte, et que je ne peux pas immédiatement verbaliser, mais qui peuvent faire l'objet d'un réfléchissement, d'une prise de conscience, et devenir réflexivement conscientes et donc verbalisables. Ce passage, que l'on peut nommer encore processus de conscientisation réflexive, est une transformation du rapport du sujet à son propre vécu, un acte de soi à soi, un travail avec soi et sur soi. Si Husserl dit qu'une telle opération est toujours possible dans le principe (cf. Husserl 1950 page 253), l'accomplir se heurte dans la réalité à de nombreuses difficultés. Elle peut s'opérer soit par un travail psychophénoménologique expert pratiqué seul, soit grâce à la médiation apportée par un interviewer expert comme c'est le cas dans l'entretien d'explicitation. Enfin, dans cette première partie, il sera important de préciser les difficultés propres à la conscientisation réflexive du vécu, puisque le fait d'accéder à la conscience réfléchie ne donne pas automatiquement **toute** la conscience réfléchie des vécus visés. Husserl donne de nombreuses indications

pragmatiques sur la complexité de la description des couches des vécus, des aspects entrelacés, des aspects à accès conditionnels.

Dans une seconde partie j'essaierai, en suivant Husserl, d'établir si ce qui n'a pas été saisi dans la conscience en acte au moment où il était vécu, ce qui appartient donc au "champ de pré-donation", qui se situe dans les arrière-plans du champ de conscience, dans les horizons ou les marges du vécu, peut devenir réflexivement consciente. Sachant que la condition minimale pour qu'une chose puisse devenir réflexivement consciente c'est qu'elle m'ait "affecté", pour reprendre le terme qu'utilisent les philosophes phénoménologues pour indiquer quelque chose qui agit sur moi, qui me modifie, sans pour autant que je l'ai jamais "saisie", même dans ma conscience en acte. Husserl répond positivement à cette question et en donne des exemples dans son œuvre, j'examinerai si je peux vérifier de tels exemples.

Ainsi cet article est-il articulé à la fois sur une dimension théorique explicitant un modèle du conscientisable, et sur une méthodologie en première personne qui fonde la possibilité de décrire les propriétés de la conscience sur la possibilité expérimentelle de les découvrir dans sa propre expérience. Une telle démarche est à la fois imparfaite et incontournable, nous aborderons donc en conclusion les questions de validation.

1- Conscience en acte et conscience réfléchie.

1.1 Le critère de verbalisation comme critère de la " conscience " .

Jusqu'à peu de temps il y avait un consensus chez tous les auteurs, selon lequel la verbalisation d'un contenu était la preuve de la conscience de ce contenu (Goldman, 2000). Globalement il semble que ce soit justifié. Encore faudrait-il aller plus loin que cette simple affirmation, et affiner le critère en vérifiant que le contenu de ce qui est verbalisé est bien un indicateur possible d'une prise de conscience et non un simple commentaire, ou un prêt à penser qui a été généré par la maîtrise du langage sans se rapporter à quoi que ce soit de précis. De plus, le critère de verbalisation est maximaliste. On peut aussi considérer un critère plus faible "d'expression", qui suppose au moins la symbolisation (danse, mime, dessin) mais pas nécessairement le langage au sens fort.

Les difficultés apparaissent quand on veut utiliser ce critère de manière réciproque pour conclure par la négative, c'est-à-dire quand on veut conclure de l'absence de verbalisation à l'absence de "conscience". C'est le cas en particulier dans toutes les recherches sur la cognition implicite, sur tous les phénomènes tellement intéressants de "blind-sight", de perception inconsciente, d'attention inconsciente, d'apprentissage implicite, de mémoire implicite, etc. L'interprétation des résultats vise à

mettre en évidence une activité intelligente (apprentissage, perception, mémorisation, résolution de problème) par opposition à automatique, sans qu'il y ait "conscience" de la part du sujet des informations qu'il traite. Ou bien que les récepteurs sensoriels sont intacts, et on va montrer que le sujet n'a pas pour autant conscience de ce qu'il a devant ses yeux ou qu'il peut toucher (hémiparésie par exemple). L'interprétation de ces données comme prouvant le caractère implicite ou inconscient de cette cognition, repose sur le fait que l'on a correctement établi que le sujet agissait, apprenait, percevait tout en n'étant pas "conscient" de ce que ses actes prenaient cependant en compte. Et la preuve de cette non-"conscience" est démontrée par l'incapacité de verbaliser, et même le déni de la possibilité qu'il y ait quelque chose à verbaliser. Non verbalisation équivaldrait donc à non conscience.

Plusieurs difficultés doivent être soigneusement distinguées :

1/ Tout d'abord, et de manière générique, la faiblesse logique des critères négatifs, visant à établir l'absence ou l'impossibilité de quelque chose¹. En effet, établir une absence n'est possible que lorsqu'on a la composition de la totalité de ce à quoi l'on se réfère, puisque sans clôture, l'absence peut toujours être comblée plus tard, quand les conditions auront changé. Or ce critère d'exhaustivité n'est disponible que dans les systèmes formels ou dans un micro-monde dont par construction on connaît la totalité des parties. Dans tous les autres cas, le critère est toujours menacé d'une découverte de faits qui étaient encore inaperçus à un moment donné. En réalité, il est impossible d'établir dans le domaine empirique un critère satisfaisant de l'absence de quelque chose. Tout au plus peut-on constater qu'on ne l'observe pas ou qu'on ne l'obtient pas dans les conditions actuelles, mais cela ne prouve pas que l'on n'aurait pas pu l'obtenir en s'y prenant autrement, ou que le défaut d'observation de sa présence ne repose pas sur une visée inadéquate, un moyen inapproprié. C'est ainsi que, de manière exemplaire, on ne peut faire la preuve qu'un sujet a oublié tout au plus peut-on montrer à l'instant t, et avec les moyens mis en œuvre à ce moment, qu'il ne s'en rappelle pas. A s'en tenir à cet exemple simple, il n'est pas difficile de montrer des situations où la mémoire se dévoile après coup, et où la chose tenue pour oubliée n'était que provisoirement inaccessible. Ce

¹ J'avais déjà signalé ce problème général de la difficulté constitutive de ces critères négatifs à propos de l'histoire de l'introspection cf. Vermersch, P. 1999a. Introspection as practice. *Journal of Consciousness Studies*, 6(2-3): 17-42. ou Vermersch, P. 1998a. L'introspection comme pratique (original en français de Introspection as practice 1999). *Expliciter*(22): 1-19..

raisonnement vaudra pour ce qui est de l'accès à la conscience réfléchie, qui sera développé plus loin.

2/ Il est très difficile d'établir empiriquement la non-conscience totale avec certitude.

En effet, quand on regarde de plus près les données des expérimentations ou des études de cas affirmant la non-conscience du sujet, comme l'ont fait (Merikle & Daneman, 1998) et (O'Brien & Opie, 1999), on s'aperçoit que les sujets réputés non conscients ont cependant donné des indications partielles relativement au contenu, des bribes peu structurées mais pertinentes, et que de ce fait on ne peut pas dire qu'il n'y a aucune conscience. Tout simplement les chercheurs n'ont pas attribué de valeur à ces bribes de verbalisation, manifestant des traces de prise de conscience. Ou, d'un point de vue critique, les chercheurs n'ont pas établi correctement la non conscience totale des sujets, et l'on peut penser qu'ils n'ont pas mis en œuvre des méthodes d'aide au rappel/prise de conscience qui auraient pu permettre d'obtenir davantage de prise de conscience.

3/ L'absence de prise en compte de la nature de l'activité sollicitée auprès des sujets, ou plutôt la croyance naïve qu'il suffit de demander au sujet de verbaliser pour qu'il sache faire pour lui-même tous les actes propices à cette prise de conscience, font qu'il n'y a pas de tentatives d'aide à la prise de conscience. De ce fait on n'a pas tenté de mettre en œuvre des écoutes, des médiations expertes comme des techniques d'entretien qui auraient permis d'aller plus loin dans la verbalisation de ce qui était réputé inconscient. Du même coup, on se demande à l'heure actuelle si les conclusions sur le caractère inconscient ou implicite de la cognition étudiée sont des conclusions valides (Goldman, op. cit.).

Le critère de verbalisation est donc dissymétrique. Sa présence est un bon indicateur de la "conscience", son absence témoigne simplement de l'absence de verbalisation. Ce qui reste à interpréter. Le sujet est-il, était-il, "inconscient" de ce qui se passait, ou bien le sujet est-il actuellement "non-conscient", et une aide appropriée pourrait-elle faire qu'il devienne conscient ? Autrement dit, le caractère de ne pas être conscientisé à l'instant t vaut-il automatiquement pour tous les instants futurs ? Le constat de l'absence de conscience vaut-elle comme preuve de l'absence de conscientisation possible ?

Revenons sur ce critère de verbalisation. En réalité, ce n'est pas un critère simple. On peut le décomposer classiquement en remplissement d'un projet, en un contenu exprimé et en une série d'actes. En tant que remplissement d'un projet, des auteurs comme Merikle et Daneman font l'hypothèse d'une norme implicite que respectent les sujets d'expérience : norme qui conduirait à ne parler que de ce à propos de quoi on peut dire des choses un peu consistantes, précises, voire organisées.

Tout ce qui n'a pas ce format risque d'être conservé dans la sphère privée par défaut de la qualité de valoir pour communication. C'est ainsi que dans les techniques d'aide à l'explicitation (Vermersch, 1994), ou dans les techniques d'explicitation du sens comme dans le "focusing" cf. (Gendlin, 1997; Gendlin, 1984), on s'aperçoit qu'au début le sujet doit être aidé à s'exprimer en référence à ce qui peut se donner à lui, quels que soient sa précision ou plutôt son flou initiaux. Ce qui semble le plus évident ensuite, c'est le contenu de ce qui est verbalisé et qui sert d'index par rapport à la conscience des faits, des données. Mais s'arrêter là, c'est passer sous silence, l'activité qui a permis de produire cette verbalisation. La décrire comme activité langagière est encore très insuffisant, cela risque de nous cantonner à la dimension comportementale publique, d'amalgamer le résultat et l'acte qui le produit. Pour pouvoir produire ce discours, il faut aussi avoir saisi aperceptivement, introspectivement, ce qui va faire l'objet du discours. Dans tous les cas, on a un contenu et une activité qui permet de générer ce contenu par l'accès à la réalité visée.

On a donc deux niveaux. Le plus manifeste est celui de l'absence de verbalisations qui attesteraient la conscience, le second, qui suppose une méthodologie en première / seconde personne pour être étudié, met l'accent sur l'absence, ou le déficit de l'activité qui permettrait de générer la verbalisation du contenu. Mon hypothèse est que les chercheurs méconnaissent les difficultés à mettre en œuvre cette activité, ils semblent raisonner par tout ou rien : soit le sujet verbalise et donc il était "conscient" de ce dont il parle, soit il ne verbalise pas et il n'était pas "conscient" de ce qui s'est passé. Mais, plus encore, le critère de verbalisation dissimule deux consciences qui sont confondues. Le modèle que je propose est que la verbalisation d'un vécu exhibe non pas "la conscience", mais la conscience réfléchie (ou encore ce que Pinard appelle joliment la "conscience expresse" (Pinard, 1989), et donc fondamentalement l'opération de réfléchissement. En deçà, et cette première partie a pour but de le montrer, se situe ce que Piaget nomme la "conscience en acte" (Piaget, 1974b), que la phénoménologie désigne du terme de conscience "pré réfléchie" ou "irréfléchie", cf. Husserl op. cit, Sartre op. cit, Ricœur op.cit. Dans ce cas on désigne par le pré- ce qui pourrait devenir réfléchi (réflexivement conscient), et dans le ir- on insiste simplement sur le fait que ce n'est pas réfléchi. Peut être pourrait on dire que ce qui est irréfléchi est plus vaste que ce qui est pré réfléchi, dans la mesure où la seconde appellation suppose cette possibilité.

Le critère de verbalisation n'est pas seulement un indicateur de "la conscience", mais plus précisément d'une conscience au second degré : le terme

de conscience réfléchie signifie que nous avons conscience de ce dont nous avons conscience, c'est d'ailleurs ce qui nous permet de formuler le contenu de la conscience au premier degré, qui jusqu'alors était muette, anté-prédicative, non-positionnelle, dans l'oubli du moi. Cette distinction entre conscience au sens de conscience en acte et conscience réfléchie, ouvre plusieurs questions et formulations paradoxales : tout d'abord l'affirmation que lorsque je suis conscient de quelque chose, je n'en suis pas nécessairement réflexivement conscient, ce qui signifie -dans l'ancien langage- que je peux être conscient de quelque chose dont je suis inconscient ! On voit tout de suite qu'il faut rétablir les distinctions : je peux être conscient en acte, sans pour autant être réflexivement conscient, ce qui implique de manière phénoménologique que ce que je vis peut très bien ne pas m'apparaître dans un premier temps, puisque la condition pour que cela m'apparaisse -à moi qui l'ai pourtant vécu- est que cela ait été réfléchi. De ce dont j'ai été conscient de manière directe, je ne peux devenir réflexivement conscient que par la mise en œuvre d'une activité réfléchissante qui n'a rien d'automatique. Tant que je n'ai pas fait cette "prise de conscience" au sens de réfléchissement, je reste réflexivement étranger à ce que j'ai pourtant vécu. Ce qui fait que toutes les conditions sont remplies pour rester aveugle à la mise en œuvre permanente de la conscience en acte, et que la distinction entre conscience tout court et conscience réfléchie n'est pas immédiate, ni naturelle. Pour la saisir et l'assimiler il faut s'exercer à reconnaître cette différence dans sa propre expérience. Comment est-ce possible ? Auparavant il nous faut faire un détour par la mise en évidence comportementale de la conscience.

1.2 Conscience en acte et critère comportemental de mise en œuvre articulée chez Piaget

La question de la mise en évidence de la conscience chez des populations qui ne disposent pas de la parole pour en témoigner comme les animaux, les bébés, les malades, a connu un très grand développement, et je n'ai pas le projet d'exposer ces travaux. L'intérêt est de pouvoir montrer que la propriété d'intentionnalité² comme propriété fondamentale de la conscience peut être inférée des conduites observées. Par exemple, (Piaget, 1974b, 1974a) a montré qu'il existait une conscience en acte, corrélative des savoirs en acte ou savoirs qui ne sont pas conceptualisés. Cette conscience en acte est mise en évidence dans un point

² Le terme d'intention n'est pas pris ici au sens psychologique de "projet", de synonyme de poursuite d'un but, mais au sens philosophique de Brentano, repris par son élève Husserl, du fait de "se rapporter à".

de vue en troisième personne, par deux critères comportementaux :

- l'action du sujet dans une situation nouvelle, à laquelle il doit s'adapter, pour laquelle il doit créer de nouveaux instruments, ou de nouvelles stratégies, telle qu'elle peut être saisie publiquement par ses traces et ses observables *manifeste la prise en compte articulée et différenciée des propriétés du monde*. On a donc trois conditions: la situation est problématique, ce qui exclut la confusion avec la production d'automatismes ou d'habitudes qui pourraient donner l'illusion d'une conduite complexe sans pour autant en avoir les propriétés. Le fait que les propriétés du monde et du sujet soient différenciées est observable par la genèse de cette différenciation, l'articulation signifie que des tous sont fractionnés, et que des parties sont composées.

- *que le sujet ne sait pas nommer ce qu'il sait pourtant faire.*

L'utilisation correcte d'une fronde pour atteindre une cible est réussie dès quatre ans (Piaget, 1974a op. cit), en revanche la verbalisation (donc la prise de conscience au sens de la conscience réfléchie de l'action) des moyens mis en œuvre ne se réalise que vers onze ans. Ce type de données issues de l'étude du développement intellectuel a cependant l'inconvénient d'amalgamer les capacités de conceptualisation de l'enfant et la prise de conscience puisque, dans le cas de l'enfant, la verbalisation ne sert pas seulement de révélateur de la prise de conscience réfléchie, mais aussi atteste l'avancée des opérations intellectuelles permettant de conceptualiser et donc de verbaliser l'expérience. Comme l'avait souligné Bowers (Bowers & Meichenbaum, 1984) nous sommes inconscients de ce que nous ne comprenons pas, de ce pour quoi nous n'avons pas de catégories pour le penser. Ceci est vrai à tout âges et relativement à tout domaine d'expérience qui se présente comme nouveau. D'ailleurs, au-delà des données développementales issues de l'école de Genève, les études en formation professionnelle, en ergonomie cognitive, rencontrent sans cesse le cas de professionnels sachant très bien faire ce qu'ils font et incapables de décrire ce qu'ils font dans le détail. Le décalage entre la réussite en acte et l'incapacité de sa verbalisation est une donnée constante des études de terrain. C'est encore vrai dans le travail avec des experts, qui savent dire ce qu'il faut faire, mais découvrent dans l'explicitation de leurs pratiques qu'ils ne font pas ce qu'ils disent qu'il faut faire et prennent conscience seulement au fur et à mesure de la mise en mots des détails assurant leur expertise effective. Il est clair que ce n'est pas parce qu'un sujet sait faire, et même très bien, qu'il sait décrire comment il fait ce qu'il fait. L'idée centrale de l'explicitation (Vermersch 1994) est d'apporter une médiation, donc une aide, dans le passage de la conscience en acte vers la conscience réfléchie

de l'action effectuée, nous y reviendrons en détail plus loin.

Deux points sont critiquables dans ce mode de mise en évidence de la conscience en acte : tout d'abord, la conclusion n'apparaît qu'à travers le jugement de l'observateur, le sujet qui est conscient en acte, par définition, n'en dit rien, et ce faisant on reste limité à une psychologie en troisième personne qui parle pour l'autre, et ne pénètre pas dans la dimension subjective de cette expérience. Il manque ainsi une facette psychologique de la conduite étudiée : celle qui ne peut être documentée que par le témoignage du sujet lui-même relativement à sa propre expérience, autrement dit il manque le complément que serait une psychologie basée sur un point de vue en première et seconde personne. La seconde critique en découle, puisque ce jugement de l'observateur est une interprétation de ce qu'est le vécu de l'autre, et une interprétation qui ne peut prouver la conscience directe des propriétés prises en compte dans l'action du sujet, mais seulement l'inférer avec plus ou moins de force de validité.

Cependant, si l'on voulait obtenir en complément le point de vue du sujet relativement à sa propre expérience, ne se retrouverait-on pas alors dans la contradiction qui consisterait à attendre du sujet qu'il témoigne de quelque chose qui précisément n'est pas verbalisé, ni verbalisable tel quel, parce que relevant d'une conscience en acte, par définition non loquace ? Pour répondre à cette interrogation il nous faut revenir sur le point de vue en première personne et évaluer 1/ Si un sujet peut se tourner vers son expérience anté-prédicative, vers la conscience en acte. 2/ S'il peut le faire dans le présent de l'action ou/et dans l'évocation d'une action passée. 3/ Ce qu'il peut en dire.

1.3 Est-il possible d'avoir une conscience réfléchie de la conscience directe ? Description des accès rétrospectifs et concomitants (du point de vue en première personne).

1.3.1 Nécessité d'une méthodologie en première personne

Tenter de répondre à cette question, c'est exiger d'un sujet qu'il puisse attester qu'il en fait l'expérience, qu'il a bien un vécu dans lequel après coup lui apparaît le fait qu'il était conscient de ce qu'il faisait sans en avoir eu en même temps la conscience réfléchie. Il ne peut s'agir dans ce cas de l'expression d'une fréquence, d'une moyenne, mais de la verbalisation descriptive d'une expérience singulière faite par un sujet déterminé. Le chercheur dans ce domaine ne peut s'en remettre au seul témoignage d'un autre, il doit avoir vérifié dans son propre vécu s'il fait ou non cette expérience. Si ce n'était pas le cas, quelle validité aurait l'énoncé d'une telle conclusion ? Comment serait-il possible de décrire un phénomène dont l'essence est d'appartenir à la subjectivité de tout

sujet, et donc à celle du chercheur, si ce dernier ne pouvait y accéder dans son vécu ? C'est le fondement même d'une méthode "radicalement en première personne" (Vermersch, 2000b) que d'exiger du chercheur un engagement personnel dans l'examen des phénomènes subjectifs qu'il veut étudier, puisqu'il ne peut les décrire que s'il les a identifiés clairement et authentiquement dans son expérience. Dans la perspective de la validation, ceci vaut comme condition nécessaire. Quelles que soient les critiques que l'on pourra adresser au point de vue en première personne, si l'objet d'étude n'est pas établi par la description d'un sujet se rapportant à son propre vécu, tout ce qui peut être dit d'autre est invalidé comme dénué du seul fondement qui peut le légitimer ! Il est par principe invalide de conclure sur un phénomène subjectif dont un sujet, et spécifiquement le chercheur, n'aurait pas témoigné. Cependant il est non moins clair que le point de vue en première personne, s'il est nécessaire, n'est pas suffisant à lui seul. Il faudra accompagner cette description en première personne, d'une part, de descriptions en seconde personne qui corroborent et font apparaître les variétés d'expérience chez d'autres personnes que chez le chercheur (mais le chercheur ne peut pas faire l'économie du rapport à sa propre expérience), et chaque fois que cela est possible trianguler ces verbalisations avec des données indépendantes issues du recueil des traces et des observables. La pratique effective d'une méthodologie en première personne est directement dépendante du développement d'une pragmatique du travail avec soi, dans lequel le chercheur est à la fois un pratiquant expert du travail sur soi et un chercheur qualifié dans le domaine qu'il étudie. J'insiste sur ce point parce que précisément celui qui n'est qu'un pratiquant expert, psychothérapeute, analysé, coach, méditant, n'est pas un chercheur et ne peut produire des conclusions de recherche. Inversement, un chercheur qui n'a pas la pratique experte de l'activité réfléchissante, du remplissage expérientiel, n'est pas qualifié pour étudier la subjectivité d'un point de vue psychophénoménologique. Du point de vue en seconde personne, les autres sont pour le chercheur des informateurs, à moins qu'il ne s'agisse d'un groupe de co-chercheurs. Les informateurs n'ont généralement pas de qualification experte dans l'accès à leur propre expérience et, pour obtenir des données précises sans pour autant induire les réponses, il faudra créer dans le cadre d'un accompagnement expert une médiation dans l'accès à l'expérience passée, comme je l'ai systématiquement développé avec les techniques d'aide à l'explicitation (Vermersch 1994).

1.3.2 L'apport scientifique de Husserl

L'auteur le plus lucide sur cette manière de se rapporter à soi-même est Husserl, même si son œuvre est restée inaperçue des psychologues de la cogni-

tion. Husserl est surtout connu comme philosophe, mais à l'origine c'est un mathématicien de formation qui a été ensuite formé par Brentano à la psychologie descriptive. Sa thèse a été préparée sous la direction de Stumpf, un autre psychologue disciple de Brentano³. Son souci de s'intégrer à la communauté universitaire des philosophes, puis l'accusation de psychologisme formulée par Frege (Frege, 1971) à propos de sa thèse (Husserl, 1972a), semblent l'avoir conduit à rejeter fortement toute référence à la psychologie expérimentale de son époque, mais aussi à la psychologie descriptive de Brentano. Il a inventé une discipline nouvelle, ni formelle et exacte comme les mathématiques (Husserl 1950 op. cit.), ni empirique comme les sciences naturelles et en particulier la psychologie, mais une discipline philosophique d'étude "descriptive des essences" et tout particulièrement relativement au domaine (à la région) conscience. Dans la continuité de ses recherches initiales sur les fondements des mathématiques, en particulier sur le nombre, il a développé tout au long de sa vie un programme de recherche sur la généalogie de la logique (cf. *Expérience et Jugement*, (Husserl 1991) et *Logique formelle et transcendantale*, (Husserl, 1957) et, quand on sait les rapprocher, le parallèle est assez étonnant avec le programme de l'épistémologie génétique de Piaget qui viendra deux générations plus tard. L'histoire de la philosophie a produit une lecture classique de Husserl particulièrement bien développée en France, et le considère, certainement à juste titre, comme un philosophe éminent. Cependant, et - j'en suis bien conscient - à rebours de la volonté expresse de Husserl⁴, il est possible de lire cette

³ J'ai développé ces différents points dans Vermersch, P. 1998b. *La fin du XIX siècle : introspection expérimentale et phénoménologie*. *Explicitation*(26): 21-27., Vermersch, P. 1998c. 2/ Husserl et la psychologie de son époque : la formation intellectuelle d'Husserl : Weirstrass, Brentano, Stumpf. *Explicitation*(27): 47-55., articles accessibles sur le site du Groupe de Recherche sur l'Explicitation : www.grex.net

⁴ Le rapport à la psychologie de son époque de Husserl est de fait plus complexe, mais je n'ai pas la place de la détailler ici, d'une part il y a le rejet fondamental du psychologisme, d'autre part le souci de paraître un philosophe parmi les philosophes au moment même où en Allemagne de nombreuses chaires de philosophie étaient tenues par des philosophes psychologues expérimentaux dans la lignée de Wundt, j'ai eu l'occasion de détailler ces points dans Vermersch 1998a et Vermersch 1998c. Mais de plus Husserl n'a cessé tout au long de son œuvre de revenir sur les rapports entre phénoménologie transcendantale et psychophénoménologie, par exemple : p 190 de Husserl, E.

œuvre en se focalisant sur les résultats de ses descriptions et sur sa méthode d'analyse plutôt que sur les thèses philosophiques. On s'intéressera dans cette perspective au choix des exemples qu'il a privilégié, et tout particulièrement à la manière dont il a développé une pragmatique méthodologique d'étude et de description des vécus (cf. Vermersch 1998c), conduisant à une méthodologie des exemples (Husserl 1913 op. cit. et (Vermersch, 1999c), la mise en évidence de la complexité de la description des vécus, le rôle instrumental de la réflexion, l'importance des modulations attentionnelles (Vermersch, 1998d) pour pouvoir se tourner de manière privilégiée vers les parties, les strates, les moments dépendants des vécus. Ma référence à Husserl s'accompagne donc d'une relecture de cet auteur mettant l'accent sur la dimension procédurale de sa démarche de recherche, en laissant de côté la dimension plus dogmatique propre à son projet philosophique et qui a sa cohérence propre, mais que je n'assume pas dans mon propre programme de recherche. Je choisis donc de valoriser la dimension instrumentale de l'œuvre de Husserl, les indications pratiques permettant d'instrumentaliser le point de vue en première et seconde personne, ceci dans une lecture fondamentalement psycho-phénoménologique et non pas de philosophie phénoménologique. Je soutiens en effet qu'à partir de son programme il est possible de le lire et de le suivre en tirant d'autres fils d'intelligibilité, qui n'ont pas été privilégiés par les commentateurs de Husserl, à l'exception de récents travaux développés aux USA (Ihde, 1976, 1986; Ihde, 1986, 1977); (Casey, 1987); (Spiegelberg, 1975); (Smith, 1979), à moins de se rapporter à des travaux plus anciens comme ceux du jeune Sartre (1936, 1938), ou à la thèse de Ricœur, avant qu'il ne change d'orientation pour se tourner vers l'herméneutique (Ricœur 1950 op. cit.), ainsi que des

1993. Idées III La phénoménologie et les fondements des sciences. Paris: PUF. " *Ainsi nous sommes en présence d'un curieux parallèle continu entre une psychologie phénoménologique judicieusement mise en œuvre et une phénoménologie transcendante. A toute constatation eidétique aussi bien qu'empirique dans l'une, doit correspondre dans l'autre une constatation parallèle. Et pourtant, tout ce contenu constitutif théorique, quand il est considéré dans l'attitude naturelle comme une psychologie, ... n'est absolument pas une science philosophique; d'autre part, "le même contenu", dans l'attitude transcendante, devient une science philosophique ...*" On l'aura compris, si le parallèle m'intéresse, mon projet est psychologique et je laisse la science philosophique à ceux qui souhaitent légitimement la développer.

travaux restés dans l'ombre comme ceux de Navratil (Navratil, 1954a, 1954b).

1.3.3 Saisie réflexive rétrospective de la conscience directe.

J'ai ressenti le besoin de me référer à la phénoménologie de Husserl, car il s'agit quasiment du seul apport scientifique sur la question de l'activité réflexive⁵ envisagée du point de vue en première personne. Or ce type d'activité est au cœur de toute méthode d'étude en première personne et au fondement de la distinction entre conscience directe et conscience réfléchie. Pour cette étude Husserl mobilise principalement la rétrospection⁶. Suivons un de ses exposés les plus synthétiques, extrait des § 77 et 78 du tome 1 des Idées directrices (Husserl 1950). Tout d'abord Husserl situe la possibilité selon laquelle tout vécu peut être réfléchi : p. 247 " *Tout moi vit ses propres vécus ... Il les vit ; cela ne veut pas dire : il les tient "sous son regard" , ... Tout vécu qui ne tombe pas sous le regard peut, en vertu d'une possibilité idéale, être à son tour "regardé" ; une réflexion du moi se dirige sur lui, il devient un objet pour le moi.* " Dans la langue de Husserl, le terme de "regard" est synonyme de réflexion, de saisie attentionnelle. Ce qui est donc posé c'est le fait que vivre ne s'accompagne pas automatiquement d'une saisie réflexive de ce qui est vécu. On a là un mode de la conscience que Husserl désigne comme conscience non réfléchie (p. 255 op. cit.) par opposition à la conscience réfléchie. " *Le vécu, réellement vécu à un certain moment, se donne, à l'instant où il tombe nouvellement sous le regard de la réflexion, comme véritablement vécu, comme existant maintenant ; ce n'est pas tout, il se donne aussi comme*

⁵ On sera attentif à ne pas confondre sous le terme générique de réflexion, ce qui relève de la réflexion au sens banal du terme, de la saisie d'informations dont on dispose déjà sous le mode de la conscience réfléchie et que l'on élabore, et réflexion comme activité réfléchissante, c'est-à-dire encore comme opération de réfléchissement dans le langage piagétien, qui consiste précisément conduire à la conscience réflexive ce qui ne l'était pas encore. Le vocabulaire pourrait donc s'organiser en un terme générique celui d'activité réflexive, qui se décomposerait en réfléchissement, ou activité réfléchissante, pour désigner l'activité qui génère la conscience réfléchie, et d'autre part la "réflexion" pour qualifier l'activité qui porte sur ce qui est déjà réflexivement conscient.

⁶ cf. par exemple Husserl 1975 en particulier la leçon 40, mais il y a de nombreux passages où l'auteur traite de ce thème qui est central à l'accomplissement de la phénoménologie nécessairement basée sur la saisie réflexive, par exemple les § 77 et 78 des Idées directrices, Husserl 1913, 1950 op. cit.

quelque chose qui vient justement d'exister et, dans la mesure où il était non regardé, il se donne précisément comme tel, comme ayant existé sans être réfléchi. Dans le cadre de l'attitude naturelle il nous paraît aller de soi, sans d'ailleurs que nous ayons arrêté notre pensée sur ce point, que les vécus n'existent pas seulement quand nous sommes tournés vers eux ... " Husserl choisit, pour illustrer ces points et développer l'analyse, de développer un exemple imaginaire "saisi dans une intuition vivante" : " nous sommes joyeux, supposons, parce que le cours théorique de notre pensée se déroule de façon libre et fructueuse. ... Nous avons donc d'abord une orientation de la conscience vers les pensées en train de se dérouler. ... Supposons que pendant ce déroulement heureux un regard réfléchissant se tourne vers la joie. La joie devient un vécu regardé et perçu de façon immanente"(...) " La première réflexion qui fait retour sur la joie la découvre en tant que présente actuellement, mais non en tant seulement qu'elle est précisément en train de commencer. Elle s'offre là comme joie qui perdure, que l'on éprouvait déjà auparavant et qui échappait seulement au regard. Autrement dit, nous avons de toute évidence la possibilité de remonter la durée écoulée et de repasser sur les modes selon lesquels se donne l'agréable, de porter l'attention sur l'étendue antérieure du courant de la pensée théorique, mais aussi sur le regard qui s'est dirigé sur lui antérieurement ; d'autre part il est toujours possible de faire attention à la façon dont la joie se convertit en regard, et de saisir, à la faveur du contraste, l'absence de tout regard dirigé sur cette joie dans le cours antérieur du phénomène. Mais nous avons également la possibilité, en face de cette joie devenue ultérieurement objet, de réfléchir sur la réflexion qui l'objective et ainsi d'éclairer plus vivement encore la différence entre la joie vécue, mais non regardée, et la joie regardée, ... ".(p. 249-250)

Cette présentation paraît à la fois plausible et en même temps déconcertante par son appel à un exemple fictif, serait-il imaginé en toute clarté. Le modèle à deux niveaux que met en place Husserl avec d'une part le niveau vécu non réfléchi, sans la présence du regard, c'est-à-dire de la réflexion, et le niveau réfléchi semble cohérent mais, pour un psychologue, un modèle basé sur un simple exemple imaginaire est insuffisant, même si l'auteur s'est expliqué par ailleurs sur le fait qu'un exemple imaginaire est aussi bon qu'un exemple issu de la description d'un vécu réel (faisant partie de l'autobiographie de celui qui le décrit). Prenons un exemple réel de manière à réactiver la description husserlienne et ainsi à rester cohérent avec un point de vue "radicalement en première personne" qui suppose toujours que dans sa démarche le chercheur passe par une étape de remplissement expérientiel authentique. Pour ce faire, j'ai dû me mettre en projet de le faire, et au moment où j'en

ai le but, ce qui vient dans le fil de la pensée sur la recherche d'un exemple vécu, je me rapporte à ce qui vient de se passer auparavant. Je reviendrai plus loin sur ces détails méthodologiques qui permettent concrètement de réaliser le travail de description à des fins de recherche.

" Je suis en train d'écrire sur mon ordinateur, là, juste il y a quelques secondes, mon regard se portait vers l'écran, attentif à ce qui s'y écrit, mes doigts vont seuls sur les bonnes touches au fur et à mesure que ma pensée se formule, je corrige un espace, une erreur de frappe, je produis un retrait à droite du paragraphe pour le mettre en valeur comme exemple et pour ce faire je dois quitter le clavier des doigts, en fait la main droite seulement, pour sélectionner le paragraphe et aller cliquer en haut sur le retrait droit. " **A ce moment, je me suis arrêté, pour changer d'activité, de but, de direction d'attention.** Ce n'est pas anodin, c'est le fait d'avoir un projet d'écriture psychophénoménologique, qui me motive à un moment pour me détourner de l'activité d'écriture seule, pour essayer de tourner mon attention vers ce qui s'est passé auparavant. Si je n'avais pas eu ce projet, je n'aurais pas eu cette motivation, et j'aurais continué à écrire sans prendre le temps et l'effort d'une saisie réflexive. Cette saisie réflexive, dès son initialisation ne va pas de soi, elle est en rupture avec le courant naturel de l'activité. Je me tourne intérieurement vers le temps qui vient de s'écouler, et je prends réflexivement conscience de ce que je viens de faire. Avec un peu d'effort la suite des micro opérations se redonne à moi, et je me rends compte qu'il en manque au fur et à mesure que je ressaisis ce que je faisais.

Ce faisant, j'accède de manière réflexive au contenu de mon activité juste passée, mais surtout je prends conscience que je n'étais pas conscient (pas réflexivement conscient) de ma manière de travailler, alors que j'étais bien conscient (directement conscient) de ce que j'écrivais, des actes moteurs que j'exécutais et de la vérification de leur aboutissement. J'essaie de revenir sur le déroulement détaillé de ce qui s'est passé, pour cela je fais un geste mental particulier de présentification, d'attention plus appliquée vers le début de la séquence. Cette présentification accroît la sensation de vécu, les sensations des doigts, je retrouve des sensations d'appui de touches, mais je ne sais pas directement quelle touche (au sens de quelle lettre j'enfoncerais), je n'en aperçois que le niveau (touches du haut, du milieu, du bas), et la sensation de la pulpe du doigt en même temps que me revient la musique des touches enfoncées scandées par les bruits plus sourds de la barre d'espace ... Cet exemple, issu de ma propre expérience, ainsi que l'exige un point de vue radicalement en première personne, permet une description congruente avec la description et l'analyse faites par Husserl. L'important du point de vue méthodo-

logique, est que ce qui est formulé comme résultat d'une démarche psycho-phénoménologique puisse être réactivé, corroboré, par un remplissement expérientiel renouvelé. C'est pour moi une exigence dans mon rapport à l'œuvre de Husserl, mais ce devrait l'être pour tous les chercheurs lisant ce texte.

Quelles informations m'apporte cet exemple ?

1/ La rétrospection est possible.

Je peux dans l'après-coup me tourner vers ce qui a été vécu, me rapporter à mon propre vécu ainsi que l'affirme Husserl. Je peux à tout moment réactiver ce type d'expérience et vérifier que je retrouve les éléments décrits. C'est à mon sens un critère central du point de vue en première personne: vérifier par soi-même que l'on trouve dans sa propre expérience ce qu'un autre a décrit. Ce n'est sans doute pas une validation au sens fort du mot, puisqu'il ne s'agit que d'une confirmation, mais cela introduit une possibilité de vérifier le sens de la proposition formulée par un autre à propos de l'expérience humaine, car si ce n'est pas le cas ... quel sens cela a-t-il de parler d'expérience subjective dont il serait exclu que nous puissions juger des propriétés en nous rapportant à notre propre expérience? Chacun de nous est équipé pour vérifier toute proposition se rapportant à l'expérience humaine. Ce qui ne veut pas dire que cela ne demande pas l'acquisition d'une expertise pour vérifier certaines propositions. Cela ne signifie pas non plus que je doive trouver à tout coup exactement la même chose que ce qu'un autre décrit. En effet, il y a suffisamment de sources de variation pour que je puisse aboutir à une description différente. Car si je produis la même description, cela vaut comme confirmation. En revanche, si je ne trouve pas la même chose la démarche se complique. Avant de conclure au rejet du modèle descriptif proposé il est nécessaire d'explorer les différentes possibilités bien connues de toutes les démarches de répliques : est-ce que je fais bien l'expérience proposée par l'auteur? N'ai-je pas introduit une consigne implicite, ou des règles supplémentaires qui la modifient? Ai-je la compétence pour porter attention aux propriétés que décrit l'auteur? Peut-être la granularité temporelle de ce qu'il décrit est-elle trop grande alors que je ne me suis jamais exercé à saisir dans mon vécu une partie temporelle aussi ténue? Est-ce que j'ai le même fonctionnement que l'auteur? Ou ai-je un mode de fonctionnement vicariant qui fait que ce qu'il décrit ne fait pas partie de mon univers d'expérience? Est-ce que les termes dans lesquels sont formulés la description renvoient aux mêmes référents, et dans le doute est-il possible de les fractionner en traits plus élémentaires ?

En revanche, ce qui n'est pas présent dans la description de l'exemple imaginaire de Husserl, c'est la difficulté à opérer l'activité réfléchissante, en particulier la difficulté initiale qui consiste à

s'arrêter de faire ce que l'on fait, pour faire quelque chose de complètement différent, ne relevant pas de la même motivation, orientant l'attention vers un nouveau thème, engageant l'activité vers une tâche qui ne se donne pas immédiatement (le remplissement commence souvent par une première couche de ressouvenir très pauvre, et des représentations qui restent vides dans un premier temps). Il s'agit d'un point de méthode découvert depuis plusieurs années dans le séminaire de pratique phénoménologique, à savoir que la saisie réflexive à des fins de description psycho-phénoménologique n'est rien moins qu'évidente à mettre en œuvre concrètement, et cette difficulté est totalement sous-estimée par les philosophes qui se contentent de penser le fait de faire une expérience au lieu de l'effectuer.

2/ La saisie réflexive de l'absence de réflexion

Dans cette rétrospection, je peux découvrir que dans ce moment passé, à nouveau rendu présent par l'évocation, je n'étais pas réflexivement conscient de ce dont j'étais pourtant directement conscient. Je découvre que j'étais directement conscient du texte, de l'écran, de l'aspect du texte, de sa mise en forme, et que je vivais le contenu de ma pensée comme se projetant au fur et à mesure dans une traduction motrice de mes doigts sur le clavier. Je peux ainsi prendre réflexivement conscience du mode de conscience qui était majoritairement à l'œuvre à ce moment, et en particulier que cette conscience directe n'était précisément pas contenue dans un regard réflexif, et dans le même temps que je n'étais pas réflexivement conscient de moi, avec de petits moments d'exception quand il y a une difficulté de formulation ou un doute sur l'orthographe où apparaît une "bouffée" de conscience réfléchie. Je peux donc bien découvrir, entre maintenant -ou je contiens réflexivement mon vécu passé- et ce vécu passé, des différences de modes de conscience relativement à mon vécu. J'ai accès dans l'après-coup à la découverte de vécus sans conscience réfléchie et je peux apprécier et comparer la différence entre ces moments et les moments, comme maintenant, où j'ai conscience d'avoir eu conscience de manière non réfléchie.

3/ La découverte de ma propre activité

Enfin, cette rétrospection me fait découvrir le contenu de ma propre activité, et peut me permettre de verbaliser ce que j'ai fait dans le détail. Ce sens de découvrir sa propre activité est surprenant à vivre, puisqu'il s'agit bien de mon activité dont je peux croire que, puisqu'elle est mienne, je la connais d'office en détail. C'est bien l'implication des conséquences de la conscience en acte que d'ignorer son contenu tant qu'il n'a pas été réfléchi. Inversement, quand on se tourne sans préparation vers son activité passée, ou que l'on est en projet de la décrire en détail, souvent ce que nous avons pu constater dans le séminaire de pratique

phénoménologique⁷, c'est que le premier temps est pauvre, voire indigent à la mesure des attentes, manifestant par ce vide initial le fait que le réfléchissement est à accomplir, qu'il est une véritable conduite cognitive particulière comme l'a toujours souligné Piaget, et qu'il doit précisément dépasser l'apparence de vide initial qui ne reflète que l'absence transitoire de la prise de conscience.

De plus, cette activité de verbalisation déploie une nouvelle temporalité, beaucoup plus lente que le déroulement de l'action elle-même, et de ce fait va demander une activité véritablement différée dans laquelle je ne pourrai rien faire d'autre que de m'appliquer à mettre en mots mon expérience.

1.3.4 Saisie concomitante de la conscience directe

En fait, pendant que mon attention est mobilisée par le thème de la conscience réfléchie, je découvre sans trop de difficulté que je peux accéder à la conscience réfléchie de ce que je suis en train de faire, moyennant un effort pour maintenir une attention qui contienne mon activité (une partie de cette activité). Ce que cette attention réfléchie concomitante peut arriver à contenir est variable et fluctuant. Je découvre qu'il est facile de lâcher prise et de revenir à une activité qui n'est orientée que vers la production du texte, y surajouter la conscience réfléchie du fait que je produis ce texte au fur et à mesure que je le fais demande une décision, cela ne se fait pas seul, et exige un effort. La présence à sa propre activité demande une attitude délibérée et maintenue, elle ne se poursuit pas d'elle-même, et à travers ses fluctuations et ses disparitions transitoires je peux connaître ce que cela me demande de rester ou de revenir à une conscience réfléchie en même temps que je poursuis ma tâche principale. Je peux précisément découvrir que lorsque j'accompagne ce que je fais d'une conscience réfléchie, en même temps je suis réflexivement conscient que c'est moi qui y suis présent, alors que dans les exemples où j'accède après coup à des moments de non-réflexion, en même temps je peux observer que le sentiment de moi en était absent comme conscience réfléchie de moi agissant. Je peux encore, à un autre moment découvrir clairement que lorsque j'avais la conscience réfléchie de ce que je faisais, je n'avais pas la conscience réfléchie de la manière dont je mettais en œuvre cette réflexion, il y faut pour cela un nouveau changement de visée, qui lui-même ...

Il est encore facile d'apercevoir qu'à chaque fois que la question de la conscience réfléchie se pose, j'ai de manière transitoire, une brève conscience réfléchie de ce que je suis en train de faire, qui pourrait me laisser abuser sur le fait que j'ai une conscience réfléchie permanente de ce que je fais.

⁷ Séminaire de pratique phénoménologique co-animé avec Natalie Depraz et Francisco Varela depuis 1996 à Paris.

Dans cette variation de position entre conscience directe et conscience réfléchie de cette conscience directe, que ce soit comme présence à soi-même dans la poursuite de l'action en cours, ou dans l'interruption de cette action pour pouvoir la saisir dans le souvenir comme présentification, il est possible de vérifier sans ambiguïté l'existence de ces deux modes ou niveaux de la conscience. La conscience réfléchie n'est pas tant alors une scission entre deux moi comme de nombreux auteurs aiment se le représenter, y compris Husserl⁸, que l'apparition d'un nouveau moi, que l'on pourrait nommer le moi observateur, ou moi phénoménologique. Non pas qu'il y ait alors deux moi, mais que celui qui vient au jour contient le précédent dans le sens où il contient ce qui était visé par le précédent. On pourrait encore se le représenter comme une modification du champ d'attention qui contient alors plus de choses que ce qu'il contenait auparavant, ou encore, si on le rapporte au vécu, qui contient une dimension supplémentaire, la dimension de la réflexion, sans pour autant être divisé. Si cette réflexion porte sur ma propre activité alors elle est connue en même temps qu'accomplie. Il n'y a pas besoin d'un dédoublement, mais de tourner son attention vers soi-même, de se contenir soi-même, de se rappeler soi-même en même temps qu'on accomplit les actes. On peut toujours si l'on veut invoquer un niveau méta, puisqu'il s'agit d'un acte qui prend pour objet un autre acte. Il y a certes un redoublement, mais certainement pas une scission du moi, à moins que ce ne soit la naissance de l'observateur de soi, qui n'est pas un autre que moi, mais qui contient plus de choses que lorsqu'il ne contient pas cette partie du monde qu'est mon propre corps, mes sensations, mes pensées, mes sentiments vécus comme étant moi ou des composantes de ce que je nomme moi. L'hypothèse que j'ai quant à cette formulation en terme d'une scission du moi, c'est qu'elle est le résultat d'une position où le sujet pense la réflexion, mais ne la vit pas. Il ne se réfère pas à la description d'un vécu, mais à la pensée qu'il a de ce vécu, et ce faisant elle lui apparaît comme une scission. Alors que dans l'expérience de l'attention réfléchie il serait plus juste de parler de plus grande unification dans la mesure où je suis présent à moi-même tout en continuant mon activité. Ainsi, si la conscience est bien intentionnelle, y compris dès le niveau pré réfléchi, si elle est en permanence modulée par les propriétés des visées attentionnelles cf. le § 92 des Idées directrices, (Husserl 1950 op. cit.), elle n'est pas nécessairement réflexive en permanence.

Probablement faudrait-il conserver le terme de conscience pour la conscience directe qui constitue la base du vécu. Alors que dès que le chercheur

⁸ cf. Husserl op. cit., leçon 40 où ce point est longuement discuté.

se positionne comme sujet dans le champ de la conscience il n'y accède que sur le mode discursif comme s'il n'y avait à ses yeux de conscience que réfléchie. S'il faut qualifier une conscience pour la distinguer de l'autre, il paraît beaucoup plus juste d'apporter la précision lorsqu'il s'agit de la conscience réfléchie, qui n'est après tout qu'une forme particulière de la conscience directe qui se vise elle-même au travers de ce qui la manifeste comme les actes, le contenu, ou encore le moi présent. Le terme de pré-réfléchi ou d'irréfléchi laisse penser qu'il y a un manque, un pré quelque chose, alors que dans son mode la conscience directe est pleinement accomplie. Ceci étant, on peut aussi considérer qu'il n'y a qu'une seule conscience dotée de cette propriété fondamentale de l'intentionnalité, mais que s'y rajoute par le biais des modifications attentionnelles une complication, qui apparaît quand l'objet de la conscience est l'intentionnalité elle-même, ou tous les actes intentionnels. Dans " conscience réfléchie " ce qui est nouveau, inédit ce n'est pas le terme de " conscience " mais celui de " réfléchie ".

1.4 Les difficultés fonctionnelles du réfléchissement

Dans tout ce que nous venons de décrire, seul le point de vue structural a été envisagé, c'est-à-dire celui de la différenciation entre conscience et réflexion, permettant de situer la conscience en acte par rapport à la conscience réfléchie. Cependant, il est important de noter que dans le domaine de la recherche l'accès à la conscience réfléchie n'est pas nécessairement synonyme de facilité ou d'immédiateté. Ce qui est familier n'est pas pour autant connu. Quand un vécu est réfléchi, il n'est pas de ce fait tout entier réfléchi, c'est peut être un truisme de dire cela dans n'importe quel domaine de connaissance, mais le répéter et en préciser le sens est nécessaire dans un domaine où l'objet d'étude est la subjectivité, et même la mienne propre dans un point de vue radicalement en première personne, ce qui n'entraîne aucune faveur, ou facilité d'élaboration de la connaissance de ce vécu. Décrire les types de difficultés que le psycho-phénoménologue doit apprendre à dépasser par une formation expérientielle à la pratique de la description phénoménologique renvoie à beaucoup de matériaux, et dans le cadre de cet article je me contenterai de les indiquer en suivant trois points principaux : 1/ la difficulté de la création initiale des conditions de la saisie réflexive, 2/ la difficulté d'obtenir une donation intuitive claire, authentique, pleine, 3/ la difficulté de parcourir les différents aspects des vécus, les couches, les données entrelacées, les niveaux de fragmentation des parties, etc.

1.4.1 Les conditions de la saisie réflexive

La simple lecture d'une série d'exemples tels qu'il vient d'en être proposé, crée presque nécessaire-

ment l'illusion d'une facilité quant à l'obtention de ces exemples, du fait que l'auteur lorsqu'il les écrit a déjà franchi la difficulté d'accéder au vécu qu'il décrit, d'où l'illusion que se donner un tel exemple soi-même est très facile et disponible à tout instant. Il suffit d'en faire l'essai pour que l'illusion se dissipe (pas penser vaguement un essai, mais l'accomplir avec soin). Créer les conditions de l'activité réfléchissante nécessite une suspension du courant d'activité qui nous porte habituellement, nécessite qu'au lieu de poursuivre, l'on s'arrête pour ressaisir. La première difficulté est donc de s'arrêter. Et pour cela il faut tout d'abord s'en souvenir, rendre présent le moi phénoménologique. Il importe pour en avoir la motivation, d'introduire un nouveau thème dans l'activité. Le fait de faire un travail en groupe est facilitant dans la mesure où il est ainsi créé un temps particulier qui est dédié à cette activité réfléchissante, et la motivation, la structuration du travail phénoménologique sont portées par une personne qui joue le rôle indispensable de déclencheur et de contenant. Mais toute tentative pour le faire seul rencontre l'oubli de le faire, et encore un obstacle qu'il est difficile de dépasser seul. En effet, dans cette initialisation, la seconde difficulté est que, lorsque j'essaie de ressaisir ce qui vient juste de se passer, la pratique montre qu'il y a peu de choses qui se donnent immédiatement, et qu'il faut dépasser une étape de non-remplissement immédiat. L'accès au pré-réfléchi rencontre d'abord un vide apparent, et c'est seulement à condition de poursuivre dans l'intention en adoptant une posture cognitive d'accueil plutôt que de saisie volontariste, que le remplissement se produit et s'amplifie. Cette difficulté peut être aisément dépassée lorsque la personne reçoit une aide non inductive grâce aux techniques d'aide à l'explicitation.

1.4.2 Les qualités de la saisie réflexive

A supposer que l'on ait initié le processus de saisie réfléchissante, il est clair que ce qui est saisi à chaque instant ne peut être que partiel. Pas plus que l'exploration perceptive, l'activité aperceptive qui nous permet de saisir un vécu passé n'est indépendante de la restriction des fenêtres attentionnelles. Ce qui est saisi ne l'est que par parties, et le réfléchissement d'un vécu va demander de recomposer successivement les parties temporelles, pour obtenir la description et donc la connaissance de son déroulement. Chaque saisie est dépendante de la qualité de l'attention que je lui dédie. De même que du point de vue externe je peux passer devant un objet et n'en voir que la forme générale, ou juste une couleur d'ensemble, de même, quand je me rapporte à un de mes vécus singuliers, je peux ne m'en redonner qu'une vague silhouette. A supposer que je m'applique dans cet qualité d'attention qui se soucie d'obtenir la clarté intuitive de chaque partie, à tout moment se pose la

question de l'authenticité de ce dont j'opère le réfléchissement. Je ne reprendrai pas ici ce que j'ai longuement développé à partir des textes de Husserl sur la méthodologie des exemples (Vermersch, 1997; Vermersch, 1999c).

1.4.3 La complexité de la saisie réflexive d'un vécu

Supposons que l'initialisation de la saisie réfléchissante ait été accomplie, et que je sois très vigilant aux qualités d'authenticité de ce qui se donne à moi dans une visée attentionnelle soutenue, il n'en reste pas moins que je n'ai accès à chaque instant qu'à des parties du vécu que je vise et qu'il y a un espace extrêmement complexe des facettes de descriptions possibles –qui, même s'il n'est pas spatial au sens externe, est spatial au sens dimensionnel des mathématiques-. Non seulement il y a des facettes distinctes : quand je décris la succession de mes actions mentales, je ne décris pas en même temps les émotions présentes, leur variations, et non plus l'état corporel et péri-corporel, mais même à m'en tenir à une seule facette, par exemple la dimension cognitive, il y a une multiplicité de couches possibles : pendant que je perçois un objet, un souvenir me traverse l'esprit, des commentaires sur la situation se forment en moi, en même temps je fais attention à ce que ma feuille ne s'envole pas, tout en ayant des images en flash sur des choses moins avouables etc. Husserl était intensément conscient de ce type de complexité instantanée et dans ses exemples était soigneux dans la manière de les réduire à une dimension en ayant montré au préalable la complexité des co-présents (par exemple le § 92 de Husserl 1950 op. cit.) Mais même si l'on se limite par méthode à une seule couche, dans cette couche sont des aspects entrelacés, qui ne peuvent être décrits que par une "idéation abstractive", dans le langage de Husserl, ou par une "préscission" dans celui de Peirce⁹.

Ainsi dans les premières descriptions généralement n'apparaît que ce qui concerne le contenu de la perception, et ce n'est qu'avec difficulté que l'acte lui-même et ses propriétés sont décrits distinctement de l'objet qu'il vise. Acte et contenu sont tout le temps donnés comme entrelacés. La difficulté est encore plus grande par exemple quand on veut décrire distinctement les mutations attentionnelles de l'activité qui sont complètement amalgamées, cachées, dans l'acte. Mais même si l'on a commencé à désentrelacer des aspects qui se donnent toujours ensemble, il n'en reste pas moins que chacun de ces aspects qui a été préscindé peut encore être décomposé dans la description suivant une fragmentation de niveau différent. Il est, par exemple, toujours possible de faire une description

⁹ Peirce, 1881, Collected Papers, 1.353. Je remercie J. Theureau d'avoir attiré mon attention sur ce point.

plus fine des parties temporelles du vécu, comme des autres parties, qu'elles soient des moments dépendants ou des parties indépendantes.

Enfin, si vous m'avez suivi jusque-là, il est encore une autre dénivellation possible de la description de tout vécu, c'est ce qui concerne le domaine qui n'avait même pas fait l'objet d'une conscience directe au moment où je le vivais, le domaine des choses qui m'ont affecté sans que je les saisisse, autrement dit l'accès au champ de pré donation. Ce sera l'objet de la seconde partie de l'article que d'examiner cette possibilité.

2 - Puis-je opérer le réfléchissement de ce qui m'a seulement affecté ?

2.1 Le champ de pré-donation selon Husserl

En deçà de la conscience directe se situe toute la segmentation du champ sensoriel, toute l'organisation de ce qui est en arrière-plan et qui est déjà traité par les capteurs sensoriels, sans avoir pour autant une saillance suffisante pour être l'objet d'une conscience serait-elle pré-réfléchie. Husserl nomme ce domaine "le champ de pré donation"(Husserl, 1991), dans lequel la notion de pré donation veut bien dire que le sujet qui est pourtant déjà *affecté* par ce champ n'en saisit encore rien intentionnellement. En fait, la majorité de ce que nous savons sur la structure de ce champ, par exemple pour le champ perceptif visuel ou auditif, est le produit de recherches de psychologie expérimentale qui ont établi, depuis la psychologie de la forme, de nombreux résultats sur les propriétés de ce champ indépendamment du fait que le sujet puisse ou non en avoir conscience. Ce qui renforce le doute quant à la possibilité d'une réponse positive à notre question : le sujet peut-il accéder à la conscience réfléchie de ce qu'il y avait déjà dans le champ perceptif, par exemple avant même le moment où il en a été conscient en acte ? Et si je repositionne plus clairement cette question sous la forme d'une interrogation en première personne : puis-je faire cette expérience de me rapporter à mon vécu pour identifier un accès à la structure du champ de pré donation ? Husserl répond oui¹⁰ à cette question : " ... nous pouvons les constater

¹⁰ cf. dans Husserl, 1991, p 90 "Ces différences dans l'insistance et dans les stimulations correspondantes exercées sur le Je, nous pouvons les constater très aisément dans le champ de conscience par une vue rétrospective –ce sont des données que la phénoménologie peut montrer- de même que nous pouvons apercevoir le lien de cette gradation avec d'autres moments de l'impression, comme la continuité de la mise en relief, l'intensité, et tous les autres moments plus médiats appartenant au domaine de l'association prise au sens le plus large"

très aisément dans le champ de conscience par une vue rétrospective -la phénoménologie peut le montrer- ..." dit-il à propos de la structuration de ce qu'il nomme le champ de pré donation cf. le § 17 d'Expérience et Jugement (Husserl 1991), cf. aussi l'analyse détaillée que j'en propose (Vermersch, 1999d). En même temps, dans ce texte, il se contente de dire que c'est possible, il ne démontre pas qu'il le fait ou ne montre pas comment le faire. Ce qu'il indique paraît d'autant moins convaincant qu'il éprouve le besoin d'affirmer que c'est possible, ce qui n'est pas fréquent dans ses exposés qui se situent plutôt sur le mode de l'évidence indiscutable.

Si je poursuis la cohérence de ma démarche, je dois vérifier par moi-même si ce que décrit Husserl est possible, partant toujours du principe que tout ce qui est dit sur la conscience doit être accessible à ma conscience, ou à la conscience d'un autre chercheur car, sinon, ce serait conscient pour qui ?

2.2 Un exemple

Dans le cadre de recherche du séminaire de pratique phénoménologique, nous avons cherché à mettre en œuvre cette vérification¹¹. La situation, inspirée de ce que décrit Husserl dans le § 17 d'Expérience et Jugement, consiste à suivre attentivement un orateur (prendre pour thème le sens de ce qu'il dit), tout en essayant d'être attentif à la manière dont un bruit, un élément visuel, une sensation corporelle ou autre capte momentanément l'attention comme un "remarque" secondaire dans le langage de Husserl. A partir du repérage d'une telle saillance passagère, il s'agit de savoir s'il est possible rétrospectivement de repérer le passage, le moment où cette saillance s'est imposée, a émergé, et tenter de remonter plus loin encore pour identifier la présence de précurseurs appartenant au champ de pré donation.

2.2.1 Description de ma propre expérience.

Lors de cette analyse expérientielle pratiquée avec un groupe de collègues, j'assurais le rôle de l'orateur. Ma description porte sur un segment dans lequel, pendant que je parlais, un bruit de mobylette m'est devenu apparent. Le bruit a été progressif puisque l'engin arrivait du bout de la rue dont le début se situe loin du lieu où nous nous trouvions. Ce point à son importance, le son étant progressif, il est entré graduellement dans l'arrière plan de mon champ de conscience à la fois spatialement, physiquement (son intensité croît) et intentionnellement. C'est en fait le cas de toutes les stimulations sensorielles transitoires qui physi-

¹¹ Le détail de l'exemple qui suit est présenté dans le cadre d'un compte rendu, publié dans le n° 29 de la revue *Expliciter* et accessible sur www.grex.net, puis cliquer sur : Textes, *Expliciter*, Mars 99 ou directement www.grex.net/texte-entretien-d'explicitation/gazette-98-99/mars-n29.pdf

quement s'éteignent : un élément visuel en mouvement (objet ou image sur un écran par exemple), un son, une musique, une odeur ou une saveur, une pression, un contact sur la peau ou le corps à travers les vêtements. Finalement le visuel statique est très particulier, dans le sens où il est le seul à être immobile et permanent.

2.2.2 L'initialisation de l'expérience et l'attention phénoménologique.

Dans le segment que j'ai choisi de décrire, alors même que je continuais de parler (et étais donc occupé par cette tâche) je me suis mis en projet de porter attention à ce qui pourrait advenir dans l'entour d'éventuellement inattendu, (des sons, des images, des sensations, des pensées, des émotions, des modifications énergétiques), et qui ne serait pas associé, même indirectement, à ce qui constituait pour moi le thème principal (la discussion de la méthode que nous allions suivre, les réactions non verbales des autres participants, etc.) Pour réaliser cette posture j'ai modifié mon rapport au monde, en élargissant mon ouverture attentionnelle, et en essayant de contenir/accueillir d'autres informations que celles liées à mon activité du moment. J'étais donc prêt à accueillir ce qui s'imposerait à moi. Cette attitude requiert un type d'effort très particulier : il y faut une détermination soutenue pour conserver cette nouvelle posture intérieure. Cependant il faut que cela reste un effort léger, et pourtant continu, qui ne consomme pas trop de ressources attentionnelles qu'il s'agit justement de préserver pour accueillir de nouveaux objets intentionnels. Ces exigences me conduisent à modifier profondément mon rapport au monde et à moi-même, à développer un type d'attention particulière que je serais tenté de qualifier d'attention phénoménologique, caractéristique de l'attitude professionnelle propre à la démarche de recherche psycho-phénoménologique.

2.2.3 Le contenu expérientiel : une stimulation sonore graduelle.

Le segment de vécu que j'ai retenu a été marqué par l'apparition d'un élément inattendu: un son de mobylette qui, lorsque l'engin est passé devant l'immeuble s'est imposé à moi par son intensité très désagréable puis s'est éloigné. C'est un cas particulier dans le sens où la dynamique est progressive, le bruit s'amplifie au fur et à mesure que la mobylette se rapproche. Cela crée d'ailleurs une possibilité de confusion entre la dynamique de l'interaction réputée graduelle par Husserl et la dynamique propre de la stimulation, elle-même graduelle.

La première question était d'ordre méthodologique : est-il possible d'accéder dans l'a posteriori, après que l'éveil du Je se soit opéré à ce qui en est le précurseur ? Husserl l'affirme (§ 17) sans plus argumenter. Ou'en est-il pour moi ?

Il s'agit donc d'exercer une activité qui me permette après coup de saisir un temps qui est objec-

tivement déterminable (depuis le moment où la mobylette a tourné au coin de la rue jusqu'au moment où j'ai vécu qu'elle s'imposait à moi), mais par rapport auquel je n'ai, dans une première phase de restitution, rien à en dire. Comment est-ce que je m'y prends pour tenter de retourner en deçà du passage à l'éveil ? En travaillant sur la détermination d'un tel passage dans mon expérience, j'ai remarqué qu'en fixant mon attention sur le moment qui est au-delà de l'éveil, quand le remarquer -au sens phénoménologique de Husserl (Husserl, 1995; Vermersch, 2000a) - du son est déjà bien assuré, en le présentifiant de manière à ce qu'il se redonne à moi dans un remplissement intuitif vivant, alors m'apparaissait comme " accolé ", comme dans l'ombre immédiate (que je situe mentalement dans une image comme étant à sa gauche dans un mimétisme avec la structure de l'espace réel), un son comme un bourdonnement léger, comme une présence sonore faible et non identifiée. Ce qui m'a frappé, c'est que je ne peux pas présentifier ce bourdonnement sans me redonner d'abord le moment plus saillant qui le précède¹², un peu comme si j'étais condamné à une progression réfléchissante à rebours. Progression que je vis comme fragile à maintenir dans la présentification.

Je me suis alors demandé s'il était possible d'aller plus loin : y aurait-il un précurseur du précurseur qui me serait accessible ? Ma réponse naïve spontanée était négative, il me semblait que j'étais à la limite de ce qui m'était accessible a posteriori. En me basant sur la connaissance théorique selon laquelle "le sujet ne peut pas savoir à quoi il peut accéder dans le domaine du pré-réfléchi tant qu'il ne l'a pas tenté", puisque le propre de ce qui est en deçà de la conscience réfléchie est de ne pas apparaître à celui-là même qui l'a vécu tant qu'il ne l'a pas réfléchi, et donc de n'apparaître dans un premier temps que comme un vide, une absence de contenu, je me suis demandé de rechercher si un précurseur du précurseur pourrait m'apparaître ? Pour cela j'utilise une méthodologie particulière précise : je me le suis demandé verbalement (dans une parole intérieure), choisissant de me traiter comme un autre, et me donnant en quelque sorte une consigne de travail pleinement formulée, puis attendant (mettant mon activité en suspens) pour découvrir ce qui se passait. Et effectivement, accroché dans l'ombre du bourdonnement, il m'a semblé fugitivement entr'apercevoir un murmure

¹² Attention il y a deux ordres temporels distincts et différents, le premier est celui de l'ordre historique : dans ce cas le bourdonnement a bien précédé l'identification du bruit ; en revanche dans l'accès rétrospectif que je décris on a un second ordonnancement, c'est l'identification du bruit qui est premier dans le souvenir et qui me permet d'accéder en second temps à ce qui l'avait précédé.

qui se détachait très faiblement du fond sonore des bruits de la rue. Là encore, il m'a semblé que cette impression ne se donnait qu'à la faveur d'un accrochage à l'ombre du bourdonnement. Avec simplement une attitude d'écoute intérieure encore plus attentive, plus soigneuse, comme si je pouvais dans le ressouvenir tendre l'oreille pour saisir un filet presque imperceptible de son. Pouvais-je aller plus loin ? J'ai tenté de renouveler la manœuvre décrite précédemment. Dans un premier temps, il m'a semblé qu'il n'y avait rien dans l'ombre-attachée-au-murmure-reliée-au-bourdonnement-attaché-au-son-de la mobylette. Puis je me suis demandé s'il y avait encore autre chose à décrire à cet endroit¹³, quelque chose qui sous-tendait, ou quelque chose de différent de ce à quoi je m'attendais ou que je recherchais. M'est alors apparu une impression non-auditive, autrement dit le précurseur le plus antérieur m'apparaissait accroché au reste, comme une forme venant de ma droite, comme une forme-énergie de couleur grise, venant dans ma direction (forme en tant que cela se donne à moi comme une image mentale visuelle, énergie parce que cette forme me " pousse ", me touche, vient vers ma position). Ce qui m'apparaissait était donc un précurseur visuel-ressenti d'une stimulation sonore avant qu'elle devienne subjectivement un son.

A ce stade de ma description de l'interaction dans la pré-donation, la première réponse qui vient est qu'il m'est effectivement possible de retrouver a posteriori des vécus pré-réfléchis (on pourrait les qualifier ici de pré-noétiques), non conscientisés au moment où ils étaient vécus. Ce travail d'analyse me permet de décrire, trois précurseurs de ce que j'ai identifié comme un bruit de mobylette. Il y a donc une gradualité de la pénétration dans le champ, de la dynamique du s'enlever sur le fond, déterminée me semble-t-il essentiellement par la gradualité du stimulus lui-même puisqu'il est clairement croissant, et par ses implications fonctionnelles puisqu'il rentre dans mon activité par son côté gênant, (les bruits extérieurs faisant concurrence à mon activité de parole et d'écoute). De manière contradictoire à ce que suggère le modèle de Husserl, il n'y a pas, dans ce que je retrouve, de vocation temporelle ou causale, je n'ai pas d'impression quant au fait que l'un conduise à l'autre jusqu'à l'identification et à la saisie. Je sais intellectuellement que ce sont des précurseurs, et j'ai vécu le fait de les découvrir comme étant accrochés ou accolés à ce qui se distinguait, mais sans aucun sentiment de transition, ou de cause.

¹³ Technique typique de l'entretien d'explicitation qui à certains moments cherche à rouvrir la description aux co-remarqués par des relances non inductive du contenu du type : " y-a-t-il encore autre chose auquel vous faisiez attention à ce moment ? ".

Je ne suis même pas sûr de pouvoir discriminer à partir du réfléchissement de mon vécu, si j'identifie subjectivement ces différents précurseurs comme appartenant ou non à la même source. Autrement dit, je n'ai pas de remplissement intuitif relatif à une synthèse de recouvrement de type identité du même. Dans mon souvenir, je ne peux même pas dire que j'ai l'intuition d'une temporalité régressive, ces étapes se redonnent à moi comme une succession de présents ponctuels, sans coordination intuitive avec un avant et un après. Je **sais** que l'un est avant l'autre, mais dans le remplissement intuitif il n'y a aucune dynamique temporelle, aucune succession, aucune anticipation.

2.2.4 Commentaires

Que nous apporte cette description ? Elle permet d'établir la possibilité de réfléchissement de certains aspects du champ de pré-donation. Cependant, le rendement semble faible et il faut beaucoup de pugnacité et d'expertise pour produire ces résultats limités. La limite tient en particulier au fait que la pénétration réflexive dans cette strate ne semble possible qu'en partant d'un élément déjà conscient et en suivant la ligne à rebours, d'où un caractère étroit, limité à ce qui concerne cet élément, et loin de pouvoir rendre compte de toute la diversité potentielle de la structuration dynamique du champ de pré-donation. Mais si la pensée peut effectivement se représenter l'ensemble de la structuration d'un champ, peut-être est-ce une loi d'essence que son accès vécu ne puisse se faire que suivant des lignes associées à un ancrage conscient, et peut-être avec les co-donations immédiatement proches ? L'accès en première personne ne surplombe pas ce qu'il vise, surtout dans cet accès vers ce qui était en deçà de l'éveil de la conscience. Peut-être est-ce aussi le fait des limites de notre ¹⁴ expertise à mettre en œuvre cet accès au champ de pré-donation. Quand nous avons fait ce travail en groupe, ma propre description a conduit d'autres participants à prendre conscience d'un précurseur qui n'était pas dans la modalité sensorielle où il se manifeste quand il est devenu conscient. Ma propre description m'a semblé suffisante au moment de sa production, il est probable qu'en la reprenant d'autres aspects pourraient encore apparaître.

2.3 Questions de validation

Le point de vue radicalement en première personne ne permet pas de satisfaire directement aux critères de validations les plus exigeants, dans la mesure où il ne permet de produire qu'une validation interne, puisque ce à quoi chacun accède directement n'est pas public et ne peut être soumis au

critère de l'accord d'observateurs indépendants. En ce sens, le point de vue en première personne n'est pas autonome des autres points de vue. Dans ces conditions, il est nécessaire, pour une validation satisfaisante à la fois sur le plan de la rigueur et du sens, de trianguler des données suivant les trois points de vue en première, seconde et troisième personne. Aucun de ces points de vue considéré isolément n'est pleinement satisfaisant. Aucun de ces points de vue n'est totalement indépendant des deux autres.

Ces conclusions montrent que l'on ne doit pas renoncer à constituer des données en première personne. On a trop tendance à penser que si quelque chose n'est pas pleinement satisfaisant il faut l'écartier, comme s'il existait dans la recherche scientifique une démarche idéalement sûre. Un tel point de vue était compréhensible au début du 20ème siècle quand l'idéal du progrès et de la scientificité triomphante semblait avoir un sens, mais nous en sommes revenus. Il nous faut poursuivre l'exploration du point de vue en première personne et à chaque fois que l'on veut pousser la validation empirique plus loin il faut disposer d'une source de données indépendantes comme des traces et des observables.

2.3.1 La validité interne d'une description en première personne.

A partir de l'exemple que je viens de développer j'établi par ma description que : 1/ je peux faire l'expérience d'un accès à ce qui m'affectait ; 2/ ce à quoi j'accède est la découverte d'un précurseur du son qui se présente de façon amodale (cf. Vermersch 1999a) ; 3/ il y a dans le prolongement de la saisie consciente du son une série de précurseurs, qui ne me sont accessibles que par étapes successives, et qui ne sont pas vécus comme temporellement orientés, ni causalement organisés. Je peux par des témoignages de tiers établir que ce son a existé. Quant à ces trois points dégagés par ma description, ils ne sont fondés que par mon témoignage. A ceux qui mettraient en doute la validité de ces observations, je ne peux que répondre que c'est ainsi que les choses m'apparaissent rétrospectivement, que j'ai tel degré de certitude quant à la clarté, la fidélité, et l'authenticité de ce que je décris. Je ne dispose que des critères permettant d'établir la validité interne. Je peux évaluer si ce que j'ai décrit est tout à fait clair pour moi, si la façon dont je le segmente et le nomme est adéquate par la comparaison intime entre la présentification et les mots que j'utilise. Husserl ne procède pas d'une autre manière. Lui privilégie le critère de l'évidence (Husserl, 1972b), p 36-58), et même son plus haut degré : l'évidence apodictique. Celle-ci n'est pas donnée comme un sentiment, mais gagnée par un travail rétrospectif vérifiant chacune des étapes, chaque point, (Husserl 1972, p 44-45). Mais le critère d'évidence, reste un critère purement interne. Ce qui m'est évident, fût-

¹⁴ J'inclus ici dans ce nous tous les membres du Grex et du séminaire de pratique phénoménologique qui se sont formés à ce type de démarche.

ce avec toutes les précautions pour l'établir, peut ne pas être évident pour un autre qui peut en contester la validité. Il est troublant de constater en suivant les débats et les publications que ce critère d'évidence n'est pas d'une grande portée intersubjective, et que les désaccords sont bien là, quoique tous placés sous le signe de l'évidence. Ce travail de validation interne n'est cependant pas rien. S'il ne satisfait pas les critères de validation externe, il n'en est pas moins une élaboration réglée du rapport à sa propre expérience, ce qui est beaucoup plus que de n'avoir aucune discipline dans l'élaboration de ce type de données. Et quels que soient les critères de validation externe-empirique déployés en complément, on ne peut se passer de cette validation interne. Notons que l'on ne peut opposer à cela un argument basé sur le fait que le sujet agit objectivement autrement que ce qu'il affirme faire. Cet argument, loin de diminuer l'intérêt pour l'information issue de l'expérience intime, en fait d'autant mieux apparaître la nécessité, puisqu'elle seule permet d'établir l'écart entre ce dont le sujet fait l'expérience et ce qui se passe objectivement. Cet argument a été invoqué par Piaget (Piaget, 1950) pour montrer que cet écart était un résultat intéressant pour la psychologie. Mais on voit qu'il repose sur l'acquisition de deux sources de données indépendantes : la première, subjective, fondée sur la verbalisation de l'expérience, la seconde, objective, fondée sur le recueil de traces et d'observables. Encore une fois, ce n'est pas parce que la description en première personne ne peut apporter seule de validation totalement satisfaisante qu'elle doit être écartée de la démarche scientifique, elle doit s'inscrire dans un réseau de données indépendantes et a une valeur exploratoire et heuristique qui est là pour guider l'exploration de l'expérience subjective, ce que la démarche en troisième personne ne peut faire seule, puisque toutes les interprétations subjectives seront issues de la subjectivité non questionnée des chercheurs.

2.3.2 L'inscription théorique et catégorielle dans le réseau des connaissances

On peut aussi considérer les données en première personne sous l'angle de leur plausibilité théorique, et les envisager dans la manière dont elles s'inscrivent dans le réseau des connaissances déjà disponibles à des degrés divers de validation. A titre d'exemple, la possibilité d'accéder au champ de pré-donation est attestée par Husserl¹⁵, et justifie cette possibilité par une nécessité d'essence.

¹⁵ J'ai même découvert après coup qu'il avait développé un exemple similaire de la saisie d'un son progressif dans "De la synthèse passive" Husserl, E. 1998. De la synthèse passive. Grenoble: Jérôme Millon. § 35 intitulé "La gradualité de l'affection dans le présent vivant et le processus rétionnel" p 231.

Cela constitue au moins une corroboration à ma prétention d'avoir exploré cette possibilité. Cet accès rétrospectif par le biais d'une technique consistant à se traiter soi-même comme un autre, et à s'adresser à soi-même des demandes verbales effectives ne va pas sans surprendre lorsque se produit un résultat dépassant les attentes, laissant entrevoir des ressources insoupçonnées, il s'agit là d'une technique utilisée en psychothérapie et à des fins de développement personnel. Le fait enfin qu'il faille recourir à une technique particulière pour atteindre ce qui n'est pas accessible spontanément, pourrait accroître la vraisemblance du statut de ce qui est décrit (mais pour cela j'argumente déjà vers la confirmation intersubjective). Considérons enfin cette propriété de mon vécu que je ne pouvais pas anticiper, à la fois surprenante et en un sens difficile à accepter selon laquelle le précurseur le plus originaire de l'affection se donne à moi comme amodal. Ce qui m'a affecté ne m'apparaît donc pas comme un son au moment où j'y accède rétrospectivement malgré le fait que, d'après mon savoir objectif, il s'origine à partir d'un son. Le fait de décrire une propriété inattendue pourrait valoir comme argument en faveur de ma sincérité. Il se trouve par ailleurs que cette notion de sensorialité amodale est également développée (je l'ai découvert après avoir fait ma description). Par exemple, Humphrey (Humphrey, 2000) a produit récemment un article de synthèse de travaux publiés depuis dix ans dans lequel il reprend la distinction entre sensation et perception. Il distingue la conscience d'être affecté (à l'intérieur de mes frontières) qui relève de la sensation, et la conscience de ce qui m'affecte (c'est quoi, ce qui est hors de mes frontières et qui m'affecte ?) qui relève de la perception. Dans la plupart des cas, sensation et perception sont étroitement entrelacées et donc quasiment indistinguables. Dans certaines expériences et certaines pathologies, les deux aspects peuvent faire l'objet de traitements distincts. Dans un exemple de vécu émotionnel au sein duquel se produit un état de sidération (Vermersch 1999a op. cit.), je fais l'expérience d'être affecté (j'en ai la sensation) sans encore avoir la perception de ce qui m'affecte, et quand je prends conscience de ce qui m'affecte, je suis affecté différemment en passant de la sidération à un vécu émotionnel fortement coloré. De même, la reconnaissance du précurseur du son avant de l'avoir "saisi" comme son, (et même quelques millisecondes plus tard, saisit précisément comme son de mobylette), je fais l'expérience d'une sensation, non rapportée à la perception correspondante. Et je ne peux le faire, d'ailleurs, qu'en étant très fidèle à ma description, telle que les choses m'apparaissent, puisqu'au moment où je le décris je n'ai pas vraiment de catégorie pour chercher à identifier un hypothétique aspect non sonore d'une expérience sonore ! C'est

l'invention de cette description sensorielle non-modale qui a fait prendre conscience à d'autres (dans le groupe de pratique phénoménologique), qu'ils ne trouvaient rien dans leur description parce qu'ils visaient uniquement des éléments d'expérience sur la base du préjugé qu'ils devaient être inscrits dans la modalité sensorielle de départ. La découverte d'une affection non identique à la sensorialité du stimulus a permis à un des participants de se rendre compte qu'à l'occasion de la sonnerie inattendue d'un téléphone portable, il avait été touché et bousculé intérieurement, avant d'avoir identifié qu'il s'agissait d'un son, et quelques centaines de millisecondes plus tard, d'un son de téléphone. Ces éléments confirment la plausibilité d'une expérience telle que je l'ai décrite. On voit bien également la fonction exploratoire et heuristique qui permettrait maintenant de poser des questions de manière plus précise et constituer le point de départ d'un programme de recherche articulant expérimentation et description phénoménologique en première et seconde personne, en élargissant le nombre de sujets étudiés.

2.3.4 Confirmation par le point de vue en seconde personne

En reprenant sous un éclairage plus objectivant le contenu de la description en première personne, il est possible de vérifier s'il est isolé ou au contraire s'il appartient à un corps d'exemples de vécus où ces éléments de description sont déjà apparus. Si l'on peut recouper ces données avec d'autres descriptions indépendantes en seconde personne, on peut avoir des confirmations, ce qui n'est pas négligeable mais n'offre pas la possibilité d'une réfutation. Comme je l'ai développé à propos des groupes de co-chercheurs, la multiplicité des données apportées par différents descripteurs de vécus sur un même objet pose le problème de la comparaison de ces descriptions et tout particulièrement de la recherche des causes de descriptions différentes, et même contradictoires. Dans ce domaine, comme dans beaucoup d'autres, il est intéressant de pointer les comparaisons en décomposant les aspects suivant des critères bien segmentés. Par exemple, dans le travail phénoménologique sur les émotions, nous avons pu comparer les descriptions faites en fonction de catégories descriptives que nous avons établies, et observer que ce que chacun d'entre nous appelle joie ou colère, présentait des similitudes du point de vue de l'état interne, de la modification de l'espace péri-corporel, de la modification du courant de pensée, ou des rapports à la temporalité qualitative. Ces modes de comparaison permettent d'aller vers des confirmations, mais pas des réfutations.

2.3.5 Les corrélations phénoménologie / traces sub-personnelles

On peut aller aussi vers des corrélations entre des modifications phénoménologiques descriptibles et des indicateurs sub-personnels comme le sont les

signaux neurophysiologiques ou psychophysiologiques (modification du diamètre pupillaire, électrodermographe) ou tout autre enregistrement musculaire, cardiaque, etc. dont on sait établir le lien avec ce que l'on observe. Cependant la corrélation ne fait qu'objectiver une modification corporelle là où on a décrit une modification phénoménologique. Ce n'est pas si mal puisque cela démontre qu'il s'est passé quelque chose objectivement parlant, mais la corrélation ne permet pas d'interpréter avec beaucoup de précision le sens de l'événement ni s'il corrèle avec la signification phénoménologique.

2.3.6 La validation des données en première personne doit être inscrite dans une tâche et une histoire

Le moyen le plus puissant de valider les descriptions phénoménologiques en première ou seconde personne est d'inscrire la conduite du sujet dans une tâche pertinente pour ce que l'on veut étudier, une tâche "productive" de manière à ce que l'on possède des traces de ce que fait le sujet, une tâche finalisée ayant un sens pour le sujet. Tenir cette position, c'est revenir dans le droit fil de ce qui a effectivement séparé la psychologie de la philosophie à la fin du 19^{ème} siècle : le fait de rapporter toute observation à une tâche. L'introduction de la tâche inscrit tout ce que dit le sujet dans les conséquences ou les répercussions de ce qu'il fait ou qu'il déclare faire, avec les propriétés délimitantes et matérialisantes de la tâche. Cela permet d'une part de confronter ce que dit le sujet à ce que l'on observe ou que l'on peut inférer avec certitude. Cela permet d'autre part d'inventer des questions ou des tâches complémentaires permettant de réfuter ce que dit le sujet. Cette démarche est mise en œuvre dans l'entretien critique piagétien, où les contre-propositions permettent de valider ou non la stabilité du système cognitif du sujet. Récemment J. Schotte, (Schotte, 1998; Schotte, 1997) a remarquablement illustré et défendu cette méthodologie à partir des recherches sur l'aphasie. Prenons l'exemple, (cf. Vermersch 1994 op.cit.) d'une tâche de mémorisation d'une grille de chiffres, composée de neuf chiffres disposés sur les cases d'une matrice 3X3 cases. Il est possible pendant la mémorisation d'observer ce que fait le sujet, de remarquer s'il subvocalise à voix basse, s'il place les chiffres par des mouvements de la main, si après avoir lu il ferme les yeux un moment pour probablement les visualiser, s'il marque un rythme etc. La comparaison de l'ordre et de la précision de la restitution des chiffres va donner des éléments d'information supplémentaires à comparer avec l'explicitation que le sujet va faire de sa démarche d'apprentissage. Mais si je pose des questions supplémentaires, par exemple : donner les quatre coins, ou les diagonales, le rythme et la durée qui séparent la restitution de chaque chiffre va donner des indications précieuses

ses sur le fait que le procédé de mémorisation donne un accès simultané au tableau de chiffres (comme lorsqu'on en a une image visuelle complète et nette) ou un accès séquentiel (comme lorsqu'on se récite les chiffres, ou qu'on les positionne ou les écrit dans chaque case successivement). Les questions complémentaires judicieusement choisies sollicitent des propriétés de la tâche permettant de réfuter certaines propriétés de la description subjective. Si je décris ma mémorisation comme la construction d'une image visuelle, alors même des chiffres placés à des places éloignées les uns des autres doivent pouvoir être donnés de manière continue, en revanche si le procédé est séquentiel la restitution des chiffres va être interrompue par le temps nécessaire pour parcourir les intermédiaires qui ne sont pas demandés, mais que le procédé de mémorisation oblige à parcourir. On a là un très bel exemple de la façon dont les propriétés de la tâche (être à des places distinctes séparées ou non par des intermédiaires) sollicite de manière différente les gestes cognitifs et permet d'en vérifier les propriétés (par exemple accès simultané, donc visuel, ou accès séquentiel, donc récitation ou placement). Dans un autre domaine, la mémorisation des partitions chez les pianistes (Vermersch, 1993; Vermersch & Arbeau, 1997), offre les mêmes possibilités de réfutation. Si un pianiste affirme utiliser une mémoire visuelle de sa partition, je peux lui demander le nombre de mesures et de lignes sur telle page. Je peux ainsi tester les conséquences de ce qu'il dit faire.

Inscrire ce que l'on veut étudier dans une tâche, découvrir ou inventer une tâche permettant de l'étudier, c'est l'inscrire dans un espace de contraintes temporelles, logiques, causales, matérielles, qui créent des réseaux plus ou moins denses d'obligations, par rapport auxquelles tout n'est pas possible. En conséquence ce que dit le sujet doit être compatible avec l'exécution de cette tâche. D'autre part en fonction de ce que dit le sujet et de cet espace de contraintes, il est relativement facile d'inventer des questions qui permettent de réfuter ce que dit le sujet si ce qu'il dit n'est pas effectif. Cette démarche de validation/réfutation par l'inscription dans une tâche est encore plus sensible quand on s'inscrit dans une intervention, et dans la durée d'une micro-genèse, d'une transformation recherchée. Par exemple, si au lieu de questionner des pianistes sur la manière dont ils mémorisent une partition, on fait travailler un pianiste qui a des difficultés de mémorisation pour lui apprendre à mémoriser des partitions¹⁶. Ce que le pianiste affirme faire peut être confronté à des exercices dont la réussite suppose la mobilisation de ce qu'il dit qu'il sait faire, et inversement à des

exercices qui s'ils sont réussis montrent que le sujet sait faire plus de chose ou autre chose que ce qu'il dit. Et ce diagnostic va pouvoir être corroboré par les étapes de transformation des performances du pianiste, ce qu'il va montrer qu'il a appris à faire va corroborer par son apparition (et même par les étapes progressives de son apparition) leur absence effective au début.

3 - Conclusion

La thèse principale de cet article est de distinguer entre conscience directe et conscience réfléchie. Cela revient à distinguer la conscience et le réfléchissement. La conséquence première est que si le critère de verbalisation est judicieux pour attester de la conscience réfléchie, son absence ne signifie pas avec certitude l'absence de conscience, mais l'absence de réfléchissement. L'absence de la verbalisation d'un vécu peut indiquer que la personne n'a pas encore opéré, ou ne sait pas, toute seule, opérer le réfléchissement de son vécu. Il s'en suit, du point de vue méthodologique, que l'absence de verbalisation de la part d'un sujet ne devrait pas être synonyme d'arrêt de l'exploration, ni de l'impossibilité de documenter le point que l'on cherche à étudier, mais beaucoup plus de la nécessité de mettre en œuvre des méthodes d'aide à l'explicitation (cf. Vermersch 1994), visant à créer les conditions d'un réfléchissement du vécu. Du point de vue de la recherche sur la cognition, cela délimite un immense gisement potentiel de données théoriquement accessibles que nous n'avons pas encore su mettre à jour par manque de méthodologie.

On peut encore se demander si cette distinction entre pré-donation, conscience directe, conscience réfléchie est *discrète ou graduelle*. Il me semble que selon le point de vue adopté on a les deux : par exemple la distinction entre conscience directe et conscience réfléchie est principiellement discrète, un vécu est soit réfléchi, soit il ne l'est pas. Mais fonctionnellement, le fait qu'un vécu soit réfléchi ne veut pas dire qu'il soit tout entier réfléchi, on a là une gradualité à la fois qualitative (le remplissement est plus ou moins clair, plus ou moins authentique) et extensive (certaines parties du vécu se donnent seules, et les autres devront faire l'objet d'un effort complémentaire qui n'est pas automatique, certaines couches des moments de ce vécu se donne aisément d'autres non, etc.). Dans le remplissement du réfléchissement d'un vécu on aura donc une gradualité. En ce qui concerne le passage entre pré-donation et conscience en acte et de là vers la conscience réfléchie il semble par contre qu'il y ait une gradualité liée à la dynamique propre du champ associatif. Mais c'est un point qui reste à étudier dans le détail.

Je n'ai pas développé dans ce texte toutes les raisons qui font que le réfléchissement peut faire difficulté. Il est évident, par exemple, que tout ce qui

¹⁶ Travail de recherche en cours, réalisé avec D. Arbeau, professeur de piano et rééducatrice dans le domaine de la mémoire musicale.

est lié au domaine traumatique, tout ce qui est ancré dans un vécu de peur, de honte, de souffrance, d'échec est difficile à conduire à la conscience réflexive. La distinction entre conscience directe et conscience réfléchie fait l'économie du concept d'inconscient, et du paradoxe d'un inconscient dont tous les dispositifs de cure créent les conditions de réfléchissement ! Cet inconscient pourrait avoir le format d'une conscience en acte, et les paradoxes s'effacent si le manque de conscience n'est que l'absence du réfléchissement de ces matériaux. Alors que si l'on ne dispose que du concept de conscience comme conscience réfléchie on est conduit à décrire un contenu de conscience à la fois comme inconscient et conscient pour pouvoir être censuré ! Il est plus cohérent de dire que ce dont je suis directement conscient dans ce que je vis ne m'est pas pour autant connu (dans le sens où il n'est pas automatiquement réflexivement conscient), car il n'est que réflexivement **conscientisable**. Ce renversement de perspectives permet une nouvelle lecture des techniques psychothérapeutiques comme procédés pour induire ce réfléchissement, chacun de ces procédés pouvant nous apprendre beaucoup sur le fonctionnement, les limites, les obstacles, les variétés de réfléchissements faisant de l'étude des techniques thérapeutiques un moyen de mieux comprendre les propriétés de la conscience et de sa réflexion.

On peut enfin se poser le problème des limites du réfléchissement. La limite principielle qui s'impose est que ne peut devenir réflexivement conscient que ce qui a minima m'a affecté. Comment pourrais-je autrement en chercher la trace dans mon vécu ? *Cela signifie, selon une possibilité idéale, que tout ce dont j'ai été conscient en acte ou qui m'a seulement affecté, est potentiellement réfléchissable.* Cette conclusion demande à être modulée pratiquement selon un nombre considérable de variables : en premier lieu les compétences introspectives, puisque si ce geste de réfléchissement peut devenir une expertise, il faut bien l'apprendre et l'exercer ; les croyances en la possibilité d'accomplir un tel réfléchissement, puisque la croyance inverse est auto-confirmante et crée les conditions d'échec ; toutes les variables individuelles qui font qu'un domaine de vécu, une facette de vécu est plus ou moins facile d'accès etc. Ces sources de modulation renvoient à autant de possibilité d'apprentissage, d'acquisition d'expertise, de médiations intersubjectives.

Les propositions méthodologiques présentées dans cet article visent au développement d'une psycho-phénoménologie (Vermersch, 1996a, 1996b; Vermersch, 1999b), à une mise en œuvre radicale du point de vue en première personne (Vermersch, 2000b) et à l'ouverture de nouvelles possibilités de recueil de verbalisations en seconde personne. Cette perspective méthodologique se veut à la fois complémentaire du point de vue en

seconde personne, c'est-à-dire du recueil de données de verbalisation sur la subjectivité d'autres personnes que le chercheur, et de la perspective en troisième personne basée sur l'exploitation des traces et des verbalisations. Cependant, même en prenant la précaution de positionner une telle démarche comme complémentaire, les questions de validation demeurent. D'un point de vue général, tout ce qui est apporté du point de vue en première personne est radicalement "incorrigeable", ce que dit le sujet de son expérience ne peut être surplombé par aucun procédé qui permettrait de l'invalider. Pratiquement cela ne signifie pas que ce que dit le sujet de sa propre expérience n'est pas perfectible, ne peut pas faire l'objet d'un apprentissage, ou recevoir une aide experte aidant à son explicitation. Au bout du compte on est renvoyé à la responsabilité individuelle de celui qui s'exprime à être au plus près de son vécu tel qu'il se donne à lui. Cette limitation intrinsèque du point de vue en première personne n'est pas une raison pour ne pas la mettre en œuvre et la perfectionner. En fait nous n'avons pas le choix, ne pas la mettre en œuvre c'est continuer à nous abandonner à tous les pré-supposés qui nous servent implicitement à donner sens à ce que nous étudions en troisième personne. Ne pas mettre en œuvre une telle méthode au motif qu'elle est critiquable, c'est rester dans l'attitude qui traverse tout le 20^{ème} siècle et nous a rendu aveugles et profondément naïfs sur la place de la subjectivité dans les sciences cognitives. Le " boum " des études sur la conscience ne devrait-il pas nous conduire à étudier la conscience du point de vue de ce dont un sujet est conscient et dont il peut devenir réflexivement conscient ?

Plusieurs points ne sont encore qu'esquissés et ouvrent sur des clarifications encore à effectuer. J'ai voulu insister sur le fait que :

- Le point de vue radicalement en première personne est, dans le domaine de la recherche, celui du chercheur lui-même. Le chercheur est l'instrument de recherche, son vécu décrit et analysé en est le produit, il est de ce fait un pratiquant expert et un chercheur. Etre un pratiquant expert ne donne pas la compétence, ni la motivation d'un chercheur, tout au plus la possibilité de devenir un informateur expert dans le programme de recherche en seconde personne d'un chercheur.

- Quelles que soient les critiques et les limites d'un tel point de vue radicalement en première personne, il faut apprendre à le développer de manière disciplinée et méthodologiquement réglée. **Car on ne peut rien lui substituer.** Il est donc inutile de placer ses espoirs dans une méthode objective qui pourrait nous faire faire l'économie du point de vue subjectif, il nous faut courageusement pratiquer cette méthode et découvrir comment la perfectionner. Si ce n'est pas fait, ce point de vue sera de toute manière présent,

comme il l'a toujours été, mais de façon implicite non questionnée, comme si les chercheurs, même les scientifiques, n'étaient pas eux-mêmes des personnes !

- La méthodologie du point de vue radicalement en première personne peut sembler très directe et immédiate. C'est la plus grosse erreur d'appréciation que l'on puisse commettre et le signe certain que celui qui pense cela ne l'a pas pratiquée. Il n'a pas encore aperçu la rupture épistémologique fondamentale entre le vécu et le connu, il confond ce qui lui est familier (le contact permanent avec ma subjectivité) et ce qui est connu (qui peut faire l'objet d'un discours élaborant des connaissances formalisées). La pratique scientifique du point de vue en première personne demande autant d'élaboration du programme de recherche que tout autre programme.

Bibliographie

- Bowers, S. & Meichenbaum, D. E. 1984. The unconscious reconsidered. New York: Wiley J & Sons.
- Casey, E.-S. -. 1987. Remembering: Indiana University Press.
- Frege, G. 1971. Ecrits logiques et philosophiques. Paris: Seuil.
- Gendlin, E. 1997. Experiencing and the Creation of Meaning: Northwestern University Press.
- Gendlin, E. T. 1984. Focusing au centre de soi. Québec: Le Jour éditeur.
- Goldman, A. I. 2000. Can science know when you're conscious ? Epistemological foundations of consciousness research. *Journal of consciousness Studies*, 7(5): 3-22.
- Humphrey, N. 2000. How to solve the mind body problem. *Journal of consciousness Studies*, 7(4): 5-20.
- Ricoeur, P. 1950. Philosophie de la volonté 1 Le volontaire et l'involontaire. Paris: Aubier.
- Sartre, J. 1936a. L'imagination. Paris: PUF.
- Sartre, J.-P. 1936b. La transcendance de l'ego. Paris: Vrin.
- Sartre, J.-P. 1938. Esquisse d'une théorie des émotions. Paris: Hermann.
- Schotte, J.-C. 1997. La raison éclatée: pour une dissection de la connaissance. Paris: DeBoeck.
- Schotte, J.-c. 1998. La science des philosophes : une histoire critique de la théorie de la connaissance. Paris: DeBoeck.
- Smith, E. J. 1979. The experiencing of musical sound. *Prelude to a phenomenology of music*. New York: Gordon and Breach.
- Spiegelberg, H. 1975. *Doing Phenomenology*: Martinus, Nijhoff.
- Vermersch, P. 1993. Pensée privée et représentation pour l'action. In A. Weill & P. Rabardel & D. Dubois (Eds.), *Représentation pour l'action*: 209-232. Toulouse: Octarès.
- Vermersch, P. 1994. L'entretien d'explicitation. Paris: ESF.
- Husserl, E. 1950. Idées directrices pour une phénoménologie. Paris: Gallimard.
- Husserl, E. 1957. Logique formelle et logique transcendantale. Paris: PUF.
- Husserl, E. 1972a. Philosophie de l'arithmétique. Paris: PUF.
- Husserl, E. 1972b. Philosophie première deuxième partie : Théorie de la réduction phénoménologique. Paris: PUF.
- Husserl, E. 1991. Expérience et jugement. Paris: P.U.F.
- Husserl, E. 1993. Idées III La phénoménologie et les fondements des sciences. Paris: PUF.
- Husserl, E. 1995. Sur la théorie de la signification. Paris: VRIN.
- Husserl, E. 1998. De la synthèse passive. Grenoble: Jérôme Millon.
- Ihde, D. 1976. *Listening and voice : a phenomenology of sound*. Athens: Ohio University Press.
- Ihde, D. 1986. *Consequences of phenomenology*. Albany: State University of New York.
- Ihde, D. 1986, 1977. *Experimental Phenomenology*. Albany: State University of New York Press.
- Merikle, P. & Daneman, M. 1998. Psychological Investigations of Unconscious Perception. *Journal of Consciousness Studies*, 5(1): 5-18.
- Navratil, M. 1954a. Introduction critique à une découverte de la pensée. Paris: PUF.
- Navratil, M. 1954b. Les tendances constitutives de la pensée vivante 2 tomes. Paris: PUF.
- O'Brien, G. & Opie, J. 1999. A connexionist theory of phenomenal experience. *Behavioral and brain Sciences*, xx(xx): xxx.
- Piaget, J. 1950. Introduction à l'épistémologie génétique Tome I: La pensée mathématique. Paris: PUF.
- Piaget, J. 1974a. Réussir et comprendre. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. 1974b. La prise de conscience. Paris: P.U.F.
- Pinard, A. 1989. La conscience psychologique: Presses de l'université du Québec.
- Vermersch, P. 1996a. Pour une psycho-phénoménologie : esquisse d'un cadre méthodologique général. *Expliciter*, 13(1-11).
- Vermersch, P. 1996b. Problèmes de validation des analyses psycho-phénoménologiques. *Expliciter*(14): 1-12.
- Vermersch, P. 1997. Questions de méthode : la référence à l'expérience subjective. *Alter*, 5: 121-136.
- Vermersch, P. 1998a. L'introspection comme pratique (original en français de *Introspection as practice* 1999). *Expliciter*(22): 1-19.
- Vermersch, P. 1998b. La fin du XIX siècle : introspection expérimentale et phénoménologie. *Expliciter*(26): 21-27.
- Vermersch, P. 1998c. 2/ Husserl et la psychologie de son époque : la formation intellectuelle d'Husserl : Weirstrass, Brentano, Stumpf. *Expliciter*(27): 47-55.
- Vermersch, P. 1998d. Husserl et l'attention : analyse du paragraphe 92 des Idées directrices. *Expliciter*(24): 7-24.
- Vermersch, P. 1999a. *Introspection as practice*. *Journal of Consciousness Studies*, 6(2-3): 17-42.
- Vermersch, P. 1999b. Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, 44(1): 7-19.

Vermersch, P. 1999c. Etude phénoménologique d'un vécu émotionnel : Husserl et la méthode des exemples. *Expliciter*(31): 3-23.

Vermersch, P. 1999d. Phénoménologie de l'attention selon Husserl : 2/ la dynamique de l'éveil de l'attention. *Expliciter*(29): 1-20.

Vermersch, P. 2000a. Husserl et l'attention : 3/ Les différentes fonctions de l'attention. *Expliciter*(33): 1-17.

Vermersch, P. 2000b. Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. *Expliciter*, 35(mai): 19-35.

Vermersch, P. & Arbeau, D. 1997. La mémorisation des oeuvres musicales chez les pianistes. *Médecine des Arts*(2).



<i>Dimensions</i>		<i>a/ dimension noématique "contenu"</i>	<i>b/ dimension noétique "acte "</i>	<i>c/ dimension égoïque "sujet"</i>
<i>Niveaux</i>				
0 / pré affectif				
<i>PASSAGE 0 → 1 : de la non affection 0 vers être affecté 1</i>				
<i>1/ affection pré donation "inconscient"</i>	a1/ éléments se détachant - pas d'objectités en tant que telles	b1/ "rayon" de "visée" - pas d'intentionnalité au sens propre pré noétique	c1/ "pôle" subjectif - pas de sujet au sens fort pré égoïque	
<i>PASSAGE 1 → 2 : de l'affection 1 à la saisie intentionnelle 2</i>				
<i>2/ saisie conscience directe pré réfléchie</i>	a2/ objectités - prises dans le vécu	b2/ intentionnalité - non positionnelle d'elle- même - rayon attentionnel	c2/ présence d'un Je - absent à lui-même	
<i>PASSAGE 2 → 3 : de la saisie directe 2 à saisie réfléchie 3</i>				
<i>3/ réflexion conscience réfléchie</i>	a3/ objectités d'entendement - saisie des "états de choses"	b3/ intentionnalité posi- tionnelle - activité prédicative	c3/ Je est présent à lui-même,	
<i>PASSAGE 3 → 4 : de la réflexion 3 à la sur-réflexion 4</i>				
<i>4/ sur-réflexion activité phénoménologique.</i>	a4/ les actes de la phéno- ménologie sont à leur tour saisis comme états de cho- ses	b4/ intentionnalité de l'intentionnalité réflexive - niveau de la méthode comme démarche	c4/ Je comme professionnel de la pratique phénoméno- logique	

Récapitulation des niveaux de « conscience »

Programme du séminaire

Vendredi 23 mars 2001

de 10h à 17 h 30

→ 41 rue Gay-Lussac

salle 63, quatrième étage

Paris 5ème, RER Luxembourg

Journée thématique (suite)

L'analyse de pratique

Organisée par Maryse Maurel

Avec la collaboration et la participation de :
Armelle Balas, Jean-Pierre Dupuis, Nadine Faingold, Catherine Le Hir, Claudine Martinez, Mireille Snoeckx.

- Niveaux de conscience selon l'œuvre d'Husserl, Pierre Vermersch.

Agenda

Vendredi 26 janvier 01

→ Vendredi 23 mars 01

Vendredi 8 juin 01

Séminaire expérientiel de Saint Eble

Du 27 au 29 août 2001

(réservé aux membres actifs, il est nécessaire de s'inscrire auprès de Catherine Le Hir).

2001 -2002

!!! le séminaire passe au lundi !!!

lundi 15 octobre 2001

lundi 10 décembre 2001

lundi 28 janvier 2002

lundi 25 mars 2002

lundi 27 mai 2002

Journée pédagogie de l'EdE Mardi 11/12/01

Sommaire du n° 39

1-9 Analyse de pratiques : du formateur débutant à l'expert. (première partie suite au n°40). Nadine Faingold.

10-31 Conscience directe et conscience réfléchie. Pierre Vermersch

Expliciter

Est le journal de l'association loi de 1901 GREX

Groupe de recherche sur l'explicitation

38 rue Nollet Paris 75017, 01 44 90 97 87

courriel : grex@grex.net, site www.grex.net

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Prix au numéro : 40 FF ,

Abonnement (cinq numéros) 180 FF de mai à mai.

Expliciter Journal de l'Association GREX n°39 mars 2001

« Or c'est là un moment capital : attendre sans que rien ne vienne.

Car il faut bien un passage par l'impression de vide pour que les manières habituelles de penser et d'agir, productrices du symptôme, soient mises en suspens et déjà en échec. S'il se passait tout de suite quelque chose, c'est que l'on aurait fait appel à du déjà vu, déjà connu, déjà reconnu dans sa nocivité. L'attente est donc d'abord un arrêt, une sorte d'interdit adressé aux manières antérieures de se comporter, un point final temporaire au ressassement et à la répétition. Mais, parce qu'elle est instant de vide, l'attente réserve aussi une place à des forces jusqu'alors enfouies qui donneront au problème posé des formes et des figures inaccoutumées. Par ce vide encore, l'accent est mis non plus sur une recherche sur le mode de la réflexion, mais sur une expectative qui laisse à la solution du problème le temps d'apparaître sous un autre jour.

Mais comment cela est-il possible ? Par la seule attention qui lui est portée. Etre attentif à une chose, c'est la considérer lentement, longuement, sans aucun préjugé, c'est donc lui permettre de présenter tous ses visages, de se montrer ou de se cacher, et donc d'advenir sous des formes qui lui étaient prohibées par l'habitude ou la peur. Tout d'abord l'attente ne voit rien, elle entre dans la confusion, puis, angoissée de ne rien voir, elle mobilise tous les sens en vue de découvrir quelque chose. Car être attentif, c'est non seulement voir, mais entendre, c'est voir, comme on le sait aujourd'hui, avec ses oreilles et ses centres d'équilibre, avec la tension de ses muscles, c'est-à-dire, au bout du compte, par tout le corps. ...

Cette attente attentive aura une histoire. Vide et attention, seront toujours au même niveau. Plus le vide sera total, plus l'attention aura l'audace d'apercevoir l'incongru ou l'insupportable. Grâce à l'attente qui est indéterminée, la considération du problème va peu à peu faire surgir tout ce qui se trouve en rapport avec ce dernier, à commencer par sa surface, c'est-à-dire par le plus anodin qui ne dérange pas trop la personne dans ses habitudes de penser ou d'agir. ... »

Extrait de François Roustang, La fin de la plainte, 2000, Odile Jacob, Paris. (p116-117).