

La psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation

Maryse Maurel
(CESAME, IREM, IUFM, Nice - France)
m.maurel04@wanadoo.fr

Ce texte a pour but de donner un aperçu de la partie de la psycho-phénoménologie qui fonde l'entretien d'explicitation, ses techniques et son utilisation.

Dans une première partie, je montrerai qu'il y a eu pour moi au départ un besoin professionnel, celui de la *description de la subjectivité*¹ en première ou en deuxième personne et je décrirai rapidement l'entretien d'explicitation ; dans une deuxième partie j'aborderai l'objet de mon intervention en développant quelques aspects théoriques de l'explicitation qui permettent de fonder la possibilité et l'efficacité des actes de *l'introspection rétrospective*² pour accéder à un vécu passé - ou ressouvenir - et le décrire.

Je parle ici en tant que praticienne et chercheure qui, dans sa pratique et dans ses recherches, a utilisé un outil, l'entretien d'explicitation, et qui s'est intéressée à ses fondements théoriques [1].

¹ Les mots en italiques sont les mots du vocabulaire spécifique de l'explicitation. Je m'efforcerai, tout au long de ce texte, d'en donner une définition simplifiée au risque d'utiliser un langage un peu familier. Il se peut que la définition ne suive pas immédiatement la première occurrence du mot.

Le mot subjectivité peut être entendu au sens de monde intérieur ou de pensée privée selon le monde dans lequel vous évoluez.

² Il ne s'agit pas de pratiquer une introspection tout en continuant à vivre, il s'agit de se retourner vers un moment du passé dans le but de le décrire.

1. Un besoin professionnel et un outil : l'entretien d'explicitation

1.1 Au début, un besoin

Je travaille au sein de deux groupes de recherche, le GREX et l'IREM de Nice. Le GREX est le Groupe de Recherche sur l'Explicitation. Il fonctionne depuis plus de vingt ans sous la responsabilité scientifique de Pierre Vermersch [9]. L'IREM est l'Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques de l'université de Nice où j'ai été chercheure en didactique des mathématiques et enseignante. Autour des années 90, j'ai quitté un poste de professeur de lycée pour rejoindre l'université de Nice (IREM de Nice et enseignement en première année d'université). La mission que j'avais reçue de l'institution était celle d'une meilleure intégration des étudiants arrivants. Le groupe de recherche de didactique des mathématiques dont je faisais partie ne cherchait pas à produire des cours d'enseignement initial qui sont ce qu'ils sont dans les contraintes imposées par l'enseignement au fil des changements de programme. Nous cherchions plutôt à connaître l'état des connaissances d'un élève ou d'un étudiant de mathématiques, à travers les erreurs qu'il produit, pour l'aider à reconstruire à partir de là des connaissances plus adéquates du point de vue mathématique et plus conformes à celles attendues dans le système scolaire. Dans ce groupe, l'examen des copies, brouillons et tests ne nous fournissait pas des renseignements suffisants pour nos recherches et nous pensions déjà que *seul le sujet sait ce qu'il a fait et comment il l'a fait* à la condition de pouvoir y accéder. Nous postulions que *le sujet a une cohérence interne*, qu'il est capable d'apprendre et qu'il ne fait pas n'importe quoi. D'où, dès le début, dès 1990, mon intérêt pour la technique d'entretien proposée par Pierre Vermersch, ma formation à cette technique et l'adhésion au groupe GREX, financé au début par le gouvernement, puis constitué en association après l'interruption du financement.

Le but de Pierre Vermersch, au début de ce programme de recherche, était

De « prendre en compte le point de vue du sujet et s'intéresser à la cognition subjective. [...] Plutôt que de déclarer *a priori* la cognition subjective non étudiable scientifiquement, la question qui sera posée c'est de savoir : à quelles conditions peut-on l'étudier objectivement ?

La problématique de l'explicitation est centrée sur la cognition dans l'action.

L'explicitation est la mise à jour, par la verbalisation du sujet, des connaissances implicites contenues dans l'action". ».

(Rapport GREX, Ministère de la Recherche et de la Technologie, mai 1992)

J'ai adhéré à ce programme de travail. Pour moi, l'entretien d'explicitation me permettait d'accéder aux actions mathématiques d'un étudiant apprenant des mathématiques, en évitant les interprétations, pour décrire sa logique interne et les connaissances inscrites dans ses actions.

Au début, j'ai mené des entretiens d'explicitation de recherche pour voir l'objet "apprentissage de l'algèbre élémentaire" de plus près, pour l'explorer, pour le constituer plus précisément en objet d'étude. J'ai mené aussi des entretiens auprès de certains étudiants volontaires pour en savoir plus sur leurs processus d'apprentissage des mathématiques. Je voulais aussi tester les potentialités de l'outil "explicitation". Je ne pouvais imaginer à ce moment – là que je pourrais en faire une utilisation en classe – sentiment de ridicule, risque d'intrusion dans la pensée privée des étudiants. Et un jour, j'ai osé, j'ai osé demander à un étudiant en séances de Travaux Dirigés³ : « Et quand vous ne trouvez rien, vous trouvez quoi ». Contourner le déni pour chercher l'information sur ce qu'il a fait parce qu'il a nécessairement fait quelque chose, c'est ce que je venais d'apprendre à faire dans ma formation aux techniques de l'explicitation. Et là, stupéfaction de ma part, l'étudiant ne sourit pas, il n'est pas étonné, il ne me regarde pas comme si je disais des choses bizarres et il parle, il parle, je l'accompagne, il décrit tout ce qu'il a fait sans pouvoir arriver à des résultats identifiables par lui comme tels. Diagnostic interne de ma part et proposition de travail dans sa direction.

C'est ainsi que j'ai importé l'explicitation dans mon enseignement en l'intégrant à ma façon de travailler et en l'adaptant à un travail collectif dans la classe. Et c'est le début d'une longue histoire où j'ai suivi un chemin de travail et de passion [4].

Je précise ici que l'entretien d'explicitation a toujours été pour moi un outil de recueil d'informations et d'aide au diagnostic et que j'ai trouvé ailleurs, dans mon expertise d'enseignante et de chercheure en didactique des mathématiques, les outils d'intervention.

1.2. Le point de vue en première personne, point de vue fondateur

L'explicitation s'inscrit dans un choix délibéré : prendre en compte le point de vue du sujet et s'intéresser à toutes les couches de la subjectivité : Qui

³ Les Travaux Dirigés sont des séances de 1h30 ou 2h pour faire des exercices et travailler à l'assimilation du cours.

parle ou fait ? De quoi parle-t-il ? Comment fait-il pour en parler ? Que fait-il ? Quelle est la chronologie de ses actions ? Quelles sont ses prises d'informations sensorielles ou autres ? Quels sont ses états internes ? Quelles sont ses croyances ? Quelle est la tonalité émotionnelle ? Où sont localisés les ressentis internes ?

Dans ma pratique professionnelle je me suis limitée à *la couche des actions du sujet pour obtenir les connaissances inscrites dans l'action* [15].

Or, prendre en compte le point de vue du sujet, c'est faire le choix épistémologique du *point de vue en première personne*.

Le *point de vue en troisième personne* est celui d'un observateur comme les chercheurs de la psychologie expérimentale. La personne est l'objet de mon attention et de mon observation ; je lui propose des tâches, des tests ou des questionnaires ; je recueille ses réponses et ses comportements, éventuellement enregistrés ou filmés. Pendant tout le 20^{ème} siècle, la psychologie a été construite sur ce qui est observable et enregistrable, c'est ce que nous appellerons le *point de vue en troisième personne*, c'est-à-dire le point de vue classique d'un observateur extérieur qui prend le sujet comme objet d'étude sans s'intéresser à sa vision du monde. Notons que ce point de vue ne s'occupe pas de la façon dont le sujet va chercher les informations pour répondre aux tests ou aux questionnaires.

Adopter un *point de vue en première personne*, c'est développer une science du sujet, une science de la vie subjective, du point de vue de celui qui la vit. S'il s'agit d'étudier mon expérience personnelle, je suis la seule à pouvoir y accéder et donc à pouvoir la décrire en produisant un point de vue en première personne. Mais l'accès rigoureux du sujet à ses propres vécus demande le dépassement d'un certain nombre d'obstacles :

Vivre l'expérience subjective est spontané, sans préalable ni conditions ; décrire, analyser l'expérience subjective est une expertise. (Pierre Vermersch, Pour une psycho-phénoménologie, Expliciter n° 13, Février 1996, p. 1.)

Autrement dit, en termes plus imagés, la fréquentation d'un jardin ne donne pas la compétence du jardinier pour faire pousser les fruits et les légumes. Il faut savoir accéder à son expérience subjective et il faut disposer de catégories pour la décrire.

Dans le cas où le sujet ne possède pas cette expertise, les productions d'une introspection spontanée sont très pauvres et il faudra l'accompagnement d'un questionneur expert pour obtenir des informations utiles à ses buts professionnels – pratique ou recherche – ou aux buts de

formation du sujet ; cet expert recueillera ainsi un *point de vue en deuxième personne*. L'entretien d'explicitation permet au chercheur ou au praticien de recueillir ce point de vue en deuxième personne, en aidant le sujet à décrire son monde intérieur et en recueillant les verbalisations ainsi produites pour les travailler ensuite.

Le point de vue en première personne est celui de l'expert. Comme tout autre individu il est le seul à avoir accès à sa subjectivité et il peut en faire la description selon les catégories de son objet d'étude parce qu'il sait le faire.

Le seul vécu auquel [un sujet] 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. (Explicitation n°39, Conscience directe et conscience réfléchie, Vermersch P., mars 2001, page 10.)

Je précise bien qu'il ne s'agit pas de se passer du point de vue en troisième personne, qu'il s'agit ici de le compléter par des données issues du point de vue en première ou en deuxième personne, en vérifiant leur compatibilité, chacun des points de vue enrichissant l'autre et le validant [5].

1.3. L'entretien d'explicitation brièvement

L'entretien d'explicitation vise la description d'une situation passée, temporellement indexée⁴. La pratique de l'entretien d'explicitation s'apprend *expérientiellement*⁵, c'est-à-dire en le faisant et en le pratiquant, dans des stages de durée minimale cinq jours où est défini le vocabulaire de l'explicitation et où il prend tout son sens. Pour résumer brièvement, l'entretien d'explicitation est un ensemble de techniques de questionnement et d'accompagnement à une introspection rétrospective guidée sur une situation spécifiée passée [6] pour :

- passer un contrat, vérifier le consentement du sujet,
- lancer une *intention éveillante* vers une situation spécifiée passée qui convient pour le but de l'entretien,

⁴ Il ne s'agit pas de décrire ce que je fais le matin quand je prépare mon thé, mais ce que j'ai fait très exactement dimanche dernier, par exemple, quand j'ai préparé mon thé. C'est pour cela que nous qualifions cette situation de "situation spécifiée".

⁵ Un apprentissage expérientiel est un apprentissage où l'on fait soi-même l'expérience de ce que l'on apprend.

- accueillir le produit du *réfléchissement* (ensemble des actes par lequel le sujet accède à un vécu passé et s'en fait un quasi revivre afin de le décrire) et aider à la mise en mots (verbalisation) avec des questions ouvertes (appelées *relances*⁶ qui accompagnent le sujet dans sa pensée, qui guident son exploration du vécu passé),

- amener le sujet dans une position particulière de parole dite *position d'évocation*,

- focaliser les relances sur la description de l'action : il y a de la connaissance dans l'action, Piaget l'a dit [15], les ergonomes le savent bien, parce qu'ils vérifient sur le terrain qu'il y a toujours un écart entre l'action professée et l'action agie,

- accueillir l'émotion si elle vient, et relancer sur l'action car nous ne sommes pas des psychothérapeutes.

Il est impossible de prévoir à l'avance ce qui va venir, l'accompagnement doit être très souple et très ouvert et surtout non inductif.

Comme nous le disons au GREX, « Je suis toujours étrangère à la subjectivité de l'autre ».

2. L'explicitation devient un objet d'étude

L'entretien d'explicitation s'est constitué comme pratique. La psychophénoménologie a été élaborée pour fonder cette pratique et pour décrire le monde intérieur d'un sujet, qui devient ainsi accessible grâce à cette pratique [7] [8].

Qu'est-ce qui permet de rendre compte du fonctionnement de l'entretien d'explicitation, autrement dit de fonder cette pratique ?

2.1. Un modèle de la conscience

Un modèle de ce que l'on veut étudier permet de générer de nouvelles questions, d'orienter le regard dans la bonne direction pour apercevoir des propriétés qui ne se révèlent que si on a l'idée de les questionner et si on a des mots pour les décrire, ce qui est la fonction de tout modèle théorique.

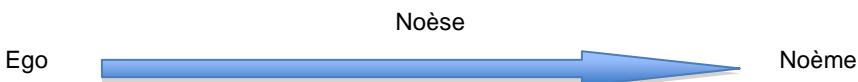
Ce modèle de la conscience a pour but d'éclairer les techniques d'accès à l'évocation d'un vécu passé spécifié, la possibilité de l'émergence du quasi-

⁶ Nous appelons 'relances' et non 'questions' les interventions du questionneur pour bien marquer le caractère ouvert et non inductif de ces interventions.

revivre de ce passé évoqué, le choix des relances pour accompagner le sujet vers la position d'évocation et pour obtenir les informations recherchées et tout ce qui caractérise l'aspect très technique de cet entretien.

Dans la préface de son ouvrage "La mémoire, l'histoire et l'oubli", Paul Ricœur, philosophe phénoménologue récemment disparu, pose les trois questions suivantes : de quoi y a-t-il souvenir ? De qui est la mémoire ? Comment se souvenir ? [16] Se souvenir, c'est avoir un souvenir, être un sujet qui vise ce souvenir mais aussi faire quelque chose pour se mettre en quête du souvenir. Dans ces trois questions se trouve résumée la structure tripartite de la conscience : qui ? (Je ou ego), quoi ? (contenu ou noème), comment ? (actes ou noèse).

La conscience phénoménologique étant toujours intentionnelle, c'est-à-dire toujours conscience de quelque chose, il y a toujours un Je, un ego, qui tourne son attention vers - qui vise - qui prend comme objet attentionnel - quelque chose. C'est le *pôle égoïque*. Le quelque chose est le contenu de la visée, l'objet attentionnel ou *pôle noématique* et les actes de la visée constituent les actes attentionnels, le *pôle noétique*.



Selon le but de l'entretien, nous sommes amenés à questionner sur l'une ou l'autre des parties de cette flèche : à quoi fais-tu attention (noème) ? Que fais-tu quand tu fais attention à cela (noèse) ? Qui es-tu quand tu fais cela (ego) ?

L'apport de Husserl [13] est d'avoir proposé la notion de préréfléchi (irréfléchi pour Sartre).

Nous pouvons alors distinguer (au moins) deux modalités de la conscience : la conscience directe et la conscience réfléchie : nous parlons de *conscience réfléchie* pour désigner ce que je sais en sachant que je le sais, c'est-à-dire ce qui est déjà conscientisé ; nous parlons de *conscience directe* pour désigner ce que je sais sans savoir que je le sais, c'est ce que nous nommons *préréfléchi* ; au moment où l'information me parvient, elle m'affecte mais je ne suis pas présente à sa saisie.

L'intérêt de distinguer le *préréfléchi* du *réflexivement conscient* est de ne pas considérer ce dont je ne suis pas consciente réflexivement - ce que je ne sais pas que je sais - comme une absence, mais comme ce que je n'ai pas

encore conscientisé, comme quelque chose pour lequel j'ignore encore la possibilité de l'accès, comme quelque chose qui est disponible si je sais l'éveiller et l'accueillir.

En résumé, l'entretien d'explicitation permet l'accès au préréfléchi et permet de décrire ce que je pense ignorer.

2.2. La passivité

Le modèle de la passivité selon Husserl, justifie la possibilité d'accès à des données auxquelles nous pensons ne pas pouvoir accéder ; en effet à tout moment, sans être conscients de le faire, nous engrangeons des informations sur nos vécus, sur tout ce qui nous affecte et dont nous ne sommes pas nécessairement conscients au moment où nous sommes affectés. On peut en rendre compte de différentes façons, en invoquant le modèle de la passivité chez Husserl [14], la mémoire concrète autobiographique selon Gusdorf [12], ou encore le modèle organismique des praticiens du focusing⁷ [17] [11]. Tous ces travaux arrivent à la même conclusion : je sais beaucoup plus de choses que je ne le crois, et une partie de ma mémoire se joue sur le mode préréfléchi.

Ce qui est sédimenté dans le champ de ma passivité est le fruit des rétentions et synthèses successives et permanentes. Le processus des rétentions agit à mon insu. Le processus des synthèses passives apparaît en négatif quand il ne fonctionne plus comme dans la maladie d'Alzheimer.

⁷ La dimension expérientielle (dimension organismique) est repérée par Rogers comme étant une source interne d'informations. Cette affirmation, Gendlin cherche à lui offrir une théorie : la théorie de l'experiencing qu'il modélise en termes de processus.

Cette dimension « ne renvoie pas seulement à la structure physique et biologique de l'individu, mais à l'individu en tant que totalité psycho-physique interagissant comme un tout avec son environnement. » (note du traducteur du « développement de la personne » -1966)

Le terme « organismique », souvent utilisé par Rogers (Le développement de la personne, 1966), renvoie à la notion d'experiencing, puisqu'il s'agit de ce qui est corporellement vécu et ressenti, en rapport avec le contexte relationnel. Gendlin parle plus souvent d'experiencing, mais il emploie aussi ce terme, en référence à Rogers, dans certaines expressions, « organismic knowing » en équivalence à « experiential knowing » (savoir organismique, expérientiel), « organismic experiencing » (« expérience organismique »).

Un exemple de rétention : l'exemple du son de Husserl

Avoir dans l'oreille un son qui n'est plus émis, ce n'est plus de la perception, c'est déjà de la mémoire. C'est le phénomène de *rétention* qui dure plus ou moins longtemps selon les personnes. Puis, après ce temps de rétention, le vécu auditif "sombre" dans l'oubli. Dans un premier temps, je peux encore en retrouver le souvenir, mais je ne peux plus le retrouver "comme si je l'entendais encore". Puis je l'oublie. Le vécu de ce son est alors au degré d'activité zéro. Attention, il n'a pas disparu, il est seulement inactif. Il n'est pas mort, il est endormi et peut être réveillé.

En résumé, l'éveil est possible par principe. Il reste à voir comment éveiller un ressouvenir.

2.3. L'éveil d'un ressouvenir

Est-il possible d'accéder aux informations contenues dans un vécu ancien que l'on croit oublié complètement ou en partie ?

L'éveil involontaire

Cette mémoire issue des synthèses passives successives peut être réveillée à tout moment de façon inopinée. C'est le goût de la madeleine qui a déclenché involontairement pour Proust l'accès à son enfance. Le goût de la friandise lui était associé. Nous avons tous fait ce genre d'expériences et de nombreux exemples existent dans la littérature.

L'éveil provoqué

Pouvons-nous en rendre l'accès délibéré, pouvons-nous créer des madeleines proustiennes à la demande ? La réponse est oui. C'est ce que montrent les nombreux exemples recueillis en entretien d'explicitation [2] [3]. Ce n'est donc pas une question théorique. Nous constatons dans les entretiens d'explicitation que nous conduisons que le questionné retrouve des informations passées qu'il ne pensait pas pouvoir retrouver. Tout se passe comme s'il ne savait pas d'avance qu'il disposait des informations que nous cherchions. Comment expliquer cette possibilité sur le plan théorique ?

Quand le maître dit à un élève : « Je vous propose de prendre le temps de revenir sur ce qui s'est passé mardi dernier quand vous étiez en devoir surveillé et de laisser revenir ce qui vous revient comme ça vous revient »,

nous disons que la maître lance une *intention éveillante* en proposant à l'élève de viser ce moment précis de mardi où il était en devoir surveillé. L'élève l'a vécu et l'a mémorisé, au moins de façon passive. Très souvent, au début, la visée est vide, c'est-à-dire que rien ne revient. Si le maître contourne le déni⁸ et cherche des éléments sensoriels ou des éléments de contexte, l'un de ces éléments va être activé, nous ne savons pas lequel, mais ce sera le premier fil à tirer pour opérer le réfléchissement de ce vécu passé, c'est-à-dire le passage de certains éléments de ce vécu de la conscience préréfléchie à la conscience réfléchie. Nous parlons de *réfléchissement* ou *d'acte réfléchissant* pour désigner l'ensemble de ces actes.

Il y a alors *remplissement intuitif* du ressouvenir, intuitif au sens de Husserl, parce que les informations - sensorielles et cognitives par exemple - arrivent sur un mode non loquace, non encore mis en mots au niveau de la conscience réfléchie du sujet.

C'est ensuite au maître de faire l'accompagnement adéquat pour aider l'élève à verbaliser et pour diriger son attention vers ce qui est pertinent dans l'entretien en cours, selon le contrat passé entre le maître et l'élève, pour compléter le remplissage.

Mon ressouvenir a existé indépendamment de sa conscientisation ; quand j'aurai conscientisé mon ressouvenir, je l'aurai recréé sous une forme sémiotique qui m'est personnelle et quand je l'aurai mis en mots, il pourra être étudié et partagé au sein d'une communauté de praticiens ou de chercheurs ; pour un élève, il pourra être travaillé avec le maître.

Notons bien la différence du rapport que j'entretiens avec mon passé entre l'acte de *penser à mon vécu* et l'acte de *rendre de nouveau présent ce vécu* dans la position d'évocation.

Notons aussi que la perception est acquisition de l'objet tandis que le ressouvenir de l'objet, son évocation, est re-présentation de celui-ci.

Ce passage creuse la différence entre perception et ressouvenir, il ne s'agit jamais dans le ressouvenir d'une "présence en chair et en os" que seule la perception peut donner, mais d'un "passé en chair et en os". Ce qui est posé, c'est donc la relation entre perception comme acte originaire dans la présence et le ressouvenir qui n'est plus un acte originaire de connaissance

⁸ Si l'élève dit :

- Je ne me souviens de rien,
- le maître peut continuer en disant :
- Et quand vous ne vous souvenez de rien, qu'est-ce qui vous revient en premier ? ou De quoi vous souvenez-vous ?

de l'objet, mais un acte originaire de redisposition, de réactivation de l'acte perceptif passé et de ce qui a été perçu. Le ressouvenir introduit une modification de la conscience, il s'agit toujours du même objet mais en tant que perception passée.

En résumé, c'est *l'éveil provoqué* d'un ressouvenir par *une intention éveillante* et le *remplissement intuitif* de ce ressouvenir par *l'acte réfléchissant* qui nous donnent accès à des informations préréfléchies.

Le rappel ne peut se faire par un acte volontaire, au risque de se lancer un défi de mémoire [18] [19], mais par une posture d'accueil, de lâcher prise, de laisser venir et de saisir par contiguïté les éléments du ressouvenir qui vont le compléter à partir du premier élément contacté.

2.4. Les effets perlocutoires et le travail sur les relances

Les *effets perlocutoires* sont les effets que je fais à l'autre avec mes mots [10], et en particulier avec mes relances quand je l'accompagne dans un entretien d'explicitation.

Exemple de la phrase rituelle

J'avais pris l'habitude dans mon enseignement de commencer toutes les séances de Travaux Dirigés (séances d'exercices) par une *phrase rituelle* :

« Et maintenant je vous propose de prendre un moment, chacun pour vous, pour laisser revenir ce qui vous revient, comme ça vous revient quand vous prenez le temps d'y penser, de ce qui s'est passé dans la séance de la semaine dernière et de ce que vous avez fait depuis, chez vous ou ailleurs, des questions que vous vous êtes posés, des choses que vous avez comprises, des difficultés que vous avez rencontrées ou tout autre chose qui vous intéresse ; et quand vous serez prêts, nous pourrons en parler ensemble. »

Par cette phrase, toujours la même, qui n'étonne personne, j'invite les étudiants à se tourner vers leur monde intérieur, à faire une visée de la séance précédente pour laisser revenir ce qui leur revient. Je leur propose ainsi de suspendre tout ce qu'ils sont en train de faire, de lâcher les préoccupations du moment, pour diriger toute leur attention vers leur activité mathématique de la semaine et leur vécu de cette activité. C'est une façon de lancer une intention éveillante au champ de leur passivité, d'induire un lâcher prise, une posture d'accueil, c'est une façon de désigner l'objet attentionnel (mon activité mathématique depuis une semaine) et, ce qui n'est pas

négligeable, c'est aussi une façon de leur proposer de se tourner vers eux-mêmes, de laisser de côté la posture naturelle pour adopter une posture "mathématique", d'où le silence qui s'installe de façon indirecte, sans crier, sans exiger. C'est une façon de donner une consigne de travail pour obtenir en même temps le silence sans avoir à le demander.

La phrase magique de l'entretien d'explicitation :

Nous commençons tous nos entretiens d'explicitation par la négociation du contrat qui fixe l'objectif assigné à l'entretien, par la vérification de l'accord du questionné et par la *phrase magique* : « Et maintenant, si vous en êtes d'accord, je vous propose de prendre le temps de laisser revenir ce qui vous revient de ce moment où ... vous prenez tout le temps qu'il vous faut et quand vous serez prêt vous me ferez un signe. »

Nous choisissons ensuite la phrase suivante en fonction du but de l'entretien et nous pouvons maintenant mesurer les effets différents de « qu'est-ce qui vous vient en premier de ce moment ? » et de « qu'est-ce qui est le plus important pour vous dans ce moment ? » selon que le but de l'entretien est de reconstituer la chronologie ou de saisir ce qui fait sens pour le sujet.

Il y a des mots à éviter absolument comme « essayez de vous souvenir » qui oriente le sujet vers un acte volontaire alors qu'il est important d'être dans une posture de lâcher prise et d'accueil de ce qui va venir et que nous ne connaissons pas encore.

Il y a des mots dont nous connaissons bien les effets parce que nous les avons étudiés sur nous, entre nous. En séminaire expérimentiel, nous avons pris l'habitude de continuer ce travail en demandant à notre sujet de faire des retours en temps réel sur l'effet de nos mots sur lui.

Des phrases classiques :

Et quand vous ne faites rien, qu'est-ce que vous faites ? (contournement du déni).

Et quand vous dites que c'est terminé, comment vous savez que c'est terminé ? (recherche du critère de fin).

Et quand vous dites que vous avez compris, qu'est-ce que vous avez compris ? (recherche du critère compréhension).

Et lorsque vous voyez ce que vous voyez, y a-t-il autre chose ? (induction à changer la direction attentionnelle vers ce qui n'est pas au centre du champ attentionnel).

Conclusion

Que retenir en priorité de cet immense champ de connaissance que dévoile la psycho-phénoménologie ?

- L'importance de la rupture épistémologique qui nous amène à nous intéresser au point de vue en première personne ;
- l'existence du préréfléchi et de ce réservoir de mémoire précieux pour chacun de nous qu'est le champ de notre passivité ;
- la possibilité de l'éveil provoqué d'un ressouvenir ;
- la preuve pragmatique par les entretiens que nous faisons, que nous analysons et que nous publions, de cette possibilité ;
- l'importance des effets perlocutoires dans l'accompagnement d'un sujet qui décrit sa subjectivité et la précision nécessaire de l'ajustement des relances pour obtenir l'effet recherché et accompagner la posture d'accueil.

Bibliographie

Sur le thème de l'explicitation

[1] MAURELM., (2008), La psycho phénoménologie, théorie de l'explicitation, *Explicitier* 77, pp 1-29. Sur le site www.grex2.fr

[2] MAUREL M., (2009), The explicitation interview: examples and applications, in Ten years of viewing from within, *Journal of Consciousness Studies*, 16 (10-12), edited by PETITMENGIN C., pp 58-89, Exester EX5 5YX, UK.

[3] MAUREL M. (2009), L'entretien d'explicitation, exemples et applications, *Explicitier* 80, pp 1-17. Sur le site www.grex2.fr (version française du précédent)

[4] MAUREL M., SACKUR C., (2010), *Faire l'expérience des mathématiques. Entre enseignement et recherche*, ALÉAS, Lyon. (Pour une utilisation dans l'enseignement)

[5] PETITMENGIN C., (2004), Peut-on anticiper une crise d'épilepsie ? Explicitation et recherche médicale Version préliminaire d'un article soumis à la revue Intellectica, *Explicitier* 57, page 2.

[6] VERMERSCH P., (1994, 2006, 2010), *L'entretien d'explication*, ESF, Paris. (Pour une description de la pratique)

[7] VERMERSCH P., (2009), Describing the practice of introspection, in Ten years of viewing from within, *Journal of Consciousness Studies*, 16 (10-12), edited by PETITMENGIN C., pp 20-57, Exester EX5 5YX, UK.

[8] VERMERSCH P., (2008), Décrire la pratique de l'introspection. Esquisse d'un article, *Explicitation* 77, pp 33 – 59. Sur le site www.grex2.fr (version française du précédent)

[9] VERMERSCH P., (2012), *Explicitation et phénoménologie*, PUF, Paris. (Pour une réflexion théorique)

Et tout ce qui peut vous intéresser et qui est téléchargeable gratuitement sur le site du GREX www.grex2.fr

Sur les emprunts théoriques

[10] AUSTIN J.L., (1970), *Quand dire c'est faire*, Paris, Le Seuil.

[11] GENDLIN E., (2006), *Focusing, au centre de soi*, éd. de l'Homme, Montréal.

[12] GUSDORF G., (1951), *Mémoire et personne*, PUF, Paris. la mémoire concrète.

[13] HUSSERL E., (1950), *Idées directrices pour une phénoménologie*, Gallimard, Paris.

[14] HUSSERL E., (1998), *De la synthèse passive*, Jérôme Millon, Grenoble.

[15] PIAGET J., (1992), *Réussir et comprendre*, PUF Paris.

[16] RICŒUR P., 2000, *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, SEUIL, Paris.

[17] ROGERS C.R., (1968) (2005), *Le développement de la personne*, InterEditions.

[18] SHACTER D., (1997), *Memorys Distorsion: how Mind, Brains, and Societies Reconstruct the past*, Cambridge, Harvard University Press.

[19] SHACTER D., (2003), *Science de la mémoire : oublier et se ressouvenir*, Paris, Odile Jacob.