

Que faire des émotions avec l'explicitation ?

Points de repère pour (faux) débutants :

vécu/vécu d'actions/vécu désincarné

Dialogue entre un formateur et un stagiaire durant une formation de base à l'entretien d'explicitation ⁴

Fabien Capelli⁵

La formation touche à sa fin, quatrième jour du stage de base. Fin du dernier débriefing⁶ :

- **Le formateur** : « Est-ce qu'il reste des questions » ?
- **Le stagiaire** : « Oui ».
- **Le formateur** : « Ah » !
- **Le stagiaire** : « Oui ! C'est encore au sujet de l'émotion. Au début du stage, je me suis dit, ok, bon, l'EDE c'est un peu un truc de bourrin, y'a pas d'émotions ou du moins, si j'ai bien compris, on sait qu'il y en a partout, mais ce n'est pas l'objet de l'EDE. Et quand y'en a vraiment une, on la zappe et on réoriente vers l'action... C'est bien ça, si je résume » ?
- **Le formateur** : « Quand il y a une émotion, on l'accueille ou à minima on l'admet et on réaiguille sur l'action. Je vérifie : est-ce que tu perçois la différence ? »
- **Le stagiaire** : « Oui, ok, c'est ce que je voulais dire, je suis d'accord, mais ce n'est pas là où je voulais en venir »...
- **Le formateur** : « Ok ! On continue alors si tu perçois que "zapper", "couper", ou encore "éviter" sont assez différents que "admettre" et à fortiori "accueillir"... »
- **Le stagiaire (avec le sourire taquin du stagiaire amical)** : « Ok, mais ma question porte plutôt sur le fait que j'ai remarqué que tu étais un passionné du réaiguillage ! Le réaiguillage, on dirait que c'est ton truc » ?
- **Le formateur (rires)** : « "Si pas de réaiguillage vers l'action pas d'EDE" au sens de Vermersch. Est-ce que cela parle à tout le monde "le réaiguillage vers l'action" au fait » ?

⁴ L'idée de mettre en scène des propos méthodologiques sous la forme d'un dialogue pédagogique m'est venue d'un livre de Bruno Latour que j'avais lu à l'époque de ma thèse « Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques ». Ce dialogue est une fiction pédagogique, toutes ressemblances du formateur avec moi seraient vraiment très fortuites !

⁵ Formateur-Conseil -Explicit-formation-, chercheur associé au Laboratoire LISEC-UMR 2310- équipe ATIP (Activité, Travail Identité professionnelle), Psychopraticien en Gestalt-thérapie.

⁶ Je remercie mes chaleureux relecteurs, Jean-Pierre Capelli (dans le rôle du bétotien à l'explicitation et du père) et Sandie Meillerais (dans le rôle de l'ancienne stagiaire qui mobilise l'EDE dans le cadre de son doctorat en psychologie clinique à l'Université de Mons).

- **Le stagiaire** « Euh... voui »...

- **Le formateur** : « Ok, je redonne une séquence d'entretien en exemple, cela permettra de réviser en plus. Alors, le contexte, c'est un formateur qui arrive sur le lieu de la formation qu'il va dispenser, au moment du café. Il ne connaît pas encore les personnes, notamment, celles qui feront partie ou non du groupe de formation :

B : « A quoi tu étais plus particulièrement attentif quand tu es en train de t'asseoir pour prendre un café avec tout le monde » ?

A : « Hum, je sens que ça ne va pas le faire »...

B : « Ok... Prend le temps... A quoi tu reconnais que ça ne va pas le faire » ?

A : « Je n'ai pas envie de m'asseoir, j'ai envie de partir...Je ne suis pas à l'aise »

B : « Ok... à quoi tu reconnais que tu n'es pas à l'aise, juste au moment où tu es en train de t'asseoir » ?

A : « J'ai la sensation d'être rejeté... Je suis un peu figé. »

B : « Ok, et juste après cette sensation d'être rejeté et de t'être figé un peu, tu continues par faire quoi » ?

A : « Je fais semblant de suivre la conversation...en fait je pense à un autre exercice pour démarrer la formation. »

Ça va ? Avez-vous tous repéré le "réaiguillage" » ?

- **Le stagiaire** : « Quant "A" dit, "*je me fige un peu*"... On ne va pas expliciter ce vécu d'être figé, on repart sur l'action avec "*tu continues par faire quoi ?*" »

- **Le formateur** : « Exactement, non pas que ce vécu n'est pas important ou intéressant, mais il s'agirait d'un autre contrat que celui adopté en stage de base. Il est aussi tout à fait possible de réaiguiller plus tôt, c'est-à-dire de ne pas poser la question "*et à quoi tu reconnais que tu es mal à l'aise*". Personnellement, je trouve toujours intéressant que "A" rencontre l'opportunité de s'auto-informer de ses critères internes, ici, "d'être mal à l'aise" ».

- **Le stagiaire** : « D'accord, ça je crois que j'ai bien compris. Là où je voulais en venir, c'est que j'ai l'impression que tu as tendance, avec les consignes des exercices que tu nous as données pendant le stage, à nous envoyer quand même un peu dans l'émotion. Si je caricature, tu nous envoies dans l'émotion pour après nous dire, vous vous êtes fait avoir ! Non ? Un peu quand même » (rires)?

- **Le formateur** : « Et si tu ne caricatures pas ? (rires). En fait, il ne s'agit pas de mettre l'émotion à l'écart une bonne fois pour toutes, cela ne se décrète pas ainsi : "*ici Mesdames, Messieurs pas d'émotions*" ! Il s'agit plutôt d'apprendre "*à faire avec*", c'est-à-dire, à la repérer, l'admettre et réaiguiller vers l'action. C'est un point de repère clair, en tout cas durant le stage de base et en début de pratique ».

- **Le stagiaire** : « Parce que, je continue, j'ai listé tes consignes où il était question d'émotions et y'en a pas mal quand même : "*un moment agréable*" ; "*un moment professionnel où tu as été à l'aise*" ; "*un moment professionnel mal embarqué et qui s'est bien terminé*" ; "*un moment où tu as dû faire un retour un peu inconfortable à un étudiant*". On voit bien qu'il y a une composante émotionnelle. Du coup, est-ce pour nous apprendre à réaiguiller » ?

- **Le formateur** : « Oui. Mais en fait, ça dépasse cette question du réaiguillage. Il y a une progression, avec plusieurs étapes dans le stage de base concernant cet apprentissage à composer avec les émotions. Voilà comment je vois les choses, je vais causer un peu hein :

- Distinguer une émotion vécue d'une observation basée sur des critères objectivés est un apprentissage complexe et jamais abouti. Dans cette première étape du stage de

base, le message est le suivant : pas d'émotion avec l'EDE, on ne la sollicite pas (au même titre que l'opinion et le jugement au passage) et si toutefois "on tombait" sur une émotion, on réaiguille vers l'action comme le préconise la méthode. La priorité est donnée à l'observation des actes matériels et mentaux (les siens et ceux des autres). À ce stade, il s'agit donc de mettre fermement l'émotion à l'écart pour laisser toute la place à l'apprentissage de l'observation et à la description de fragments de "vécu d'actions". Tu me diras après, mais c'est peut-être ce qui t'a donné cette impression de ce côté "bourrin" comme tu dis. Pour moi, en tant que formateur, procéder autrement que par cette mise à l'écart serait improductif pédagogiquement ; je vous rappelle que l'objectif du stage de base est de permettre le développement d'une compétence à la verbalisation de vécu d'actions.

- Dans une deuxième étape, après avoir été écartée, l'émotion revient d'une manière bien spécifique. Son retour se fait par une invitation à vous rendre progressivement attentif à la catégorie de formulation des consignes, tu sais, la troisième partie de la phrase d'initialisation. Cette phrase d'initialisation vise à provoquer chez "A" une association, la fameuse Madeleine de Proust. Inviter "A" à prendre contact avec une situation vécue où il a été affecté, mais pas trop quand même. Une bonne consigne, dans son intention, recherche un équilibre entre "vécu" et "action". Donc, en ce sens, tu as raison, il est bien question aussi d'émotion. Oui, attends, l'exemple arrive... Je vais donner les deux polarités à éviter et tenter de proposer une « consigne vécu d'action » :

Une consigne plutôt "orientée vécu" est, par exemple : "*un moment professionnel où tu t'es senti en confiance*". Cette consigne invite à prendre contact avec une expérience vécue par la voie de l'affect. Que se passera-t-il si la consigne est opérante ? Ressouvenir de sécurité ? de satisfaction ? de sentiment de puissance ajustée ? Le risque, pour l'entretien, est que "A" reste pris ou "scotché" (pour reprendre un mot que Pierre a souvent employé à une époque) par ses affects et que les techniques de l'EDE ne puissent pas ou mal se déployer. Par "mal se déployer", j'entends ne pas permettre d'explicitier le mode opératoire : "comment je m'y prends pour me mettre en confiance", "je commence par faire quoi ? ", "à quoi je reconnais que je suis en confiance". Autrement dit, opérer ce déplacement de l'affect vers l'action et ses actes. Un "B" expérimenté sera équipé dans le sens où il sera en capacité de ne pas perdre en route l'objectif de s'informer ou d'aider "A" à s'auto-informer de son mode opératoire. Pour y parvenir, il lui faudra pouvoir réaiguiller aux moments opportuns. En revanche, un "B" débutant prend le risque d'enliser l'EDE voire de l'empêcher s'il n'a pas acquis cette technique de réaiguillage permettant de conduire ce déplacement du "ce que tu ressens" vers sur le "comment tu t'y prends".»

Une consigne plutôt "orientée action" est, par exemple : "*un moment professionnel où tu as pris une décision efficace pour sortir d'une situation problématique*". Avec cette consigne, nous sommes davantage éloignés du risque d'envoyer et de maintenir "A" dans ses affects et ses émotions. D'un certain point de vue, cette consigne est préférable à la première, en ce sens où elle prépare et amène le terrain de "l'action", du mode opératoire adopté par "A" pour prendre une décision permettant de se sortir d'une situation problématique. Cependant son point faible est de taille : employer des mots très analytiques comme "décision", "efficace", "problématique" qui ne favorisent pas la mise en évocation de "A". Pour rappel, faire réfléchir "A" à son agir est un des meilleurs

moyens de l'empêcher d'évoquer, c'est-à-dire d'accéder à son vécu. Et pas de vécu = pas de réfléchissement possible ! Coucou Piaget, ta question nous fait réviser, formidable ! Les émotions peuvent être des portes vers l'évocation. Utiliser des mots qui leur laissent davantage de place peut s'avérer indispensable. Si je reformule, proposer des consignes laissant une place suffisante aux émotions facilitent la mise en évocation, notamment des "A" novices, c'est-à-dire, 99,9% des personnes que vous allez accompagner ou avec lesquelles vous allez travailler. En revanche, avec des "A" expérimentés, vous pouvez y aller tranquille avec cette consigne.

Une consigne plutôt orientée "vécu d'actions" est, par exemple : *"un moment professionnel mal embarqué dont tu t'es plutôt bien tiré"*. L'équilibre parfait entre vécu et action n'existe pas. Cependant, il me semble, qu'avec la formulation de cette consigne, on perçoit cette recherche d'équilibre entre les deux. Coté vécu : "mal embarqué" laisse présager une valence affective négative et "bien tiré" positive. Autrement dit, l'accès à l'émotion (et donc à l'évocation) est favorisé. L'intention perlocutoire de « mal embarqué » apparaît plus tempérée "qu'une situation qui s'est mal passée". Du côté action, on perçoit que la consigne permet d'orienter "A" vers une description des actions et des actes : comment "A" s'y est pris pour :

- S'embarquer dans du "mal embarqué" et, éventuellement le repérer
- Pour "réajuster le tir".

On constate que la nuance est fine entre une consigne "orientée action" et une consignes "orientée vécu d'actions". La structure est presque identique, la différence se situe dans le choix des mots. Avec le vécu d'actions, on évite d'utiliser des mots qui font réfléchir, les verbalisations généralisantes. On est à la recherche de valences affectives tempérées. Si je résume, pour moi, le contrat implicite avec "A" consiste à l'accompagner à contacter des émotions sans les revivre intensément. Il y a deux expressions qui illustrent bien cette intention je trouve : "être au contact" et "être avec" ⁷ son émotion qu'on distingue bien "d'être pris par" ou "d'être coupé" de son émotion. Voilà, j'ai fini de causer, j'espère que ça vous aide à vous repérer... »

- **Le stagiaire** : « Ok, donc pas d'émotion au début. Ensuite, aller chercher un peu d'émotion via la consigne, mais pas trop, disons dans l'idéal, la bonne dose. Et la bonne dose, c'est la dose qui permet de tenir le fil de l'action tout en permettant à "A" d'être en évocation ? J'ai tout bon » ?

- **Le formateur** : « Ils sont forts ces stagiaires ! Avec qui tu t'es formé toi ? Plus sérieusement, oui, schématiquement, c'est comme cela que je me repère dans ma pratique d'intervieweur ».

- **Le stagiaire** : Mais cela pose une autre question alors, tu parles d'émotion et d'évocation comme si c'était un peu la même chose, je me trompe » ?

- **Le formateur** : « Oui, c'est juste. Jusqu'ici, dans le stage, je n'ai pas fait allusion aux émotions lorsqu'il était question d'évocation. J'ai pointé le projecteur sur la structure sensorielle de l'évocation pour préparer votre apprentissage du maniement des questions sensorielles. C'est une première étape. Et dans la deuxième étape, après ce stage de base donc, l'apprentissage portera aussi sur la formulation de consignes. Le but pour "B" consiste à élaborer et formuler, une consigne, une amorce qui affecte un peu "A" mais pas trop. Le choix du terme "affect" renvoie ici directement au concept de "mémoire affective" de Gusdorf sur

lequel s'appuie notamment Pierre Vermersch pour définir la mémoire d'évocation. "B" ne met pas un "A" en évocation de sa cognition, il le met en évocation de son vécu tout entier. Une fois son vécu présentifié, charge à "B", de tirer le fil du mode opératoire tout en modulant une distance ajustée au vécu dans le but de maintenir "A" en évocation. Un des apprentissages principaux du stage de base consiste à se familiariser avec ce critère de bonne distance : solliciter une parole incarnée permettant une observation, une description. Une posture scientifique.

- Trop d'intensité dans l'affect et les émotions = pris par son vécu, pas de possibilité de description. Éventuellement, possibilité d'expérencier un vécu, mais pas de le décrire.
- Pas assez d'affects et d'émotion = parole désincarnée, généralisation, abstraction.

J'espère que cela permet de vous approprier davantage ce concept angulaire de « vécu d'actions » qui se situe précisément dans cet entre-deux.

- **Le stagiaire** : « Ok, on ne peut pas dire qu'on ne travaille pas avec les émotions en EDE alors... »

- **Le formateur** : Le "pas d'émotions" correspond à une première étape de l'apprentissage. Le guidage de "B" consiste à questionner le fil de l'action, c'est-à-dire, techniquement, du point de vue de l'émotion, soit :

- D'aider "A" à se détacher de ses émotions en réaiguillant sur l'action.
- De le remettre en évocation, via ses affects et émotions pour (ré)accéder à une position de parole incarnée.

D'une certaine façon, "B" est joyeusement condamné au déséquilibre du trop ou pas assez d'émotions chez le "A" qu'il accompagne. Avec la pratique, ce trop ou pas assez devient progressivement la routine de l'interviewer. Théoriquement, le point d'équilibre est le "vécu d'actions". La pratique consiste à rechercher ce point d'équilibre, non pas comme un état stable à atteindre définitivement avec son "A", mais plutôt comme une série de micromouvements continuels à effectuer pour tenter de maintenir cet équilibre précaire. L'objectif consiste alors à tenir cette ligne de crête, tantôt basculant un peu trop vers les affects tantôt un peu trop vers une généralisation d'une action désincarnée. Plus pratiquement : poser les questions, *"qu'est ce qui se passe pour toi"* ou *"comment tu te sens à ce moment-là"* est un exemple canonique de questions à ne pas poser en début de l'apprentissage de l'EDE. Le but, au début, est d'inhiber ces questions relativement intuitives pour faire de la place à des questions plus contre-intuitives comme *"et juste là, à quoi tu fais plus particulièrement attention"* ou *"qu'est-ce qui te revient de ce moment-là"* ? Une fois cet apprentissage suffisamment ancré, il peut être très aidant de repasser par des émotions pour réactiver de l'évocation chez "A" en utilisant, par exemple, l'une de ces deux questions. Dans le bouquin l'EDE, Pierre propose, à la fin de l'ouvrage, quelques consignes pour amorcer un temps d'EDE. La première se trouve être *"je vous propose de choisir dans ce qui s'est passé ce qui vous paraît important pour vous"* ? Cette consigne a une forte probabilité d'atteindre une autre "couche de vécu" que celle de la cognition. Je ne sais pas si vous avez repéré les formulations *"ce qui s'est passé"* et non *"ce que vous avez fait"* ; *"important pour vous"*, le *"pour vous"* venant appuyer encore davantage sur le pôle égoïque déjà présent avec *"important"*. Si la consigne fonctionne, c'est-dire que "A" évoque, alors le coup d'après sera un réaiguillage vers l'action

- **Le stagiaire** : « Ok, c'est subtil en fait ... »

- **Le formateur** : « Je préfère "subtil" que "bourrin", je savais qu'on pourrait s'entendre ! Encore une fois, il s'agit d'une question de palier dans le parcours d'apprentissage à l'EDE. Le stage de base est un excellent début, le meilleur qu'il soit ! Mais sans une pratique régulière et une poursuite de cet apprentissage, l'intégration à votre cœur de métier sera compromise. Heureusement qu'il existe des ateliers de pratique en présence et à distance ! Dans une deuxième étape, avec les stages avancés et l'Université d'été, les choses se précisent et s'affinent. Dire qu'on travaille avec l'émotion serait faux, nous ne sommes pas des professionnels de la thérapie, mais dire qu'on travaille hors du phénomène émotionnel le serait tout autant. Il faudrait prendre le temps de faire ce travail de définition d'une émotion dans le cadre de l'explicitation... Pour celles et ceux qui poursuivront, vous y repenserez peut-être, quand vous entendrez les termes "couches de vécu", "alignements logiques de Dilts", "focusing", "sabotage" en autoexplicitation, simplement à titre d'exemples.
- **Le stagiaire** : « Ok... d'abord les bases, en gros ».
- **Le formateur** : « Eh oui, c'est un processus d'apprentissage complexe. Ça va si on clôt sur ce chapitre "émotion" ?
- **Le stagiaire** : « Mais, j'ai encore une question en fait, je n'ose pas trop (rires)... Je crois que cela va venir à l'encontre de tout ce que tu viens de dire ».
- **Le formateur** : « On va s'arrêter là alors ! Je plaisante. Vas-y »!
- **Le stagiaire** : Dans la dernière édition du bouquin l'EDE, il y a un chapitre, à la fin, intitulé "un programme de recherche" comprenant une section du "vécu de l'action au vécu tout court" »
- **Le formateur** : « Moi qui pensais clôturer et tu me fais un coup pareil ! Fais vite » !
- **Le stagiaire (rires)** : « Ben, si j'ai bien tout compris, on peut s'intéresser au vécu avec l'EDE ? Le "vécu d'actions" n'est donc pas l'unique diapason ?
- **Le formateur** : « Dans le bouquin, il s'agit du contexte spécifique de la recherche, d'où ce titre précisément "programmes de recherche". Comment exclure la description et la compréhension des phénomènes émotionnels du champ scientifique ? Inenvisageable aujourd'hui, on est d'accord. Si un chercheur se lance dans ce type de recherche, cela signifie, à minima, deux choses pour moi : qu'il dispose de théories pour se repérer et qu'il respecte une éthique de la recherche avec ses interviewés ».
- **Le stagiaire** : « Donc, c'est possible » ?
- **Le formateur** : « Ce n'est pas la vocation de l'EDE. Il existe d'autres types d'entretien comme l'entretien microphénoménologique développé par Claire Petitmengin et qui peut s'associer à l'EDE. Si ça vous intéresse, pour ceux qui font de la recherche notamment, je vous donnerai la réf. d'un article d'une collègue formatrice au GREX2, Magali Ollagnier-Beldame. On y trouve une partie titrée "la nécessité de méthodes spécifiques" qui répertorie les différentes méthodes d'entretien qui visent l'expérience vécue. Je reviens à l'entretien microphénoménologique. Il s'agit d'une méthode d'entretien qui est devenue une discipline scientifique, la microphénoménologie. Cette approche s'est clairement et explicitement inspirée de l'entretien d'explicitation mais elle s'en distingue notamment par ses soubassements théoriques.
- **Le stagiaire** : « Tu veux dire que ce sont des cadres théoriques différents » ?
- **Le formateur** : « Oui, je le pense, et de postures épistémologiques différentes aussi. Pour moi, si l'EDE devait se choisir un champ disciplinaire, le plus « logique » serait celui de l'analyse de l'activité. "Le" Pierre Vermersch inventeur de l'EDE, est un chercheur en psychologie du travail, un ergonomiste avec une singularité, celle de s'être intéressé davantage au sujet (plutôt à la "personne" d'ailleurs au sens de C. Rogers) et aux techniques thérapeutiques qu'au collectif et à la Révolution comme il était courant à cette époque dans

les milieux intellectuels. L'analyse de l'activité encore, car je pense que Pierre Vermersch était un scientifique qui a toujours cherché en relation avec ceux qui pratiquent, travaillent, bricolent au sens propre et figuré et qui essaient de faire preuve d'ingéniosité pour dépasser des problèmes. Toujours selon moi, Pierre Vermersch, s'il est avant tout un chercheur ayant inventé une méthode et œuvrant à un programme théorique, la psychophénoménologie, il n'a jamais cependant cessé d'être un praticien-pédagogue (il est décédé une semaine avant d'animer une formation). Il n'était pas seulement reconnu dans le milieu scientifique : les formations à l'EDE sont implantées dans le paysage de la formation professionnelle continue depuis plus d'une vingtaine d'années. »

- **Le stagiaire :** « Je ne comprends pas trop d'où sort cette histoire d'analyse de l'activité » ? Je relisais mes notes là en cherchant les concepts abordés dans le stage : Piaget avec le pré-réflexif, le réfléchissement. Ok. Husserl, l'inconscient phéno, la rétention, intention éveillante. OK. ... Mais je ne vois rien sur l'analyse de l'activité, j'ai raté un truc ou... »

- **Le formateur :** « Oui, je comprends. Ce n'est pas dit ou écrit de façon explicite, mais lorsqu'on se forme à l'EDE, on développe aussi des compétences en analyse de l'activité. Cela n'est pas anodin, de ce point de vue, qu'un article de Pierre traitant de l'évocation ait toute sa place dans le "dictionnaire de l'analyse de l'activité". Je constate qu'il y a, avec les stagiaires ergonomes, les analystes de l'activité en tous genres et les chercheurs en psychologie ou neurosciences cognitives, une proximité. Beaucoup d'entre vous rencontrent des difficultés "à trouver quoi questionner" en début de stage. Souvent, cela s'exprime par quelque chose de l'ordre de « *il n'y a pas d'objectifs aux exercices, sinon on y arriverait beaucoup mieux* » ! Les professionnels familiers de l'analyse de l'activité rencontrent moins cette difficulté car ils sont habitués à catégoriser en termes d'analyse de la tâche : chronologie, évaluations des exigences cognitives comme la modulation attentionnelle, les prises d'information et de décision notamment. Idem pour la formulation des consignes, elles sont davantage préfigurées pour coller au paradigme de l'activité qu'à celui d'une phénoménologie des émotions par exemple. Et pour terminer sur ce point, ces concepts piagétien et husserlien sont structurants dans le champ même de l'analyse de l'activité : notamment les "schèmes" en didactique professionnelle que l'on retrouve à une certaine période au GREX2, le "préreflexif" qu'on retrouve dans l'approche du cours d'action... »

- **Le stagiaire :** « Et donc la microphénoménologie, c'est un autre cadre théorique que celui de l'analyse de l'activité alors ? »

- **Le formateur :** « Je prendrais plutôt le risque de dire que le paradigme de l'activité n'est pas toujours suffisant pour prendre pour objet scientifique « le vécu tout court », plutôt nommé « expérience vécue » en microphénoménologie. Par exemple, lorsque dans ma pratique thérapeutique en libéral j'adopte une posture sans projet (psynodique), je constate régulièrement que catégoriser un vécu sur le mode du "faire" ou du "laisser-faire" est peu satisfaisant. Et l'astuce "*qu'est-ce que tu fais quand tu laisses faire*" ne fonctionne pas souvent, précisément car la formulation de cette question reste dans un paradigme opératoire. Il existe en effet une catégorie d'expériences vécues, socialement moins finalisées, où le paradigme "du faire" montre sa limite, à titre d'exemples : s'engager dans une thérapie relationnelle d'orientation phénoménologique, écouter de la musique, s'abandonner à ses rêveries, être surpris, méditer, prier, communier avec des êtres vivants ou divins ou encore la nature ou une œuvre architecturale, délirer ou pratiquer toutes sortes de transe. Je ne développe pas, cela nous emmènerait trop loin. Pour terminer sur ce point, je dirai que toute méthode est l'expression d'une théorie, plus ou moins explicite ; Vermersch s'est toujours intéressé, avant tout, aux activités finalisées (non exclusives, où il y a une contrainte de production normée). C'est toute la force de l'EDE et ses formations : apprendre à questionner "la structure

universelle des vécus". Tel que je le perçois, il me semble qu'il s'agit d'une base à maîtriser avant de faire autre chose.»

- **Le stagiaire** : « Ça a l'air intéressant, mais j'ai un peu perdu le fil avec la question de l'émotion...»

- **Le formateur** : « Eh oui, on voit du pays avec ta question hein ! Si je tente de résumer en une phrase : s'intéresser aux vécus émotionnels, en tant que chercheur, demande de maîtriser d'autres théories, concepts, épistémologies et compétences de conduites d'entretien. Et si vous n'êtes pas chercheur cela pose une autre question et j'y viens tout de suite. L'inventeur de l'EDE est un chercheur en psychologie du travail/ergonomie. Là où cela se complexifie un peu, c'est qu'il a été aussi psychothérapeute et superviseur pendant de nombreuses années et qu'il a importé des techniques thérapeutiques dans le champ scientifique pour répondre à ses problématiques de chercheur. En ce sens, l'EDE est une innovation scientifique. Pierre Vermersch avait donc construit des repères solides entre ce qui relève d'un suivi thérapeutique et ce qui relève d'une expérience scientifique. Du point de vue de son savoir-faire, Pierre Vermersch a réuni deux domaines de compétences socialement séparés. Pour Pierre, la ligne rouge à ne pas franchir était un travail à partir de l'émotion. De mon point de vue, respecter cette frontière représentait un enjeu de taille : légitimer l'importation des techniques thérapeutiques dans le champ scientifique. Ne pas tout confondre. Je pense qu'aujourd'hui les choses se passeraient un peu différemment ; actuellement, les émotions sont mieux connues scientifiquement et socialement que dans les décennies précédentes. Tel que je le comprends, pour Pierre, "travailler une émotion négative" signifiait essentiellement, contacter, amplifier et décharger l'émotion avec parfois, une possibilité d'accéder à l'émotion première, celle de la situation traumatique initiale. On comprend alors pourquoi ne pas travailler avec les émotions, hors situation thérapeutique, demeurerait un enjeu primordial. Aujourd'hui, d'autres façons de considérer les émotions se sont développées comme faisant partie intégrante de la cognition. Il est tout à fait possible d'explicitement un vécu émotionnel en maintenant "A" dans la situation de référence contractualisée en début d'entretien en veillant bien à ne pas l'orienter vers d'autres vécus (comme le préconise notamment Maëla Paul dans son ouvrage *La démarche d'accompagnement*). Indépendamment des évolutions de la conception des émotions, nous évoluons toujours dans une société où des groupes professionnels sont reconnus ou non comme légitimes pour travailler avec les émotions dans un cadre thérapeutique. Pour aller vite, aujourd'hui, en France, les psychiatres, psychologues, psychothérapeutes et les psychopraticiens. Les formations en EDE ne forment pas des professionnels de la thérapie. Cela reste un point de repère déterminant : même si nos connaissances à propos des émotions ont considérablement évolué, la pratique de l'EDE n'est pas une pratique thérapeutique, ni de près, ni de loin. Je vais illustrer ce point avec un exemple : un professeur des écoles, qui apprend à ses élèves à développer des compétences socio-émotionnelles, très bien. Il suit un programme. Mais ce n'est pas pour autant que ce professeur des écoles peut prétendre "travailler avec les émotions" et encore moins être (psycho)thérapeute. C'est la même chose avec l'EDE. Au passage, j'y pense là, je vous conseille la lecture d'un article dans *Explicitement* de Frédéric Borde et Béatrice Cahour, de mémoire, le titre c'est quelque chose comme "explicitation et émotions, allez taper ça dans le moteur de recherche du site du GREX. Ils repositionnent bien les choses entre accompagnement et travail thérapeutique.

- **Le stagiaire** : « Et quelles techniques thérapeutiques il a importé » ?

- **Le formateur** : « Je ne vais pas rentrer là-dedans ici, mais si ça t'intéresse, Pierre raconte cela dans un chapitre d'*Explicitation et Phénoménologie* et aussi dans un article d'Explicitement relatif à son autobiographie qu'il n'a malheureusement pas eu le temps d'achever avant sa disparition.

- **Le stagiaire** : « OK... Merci. Pour ton exemple avec l'institut, ça me rappelle quand j'étais animateur en colo, j'avais le droit de proposer une "activité initiation VTT" mais pas d' "activité de VTT", pour ça il fallait le brevet d'État ». Tout se joue à un mot ! »
- **Le formateur** : « Voilà. Et j'imagine que pendant ton "initiation VTT", tu n'emmenais pas tes jeunes dans une pente raide avec des obstacles à franchir ! On peut s'intéresser aux émotions, ces dernières n'ont d'ailleurs pas attendu la psychologie pour exister sous différents vocables. Mais pas de pente raide avec des rochers, il y a tellement de nuances de pentes douces à explorer, de faux plats montants et descendants...L'expression "prendre en compte les émotions" plutôt que "travailler avec l'émotion" traduit bien, je trouve, cette évolution d'une conception des émotions, dégagée du drame et/ou du trauma. »
- **Le stagiaire (acquiesçant de la tête en grimaçant un peu)** : « humm, ok. »
- **Le formateur** : Encore une fois, L'EDE est au service de vos buts professionnels et les professionnels ont la responsabilité de ce qu'ils font. On doit s'arrêter, bon... le sujet de l'émotion nous aura encore fait causer ! Et j'ai l'impression que ce n'est peut-être pas fini... Ce n'est pas pour autant que je perds le Nord hein, d'abord les bases : apprendre et maîtriser le REAIGUILLAGE VERS L'ACTION !

Références bibliographiques implicites ou citées dans le dialogue :

- Barbier, J-M & Durand M. Sous la direction de. (2017). *Encyclopédie de l'analyse des activités*, PUF
- Borde, F. Cahour B. (2022). Explicitation et émotions, 134, *Expliciter*, 1-14
- Capelli, F. (2023) Activer le potentiel apprenant des professionnels grâce à l'entretien d'explicitation, *Les Cahiers de systémique*, 2, p.31-39
- Depraz, N. & Gyemant M. Sous la direction de. (2022) *Phénoménologie des émotions*, Hermann, rue de la Sorbonne, Paris
- Depraz, N., Varela, F., & Vermersch, P. (2003). *On becoming aware* (Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company)
- Faingold, N. (2020). *Les entretiens de décryptage : de l'explicitation à l'émergence du sens*, L'Harmattan, Paris
- Gusdorf, G. (1951). *Mémoire et personne*. PUF
- Kreutzer, M. (2023). Des émotions pour agir et interagir. *Intellectica*, 2, 79, p.19-27
- Latour, B. (2010). *Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques*. La découverte, Paris
- Ollagnier-Beldame, M. (2019). Expérience corporelle, cognition et émergence de sens. *Intellectica*, 2 71, p.21-38
- Paul, M.(2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Col. Perspectives en éducation. De Boeck Supérieur
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*, ESF, Paris
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*, PUF, Paris
- Vermersch, P. (1994). Les filtres de description de l'action, envisagés du point de vue de la tâche. *Expliciter*, 7, p.2-5

Références des sites internet

Expliciter.org
 fr.microphenomenology.com/home
 psynodie.org/