



**Activités**

19-1 | 2022  
Varia

---

# L'étude de la réflexivité en débriefings dans le cadre du programme du cours d'action

*Studying reflexivity during debriefings as part of the course-of-action program*

**Gilles Dieumegard, Nicolas Perrin et Frédéric Brissaud**

---



## Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/activites/7258>

DOI : [10.4000/activites.7258](https://doi.org/10.4000/activites.7258)

ISSN : 1765-2723

## Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTIVités

## Référence électronique

Gilles Dieumegard, Nicolas Perrin et Frédéric Brissaud, « L'étude de la réflexivité en débriefings dans le cadre du programme du cours d'action », *Activités* [En ligne], 19-1 | 2022, mis en ligne le 15 avril 2022, consulté le 17 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/activites/7258> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.7258>

---

Ce document a été généré automatiquement le 17 avril 2022.



Activités est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# L'étude de la réflexivité en débriefings dans le cadre du programme du cours d'action

*Studying reflexivity during debriefings as part of the course-of-action program*

Gilles Dieumegard, Nicolas Perrin et Frédéric Brissaud

---

*Nous remercions Hélène Bouchot, William Larosa, Serge Leblanc, Mélanie Sécheppet et Jacques Theureau pour leurs relectures attentives du manuscrit de cet article.*

## 1. Introduction

### 1.1. Étudier la réflexivité dans le cadre du programme du cours d'action ?

- 1 Depuis une quarantaine d'années, la notion de réflexivité est devenue centrale dans les domaines de la formation et des apprentissages professionnels (Tardif, 2012). Les ouvrages de Schön (1983) l'ont largement diffusée, notamment dans les métiers impliquant des relations interpersonnelles. Plus qu'un simple effet de mode, elle répond à des évolutions profondes des sociétés contemporaines. En effet, un régime de « réflexivité généralisée » s'est instauré (Giddens, 1994). Il répond à des évolutions technologiques et sociétales rapides, mais aussi à un « individualisme » (de Singly, 2005) soutenant la possibilité pour chacun de vivre et d'agir selon ses choix personnels, affranchi de cadres « traditionnels ». Ainsi, au-delà de l'acquisition de compétences professionnelles, la réflexivité peut également apparaître comme un facteur de développement et d'émancipation conduisant chaque personne à gagner en mobilité, et à penser de manière critique les idéologies et les rapports sociaux (Tardif, 2012).
- 2 Dans l'univers de la formation, la réflexivité peut être définie comme « *la capacité d'un praticien de prendre sa propre pratique comme objet de réflexion, voire de théorisation* » (Perrenoud, 2001, p. 9). Cette définition suppose un « pli temporel », une

activité présente dans l'ici et maintenant (revenir / réfléchir / théoriser) sur un (des) moment(s) d'activité passé(s) (la pratique qui est l'objet de réflexion). Cette conception est de plain-pied avec une approche cognitiviste<sup>1</sup> supposant une correspondance entre action et représentation, laquelle serait stockée en mémoire à long terme et récupérable en mémoire de travail (Baddeley, 1993). En revanche, l'idée d'un pli temporel est moins facile à intégrer à des approches situées de la cognition. Celles-ci mettent en effet l'accent sur une émergence à partir de l'environnement présent, sur un ancrage dans l'ici et maintenant d'une situation matérielle et sociale. Elles sont prédominantes dans les *learning sciences*, où les notions de mémoire et de réflexivité restent marginales<sup>2</sup>. Toutefois, une conception dynamique de la mémoire en termes de remémoration peut théoriquement leur correspondre (Clancey, 1997 ; Versace, 2021).

- 3 De façon similaire, la réflexivité occupe jusqu'alors une position périphérique dans le programme du cours d'action basé sur le paradigme de l'énaction (Poizat & San Martin, 2020 ; Theureau, 2004, 2006). Les recherches empiriques qu'il a suscitées dans des contextes de formation ont révélé des processus « mimétiques » et « fictionnels » d'observation, d'immersion sensorielle, d'imagination, d'intuition (Durand, 2008, 2013 ; Durand & Poizat, 2015 ; Horcik, 2014 ; Leblanc *et al.*, 2021) qui constituent plutôt des dimensions « non réflexives » des apprentissages. La notion de réflexivité est néanmoins sous-entendue dans ces recherches, lorsqu'elles montrent les limites d'une activité restreinte à des dimensions non réflexives (Leblanc *et al.*, 2021), ou qu'elles promeuvent un idéal d'acteur « non scindé entre raison et passion », « raisonnable et réflexif » (Durand, 2008, p. 116). Par ailleurs, elle est compatible avec le cadre théorique du programme : Theureau (2006, p. 59) la définit comme une « *pratique au cours de laquelle un acteur à un instant donné, dans une situation donnée, revient sur son activité à un instant antérieur en relation avec son engagement dans cette situation* ». On retrouve dans cette définition le « pli temporel » précédemment évoqué : le retour sur l'activité antérieure se conjugue avec un engagement, un ancrage dans l'ici et maintenant propre aux approches situées de l'activité. Toutefois, alors que Theureau (2006) prône l'analyse de ces « pratiques réflexives », cela n'a pas été entrepris de manière centrale dans des recherches empiriques.
- 4 L'objectif de notre recherche consiste à étudier la réflexivité en nous intéressant à l'activité de participants de débriefings, et ainsi de contribuer à une vision plus complète des processus de formation dans le programme du cours d'action. L'étude d'une formation en psychothérapie, à la durée longue et reposant en grande partie sur des débriefings en profondeur, nous a semblé pertinente. À partir de données recueillies tout au long d'un cycle d'une année et demie, la temporalité courte des débriefings a pu être mise en perspective avec la temporalité longue de la totalité de la formation, et au-delà avec celle de l'ensemble du « cours de vie » des participants. Dans cet article nous nous focalisons sur le cas d'un débriefing particulièrement significatif pour une participante, Claire, à qui ce moment amène une découverte personnelle importante pour sa formation. Nous avons exploré des aspects de son cours d'expérience qui semblent centraux dans ce type de pratique réflexive, tout en étant relativement nouveaux par rapport aux études précédemment réalisées :
  - Une mémorialité, qui se traduit par la remémoration au présent d'expériences vécues précédemment ;
  - Une narrativité, qui repose sur la délimitation et la constitution de successions ordonnées d'événements ;

- Une conceptualité, qui s'actualise dans la constitution de relations abstraites entre des entités et des propriétés.
- 5 La prise en compte de ces aspects est liée à un enrichissement théorique et méthodologique du programme qui fait l'objet de cet article.

## 1.2. Les débriefings en formation : visées et mécanismes sous-jacents

- 6 Les *débriefings* sont considérés comme une pièce maîtresse d'un apprentissage basé sur l'expérience. Dans la littérature anglophone (Pearson & Smith, 1985), ils sont depuis longtemps considérés comme un moyen de prendre en compte les spécificités des publics adultes en développant un « apprentissage expérientiel » (Boud *et al.*, 1985 ; Knowles, 1973). Dans la perspective francophone de la didactique professionnelle (Pastré, 1999, 2005 ; Rogalski & Leplat, 2011), ils sont conçus comme un moment déterminant de la formation, dans la mesure où ils permettent l'analyse et la conceptualisation de l'action par les formés. Dans cette approche, c'est l'analyse réflexive et rétrospective de sa propre activité qui permet le développement d'un « sujet capable », doté d'un pouvoir d'agir et de transférer son savoir dans différentes situations (Pastré, 2010).
- 7 Les mécanismes qui sous-tendent les débriefings sont peu théorisés dans la littérature anglophone (Fanning & Gaba, 2007 ; Pearson & Smith, 1985 ; Sawyer *et al.*, 2016). Tout juste peut-on trouver l'idée d'un écart entre le fait de vivre une situation et celui d'en construire du sens (*making sense of it*), écart que les différents modèles de débriefing permettraient de combler en se fondant sur un supposé « *ordre naturel du traitement humain* » consistant à « *faire l'expérience d'un événement, réfléchir sur celui-ci, le discuter avec d'autres, apprendre et modifier son comportement sur cette base* » (Fanning & Gaba, 2007, p. 117, notre traduction). En filigrane de ces publications anglophones, on peut toutefois identifier des éléments empruntés aux théories de l'apprentissage expérientiel, telles que les quatre phases du cycle de Kolb (expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite, expérimentation active ; Kolb, 1984) ou les trois éléments associés à la notion de « réflexion » (retour à l'expérience, traitement des sentiments, réévaluation de l'expérience ; Boud *et al.*, 1985).
- 8 En revanche, dans la perspective de la didactique professionnelle, les mécanismes des débriefings sont explicitement analysés à partir des théories piagétienne (Pastré, 1999, 2011). La compétence est considérée comme une coordination au niveau d'un agir-en-situation, ou, en termes piagétiens, de schème. Un sujet compétent dans une situation donnée peut être incapable de réfléchir, d'explicitier et de transférer à des situations différentes ce savoir-faire implicite constitué d'« expériences sédimentées » (Rogalski & Leplat, 2011). Les débriefings vont permettre une coordination à un niveau conceptuel, entre d'une part le plan implicite de l'action et de la conceptualisation en actes, et d'autre part le plan de sa représentation, permettant au sujet de réfléchir son action à partir d'opérations mentales la transformant en objets de pensée. Ainsi pour Pastré (1999), la compréhension est seconde par rapport à la réussite en actes, elle seule permet au sujet de sortir du savoir-faire prisonnier d'un seul contexte, et de s'affranchir de son caractère étroitement situé. Dans les débriefings, au travers d'un processus de « mise en intrigue » (Ricoeur, 1983), les sujets passent du vécu au récit, de « l'expérience sédimentée » à « l'expérience épisodique » (Rogalski & Leplat, 2011),

laquelle peut à son tour conduire à une recherche d'intelligibilité, et par abstraction, à des connaissances partageables et généralisables à d'autres contextes (Pastré, 1999).

- 9 Les débriefings permettent ainsi deux mouvements, d'interprétation d'épisodes vécus, puis de conceptualisation de relations stables par abstraction des singularités de ces épisodes. Pastré (1999) identifie deux facteurs temporels qui favorisent ces mouvements : le fait que les acteurs soient délivrés de la pression temporelle de l'action en situation, et le fait qu'ils connaissent « la fin de l'histoire », le dénouement de l'épisode analysé. Par ailleurs, cela peut également nécessiter un moment d'objectivation, de « mise à distance » où le sujet doit se détacher de son vécu, de ses souvenirs, en s'appuyant sur des traces objectives de la situation, ou en les condensant, les typifiant à partir de plusieurs épisodes (Rogalski & Leplat, 2011). En cohérence avec sa théorisation, la didactique professionnelle assigne avant tout aux débriefings une visée cognitive d'intelligibilité des situations et de généralisation conceptuelle recoupant le savoir intentionnellement visé par les formateurs (c'est pour cette raison qu'il est question d'une « didactique »).
- 10 L'objectif alloué aux débriefings dans la littérature anglo-saxonne est compatible avec cette vision cognitive et didactique, mais, chez Pearson et Smith (1985), elle semble plus large. En effet, pour ces auteurs, le débriefing ne devrait être qu'un point de départ pour que la réflexion des sujets se prolonge par la suite ; dans le meilleur des cas, cela peut conduire à une conscience critique qui les autonomise vis-à-vis des connaissances institutionnalisées par les formateurs. Par ailleurs, les chercheurs anglo-saxons mettent l'accent sur les aspects émotionnels des débriefings qui sont très peu pris en compte dans les travaux de didactique professionnelle. Dans leur ensemble, ces chercheurs préconisent que le débriefing donne lieu à une exploration des sentiments des participants (Fanning & Gaba, 2007 ; Pearson & Smith, 1985 ; Sawyer *et al.*, 2016). Ils donnent plusieurs raisons à cela : tout d'abord, il est nécessaire que les participants soient engagés affectivement, et pas seulement cognitivement, dans le processus d'analyse ; ensuite, aussi bien les situations analysées que le processus de débriefing peuvent altérer leur confiance en eux-mêmes ; enfin le débriefing est un outil puissant sur ce versant émotionnel puisqu'il permet de traiter le stress post-traumatique généré par certains vécus.
- 11 En résumé, les visées cognitives et didactiques des débriefings sont communes à la littérature anglo-saxonne et à la didactique professionnelle francophone, celle-ci ayant développé une modélisation théorique précise de ces aspects cognitifs. La littérature anglo-saxonne leur donne une finalité plus globale incluant les affects et le développement d'une pensée critique, mais en théorise moins solidement les mécanismes.

### 1.3. Vers une étude de l'expérience vécue pendant les débriefings

- 12 En didactique professionnelle, « l'expérience n'est pas le vécu » (Pastré, 2013, p. 109), mais un « travail » ultérieur, un capital qui se constitue au travers d'une prise de conscience réflexive à laquelle les débriefings contribuent (Pastré, 1999, 2011 ; Rogalski & Leplat, 2011). Cette position théorique définissant l'expérience uniquement comme un capital ne fait pas consensus dans les recherches sur la formation (Bourgeois *et al.*, 2013 ; Zeitler & Barbier, 2012). L'expérience peut également être assimilée au vécu, ce qui est le cas dans les approches phénoménologiques et éenactives (Dieumegard *et al.*,

2019 ; Theureau, 2015 ; Van Manen, 2016). De plus, ces approches affirment que le vécu et par conséquent l'expérience sont en grande partie préréflexifs.

- 13 En inscrivant notre recherche dans le programme du « cours d'action » (Theureau, 2004, 2006, 2015), nous accordons un primat à cette deuxième position théorique. Nous étudions ainsi l'*expérience vécue* par les participants de débriefings dans une formation en psychothérapie. Ceci nous permettra une double ouverture. La première consistera à considérer le débriefing non seulement comme un temps où il est fait référence à une expérience antécédente, mais aussi, plus globalement, comme une expérience présente qu'il s'agit de décrire et d'analyser. Nous nous intéresserons ainsi aux différentes formes de *remémorations* au cours d'un débriefing, qui établissent un lien entre expérience antécédente et expérience présente. La deuxième ouverture concerne la temporalité de ces expériences antécédentes. Les publications anglo-saxonnes tout comme celles de didactique professionnelle considèrent seulement deux temporalités : celle de la situation de travail ou de formation qui est instituée par le formateur comme devant faire l'objet d'une analyse réflexive (t-1) et celle du débriefing à proprement parler (t). À partir du cas étudié, nous établirons que l'expérience effectivement vécue par les participants d'un débriefing peut faire appel à bien d'autres horizons temporels antécédents (t-n), plus proches ou au contraire bien plus éloignés, et que l'expérience y est donc non pas uniquement bi-, mais *multi-temporelle*.
- 14 À la suite de cette section 1) d'introduction, 2) nous développerons le concept de « distinction » issu des théories énaclives, le relierons à l'émergence de langage, ceci nous permettant de considérer différents types de « structures rémanentes » et de « remémorations » ; nous examinerons aussi les implications de ces aspects théoriques pour notre méthode ; 3) nous détaillerons cette méthode, qui associe immersion ethnographique du chercheur, entretiens de remise en situation sur traces et autoconfrontations ; 4) nous montrerons que l'expérience vécue pendant un débriefing peut impliquer une circulation entre différentes formes de structures rémanentes et de remémorations, ainsi qu'une multi-temporalité dépassant l'horizon temporel de la situation analysée ; 5) nous discuterons les implications de ces résultats pour les recherches sur les débriefings, ainsi que les apports de notre recherche au programme du cours d'action et à son positionnement vis-à-vis de la didactique professionnelle ; 6) nous conclurons sur les perspectives ouvertes pour l'étude de la formation dans le programme du cours d'action.

## 2. Le concept de distinction et ses implications

- 15 Dans le cadre du programme du cours d'action, l'expérience est conçue à partir du paradigme de l'énaclion (Varela *et al.*, 1993) et de l'hypothèse de la conscience pré-réflexive (Theureau, 2006). La notion d'expérience réfère ici à ce qui est vécu « de l'intérieur » (Varela & Shear, 1999), à chaque instant, comme une totalité. Analytiquement, il est possible d'en distinguer différents aspects qui se combinent de manière inédite au cours du temps. Theureau (2006, 2015) propose un cadre théorique sémiologique permettant de décrire cette dynamique sous forme de « cours d'expérience »<sup>3</sup>. L'expérience est donc considérée comme un composite évoluant de manière singulière au cours du temps.
- 16 Certains aspects de l'expérience lui confèrent toutefois une cohérence diachronique. Pour l'appréhender, nous nous appuyons sur le concept de « distinction », présent dans

les publications fondatrices du paradigme de l'énaction (Maturana & Varela, 1980, 1987 ; Varela, 1979). Elle s'envisage alors à partir de l'identification d'entités et de relations, de leur co-émergence avec le langage, et de la constitution de structures qui peuvent être ré-expérimentées au cours du temps. Ceci permettra de différencier plusieurs formes de remémorations au travers desquelles les expériences passées sont ressaisies dans l'expérience présente. Par ailleurs, nous examinerons les implications de ce cadrage théorique pour le concept d'expérience pré-réflexive et pour les méthodes de « remise en situation » qui constituent des éléments centraux dans le programme du cours d'action.

- 17 Ces concepts seront illustrés par des verbatim de Claire, participante à notre recherche qui est présentée plus loin dans l'article.

## 2.1. Les distinctions : discrétisation, constitution d'objets et typification

- 18 Le flux continu de l'expérience n'apparaît pas comme un continuum indistinct. Des entités (objets matériels, situations, parties d'un tout, processus, etc.) et des relations entre elles émergent et deviennent saillantes sur la base de ce que Maturana et Varela appellent des *distinctions* (Maturana, 2000 ; Maturana & Varela, 1987 ; Varela, 1979).

- 19 Ces distinctions résultent tout d'abord d'un processus de discrétisation. De manière explicite, Varela (1979) s'est inspiré des « Lois de la forme » formalisées par Spencer-Brown (1969) pour qui la différenciation entre « ceci » et « tout le reste sauf ceci » constitue le mécanisme de base de la cognition. Toutefois, alors que la discrétisation chez Spencer-Brown est associée à une approche logique, computationnelle de la cognition, dans l'approche énative c'est l'action (motrice et/ou intellectuelle) qui conduit de manière prééminente à cette séparation entre une forme et un fond. De ce fait, les distinctions sont fondamentalement basées sur des discontinuités qui apparaissent à un acteur dans une action donnée à un moment donné, et qui le conduisent à discriminer « ceci » et « pas ceci ». Cette discrétisation peut se limiter à l'émergence, dans l'expérience des acteurs, d'entités relativement fugaces, vagues, mal identifiées quant aux relations qu'elles impliquent, et étroitement inscrites dans l'action ici et maintenant, comme c'est le cas dans cet exemple issu de nos données :

Physiquement même c'est pas confortable, hein, c'est... Je sens que je suis à un moment un peu d'instabilité, qu'il y a **quelque chose qui n'est pas juste**, qui ne sonne pas juste, il y a des petits bouts d'information mais je ne sais pas quoi en faire, c'est flou. (Claire, autoconfrontation, 0:33:04)

- 20 Il y a là l'émergence de « quelque chose qui n'est pas juste » associée à de l'inconfort, sans que Claire puisse à ce moment mettre cela en relation avec d'autres aspects de son expérience. De là, la discrétisation peut conduire à la distinction de ce que Maturana (1983) désigne comme un « objet ». Il s'agit alors d'une discrétisation qui a une certaine récurrence, qui dépasse une saisie immédiate et ponctuelle dans un flux d'action. Dans les termes de Maturana (1995), la distinction d'un objet est « récursive », au sens où il ne s'agit pas d'une simple répétition à l'identique, mais d'un processus qui associe répétition et évolution au cours du temps : une discrétisation répétée à un temps  $t$  « hérite » de ses itérations précédentes ( $t$  hérite de  $t-1$ , qui hérite de  $t-2$ , qui hérite de  $t-3$ , etc.). Ce faisant, les acteurs constituent des entités observables, dont ils peuvent se saisir au cours du temps, et les considérer dans différentes perspectives, en lien avec



d'autres objets. À la fois dans un rapport fond-forme, mais aussi un rapport de relation avec ces autres objets, les entités sont alors plus nettement identifiées, tout comme certaines de leurs propriétés. Ainsi Claire précise-t-elle ce qu'elle a auparavant discrétisé comme « quelque chose qui n'est pas juste » :

C'est quand même la **peur** qui fait que ça met en œuvre des choses, et là la peur je la **contacte** pas alors ça me fait **douter** vraiment (Claire, autoconfrontation, 0:28:09<sup>4</sup>)

- 21 À ce moment, Claire identifie plusieurs objets au sein de sa propre expérience (la peur, contacter, douter, etc.) entre lesquels elle établit des relations. Ce que montre cet exemple, c'est aussi que la distinction d'un objet le « fait exister » dans l'expérience en tant qu'entité relativement indépendante, quand bien même il résulte de l'activité propre de la personne (ici par exemple, la peur), mais il est alors expérimenté comme « interne » à cette activité<sup>5</sup>.
- 22 Fondamentalement, c'est ce processus récursif de distinction d'objets qui confère une cohérence à l'expérience, et ce bien que sa dynamique soit continuellement changeante. La réitération s'accompagne en effet d'un sentiment de familiarité, de similarité, basé sur des ressemblances analogiques, des « airs de famille » (Maturana, 2000) transcendant le fait que les relations établies dans l'expérience changent en fonction de leur pertinence pour une action donnée à un moment donné. Les objets distingués ne sont donc pas invariablement déterminés par des caractéristiques stables ou des conditions nécessaires et suffisantes<sup>6</sup>. Ils sont constitués sur la base d'airs de famille analogiques, et sont donc à rapprocher de la notion de type/typification qui permet habituellement de considérer l'expérience de savoirs dans le programme du cours d'action<sup>7</sup>. Toutefois, la distinction d'objets fait reposer la cohérence de l'expérience plutôt sur des *relations entre plusieurs objets* que sur celle d'un objet isolé, fût-il « prototypique »<sup>8</sup>.
- 23 Par ailleurs, si on se réfère aux instances analytiques du cours d'expérience (Theureau, 2006), la distinction d'objets ne se rattache pas uniquement à l'expérience de savoirs correspondant au référentiel S et à l'interprétant I, mais est plus large. Elle est également présente dans toutes les instances en lien avec le caractère Actuel de l'expérience, c'est-à-dire les Attentes A, le Représentamen R, l'Unité d'activité U<sup>9</sup>.

## 2.2. Linguaging et constitution de chaînes narratives et conceptuelles

- 24 Les distinctions d'objets et de relations rendent possible le « languaging » (Maturana, 1988 ; Perrin, 2011, 2012 ; Raimondi, 2014). Ce processus d'émergence langagière<sup>10</sup> est basé fondamentalement sur une dynamique continue de co-dérive, de coordination consensuelle entre plusieurs acteurs qui se perturbent réciproquement sur la base de distinctions. Cette co-dérive procède de (re)construction locale de consensualités à partir de celles qui ont été constituées précédemment.
- Claire** : ... comme j'arrive pas à y **connecter des sensations**, ça vient inscrire du **doute**. (...)
- Formatrice** : Oui – alors – moi j'inverserais l'histoire. C'est-à-dire que – un moyen de ne pas connecter la sensation, c'est de douter. (Débriefing, 10:31:27)
- 25 Dans cet exemple, la construction locale de consensualités entre Claire et la formatrice a porté sur les relations entre « connecter les sensations » et « doute », ainsi que sur ce qu'elles font ensemble (essayer d'identifier un risque qui peut empêcher Claire de



parler). Toutefois d'autres connotations de chacun de ces mots avaient fait l'objet de coordinations consensuelles antécédentes, entre ces deux actrices ou, pour chacune d'elles, avec d'autres acteurs. De manière générale, le languaging au cours des interactions peut générer des perturbations pour chacun des acteurs. Ainsi, ce qu'a dit la formatrice a ouvert de nouvelles connotations pour Claire.

Ah oui, quand elle me dit ça, c'est comme si ça venait mettre une nouvelle dimension au mot « **doute** ». Jusqu'à présent, pour moi, le doute il est toujours associé à – entre guillemets, de la souplesse, de l'ouverture, du possible. Là, quand elle me dit je me dis que le doute ça peut être aussi un moyen de ne pas y aller. Et donc au lieu que ce soit du possible et de l'ouvert, ben c'est plutôt du **fermé**, là. Et de l'**impossible** (Claire, autoconfrontation, 0:44:12)

- 26 Le languaging peut aussi permettre à chaque acteur de se perturber lui-même, en « se disant que », c'est-à-dire en faisant l'expérience d'un languaging « intérieurement », sans le manifester dans son comportement. Ceci peut conduire un acteur à identifier de nouvelles connotations pour un mot ou une expression langagière, et aussi à établir de nouvelles relations avec d'autres distinctions que celles qui sont connotées au cours de l'interaction.

Je me dis « Moi, je mets du doute, donc je le regarde pas. Pas vraiment. Et là je connecte, quand elle me dit ça, je connecte avec cette histoire **d'abandon et de rejet**. Que du coup **je regarde pas vraiment** puisque j'y mets du **doute**. (Claire, autoconfrontation, 0:45:40).

- 27 Ainsi, ce que connote un mot, une expression langagière (qui ne sont autres que des distinctions) va évoluer, va « dériver » de manière idiosyncrasique pour chacun des acteurs au gré de l'histoire singulière de leur couplage, des processus récursifs de perturbation, de construction de consensualités, et de distinction d'objets et de relations. Le concept de languaging correspond à une conception « faible » de la notion de représentation (Steiner, 2009) qui caractérise « *tout objet pouvant s'interpréter comme étant à propos de quelque chose* » (Varela et al., 1993, p. 193). Dans les notions analytiques du programme du cours d'action, il s'inscrit dans ce que Theureau (2006, 2015) qualifie comme des aspects « symboliques » de l'expérience.

- 28 Dans cet article, nous distinguerons analytiquement deux formes d'émergence de relations basées sur le languaging :

1. La constitution d'une *chaîne narrative*. À l'instar de la didactique professionnelle, nous nous basons sur la notion de « mise en intrigue » proposée par Ricoeur (1983), mais en l'associant à d'autres bases théoriques. La mise en intrigue consiste, de manière générale, à ordonner des événements épars (différents événements à différents moments, différents éléments d'une même situation, des facteurs explicatifs supposés, etc.) en une succession cohérente. Au sein de l'hypothèse de l'énaction, la notion de mise en intrigue peut être reliée à celle de distinction à partir des recherches de Varela (1999) sur la conscience du temps présent. En effet, il y définit des « objets temporels », distinctions ayant pour propriété d'être étendues et situées dans le temps, et dont un acteur peut considérer la succession. Une chaîne narrative constitue une forme langagée de ces successions de distinctions temporelles, elle repose sur la mise en relations d'au moins deux d'entre elles, qui deviennent alors des événements dont l'un précède l'autre (Ochs, 2004). Par exemple, Claire décrit de cette manière deux temps de l'exercice analysé lors du débriefing :

Au début (...), je suis plus sûre – de l'identité. Qu'après je suis un peu plus sur l'instant – je peux dire « je suis mal assise » (Claire, autoconfrontation, 0:06:40)

La constitution d'une chaîne narrative engendre un ordre chronologique qui est situé dans le temps.

2. La constitution d'une *chaîne conceptuelle*. Dans cette forme de relation, les objets distingués peuvent être mis en relation les uns avec les autres même s'ils n'ont pas d'extension temporelle : ils réfèrent à l'intemporalité d'un « toujours », et non à un moment temporellement situé. Parthemore (2013) a ainsi développé une approche éactive des concepts et de la conceptualisation qui met en avant leur formation continue dans la dynamique de l'expérience. Une chaîne conceptuelle consiste donc en une forme langagée de relation entre des distinctions ayant un caractère général. Elle peut se constituer de deux manières :

1. soit par généralisation uniquement à partir de vécus ou de chaînes narratives, ce que nous désignerons comme une « conceptualisation inductive » ;
2. soit en impliquant une ou plusieurs chaînes conceptuelles constituées auparavant, qui peuvent être combinées entre elles et/ou avec des vécus ou des chaînes narratives, ce que nous désignerons comme une « conceptualisation théorique ». C'est le cas par exemple lorsque la Claire reconsidère les connotations du mot doute :

*Je me dis que le doute ça peut être aussi un moyen de ne pas y aller. Et donc au lieu que ce soit du possible et de l'ouvert, ben c'est plutôt du fermé (Claire, autoconfrontation, 0:44:27)*

La constitution d'une chaîne conceptuelle engendre un ordre de relations non pas chronologique, mais logique, entre plusieurs distinctions (inclusion, causalité, implication, possibilité, opposition, etc.) ; il n'est pas situé dans une temporalité déterminée.

29 Si, comme peut le faire un chercheur, ce type d'expériences liées au languaging est observé sur une temporalité longue, un phénomène « d'obscurcissement » peut apparaître (Maturana, 2000) : au cours des répétitions successives d'un mot, d'une expression, d'une chaîne narrative ou conceptuelle, certaines relations entre distinctions qui ont été expérimentées précédemment disparaissent. Ainsi, dans l'exemple, « la souplesse, l'ouverture, le possible » que Claire associait ici au mot « doute » provenait notamment d'une séance de formation qui s'était tenue deux mois auparavant, où elle avait découvert ces connotations à l'occasion d'une discussion sur l'intuition.

L'intuition, si ça empêche de douter, ça empêche d'aller voir les autres pistes. Et ça, c'est jamais très bon – ça, ça me paraît clair. (Entretien avec Claire sur S11, 00:36:38)

30 L'opposition entre l'intuition et le doute qu'elle avait identifiée lors du Séminaire 11 (deux mois auparavant) n'est pas ré-expérimentée par Claire au cours du débriefing. A contrario, la ressaisie du caractère positivement souple et ouvert du doute constitue une remémoration.

31 En résumé, le languaging ouvre la possibilité d'une symbolisation des distinctions d'objets. L'ensemble des relations, entre entités et propriétés, entre distinctions langagières (e.g. mot, expression langagière) et non langagières, est en transformation permanente au travers de l'activité individuelle de chaque acteur et de la coordination entre eux. Cela permet toutefois de générer des structures, des chaînes narratives ou conceptuelles, dont la remémoration contribue à la cohérence de l'expérience de chaque acteur.

### 2.3. La remémoration et ses différentes formes

- 32 Des éléments de l'expérience présente peuvent être issus d'expériences passées et sont ainsi réitérés, ressaisis au présent : nous parlerons dans ce cas de *remémorations*<sup>11</sup>. Ce faisant, nous adoptons une conception dynamique de la mémoire en tant que reconstruction au présent d'éléments issus d'expériences passées (Rosenfield, 1989). Par ailleurs, nous envisageons que ces éléments issus du passé puissent se combiner avec d'autres éléments de l'expérience présente. En lien avec le programme du cours d'action, la remémoration consiste à ressaisir de manière « Actuelle » (au sens de Theureau, 2006) des éléments qui ont été expérimentés précédemment. Elle nous semble donc à rattacher au Représentamen R, ou à l'unité de cours d'expérience U ; elle peut avoir des conséquences en termes d'interprétant I. Une remémoration se différencie d'un « type » par le fait qu'elle n'est pas uniquement l'expérience de familiarité de distinctions isolées : elle implique la ressaisie d'un ensemble d'éléments (distinctions, relations entre distinctions, aspects de l'expérience) qui étaient associés dans un vécu antécédent.
- 33 Cette définition des remémorations nous conduit à en distinguer hypothétiquement trois formes :
1. La première forme de remémoration est la plus évidente : il s'agit de la ressaisie au présent d'une expérience passée reproduisant avec une certaine richesse les dimensions perceptives, sensorielles, émotionnelles, le caractère incarné de l'expérience initiale. Nous parlerons dans ce cas de *remémoration incarnée*, ce qui correspond à la notion de souvenir dans la phénoménologie husserlienne (Husserl, 1928/2007 ; Trindade, 2017). Cette remémoration peut s'accompagner d'un languaging, ou non ;
  2. La *remémoration narrative* d'une chaîne narrative précédemment expérimentée. Dans ce cas, c'est la chaîne narrative issue d'une expérience passée de mise en intrigue reliant des distinctions temporelles et donnant lieu à un languaging qui est ressaisie au présent ;
  3. La *remémoration conceptuelle* d'une chaîne conceptuelle précédemment construite. Dans ce cas, c'est la chaîne issue d'une expérience passée de conceptualisation reliant des distinctions conceptuelles et donnant lieu à un languaging qui est ressaisie au présent.
- 34 Dans une perspective éactive, ces remémorations, dont nous récapitulons les différentes formes dans le tableau 1, ne sont pas des reproductions à l'identique des expériences passées. Elles correspondent à la manière dont Theureau (2006) spécifie la réflexivité dans le cadre du programme du cours d'action : si l'acteur revient sur son activité à un instant antérieur, c'est en relation avec son engagement, avec ce qui le préoccupe à l'instant présent. À cet égard, une différence importante entre la remémoration incarnée, d'une part, et les remémorations narratives et conceptuelles, d'autre part, réside dans le fait que les deux dernières peuvent permettre un certain détachement, une abstraction vis-à-vis des dimensions incarnées de l'expérience initiale. En effet, du fait de l'obscurcissement des coordinations associées au languaging, il est possible de réitérer l'expérience de chaînes narratives ou conceptuelles sans forcément revivre toutes les dimensions perceptives, sensorielles et émotionnelles des vécus initiaux qui ont donné lieu à leur constitution. Non que les remémorations narratives et conceptuelles puissent être considérées comme « désincarnées » ou « désituées », mais que les perceptions, les sensations et les émotions qui les accompagnent puissent être différentes de celles qui ont été vécues dans la situation initiale à laquelle elles se rapportent. Ainsi, au travers de ces

processus conjoints de remémoration et d'obscurcissement, les chaînes narratives et conceptuelles remémorées constituent des structures symboliques rémanentes.

Tableau 1 : Émergence de distinctions, de structures rémanentes et remémorations.

Table 1: Emergence of distinctions, of long-lasting structures, and remembering

Processus d'émergence	Structures symboliques rémanentes	Formes de remémoration
Discrétisation, ou émergence d'objets sans mise en relation languagée		Remémoration incarnée des dimensions perceptives, sensorielles, émotionnelles, d'une expérience vécue précédemment
Mise en intrigue	Chaîne narrative : relation(s) languagée(s) entre des distinctions temporelles	Remémoration narrative d'une succession précédemment construite entre des distinctions temporelles
Conceptualisation : - Uniquement par généralisation à partir de vécus ou de chaînes narratives : conceptualisation inductive - Impliquant une chaîne conceptuelle antécédente : conceptualisation théorique	Chaîne conceptuelle : relation(s) languagée(s) entre des distinctions conceptuelles	Remémoration de relations générales précédemment construites entre des distinctions conceptuelles

- 35 Notons par ailleurs que la notion de languaging permet des circulations entre ces différentes formes de remémoration : une remémoration incarnée peut être languagée et donner lieu à la constitution d'une chaîne narrative et à sa remémoration ultérieure, il en va de même pour la constitution et la remémoration d'une chaîne conceptuelle. Par ailleurs, les formes languagées, narrative ou conceptuelle de remémoration peuvent à leur tour susciter une remémoration incarnée.
- 36 Dans un contexte de formation tel que celui des débriefings, il nous semble intéressant de considérer globalement comment l'expérience des apprenants se constitue par combinaison entre l'expérience au présent, les trois formes de remémorations impliquant ou non des structures symboliques rémanentes, ainsi que les circulations existant entre elles.

## 2.4. Implications méthodologiques : remises en situation, remémoration et languaging

- 37 Décrire la dynamique de la conscience pré-réflexive, définie comme ce qui peut être rapporté de son expérience par un individu, place le languaging et la remémoration au cœur de la méthode de recueil des données. En effet, dans un contexte « naturel » d'apprentissage, il est souvent exclu de procéder à une verbalisation simultanée qui peut déformer excessivement la situation et l'activité des acteurs. Par ailleurs, les comportements manifestes des apprenants (verbaux, non verbaux, écrits, etc.) tels qu'ils peuvent apparaître en utilisant différentes techniques d'enregistrement (vidéo, caméra subjective, stylo numérique, etc.) ne documentent que très partiellement leur expérience (Dieumegard *et al.*, 2020). Par conséquent, il est usuel dans les situations d'apprentissage de procéder à des « autoconfrontations » ou à des « remises en situation sur traces » (Theureau, 2010) qui sont réalisées *a posteriori* de l'activité d'un acteur.
- 38 Ces méthodes font appel à la forme de la remémoration incarnée, en ce qu'elles visent le plus possible à resituer l'individu dans le processus d'activité passée, à le lui faire revivre dans toutes ses dimensions, en s'appuyant sur des traces vidéo ou matérielles.

Dans ce cadre, les chercheurs tentent d'éviter que l'individu se limite à un discours réflexif, analytique ou conceptuel préconstruit, détaché des dimensions incarnées de l'expérience. Des descriptions languagées sont attendues, mais dans l'idéal elles ne doivent pas être basées sur des remémorations de chaînes narratives et conceptuelles déjà constituées ; elles doivent plutôt être produites par le biais d'un « languaging en train de se faire » à partir d'une ressaisie, au cours des entretiens, de l'expérience initiale. Ceci est obtenu à l'aide de procédures méthodologiques spécifiques pour conduire l'entretien et vérifier que la personne interrogée produit autant que possible cette forme de remémoration incarnée (Theureau, 2010).

- 39 La présence forte de descriptions languagées dans les données issues des autoconfrontations ou des remises en situation sur traces a également des implications méthodologiques à un niveau analytique. Alors que la définition de la conscience pré-réflexive inclut des aspects implicites de l'expérience (Theureau, 2006), il serait théoriquement possible de distinguer pour chaque forme d'émergence de distinction, de structure rémanente et de remémoration, des « sous-formes » respectivement languagées et non-languagées. Par exemple, il serait possible de définir une « proto-narration » et une « proto-conceptualisation » non languagées, ainsi que des remémorations associées à ces hypothétiques structures rémanentes non languagées. Mais cette analyse ne peut pas être systématique : la plupart du temps, il est très difficile de faire la part de ce qui a été languagé dès le moment de l'expérience décrite et ce qui a été languagé ultérieurement, parfois au cours de l'entretien lui-même. Pour des raisons d'opérationnalisation analytique, nous renonçons à caractériser ces « sous-formes » et faisons le pari que les formes que nous avons retenues permettront la production rigoureuse de résultats pertinents.

## 3. Méthode

### 3.1. Le contexte d'une formation de praticiens en gestalt-thérapie

- 40 Notre étude a été réalisée dans le contexte d'une formation professionnalisante de gestalt-thérapeutes. La gestalt-thérapie est une approche de psychothérapie née au milieu du vingtième siècle (Perls *et al.*, 1951/1994). Elle s'est focalisée sur l'expérience vécue sur la base de la phénoménologie, du pragmatisme et de l'existentialisme. Son principal postulat consiste à affirmer la primauté de la relation permanente, du « contact » dans les termes de la gestalt-thérapie, entre un organisme et son environnement.
- 41 Le terrain d'études était l'Institut GREFOR, basé à Grenoble, qui met l'accent sur la dimension phénoménologique de la gestalt-thérapie. Dans la relation entre le patient et le praticien, il vise un accroissement de la conscience du vécu, notamment du ressenti corporel et des émotions. Par rapport à la psychanalyse, cette approche privilégie le « sentir comment » plutôt que l'« expliquer pourquoi » : l'entretien thérapeutique suppose des allers-retours entre le « là-bas » des situations de vie qui sont travaillées et « l'ici et maintenant » de la relation avec le gestalt-thérapeute. Par ailleurs, le but du praticien n'est pas de traiter une pathologie, mais que le patient gagne en mobilité, en plasticité dans sa manière de voir son existence, d'être au monde et avec les autres. Il s'agit donc de « prendre soin », de « cheminer avec » pour accompagner le patient dans une transformation<sup>12</sup>.

42 Une formation approfondie des praticiens fait partie des critères de professionnalité définis par les organisations professionnelles du courant de la psychothérapie relationnelle auquel se rattache la gestalt-thérapie. À l'Institut GREFOR, cela se traduit par un parcours de formation d'une durée minimale de cinq ans et demi. Nous nous sommes particulièrement intéressés au cycle « Accompagner en gestalt-thérapie – Posture et pratique », qui couvrait la période où la personne formée passait d'un rôle de patient à celui de praticien. Ce cycle durait une année et demie, pendant laquelle étaient dispensés au moment de notre étude 50 jours de formation en présentiel. Après deux séminaires de validation précédant l'entrée en formation, il était constitué de seize séminaires mensuels de trois à quatre jours. Pendant ces séminaires, l'accent était mis sur des pratiques entre les membres du groupe, dont l'analyse collective et la théorisation n'étaient mises en œuvre que dans un second temps, au cours de débriefings.

### 3.2. Des données documentant plusieurs échelles temporelles

43 Pendant les six premiers mois de l'étude, le chercheur a réalisé une immersion ethnographique auprès des formateurs de l'institut, en prenant connaissance de documents, et en assistant comme observateur à des séances de gestalt-thérapie de groupe et de formation de gestalt-thérapeutes. Ces pratiques psychothérapeutiques mettent toujours en jeu des aspects intimes de la vie des participants, aussi ce premier temps a également permis de définir un cadre éthique pour la recherche. Il est guidé par un souci de confidentialité, et par le principe d'un accord permanent avec les participants, non seulement au moment du recueil de données, mais également de leur utilisation ultérieure<sup>13</sup>.

44 Sur cette base, le chercheur a ensuite pris contact avec un groupe qui démarrait le cycle « Accompagner en gestalt-thérapie ». Il leur a tout d'abord adressé une vidéo de six minutes prenant forme d'une interview du chercheur par deux formateurs à propos du projet de recherche ; cette vidéo a été diffusée au groupe lors du premier séminaire du cycle de formation. Lors du séminaire suivant, le chercheur est allé rencontrer les six volontaires (sur neuf membres du groupe) qui s'étaient manifestés pour participer à la recherche. Trois d'entre eux, deux femmes et un homme, ont été choisis en fonction de la facilité pour le chercheur à réaliser le processus ultérieur de recueil de données<sup>14</sup>. L'une de ces volontaires a souhaité interrompre l'étude au douzième séminaire, car cela perturbait trop sa formation<sup>15</sup> ; à sa demande toutes les données qui avaient été recueillies auprès d'elle ont été détruites.

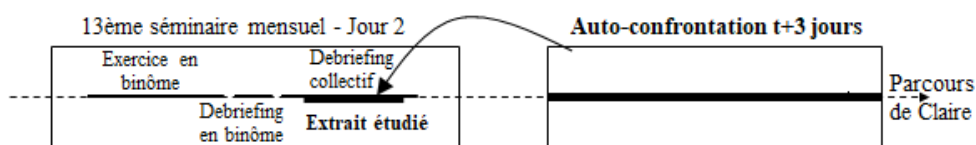
45 Le chercheur a réalisé des entretiens individuels après chacun des séminaires, le plus souvent au domicile des participants. Il leur a demandé de décrire l'expérience qu'ils avaient vécue au cours du séminaire, d'abord de manière globale (« *qu'est-ce que tu peux me dire si tu dois décrire ton vécu pendant les trois jours du séminaire sans distinguer différents moments ?* »), puis en détaillant les différentes étapes qu'ils pouvaient identifier dans son déroulement. Pour ce deuxième temps qui représentait la majeure partie de l'entretien, les participants s'aidaient des notes qu'ils avaient prises pendant le séminaire ; il s'agissait donc de « remises en situation sur traces » (Theureau, 2010). Elles ont fourni des données couvrant une bonne partie du parcours de formation de chaque participant tout au long du cycle. Chacun a également accepté de nous remettre les écrits réalisés pendant la formation : les notes qu'ils prenaient pendant les

séminaires, les comptes rendus qu'ils étaient tenus de rédiger après chacun, « l'écrit d'intégration » qu'ils devaient rendre à la fin du cycle.

- 46 Par ailleurs, le chercheur a effectué des entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2010) sur des moments de débriefing significatifs du point de vue des participants. À cette fin, le chercheur a assisté en tant qu'observateur à l'intégralité de trois séminaires (Séminaires 11, 12 et 13). Pendant toute leur durée, il a procédé, dans le respect du cadre éthique défini avec le groupe, à des enregistrements audio<sup>16</sup> à l'aide de deux micros sur pieds et d'un enregistreur numérique. Dans les jours qui suivaient chaque séminaire, le chercheur réalisait avec chaque participant dans un premier temps l'entretien de remise en situation sur traces. Cet entretien permettait de repérer des moments significatifs au cours des débriefings ayant eu lieu pendant le séminaire ; un de ces moments était ensuite choisi d'un commun accord entre le participant et le chercheur pour, dans un second temps, procéder à l'entretien d'autoconfrontation.
- 47 Au final, nous avons recueilli un corpus de données sur le processus de formation de deux participants du cycle « Accompagner en gestalt-thérapie – Posture et pratique » :
1. 44 heures et 26 minutes d'entretiens de remise en situation sur traces relatifs à quinze séminaires (sur seize) du cycle ;
  2. plusieurs centaines de pages de notes et d'écrits des participants ;
  3. 6 heures et 47 minutes d'entretiens d'autoconfrontation incluant, pour chaque participant, trois moments importants dans des débriefings de trois séminaires consécutifs (Séminaires 11, 12 et 13).
- 48 Pour cet article, nous nous limitons à l'analyse d'un de ces moments pour une participante, Claire<sup>17</sup>, hypnothérapeute<sup>18</sup> qui se formait à la gestalt-thérapie. L'extrait choisi correspondait à un moment fort d'apprentissage, ayant eu pour Claire des conséquences bien au-delà du seul séminaire où il a eu lieu, notamment dans sa manière de conduire les entretiens avec ses patients. Nous avons choisi de privilégier son analyse pour cette raison : il s'agissait pour nous de prendre en compte les aspects de l'expérience des apprenants qui maximisent l'efficacité des débriefings et de la réflexivité en formation.
- 49 L'extrait étudié s'est tenu dans le treizième séminaire mensuel sur seize. Le débriefing portait sur un exercice en binômes durant lequel un participant devait demander à un autre de manière répétée « dis-moi qui tu es ? » ; le second devait répondre uniquement par des phrases débutant par « je suis ». Dans le séminaire, pendant dix minutes (9:52-10:02), l'un a interrogé l'autre qui répondait, puis pendant dix autres minutes (10:03-10:13) les rôles ont été intervertis ; enfin pendant cinq minutes (10:14-10:19) les deux ont alterné ces rôles, en étant tour à tour questionneur et répondant. Un premier débriefing par binômes a ensuite été réalisé (10:19-10:24). Enfin, l'exercice en binôme a été débriefé en groupe complet (10:24-10:51). L'extrait étudié occupe une majeure partie de ce débriefing en groupe : il s'étend de 10:28 à 10:46 (figure 1).

Figure 1 : Positionnement temporel des recueils de données.

Figure 1: Temporal positioning of data collection





### 3.3. La description du cours d'expérience et la caractérisation des remémorations

- 50 À partir de l'ensemble des données recueillies, un premier temps d'analyse a été consacré à la définition d'unités d'expérience, et à caractériser le contenu de chacune à l'aide des différents aspects (E, A, S, R, U, I) définis par Theureau (2006). Nous avons accompli cette analyse aussi bien à l'échelle des séminaires, en nous basant sur les entretiens de remise en situation sur traces, qu'à l'échelle du débriefing, en utilisant principalement l'enregistrement et l'autoconfrontation.
- 51 L'analyse du cours d'expérience de Claire nous a conduits à distinguer 29 unités différentes au cours des 18 min 28 s correspondant à l'extrait étudié. Ces unités s'organisent selon quatre séquences successives :
1. Séquence 1, de 10:27:43 à 10:32:37, Unités 1 à 6 : « Je suis vide dans l'interaction », où Claire a fait part au groupe de la difficulté à parler qu'elle avait rencontrée pendant la phase de l'exercice pendant laquelle les rôles de questionneur et de répondant devaient alterner ;
  2. Séquence 2, de 10:32:37 à 10:34:13, Unités 7 à 10 « La recherche du risque », où suite à une question de la formatrice, Claire a cherché quel risque pouvait l'empêcher de parler dans ce type de situation ;
  3. Séquence 3, de 10:34:13 à 10:41:41, Unités 11 à 22 : « Le doute sur la peur de l'abandon et du rejet », où Claire, après avoir identifié la peur de l'abandon et du rejet comme risque possible, ne parvenait pas à l'associer à ce qu'elle ressentait ;
  4. Séquence 4, de 10:41:41 à 10:46:11, Unités 23 à 29 : « L'exploration de la fusion comme peur de l'abandon et du rejet », où Claire, en ayant identifié le doute comme limitation de ses ressentis, a associé la peur de l'abandon et du rejet à sa relation fusionnelle avec sa mère.<sup>19</sup>
- 52 Dans un second temps, en rapprochant l'analyse de l'extrait étudié avec celle de la formation antécédente, nous avons attaché une attention particulière aux remémorations, pour lesquelles nous avons estimé un « horizon temporel » : il représentait l'extension temporelle maximale de ce passé. Nous avons par ailleurs assigné ces remémorations aux trois formes précédemment définies en fonction des indicateurs suivants :
1. Pour les remémorations incarnées, des indices d'une ressaisie perceptive, sensorielle, émotionnelle d'une expérience passée étaient présents dans les données recueillies ; OU si une nouvelle chaîne narrative était construite dans l'unité au travers d'une mise en intrigue, nous faisons l'hypothèse que cette nouvelle structure émergeait à partir d'une remémoration incarnée ;
  2. Pour les remémorations narratives, aucun indice d'une ressaisie perceptive, sensorielle, émotionnelle ne pouvait être identifié à partir des données recueillies ET ces données montraient qu'une ou plusieurs chaîne(s) narrative(s), précédemment constituées, étaient ré-expérencées ;
  3. Pour les remémorations conceptuelles, aucun indice d'une ressaisie perceptive, sensorielle, émotionnelle ne pouvait être identifié à partir des données recueillies ET ces données montraient qu'une ou plusieurs chaîne(s) conceptuelle(s) étaient ré-expérencées.
- 53 Nous avons pu également identifier les expériences de mise en intrigue (constitution d'une nouvelle chaîne narrative) et de conceptualisation (constitution d'une nouvelle chaîne conceptuelle). Le fait de disposer d'une série de données complètes quasiment

sur toute la durée de la formation nous a permis de mieux différencier ces expériences de constitution de nouvelles structures de celles des remémorations.

## 4. Résultats

### 4.1. La présence des différentes formes de remémoration et de construction de structures rémanentes

- 54 Tout d'abord, nous montrons qu'à l'exception de la « conceptualisation inductive », les différentes formes de remémoration et de construction de structures rémanentes sont quasiment toutes présentes dans le cours d'expérience de Claire ; ceci nous permet également d'illustrer comment nous opérationnalisons ces différentes formes.
- 55 **Remémoration incarnée.** Le revécu par Claire, en début de débriefing, de moments de l'exercice en « je suis » associés à une émotion négative constitue un cas marquant de cette forme de remémoration dans son expérience. Après quelques minutes de débriefing, elle a évoqué aux autres participants ce qu'elle ressentait alors en se souvenant du moment de l'exercice où, avec Irène, elle avait dû alterner les prises de parole en « je suis » (Séquence 1, Unité 4) :
- Du moment où on est dans un échange, moi je suis – j'ai plus accès à rien, je suis – comme vide. Je suis plus qu'un espèce de support, là, il n'y a plus que l'emballage. Et – et j'ai beau chercher, mais c'est abyssal, il y a rien. Et je suis que – avec les images qu'elle peut évoquer, les choses – là, j'ai plein de représentations, plein de trucs. Et chez moi, tous les fils sont coupés, hein. C'était assez désagréable à vivre, hein. (Débriefing, 10:31:07<sup>20</sup>)
- 56 L'autoconfrontation permet d'affirmer qu'il s'agit bien d'une remémoration incarnée, et non de la remémoration d'une chaîne narrative ou conceptuelle déjà constituée. En effet, tout en témoignant aux autres participants de son expérience pendant l'exercice, Claire l'a revécue dans ses dimensions émotionnelles ; son témoignage n'est pas qu'un discours détaché de cette expérience :
- Quand je dis tout ça j'suis presque avec cette sensation corporelle de vide quoi, d'être une coquille vide. Vraiment j'ai j'ai c't'image là hein de... y a que l'enveloppe dedans du vide, du rien... du transparent. Que – un contour. Et c'est assez – déplaisant hein (Autoconfrontation, 0:16:43<sup>21</sup>).
- 57 **Mise en intrigue.** La mise en intrigue permet un passage entre remémorations incarnées et expérience narrative : de nouvelles chaînes narratives peuvent se constituer en articulant entre eux la remémoration de plusieurs (au minimum deux) moments d'expérience. Ceci était notamment présent pour Claire en début de débriefing lorsque la formatrice a proposé de distinguer deux catégories dans les verbalisations en « je suis » : celles qui concernent l'identité et celles qui rendent compte de « ce qui est là ». Ceci a conduit Claire à considérer une succession de deux moments dans la partie de l'exercice où elle avait été interrogée par Irène (Séquence 1, Unité 1) :
- Au début (...), je suis plus sur – de l'identité. Qu'après je suis un peu plus sur l'instant – je peux dire « je suis mal assise », tu vois, par exemple (Autoconfrontation, 0:06:40).
- 58 De même, en lien avec l'exemple précédent de remémoration incarnée (Séquence 1, Unité 4), une amorce de mise en intrigue y était présente dans un contraste entre l'émotion négative que ressentait Claire avec la remémoration d'émotions positives ressenties lors des deux séminaires précédents (11 et 12) pendant lesquels Claire avait

eu l'impression de progresser sur le dévoilement au patient de son vécu pendant l'entretien thérapeutique :

Je t'ai dit j'avais l'impression que j'avais avancé et que... pas trop en fait. Et j'suis avec ça ouais j'suis avec ça j'me dis... merde j'suis encore là, quoi (sourire).  
(Autoconfrontation, 0:17:24)

59 Ce deuxième permet d'envisager une non-linéarité de l'expérience narrative au cours du temps : celle-ci peut pendant un temps être ordonnée dans une direction (j'avance) et se retourner à un moment donné (je n'ai pas avancé / je régresse).

60 **Remémoration narrative.** La remémoration narrative consiste à refaire l'expérience d'une chaîne narrative précédemment constituée. Dans l'extrait étudié, un exemple frappant était celui de la présentation par Claire, en réponse à une question de la formatrice, de la chaîne qu'elle avait constituée en début de débriefing (Séquence 1, Unité 6) :

**Formatrice :** Et quand tu étais – toi, à dire – qu'est ce qui venait ?

**Claire :** Alors dans un premier temps, ce qui est venu, c'est des représentations sur l'identité, tout ça. Et puis après il y a eu des choses qui étaient plus de maintenant (Débriefing, 10:31:35).

61 La rapidité et le ton très affirmatif de la réponse semblent indiquer que Claire se remémore la chaîne narrative qu'elle a construite à l'Unité 1 ; l'autoconfrontation corrobore cela :

J'ai un peu de la matière pour répondre parce que j'ai déjà pensé  
(Autoconfrontation, 0:18:52).

62 Cet exemple montre aussi que les remémorations peuvent concerner des moments antécédents du débriefing en cours. Comme nous le verrons ultérieurement, ceci est même très fréquent.

63 **Remémoration conceptuelle.** Nous avons défini la remémoration conceptuelle comme la ressaisie d'une chaîne conceptuelle, c'est-à-dire le revécu d'une relation entre des distinctions à caractère général qui a déjà été expérimentée. Un bon exemple de ce type de remémoration est présent dans l'expérience de Claire lorsqu'une autre participante lui suggère un risque qu'elle prendrait en alternant la prise de parole lors de l'exercice en « je suis » (Séquence 2, Unité 8) :

Le risque ça serait de – d'être trop visible. Comme brûlée par – le regard de l'autre  
(Débriefing, 10:33:10).

64 Cette suggestion a immédiatement été réfutée par Claire à partir d'une remémoration de la relation entre plusieurs distinctions générales portant sur elle-même :

C'est clair que c'est pas ça. C'est – j'ai pas un problème de être visible et que c'est un risque d'être visible. D'ailleurs j'fais pas partie tellement des gens invisibles.  
(Autoconfrontation, 0:23:35).

65 Nous pouvons affirmer qu'il s'agissait bien d'une remémoration à partir de deux indices : d'une part, le fait que Claire ne semblait pas avoir eu besoin de réfléchir pour réfuter cette suggestion ; d'autre part, le fait qu'elle nous ait fait part à plusieurs reprises, lors d'autres entretiens, du fait qu'elle se sentait visible dans le groupe.

66 **Conceptualisation théorique.** La conceptualisation théorique consiste à former de nouvelles chaînes conceptuelles en reliant, de manière inédite dans l'expérience de l'acteur, des distinctions à caractère général et/ou des chaînes conceptuelles précédemment expérimentées. Ce type d'expérience était présent chez Claire dans ce qui a constitué un moment de bifurcation très important pour elle dans le déroulement du

débriefing. Auparavant, elle envisageait les sentiments d'abandon et de rejet comme des hypothèses plausibles vis-à-vis de sa difficulté à parler d'elle dans les temps d'échange. Toutefois, l'absence d'émotion ressentie à propos de cette hypothèse l'associait, pour elle, à du doute (Séquence 3, Unité 18) :

Intellectuellement, par exemple, abandon et rejet, ça me paraît plein de sens. Et comme j'arrive pas à y connecter des sensations, ça vient inscrire du doute (Débriefing, 1:38:27)

- 67 La formatrice a alors proposé à Claire de renverser la relation de causalité entre les distinctions « sensations » et « doute » (Séquence 3, Unité 19) :

Alors – moi j'inverserais l'histoire. C'est-à-dire que – un moyen de ne pas connecter la sensation, c'est de douter (Débriefing, 10:39:49).

- 68 À partir de cette intervention, Claire a expérimenté une nouvelle propriété associée à l'entité « doute » :

Ah oui, quand elle me dit ça, c'est comme si ça venait mettre une nouvelle dimension au mot « doute ». Parce que – jusqu'à présent, pour moi, le doute il est toujours associé à – entre guillemets, de la souplesse, de l'ouverture, du possible. Là, quand elle me dit je me dis que le doute ça peut être aussi un moyen de ne pas y aller. Et donc au lieu que ce soit du possible et de l'ouvert, ben c'est plutôt du fermé, là. Et de l'impossible (...) Ça je m'en souviens, je me dis « Oh »... (...) Ça me fait – tu vois, une révélation, je ne sais pas comment dire, un truc, un élément, là, nouveau, une nouvelle pièce du puzzle, quoi (Autoconfrontation, 0:44:12).

- 69 La nouvelle relation expérimentée par Claire entre l'entité [doute] et la propriété « empêche de connecter la sensation » lui a permis de réexaminer l'hypothèse de l'abandon et du rejet en l'adoptant davantage comme une possibilité *a priori* :

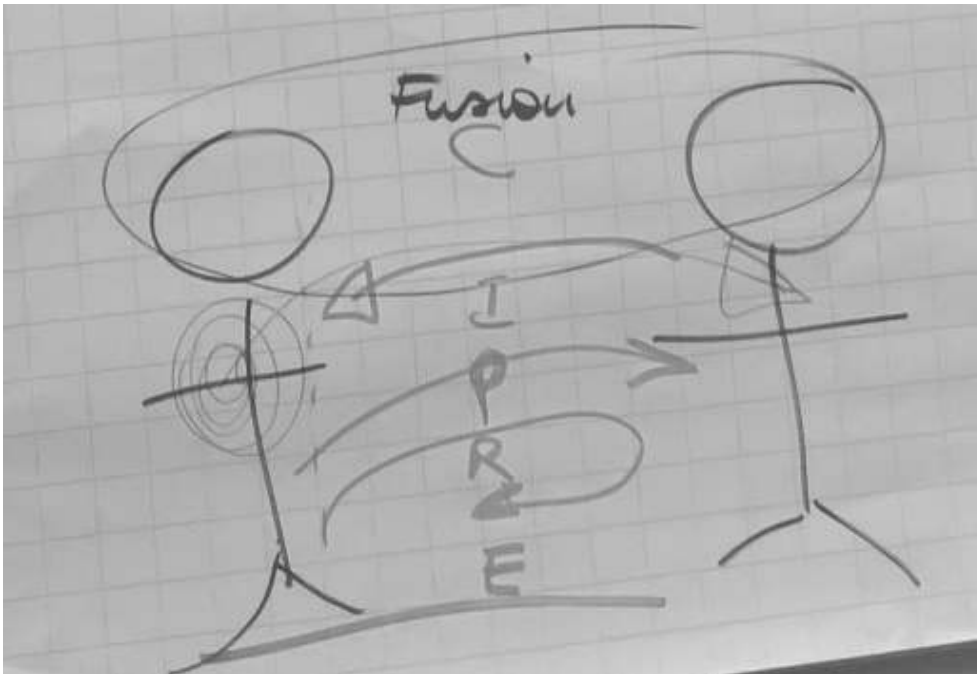
Quand elle me dit ça, je connecte avec cette histoire d'abandon et de rejet. Que du coup je regarde pas vraiment puisque j'y mets du doute. Et du coup si je le regarde en me disant « peut-être que le doute c'est le moyen de pas le regarder ». Admettons, c'est ça – si on part de l'hypothèse. (Autoconfrontation, 0:44:55).

- 70 Au travers de cette transformation de la relation de causalité entre des distinctions générales (doute et sensation), Claire a fait une expérience que nous pourrions qualifier de « déblocage conceptuel », dans la mesure où cela lui a ouvert de nouvelles possibilités de conceptualisation :

À ce moment-là, c'est comme si ça faisait sauter un loquet. (...) Et là ça m'ouvre justement – en fait c'est à ce moment-là que ça se – que ça s'ouvre (Autoconfrontation, 0:44:55).

- 71 Un peu plus tard dans le débriefing (Séquence 4, Unité 24), Claire a exploré la relation avec sa mère en lien avec une peur de l'abandon et du rejet. Pour cela, elle a focalisé son attention sur un dessin que la formatrice avait réalisé la veille pour présenter les mécanismes du « cycle du contact », et auquel elle avait ajouté le mot « fusion » pour qualifier le mécanisme de « Confluence » (figure 2) :

Figure 2 : Dessin réalisé par la formatrice.  
 Figure 2: Drawing sketched by the trainer



- 72 Lors de l'Unité 24, ce dessin a permis à Claire de qualifier de « fusion » la relation avec sa mère, et d'envisager la « peur de perdre » qui pouvait être présente comme l'arrière-plan de cette relation :

Je regardais ce dessin où c'est marqué « fusion » qui représentait assez bien ma mère et moi. Et – finalement – la fusion, c'est en lien avec la peur de perdre, quoi. Tu t'accroches, quoi. Et c'est là, je me suis dit, mais en fait, on est au même endroit, en réalité. Alors le – là – la façon dont – dont ça s'est mis en œuvre tout ça, tu vois, c'était très tôt dans ma vie, je vois pas bien comment j'ai fait ça. Mais en tous cas, probablement, cette peur-là, elle était très très présente, pour moi. Sûrement. Moi j'en ai aucun souvenir – construit (Autoconfrontation, 1:03:19).

- 73 Ici également, l'absence de ressaisie par Claire de l'expérience de la peur de perdre nous permet de qualifier comme « conceptualisation théorique » le lien qu'elle a établi à ce moment entre cette peur et la relation avec sa mère.

- 74 **Cas particulier de remémoration conceptuelle : tests de chaînes conceptuelles par allers-retours hypothético-déductifs.** À partir de chaînes conceptuelles antécédentes, les nouvelles relations entre distinctions générales qui y ont été construites peuvent être testées, de manière hypothético-déductive, en lien avec des remémorations incarnées ou narratives. Il s'agit donc d'un cas particulier de remémoration conceptuelle qu'il nous a semblé utile de distinguer à partir de l'analyse de nos données.

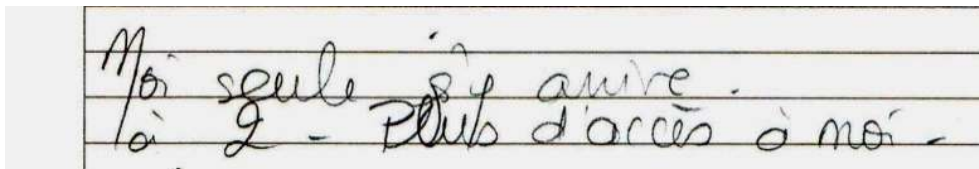
- 75 Par exemple, après que Claire ait fait l'expérience d'une inversion de la relation de causalité entre doute et sensation, elle s'engage dans l'exploration hypothético-déductive d'une association entre la peur de l'abandon et du rejet, la relation à sa mère, et sa difficulté à parler dans l'échange (Séquence 3, Unité 19) :

Là je me dis « bon – si on part de l'idée inverse qu'on va – on admet que c'est de l'abandon et du rejet ». On regarde comment ça a pu fonctionner (Autoconfrontation, 0:44:55).

- 76 Dans l'Unité 20, Claire, tout en raisonnant tout haut, s'est tout d'abord remémoré l'abandon et le rejet dans les relations avec son père :
- L'abandon et le rejet, ça existe, quand même. J'ai une expérience tout à fait – probante de ça, avec plein d'exemples où je les ressens (Débriefing, 1:32:36).
- 77 Sous-jacentes à ce qu'elle a dit dans le débriefing, des remémorations incarnées de la relation avec son père lui ont permis de renforcer la plausibilité de la distinction [abandon et rejet] :
- Quand je regarde justement l'abandon et le rejet, je me rends compte que - je connais très bien, je sais ce que c'est. Et là je connecte avec mon père – l'autre versant, finalement. Puis là je me dis : bon ben là c'est très clair, c'est bien identifié (Autoconfrontation, 0:49:50).
- 78 Lors de l'Unité 21, des remémorations incarnées des relations avec sa mère ne lui ont pas encore permis de les associer avec la peur de l'abandon et du rejet :
- Dire ce qu'il en est pour moi, dire ce qui est chez moi, ce serait aussi de ça dont il est question – là pour l'instant les deux sont pas en face (Débriefing, 1:32:55).
- Je le connecte avec le côté fusionnel avec ma mère, et qu'il y a que son besoin, et pas le mien. Il y a l'idée intellectuelle de l'abandon et du rejet, mais ça fait pas vraiment sens avec l'expérience avec ma mère, ça connecte pas du vécu, de l'émotionnel, etc. (...). Peut-être qu'il s'agit de la même chose, mais c'est pas encore bien clair. (Autoconfrontation, 0:50:06).
- 79 Comme nous l'avons vu précédemment, ce n'est finalement que le dessin de la formatrice, et à partir de celui-ci une conceptualisation théorique, qui lui permettront d'établir ce lien (cf. Séquence 4, Unité 24 dans la section précédente).
- 80 **L'absence de conceptualisation inductive.** En définissant les formes de remémoration et la notion de conceptualisation, nous avons conçu la possibilité d'une conceptualisation inductive, qui procède à la construction de nouvelles relations entre des distinctions générales uniquement à partir de remémorations incarnées ou narratives. Dans l'expérience de Claire sur l'extrait étudié, nous n'avons pas pu repérer ce type de conceptualisation, puisque la constitution de nouvelles chaînes conceptuelles reposait toujours, au moins en partie, sur des distinctions générales ou des chaînes conceptuelles antécédentes.
- 81 Par exemple, on aurait pu s'attendre à ce que la remémoration incarnée de l'exercice en « je suis » associé à une émotion négative ait conduit Claire à construire de nouvelles distinctions générales ou de nouvelles relations entre elles pendant le débriefing. Or, si ce type de relation a bien été expérimenté à ce moment-là, on en trouve une trace antécédente dans les notes prises par Claire (figure 3) lors du débriefing en binôme qui a eu lieu juste après l'exercice, et a précédé le débriefing collectif.

Figure 3. Notes prises par Claire lors du débriefing en binôme.

Figure 3. Notes taken by Claire during the pair debriefing  
 ("Alone I succeed // Together – I don't access myself")



82 Ainsi, cette chaîne conceptuelle avait été en fait construite auparavant, et est uniquement remémorée lors du débriefing collectif. Nous reviendrons sur cette absence de conceptualisation inductive dans la discussion de l'article.

## 4.2. Des circulations entre les différentes remémorations et constructions de structures rémanentes

83 En examinant comment les différentes formes de remémoration et de constitution de structures rémanentes se répartissaient dans l'expérience de Claire, un premier résultat notable est la quasi-omniprésence de remémorations dans son expérience (tableau 2). Seule l'Unité 13 faisait exception, à un moment où la formatrice a proposé à Claire d'explorer des sensations ressenties ici et maintenant : « *Comment ça respire ?* » (Débriefing, 10:35:26).

Tableau 2. Présence des différentes formes de remémoration et de construction de structures rémanentes dans le Cours d'Expérience de Claire.

Table 2. Presence of the different forms of remembering and of long-lasting structure construction along Claire's course-of-experience

Séquences	Séquence 1					Séquence 2					Séquence 3							Séquence 4											
Unités	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
R. incarnée	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Mise en intrigue	■	■	■	■	■																								
R. narrative	■	■	■	■	■																								
R. conceptuelle	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Conceptualisation																													
Test de théories																													

84 Dans ces remémorations, la remémoration incarnée était tout d'abord présente dans la première phase du débriefing (Unités 1 à 4 ; 6 ; 8 à 10), elle était alors étroitement focalisée sur l'exercice en « je suis » qui faisait l'objet de ce temps d'échange collectif. Elle était également présente un peu plus tard (Unités 11-12 ; 20-21 ; 24 ; 26), mais concernait alors essentiellement les relations de Claire avec ses parents.

85 Dans l'expérience de Claire, l'aspect narratif était ici peu développé : des mises en intrigue de l'exercice en « je suis », puis des remémorations de chaînes narratives étaient présentes uniquement en début de débriefing (Unités 1 à 5). Ceci provenait d'une orientation du débriefing, à partir du début de la Séquence 2, sur le développement d'une réflexion générale sur la difficulté rencontrée par Claire à parler dans les situations d'échange, sans revenir sur la situation (l'exercice en « je suis ») qui lui avait permis d'identifier cette difficulté.

86 En revanche, la remémoration conceptuelle était quasiment omniprésente, et s'accompagnait de différentes étapes de conceptualisation, ainsi que de tests hypothético-déductifs de chaînes conceptuelles. Ces différentes expériences liées à la conceptualisation étaient présentes dans l'expérience de Claire quasiment tout au long de l'extrait étudié (seule exception : Unité 13).

87 Cette répartition traduisait des circulations entre les différentes formes de remémorations et de structures rémanentes, qui caractérisaient le cours d'expérience de Claire tout au long du débriefing. Au cours de la Séquence 1, la remémoration incarnée a conduit à des « mises en intrigue », puis à des remémorations des chaînes narratives ainsi construites, mais toujours sur fond de remémoration de chaînes conceptuelles construites auparavant. Ainsi par exemple, lors de l'Unité 3, la mise en



intrigue de l'exercice par Claire s'est accomplie sur fond de remémoration de la chaîne conceptuelle [*moi dans un échange*]: *n'accède pas à mon vécu dont elle avait fait l'expérience à plusieurs reprises au cours de la formation*. Pendant la Séquence 2, son expérience conjugait la remémoration incarnée de l'exercice et des remémorations de chaînes conceptuelles construites pendant la formation. Par exemple, dans l'Unité 9, Claire, tout en ré-expérimentant sa difficulté à parler pendant l'exercice, s'est remémoré la chaîne conceptuelle [*mécanisme dont on n'a pas conscience*]: *est bien installé*. Enfin, dans les Séquences 3 et 4, la circulation s'est établie principalement entre remémoration conceptuelle et conceptualisation, avec plus ponctuellement des moments de remémoration incarnée de l'exercice (Unité 12) et des relations de Claire avec ses parents (Unité 11 ; 20-21 ; 24 ; 26). Ainsi par exemple, la conceptualisation de la chaîne [*abandon et rejet*]: *peut être présent dans la relation à mon père et à ma mère* dans l'Unité 19 a été suivie de deux temps de test de cette chaîne conceptuelle par la remémoration incarnée de la relation entre Claire et son père à l'Unité 20, puis entre Claire et sa mère à l'Unité 21.

- 88 Par conséquent, le cours d'expérience de Claire pendant ce débriefing ne traduisait pas une progression linéaire depuis une remémoration incarnée de l'exercice vers une mise en intrigue, puis d'une remémoration narrative vers une conceptualisation. Dans un premier temps (Séquences 1 et 2), il se caractérisait plutôt par des circulations entre des remémorations incarnées et narratives, sur fond de remémorations conceptuelles. Dans un second temps (Séquence 3 et 4), des remémorations conceptuelles et des conceptualisations étaient prédominantes, avec des retours plus ponctuels à des remémorations incarnées pour tester des chaînes conceptuelles.

### 4.3. La multi-temporalité de l'expérience au cours du débriefing

- 89 La pluralité des temporalités expérimentées par Claire au cours du débriefing constituait un autre résultat marquant.
- 90 Les deux temporalités, d'une part de l'exercice qui faisait l'objet du débriefing, et d'autre part de l'ici et maintenant du débriefing lui-même, étaient présentes dans l'expérience de Claire. Cette bi-temporalité n'est pas surprenante, mais nous pouvons relever que des moments antécédents du débriefing pouvaient donner lieu à des remémorations au cours du débriefing lui-même. Toutefois, l'expérience de Claire ne se limitait pas à cette bi-temporalité. Ses remémorations concernaient également d'autres périodes, dont les horizons temporels étaient plus éloignés dans le temps : des moments antécédents du séminaire en cours, d'autres moments au cours de la formation de gestalt-thérapeute, enfin des moments de son enfance relatifs aux relations avec ses parents.
- 91 Si l'on examine comment se répartissaient quantitativement ces différentes périodes (tableau 3), était prédominante la période du débriefing lui-même, remémorée dans 57 % des unités. Ceci pourrait s'interpréter comme un « effet de récence » classique dans toutes les recherches sur la mémoire (Baddeley, 1993). Mais arrivaient en seconde position d'autres moments de la formation bien avant le séminaire où se tenait le débriefing (remémoration dans 38 % des unités). Ceci montre qu'au cours du débriefing, Claire tenait compte de moments de la formation plus éloignés que le séminaire où il avait lieu. En troisième position apparaissent les relations de Claire avec ses parents, dans 31 % des unités, ce qui pouvait renvoyer à la période de son enfance. Enfin, les

remémorations concernant l'exercice analysé pendant le débriefing ne venaient qu'en quatrième position (24 % des unités).

Tableau 3. Les différents moments remémorés et leurs horizons temporels.

Table 3. The different moments that are remembered, and their time horizons

Période dont sont issus les moments remémorés	Moments remémorés	Horizon temporel	Répartition (% des unités)
Pendant le débriefing	Symbolisation du lien entre fusion avec sa mère et peur de l'abandon-rejet	t-n minutes	57 %
	Emergence de l'idée qu'abandon et rejet sont présents dans sa relation avec ses deux parents		
	Réponse à la formatrice sur le caractère intellectuel du risque d'abandon et de rejet		
	Première recherche infructueuse d'un risque		
	Démonstration de la différence entre « je suis » seule et en alternant avec l'autre		
	Différenciation deux temps dans l'exercice en « je suis » : parole sur l'identité, puis mélange avec le vécu		
Entre la situation et le débriefing collectif	Débriefing à deux et prise de notes	t-1 heure	10 %
Pendant la situation	Exercice en « je suis » en alternant, où Irène « fait un pas en arrière »	t-1 heure	24 %
	Exercice en « je suis » en alternant, où Claire n'arrive pas à parler		
	Exercice en « je suis » où Claire parle à Irène		
Pendant le séminaire	Présentation du dessin sur l'introjection par la formatrice	t-1 jour	17 %
	Présentation des mécanismes CIPRE par la formatrice		
Pendant la formation	Pratique d'hypnothérapeute à son cabinet	t-1 mois	38 %
	Echange sur le doute et l'ouverture (Séminaire 11))	t-2 mois	
	Formulation de son rôle dans le groupe (Séminaire 10)	t-3 mois	
	Exploration de la relation à ses parents en psychothérapie individuelle	t-1 an	
	Emergence de l'idée d'une difficulté à accéder à des sensations corporelles (séminaires 1 à 4, décembre-mars 2018)	t-1 an	
Pendant l'enfance	Relation à sa mère	t-45 ans	31 %
	Relation à son père		

- 92 Si l'on s'intéresse à la manière dont se distribuaient ces différentes temporalités tout au long du cours d'expérience de Claire (tableau 4), les unités où les remémorations ne concernaient qu'une seule période étaient relativement rares (11/29). En revanche, les unités où deux ou trois périodes différentes étaient remémorées étaient plus fréquentes (17/29). Plutôt qu'une bi-temporalité (débriefing - remémoration de la situation analysée), ces résultats montrent une multi-temporalité de l'expérience au cours du débriefing, où, dans un nombre significatif d'unités (11/29), Claire a établi des liens entre des temporalités proches (le séminaire, la situation, le débriefing lui-même) et des temporalités plus éloignées (d'autres moments au cours de la formation, son enfance).

Tableau 4. Périodes remémorées dans le Cours d'Expérience de Claire.

Table 4. Periods remembered along Claire's course-of-experience

Séquences	Séquence 1						Séquence 2				Séquence 3									Séquence 4									
Unités	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Débriefing																													
Entre sit. & déb.																													
Situation																													
Séminaire																													
Formation																													
Enfance																													
Nb de périodes remémorées/Unité	1	2	2	3	2	3	3	1	2	1	2	1	0	2	1	1	2	3	1	3	1	2	1	3	1	2	2	2	1

## 4.4. Une multi-temporalité souterraine

- 93 La multi-temporalité de l'expérience de Claire semble peu apparente en se basant uniquement sur l'observation des comportements. Pour préciser cela, nous avons distingué au cours du débriefing les périodes qui étaient manifestes dans l'activité des acteurs de celles qui ne l'étaient pas (tableau 5).

Tableau 5. Présence (en noir) et absence (en gris) des différentes périodes remémorées par Claire dans l'activité manifeste du débriefing collectif.

*Table 5. Presence (in black) and absence (in grey) of the different periods remembered by Claire during the manifest activity of the collective debriefing*

Séquences	Séquence 1						Séquence 2					Séquence 3									Séquence 4								
Unités	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Débriefing																													
Entre sit & déb.																													
Situation																													
Séminaire																													
Formation																													
Enfance																													
Nb de périodes manifestes / Unité	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	2	0	1	0	2	1	1	0	0	1	2	1

Les cases en blanc indiquent que la période correspondante n'était pas expérimentée par Claire, ni présente dans l'activité manifeste

*Blank boxes indicate that the corresponding period was neither experienced by Claire nor present in manifest activity*

- 94 À partir de ce tableau, la multi-temporalité expérimentée par Claire au cours du débriefing peut être considérée comme souterraine. En effet, rien ne pouvait laisser supposer qu'une période était remémorée dans 55 % des cas de remémoration. Par contre, dans les unités 27 à 29, Claire a « surexposé » les relations avec ses parents en les évoquant alors qu'à ce moment précis, c'était sa réflexion pendant le débriefing à propos de ces relations qu'elle se remémorait. On peut toutefois observer que les périodes les moins manifestes sont les plus éloignées (d'autres moments au cours de la formation, l'enfance), ainsi que son activité entre la situation et le débriefing. Au final, la multi-temporalité des remémorations était rarement manifeste (6 unités sur 29) et pouvait apparaître au formateur comme anecdotique, tandis que la focalisation des remémorations sur une seule période pouvait lui sembler prééminente (15 unités sur 29).

## 5. Discussion

### 5.1. Implications pour les recherches sur les débriefings

- 95 Les résultats des recherches sur les débriefings réalisées dans la perspective de la didactique professionnelle (Pastré, 1999, 2005) soulignent l'importance des « mises en intrigue » et de la conceptualisation qu'ils occasionnent. Pour notre part, nous montrons que l'expérience qui y est vécue peut être constituée de circulations plurielles et multidirectionnelles entre ce que nous avons défini en tant que remémoration incarnée, constitution et remémoration de chaînes narratives, constitution et remémoration de chaînes conceptuelles. Par conséquent, si nos deux approches affirment que le débriefing conduit à une conceptualisation, notre analyse révèle que les processus sous-jacents ne suivent pas toujours un mouvement

unidirectionnel, un « travail de l'expérience » qui irait du vécu vers un récit, et de là vers une conceptualisation abstraite (Pastré, 2013). L'absence de conceptualisation inductive et l'omniprésence de la conceptualisation théorique sont révélatrices de cela : pour constituer de nouvelles chaînes narratives et conceptuelles, ce ne sont pas seulement des vécus et des récits qui sont expérimentés, mais aussi d'autres chaînes conceptuelles précédemment constituées. Ceci peut avoir des implications pour la conduite des débriefings : si la plupart des « modèles de débriefing » proposés dans les publications anglo-saxonnes sont séquentiels, en partant de l'évocation d'une situation vécue pour aller vers une réflexion généralisante (Fanning & Gaba, 2007 ; Sawyer *et al.*, 2016), il convient sans doute que le formateur, au fil des échanges avec les participants, soit souple et n'hésite pas à s'écarter de ce schéma linéaire (Pearson & Smith, 1985). Particulièrement, il semble intéressant que relativement tôt au cours d'un débriefing il s'efforce d'identifier et n'hésite pas à susciter l'expression de relations conceptuelles entre des entités et des propriétés par les participants.

- 96 Par ailleurs, la multi-temporalité observée dans notre étude est peu prise en compte dans les recherches précédentes, qui restent le plus souvent focalisées sur une situation unique (de travail ou de simulation) donnant lieu au débriefing. Le caractère souterrain de la multi-temporalité pourrait expliquer qu'elle soit généralement négligée par les formateurs et les chercheurs. Il est toutefois possible que ce résultat soit impacté par le contexte de la gestalt-thérapie, puisque son principe repose sur des allers-retours entre l'ici et maintenant de l'entretien thérapeutique et des temporalités plus ou moins éloignées de situations vécues dans la vie du patient. Ainsi, dans le débriefing étudié, la référence directe à la situation analysée est assez rapidement évacuée par la formatrice et la participante (8 min après le début) au profit du vécu au cours de l'entretien et de temporalités plus éloignées (tableau 5).
- 97 Toutefois, la multi-temporalité de l'expérience des participants de débriefings n'est pas à exclure dans d'autres contextes, ce que confirme une recherche s'inscrivant également dans le programme du cours d'action sur la formation d'infirmières anesthésistes (Horcik, 2014). Prendre en considération cette multi-temporalité dans la conduite des débriefings pourrait permettre de dépasser, comme le recommandent Pearson & Smith (1985), l'objectif étroit de transmission d'un « savoir conventionnel » limité à une situation précisément définie. Cela pourrait ouvrir vers une finalité plus large de « connaissance critique » faisant des débriefings des « points de départ » pour une réflexion que les participants poursuivraient par la suite. Les formateurs pourraient également considérer une ouverture temporelle non seulement en aval, après le débriefing, mais aussi en amont, avant la situation qu'ils instituent comme objet du débriefing, en incitant les participants à établir des liens et des analogies avec d'autres situations.

## 5.2. L'étude de pratiques réflexives et ses apports au programme du cours d'action

- 98 Notre recherche nous a conduits à enrichir le cadre théorique et analytique du programme du cours d'action pour pouvoir y examiner empiriquement des « pratiques réflexives » (Theureau, 2006) relevant de la « réflexivité usuelle » (Theureau, 2015). Elles étaient jusqu'alors supposées dans d'autres recherches du programme consacrées à la formation : par exemple, dans une publication récente (Leblanc *et al.*, 2021), des

« comparaisons » sont présumées au sein d'activités donnant lieu à des apprentissages, mais sans donner lieu à une analyse précise des processus qui les sous-tendent. L'introduction de la notion de « distinction » (Maturana, 2000 ; Varela, 1979) peut permettre cette analyse, en différenciant trois éléments qui donnent une cohérence à l'expérience des acteurs au fil du temps : les *distinctions d'objets*, les *chaînes narratives* et les *chaînes conceptuelles*.

- 99 Comme cela a été précédemment avancé, le caractère récursif de la « distinction d'objets » (Maturana, 1983, 1995) rend ces notions théoriquement compatibles avec celle de type/typification telle qu'elle a été développée dans le programme du cours d'action. Un type est en effet défini comme une expérience de familiarité, de généralité d'un « invariant relatif » (Theureau, 2015), elle est basée sur un jugement analogique de typicité, sur un « air de famille » permettant une médiation entre présent et passé (Theureau, 2004, 2006). L'appui théorique sur le concept de distinction permet d'ancrer davantage la notion de type au « noyau théorique » du programme du cours d'action, le paradigme de l'énaction (Maturana & Varela, 1980, 1987 ; Varela, 1979 ; Varela *et al.*, 1993).
- 100 Elle permet également de se passer de la référence à Rosch (1978) dont les propositions ne cadrent pas vraiment avec une perspective d'analyse de l'activité. En effet, ce travail soutient avant tout une conception psychologique des catégories « naturelles » définies sur la base de cas emblématiques, les « prototypes », ce qui permet d'envisager les catégories de manière plus souple, et de les baser sur des analogies. Mais cette autrice limite les prototypes à un « niveau de base » des catégories qu'il est difficile de considérer systématiquement dans l'analyse de l'activité, tout comme leur structuration « verticale » et « horizontale ». Par ailleurs, elle n'offre aucune vision de ce que pourraient être des mécanismes de constitution et d'évolution des prototypes ; tout au plus affirme-t-elle que ce sont eux qui, dans le développement de la structure des catégories, apparaissent en premier. Du reste, elle n'emploie jamais, dans aucune de ses publications, les termes de « type » ou de « typification » qui sont adoptés dans le programme du cours d'action. Ces deux termes nous semblent toutefois à conserver dans ce programme en se basant sur une tout autre référence théorique : celle de la sociologie phénoménologique de Schütz (1987, 1998 ; Butnaru, 2015). En effet, les types/relations typiques selon Schütz et les entités/relations des distinctions selon Maturana et Varela procèdent tous deux par émergence d'une figure sur un fond, et possèdent une dimension intersubjective de partage et de validation dans l'activité collective et sociale.
- 101 La notion de distinction permet par ailleurs de considérer des structures symboliques rémanentes, les chaînes narratives et conceptuelles. En effet, l'articulation entité-propriété inhérente aux distinctions (Maturana, 2000) offre de prendre en compte l'expérience récurrente de relations qui constituent ces structures. Elle permet de reprendre à nouveaux frais la notion de « relation entre types » envisagée par Theureau (2006, 2015). Pour autant, nous n'opérons pas un « virage structuraliste » qui tendrait à les considérer comme des relations immuables ou des invariants absolus de l'activité. Comme tout élément d'expérience, l'émergence ou la ressaisie d'une structure rémanente pour un acteur donné à un instant donné est contingente vis-à-vis de l'histoire et du présent de son couplage. Une structure – un ensemble de relation entre des distinctions – qui a été précédemment expérimentée représente un « possible » pour l'expérience présente. Comme nous le montrons, les structures rémanentes

s'actualisent dans des circulations de proche en proche entre différents types de remémorations. Ainsi, la rémanence des structures doit être considérée davantage comme le souvenir plastique de parcours antécédents, variable en fonction de l'engagement de l'acteur et la situation présente, et non comme la reproduction rigide d'un schéma mémorisé. Par conséquent, le caractère rémanent des structures, qui est expérimenté par les acteurs et peut être décrit par le chercheur, n'implique pas leur reproduction à l'identique au cours du temps<sup>22</sup>.

- 102 Ces notions permettent de spécifier, dans le programme du cours d'action, les différents aspects des savoirs, situés et incorporés, mais aussi, parfois, abstraits et conceptuels.

### 5.3. Expérience et abstraction : rapprochements et différences entre cours d'action et didactique professionnelle

- 103 Le concept de distinction, à partir duquel nous avons élaboré les notions de structures rémanentes et de chaînes narratives et conceptuelles rapprochent le programme du cours d'action et la didactique professionnelle. En effet, cela permet de considérer, au sein de l'expérience d'un acteur, différentes dimensions d'*abstraction*, c'est-à-dire d'extraction, de séparation, dans la totalité de son vécu, de certains aspects qui sont pertinents pour lui à un instant donné :

1. Premièrement, l'abstraction est présente dans l'idée de discrétisation d'*entités* qui fonde la notion de distinction (Spencer-Brown, 1969 ; Varela, 1979) : lorsqu'un acteur distingue un « ceci » et « tout le reste sauf ceci », certaines entités sont rendues saillantes à partir de l'expérience globale d'une situation, même si les propriétés de ces entités restent vagues (exemple de « quelque chose qui ne sonne pas juste » dans l'expérience de Claire).
2. Deuxièmement, peuvent être également abstraites de l'expérience des propriétés et des *relations* pragmatiques<sup>23</sup> (de succession temporelle, de concomitance, de causalité, d'implication, d'opposition, d'inclusion, etc.) qui sont elles aussi rendues saillantes au sein de l'expérience (exemple de la relation entre la peur et son absence donnant lieu à du doute chez Claire). L'émergence de ces propriétés et relations est concomitante d'expériences récursives de distinctions d'*objets*, i.e. d'entités qui peuvent être considérées selon différentes perspectives et ainsi être reliées entre elles<sup>24</sup>.

- 104 Troisièmement, le *linguaging* (Maturana, 1988 ; Perrin, 2011) qui peut être occasionné par ces distinctions d'objet permet leur symbolisation. Il faut alors l'envisager sous la forme de nouvelles distinctions qui agissent comme des perturbations vécues et construites consensuellement (avec d'autres personnes ou de manière intériorisée) susceptibles d'orienter l'activité et l'expérience. Il s'agit ainsi d'une coordination de coordination : la construction d'une consensualité est une coordination entre plusieurs acteurs qui porte sur les autres coordinations que sont l'activité et l'expérience de chacun. Elle émerge ici et maintenant, et son pouvoir de perturbation de l'activité et de l'expérience (ce qui correspond à la « signification » dans un cadre éactif) est précisé ou transformé pour chaque acteur à chaque occurrence.

1. Quatrièmement, la remémoration au cours du temps de structures rémanentes languagées peut entraîner un « *obscurcissement* » (Maturana, 2000), c'est-à-dire un effacement des expériences initiales ayant occasionné le *linguaging*. Les acteurs peuvent donc raisonner à partir de structures rémanentes languagées qui sont remémorées en faisant abstraction de l'expérience initiale ayant occasionné leur émergence (exemple des termes de « souplesse »,

« ouvert », « possible » que Claire a associés au terme « doute » à partir d'une expérience antécédente).

2. Cinquièmement, la circulation possible, dans les remémorations, d'une chaîne narrative à une chaîne conceptuelle représente un passage depuis des distinctions temporelles, qui ont une extension et une localisation dans le temps (Varela, 1999), à des *distinctions conceptuelles* qui sont de l'ordre d'un « toujours » faisant abstraction de la temporalité (exemple de la conceptualisation par Claire de la fusion comme peur de l'abandon et du rejet à partir de la suggestion de la formatrice « j'inverserai l'histoire »).

105 Alors que les notions de type et de typicalisation semblaient exclure théoriquement tout mécanisme d'abstraction, les notions de distinction et de structure rémanente permettent de l'y rapatrier, affaiblissant ainsi ce qui pouvait apparaître comme une démarcation primordiale entre le cours d'action et la didactique professionnelle (Pastré, 2011). Sur la base de cet enrichissement théorique, le cours d'action peut tout aussi bien aborder l'abstraction, et par conséquent la conceptualisation dans l'émergence et la transformation des savoirs. À l'instar de la didactique professionnelle, est ainsi envisagée une complexité dans la conceptualisation qui ne réduit pas les concepts à des classes statiques définies par des propriétés fixes. Toutefois, au-delà de ce rapprochement, il reste des divergences profondes entre ces deux démarches, particulièrement sur les articulations entre régularité et singularité de l'activité, et sur l'existence de discontinuités entre différents types de savoir.

106 Tout d'abord, il est question de « didactique » professionnelle dans la mesure où son but consiste à identifier des « savoirs » (au sens large de ce terme) qui sous-tendent l'activité dans des domaines professionnels. Pour ce faire, il est présupposé qu'existent un ensemble de situations régulières, voire répétitives, qui sont au cœur de cette activité (par exemple, « la conduite de presse à injecter ») et auxquelles ces savoirs correspondent. Des « structures conceptuelles » de ces situations peuvent être identifiées par les chercheurs ; différents « modèles opératifs » traduisent la variabilité qui est présente entre les différents acteurs (Pastré, 2011). Le programme du cours d'action adopte une démarche inverse : c'est la variabilité, la singularité de l'activité qui constitue son point de départ. En adoptant une perspective éactive, le savoir est considéré de manière désubstantialisée, il n'émerge qu'au travers de l'activité des acteurs en tant qu'expérience de la régularité. De ce fait, les deux approches (et sans doute plus largement, le cours d'action et les didactiques) se différencient fondamentalement par une inversion entre *explanandum* (ce qui est à expliquer) et *explicans* (ce qui permet l'explication). Dans la didactique professionnelle, la variabilité des savoirs des acteurs (et de ce fait, de leurs compétences) constitue ce qui est à expliquer en envisageant des écarts par rapport à un corps de savoir identifié. À l'inverse, dans le programme du cours d'action, la constitution de savoirs et leur partage entre les acteurs sont à élucider à partir de trajectoires d'activité singulières et sans cesse changeantes. Pour cela, considérer, au sein de l'expérience des acteurs, des types (au sens de Schütz (1987)), des distinctions, des structures rémanentes (chaînes narratives et conceptuelles), des remémorations permet d'envisager le savoir tel qu'il est présent, sous une forme émergente et instable, dans l'activité des acteurs.

107 En se focalisant sur des corps de savoirs, la didactique professionnelle établit entre eux des coupures séparant ceux qui relèvent de l'expérience pragmatique et empirique (invariants opératoires, concepts et théorèmes en actes, concepts quotidiens, modèles opératifs) et ceux qui relèvent de la connaissance scientifique et théorique



(connaissance prédicative, concepts scientifiques, modèles épistémiques) (Pastré, 2011). Le programme du cours d'action, quant à lui, établit une coupure analytique à l'intérieur de l'expérience vécue par les acteurs : il considère une différence entre des expériences qualifiées de « symboliques » (présence d'une relation représentationnelle de « renvoi à » ou de « tenir lieu de ») et d'autres qualifiées de « pratiques sans symbolisation » (sans relation représentationnelle) (Theureau, 2006, 2015). Ceci ne conduit pas à établir des séparations nettes entre différents types de savoirs ou d'activités, mais invite plutôt à considérer leur continuité, de manière voisine de celle de Latour (1996) pour qui la notion de « savoir pratique » ne peut en aucun cas s'opposer à celle de « savoir théorique » ou « scientifique », pas plus que « la pratique » ne s'oppose à « la théorie » ou à « la science ». Ainsi, dans le programme du cours d'action, le savoir se définit comme un « savoir émergeant dans l'activité » qui donne lieu à des expériences à la fois symboliques et pratiques sans symbolisation, que ce soit dans l'activité d'un O.S. conduisant une presse à injecter, dans celle d'un apprenti gestalt-thérapeute ou celle d'un physicien écrivant des équations (pour reprendre l'exemple de Latour, 1996). Nos propositions renforcent cette continuité en permettant de prendre en compte des pratiques réflexives de ressaisies d'expériences antérieures : les remémorations incarnées, narratives et conceptuelles que nous avons définies ne sont pas l'apanage d'un domaine ou d'un type d'activité.

## 6. Conclusion

- 108 Les développements théoriques et méthodologiques occasionnés par notre recherche ouvrent le programme du cours d'action à une meilleure prise en compte de la réflexivité, de l'abstraction et de la conceptualisation, tout en maintenant son ancrage fondamental dans le paradigme de l'énaction. Cela peut permettre de conjuguer l'étude des processus « non réflexifs », qui ont constitué un apport central du programme dans les recherches sur la formation (Durand, 2008, 2013 ; Durand & Poizat, 2015 ; Horcik, 2014 ; Leblanc *et al.*, 2021), avec une analyse systématique des processus réflexifs, et de leur combinaison dans l'activité des apprenants. Au-delà des débriefings, le type d'étude présenté dans cet article peut être étendu à une grande variété de dispositifs. Par exemple, cela pourrait être mené dans un contexte de vidéo formation visant le développement de pratiques réflexives à partir de l'expression de la conscience pré-réflexive (Leblanc, 2014). Quel que soit le contexte, cela nécessite toutefois de recueillir des données qui documentent différentes échelles temporelles, et permettent ainsi de différencier, dans le cours d'expérience des acteurs, les vécus émergents et les remémorations.
- 109 Au sein d'un programme déjà complexe, nous introduisons une complexité supplémentaire : celle du caractère mnésique de l'activité humaine située (Versace, 2021). Ceci conduit à prendre en compte la multi-temporalité de cette activité, ainsi qu'à mettre l'accent sur la narration. Alors que ces aspects sont déjà présents dans des approches culturalistes (Bruner, 2002 ; Lemke, 2000 ; Ritella *et al.*, 2020) et phénoménologiques (Ricoeur, 1983 ; Romano, 1999 ; Stern, 2004), ils sont encore peu explorés dans le programme du cours d'action (Perrin & Vanini De Carlo, 2016).
- 110 Il reste toutefois à mieux préciser comment l'analyse des chaînes narratives, des chaînes conceptuelles et de leurs remémorations peut être articulée avec celle du cours d'expérience, ses instances et sous-instances analytiques (E, A, S, R, U, I et leurs

dérivations). Enfin, les structures rémanentes que nous envisageons pourraient être mises en relation avec des notions qui ont été développées dans d'autres études du programme et qui supposent une diachronie, telles que les « histoires » (Evin *et al.*, 2015 ; Terré *et al.*, 2016), les « intrigues » (Dieumegard *et al.*, 2004), les « invariants constitutifs d'une culture professionnelle », les « trajectoires de carrière » (Durand & Poizat, 2015) ou encore le « rapport à soi » (Manach, 2019). Ceci contribuerait au développement d'études multi-échelle de l'apprentissage et de la formation, qui apparaissent encore aujourd'hui comme une « nouvelle frontière » (Perrin & Vanini De Carlo, 2016 ; Poizat & San Martin, 2020).

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Baddeley, A. (1993). *La mémoire humaine*. Presses universitaires de Grenoble.
- Barwise, J., & Perry, J. (1983). *Situations and attitudes*. MIT Press.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Kogan Page.
- Bourgeois, É., Albarello, L., Barbier, J.-M., & Durand, M. (2013). Introduction—Expérience, activité, apprentissage. In L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois, & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 1-12). Paris : Presses universitaires de France.
- Bruner, J. S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris : Retz.
- Butnaru, D. (2015). La typification en tant que « modèle » expérientiel. *Sociétés*, 128(2), 105-114. <https://doi.org/10.3917/soc.128.0105>
- Clancey, W. J. (1997). *Situated cognition: On human knowledge and computer representations*. Cambridge University Press.
- de Singly, F. (2005). *L'individualisme est un humanisme*. Paris : Édition de l'Aube.
- Dieumegard, G. (2009). Connaissances et cours d'expérience. Vers une grammaire minimale de description dans les situations d'éducation et de formation. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(2), 295-315. <https://doi.org/10.3917/rac.007.0295>
- Dieumegard, G., de Vries, E., & Perrin, N. (2020). The 'course-of-action' method in the study of lived experience of learners. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1724939>
- Dieumegard, G., Nogry, S., Ollagnier-Beldame, M., & Perrin, N. (2019). Lived experience as a unit of analysis for the study of learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 100345. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100345>
- Dieumegard, G., Saury, J., & Durand, M. (2004). L'organisation de son propre travail : Une étude du cours d'action de cadres de l'industrie. *Le travail humain*, Vol. 67(2), 157-179. <https://doi.org/10.3917/th.672.0157>
-

- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*, 2(3), 97–121. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>
- Durand, M. (2013). Construction of dispositions and development of human activity: A theoretical framework illustrated by the case of a novice manager. *International Journal of Lifelong Education*, 32(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.734490>
- Durand, M., & Poizat, G. (2015). An activity-centred approach to work analysis and the design of vocational training situations. In L. Filliettaz & S. Billett (Eds.), *Francophone Perspectives of Learning through Work. Conceptions, Traditions and Practices* (pp. 221–240). Springer.
- Evin, A., Sève, C., & Saury, J. (2015). L'histoire collective comme notion descriptive pour l'analyse de l'activité d'élèves engagés dans des situations de coopération en Education Physique. *Activités*, 12(2). <https://doi.org/10.4000/activites.1080>
- Fanning, R. M., & Gaba, D. M. (2007). The Role of Debriefing in Simulation-Based Learning. *Simulation in Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare*, 2(2), 115–125. <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e3180315539>
- Fischer, F., Hmelo-Silver, C. E., Goldman, S. R., & Reimann, P. (Eds.). (2018). *International Handbook of the Learning Sciences*. New York : Routledge.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Horcik, Z. (2014). Former des professionnels via la simulation : confrontation des principes pédagogiques issus de la littérature et des pratiques de terrain. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.963>
- Husserl, E. (2007). *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*. Paris : Presses universitaires de France.
- Knowles, M. S. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston : Gulf Publishing Company.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience at the source of learning and development*. Upper Sadle River : Prentice-Hall.
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 131–146). Paris : Presses universitaires de France.
- Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.968>
- Leblanc, S., Bouchot, H., & Secheppet, M. (2021). Modélisation théorique de l'expérience mimétique et cours d'action : Analyse de situations de formation en enseignement, santé, et sport. *Activités*, 18(1). <https://doi.org/10.4000/activites.6249>
- Lemke, J. L. (2000). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273–290. [https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0704\\_03](https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0704_03)
- Manach, M. (2019). *Étude de la construction de compétences sociales par une analyse de l'activité en situation de formation : Transformation du rapport à soi et aux autres*. Université de Bretagne-Occidentale.
- Maturana, H. R. (1983). What is to see?. *Archivos de biologia y medicina experimentales*, 16(3–4), 255–269.
- Maturana, H. R. (1988). Ontology of Observing: The Biological Foundations of Self Consciousness and the Physical Domain of Existence. In R. E. Donaldson (Ed.), *Conference Workbook for "Texts in*

*Cybernetics Theory*": An In-Depth Exploration of the Thought of Humberto R. Maturana, William T. Powers, and Ernst von Glasersfeld (pp. 1–53). American Society for Cybernetics.

Maturana, H. R. (1995). Biology of Self-Consciousness. In G. Tratteur (Ed.), *Consciousness: Distinction and Reflection* (pp. 145–175). Bibliopolis.

Maturana, H. R. (2000). The Nature of the Laws of Nature. *Systems Research and Behavioral Science*, 17(5), 459–468. [https://doi.org/10.1002/1099-1743\(200009/10\)17:5<459::AID-SRES371>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1099-1743(200009/10)17:5<459::AID-SRES371>3.0.CO;2-I)

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Boston Studies in the Philosophy of Science.

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. New Science Library/Shambhala Publications.

Ochs, E. (2004). Narrative Lessons. In A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 269–289). Blackwell.

Parthemore, J. (2013). The Unified Conceptual Space Theory: An Enactive Theory of Concepts. *Adaptive Behavior*, 21(3), 168–177. <https://doi.org/10.1177/1059712313482803>

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13–35.

Pastré, P. (2005). Analyse d'un apprentissage sur simulateur : de jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite de centrales nucléaires. In P. Pastré (Ed.), *Apprendre par la simulation* (pp. 241–267). Toulouse : Octarès.

Pastré, P. (2010). Quel sujet pour quelle expérience : un point de vue de didactique professionnelle. *Travail et apprentissages*, 6, 46–55.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.

Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois, & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 93–110). Paris : Presses universitaires de France.

Pearson, M., & Smith, D. (1985). Debriefing in Experience-Based Learning. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 69–84). Kogan Page.

Perls, F. S., Hefferline, R., & Goodman, P. (1994). *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. Gestalt Journal Press.

Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhez, D. Millet, & B. Séguier (Eds.), *Alternance et complexité en formation. Education –Santé–Travail social*. (pp. 10–27). Seli Arslan.

Perrin, N. (2011). *Une approche énaactive de la construction de connaissances en formation professionnelle initiale des enseignants : Analyse du "cours de languaging" au sein d'un dispositif de simulation-analyse*. Thèse de doctorat. Université de Genève.

Perrin, N. (2012). Référentiel : Quelle référence pour qui ? Apports du cadre théorique maturanien du languaging pour analyser l'activité d'un acteur-observateur. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin* 15, 37–52.

Perrin, N., & Vanini De Carlo, K. (2016). L'événementialisation comme co-construction des connaissances : esquisse d'une multi-méthode issue de l'analyse de l'activité et de l'analyse narrative. *Raisons éducatives*, 2016, 251–271.

- Poizat, G., & San Martin, J. (2020). Le programme de recherche « cours d'action » : repères historiques et conceptuels. *Activités*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/activites.5277>
- Raimondi, V. (2014). Interaction, coordination, languaging : la matrice opérationnelle-relationnelle du langage. *Intellectica. revue de l'Association pour la recherche cognitive*, 62(2), 35–49. <https://doi.org/10.3406/intel.2014.1032>
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit* (Vol. 1–3). Paris : Seuil.
- Ritella, G., Rajala, A., & Renshaw, P. (2020). Using Chronotope to Research the Space-Time Relations of Learning and Education: Dimensions of the Unit of Analysis. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 100381. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100381>
- Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, 8(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2556>
- Romano, C. (1999). *L'événement et le temps*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27–48). Lawrence Erlbaum.
- Rosenfield, I. (1989). *L'invention de la mémoire. Le cerveau, nouvelles données*. Paris : Eshel.
- Sawyer, R. K. (2014). The New Science of Learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 1–18). Cambridge University Press.
- Sawyer, T., Eppich, W., Brett-Fleegler, M., Grant, V., & Cheng, A. (2016). More Than One Way to Debrief: A Critical Review of Healthcare Simulation Debriefing Methods. *Simulation in Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare*, 11(3), 209–217. <https://doi.org/10.1097/SIH.000000000000148>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Coll. « Sociétés ». Paris : Méridiens Klincksieck.
- Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- Spencer-Brown, G. (1969). *Laws of Form*. Allen & Unwin.
- Steiner, P. (2009). Quelques arguments pour un minimalisme représentationnel. *In cognito - Cahiers romands de sciences cognitives*, 4(3).
- Stern, D. N. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. W. W. Norton & Company.
- Stiegler, B. (1994). *La technique et le temps*. Galilée/Cité des sciences et de l'industrie.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le “praticien réflexif” à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In M. Tardif, C. Borges, & A. Malo (Eds.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 47–71). Bruxelles : De Boeck.
- Terré, N., Sève, C., & Saury, J. (2016). La construction et le devenir des connaissances chez les élèves en éducation physique : une étude de cas réalisée au cours d'une séquence d'escalade. *Staps*, 113(3), 89. <https://doi.org/10.3917/sta.113.0089>
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'énaction & l'expérience*. Toulouse : Octarès.
- Trindade, H. (2017). Temps et souvenir chez E. Husserl : Retour d'une conscience, conscience d'un retour. *Eikasia: revista de filosofia*, 77, 9-31.
- Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (Second Edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Varela, F. J. (1979). *Principles of biological autonomy*. Elsevier.
- Varela, F. J. (1999). Present-time consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 6(2-3), 111-140.
- Varela, F. J., & Shear, J. (1999). *The View From Within. First-Person Approaches to the Study of Consciousness*. Imprint Academic.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Versace, R. (Ed.). (2021). Mémoire et cognition incarnée : comment le sens du monde se construit-il dans nos interactions avec l'environnement ? *Intellectica*, 74, 7-298.
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche & formation*, 70, 107-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>

## NOTES

1. Les écrits de Schön (1983) peuvent ainsi être reliés à la « montée en force du cognitivisme » et au développement de recherches sur « la pensée » et « la résolution de problèmes » dans le monde professionnel (Tardif, 2012).
2. Dans les différents handbooks de « learning sciences » qui mettent en avant les approches situées de la cognition, la réflexivité, pas plus que la mémoire, n'occupe une place significative (Fischer *et al.*, 2018 ; Sawyer, 2014).
3. Nous désignons les instances analytiques du cours d'expérience (E : Engagement, A : Attentes, S : Référentiel, R : Représentamen, U : Unité d'activité, I : Interprétant) par l'expression « aspects de l'expérience » plutôt que de parler de « composantes du signe » ou de « catégories de l'expérience ». En effet, ces expressions connotent des instances nettement définies et exclusives les unes des autres, alors que celle d'« aspects de l'expérience » nous semble plus proche de l'idée de « pôles dans un continuum » telle qu'elle est précisée dans Theureau (2006).
4. Contrairement à ce qu'indique le time-code de l'autoconfrontation (0:28:09), ce moment du debriefing est bien postérieur au précédent (explicité au time-code 0:33:04 de l'autoconfrontation) ; il est fréquent dans ce type d'entretien que les expériences les plus floues soient explicitées après celles qui sont plus précises.
5. Il va de soi qu'il est également possible de distinguer des objets « externes » à l'activité, tels qu'un objet matériel, un processus ou un événement présents « à l'extérieur », dans l'environnement de l'acteur.
6. Toutefois, sur la base d'un « languaging » et de structures conceptuelles rémanentes il est possible de constituer ces formes logiques qui représente un cas particulier de relations entre des distinctions d'objets, cf. ci-après.
7. Dans l'histoire du programme du cours d'action, Jacques Theureau (comm. pers.) a introduit le concept de « type » à partir des travaux de Rosch (1978) sur la catégorisation, et de Barwise &

Perry (1983) sur les situations ; mais il l'a fait avant d'établir un lien entre son approche de l'activité et le paradigme de l'énaction. Par la suite, ces notions de type/typification ont été le plus souvent conservées pour considérer les « savoirs » dans le cours d'expérience des acteurs, au travers des instances analytiques du Référentiel (R) et de l'Interprétant (I). Avant les recherches de Perrin (2011), le concept de distinction n'avait pas été repris.

**8.** À cet égard, il est frappant que dans les descriptions des cours d'expérience, les « types » soient souvent exprimés sous forme de propositions ou de règles mettant en relation, de fait, plusieurs éléments. Nous pensons que dans le cadre énonctif, cette formulation propositionnelle des types doit être disciplinée pour bien distinguer les interprétants qui restent intuitifs, implicites, non symboliques I et ceux qui reposent sur une expression symbolique I\* (Dieumegard, 2009).

**9.** Précisons, pour les lecteurs les plus au fait des instances analytiques du cours d'expérience, que pour simplifier la présentation, nous ne tenons pas compte des « dérivations » des instances de l'Actuel et du Virtuel où la distinction d'objets est absente. En effet, si on « dérive » les instances analytiques en sous-instances comme il est proposé dans Theureau (2006), les distinctions d'objets sont uniquement présentes pour les dérivations qui sont en lien avec un caractère Actuel et Virtuel de l'expérience. Par exemple pour U, c'est le cas pour U.2.1 : émergence de sentiments ou tropismes, U.3\*.1 : idéation, U.2.2 : action ou imagination ; U.3\*.2 : action symbolique ; U.3\*.3 : auto-réflexion. Par contre, elles sont absentes pour U.1.1 : impulsion.

**10.** D'où le terme « languaging » préférentiellement à « langage » qui peut connoter un caractère statique et instructionniste du langage.

**11.** Dans cet article où nous nous intéressons aux temporalités des apprentissages en formation, nous laissons de côté la notion de « rétention primaire » (Husserl, 1928/2007 ; Varela, 1999) permettant de considérer l'expérience comme un champ étendu vers l'horizon du « juste passé » (avec son corollaire, les protentions, vers le « futur proche »). À l'échelle de temps adoptée dans notre étude, il semblait peu pertinent de séparer ces rétentions primaires de l'expérience présente, car seulement éloignée d'elle de quelques secondes. Par conséquent, les trois formes de remémorations que nous considérons dans cet article correspondent plutôt aux « rétentions secondaires » chez Husserl (1928/2007 ; Stiegler, 1994).

**12.** C'est pour cette raison que tout au long de cet article, nous emploierons le terme de « praticien » plutôt que de « thérapeute » pour désigner le gestalt-thérapeute.

**13.** Ainsi par exemple, bien après le recueil des données, nous soumettons aux participants celles que nous analysons, ainsi que les résultats que nous en obtenons.

**14.** Les participants venaient d'une très large région comprise entre Avignon et Strasbourg. Comme le recueil de données impliquait la réalisation des entretiens post-séminaire au domicile des participants, nous avons choisi trois participants habitant les trois villes (Avignon, Valence, Grenoble) les plus facilement accessibles pour le chercheur.

**15.** Pour cette participante, la volonté de contrôle et de rationalisation de sa pratique d'entretien thérapeutique freinait sa formation ; la participation à une recherche et la communication des données recueillies auprès d'elle lui semblaient renforcer cette difficulté.

**16.** Habituellement dans la méthode du cours d'action, les entretiens d'autoconfrontation sont réalisés sur la base d'enregistrements vidéo. Toutefois, dans ce contexte particulièrement sensible, l'enregistrement vidéo était perçu comme trop intrusif, tandis que l'enregistrement audio était accepté par tous les participants.

**17.** Ce prénom est un pseudonyme.

**18.** L'hypnothérapie consiste à utiliser la technique de l'hypnose à des fins thérapeutiques. Contrairement à la gestalt-thérapie, l'hypnothérapie cherche à atteindre un objectif défini *a priori* avant son usage (diminuer la douleur, soigner une phobie, arrêter de fumer, etc.), et fait partie des thérapies brèves.



19. Dans cet article nous ne détaillons pas les conséquences formatives de l'épisode dont nous rendons compte. Au-delà de l'analyse de la relation entre Claire et sa mère, il va lui permettre de prendre conscience et d'exercer une vigilance, au cours des entretiens avec les patients, sur sa propension à établir une relation de fusion avec eux.

20. Les horodatages indiqués pour le débriefing correspondent à l'horaire précis de l'occurrence pendant le séminaire.

21. Les horodatages indiqués pour l'autoconfrontation correspondent au temps écoulé depuis son commencement.

22. En revanche, certains artefacts construits ou utilisés par les acteurs, et particulièrement des inscriptions symboliques (Theureau, 2015), peuvent rester fixes (cf. par exemple, le dessin de la formatrice, figure 1, ou les notes prises par Claire, figure 2), et contribuer à la réitération d'expériences ; ils représentent alors des signifiants possibles et non nécessaires.

23. Ces propriétés et relations peuvent être qualifiées de pragmatiques au sens où elles participent de l'expérience de l'acteur sans pour autant faire l'objet d'une formalisation langagière, dont elles ne sont pas tributaires (Bermúdez, 2003 ; Laplane, 2005). En revanche, la formalisation dans le languaging ouvre la voie à des relations « logiques » au sens habituel du terme (Maturana, 2000).

24. C'est cette récursivité des distinctions d'objets qui donne la possibilité d'un retour sur un moment d'activité antécédent, ce qui définit selon Theureau (2006) la réflexivité. Ceci permet de préciser la frontière entre ce qui est de l'ordre du pré-réflexif et de la réflexivité dans l'étude empirique des moments de débriefing. Trois cas de figure peuvent se présenter : 1) L'acteur discrétise une partie de son environnement dans l'activité initiale, ne ré-expérience pas cela au moment du débriefing, mais fait émerger une distinction d'objet, langagée ou non, uniquement au moment de l'autoconfrontation. La discrétisation au moment de l'activité initiale fait partie de la conscience pré-réflexive ; 2) Sur la base de cette discrétisation dans l'activité initiale, une nouvelle distinction d'objet assortie de relations pragmatiques émerge au moment du débriefing ; cet objet est ensuite verbalisé en autoconfrontation. Le qualificatif de réflexif peut s'appliquer à l'expérience du débriefing car la distinction d'objet initie la réitération d'une même expérience au cours du temps. On pourrait toutefois qualifier cela de réflexivité au sens faible, car l'objet n'est pas, au moment du débriefing, intégré dans des chaînes narratives et conceptuelles ; 3) Une distinction d'objet, langagée et reliée à des chaînes narratives et conceptuelles, est expérimentée au moment de l'activité initiale et/ou du débriefing. Cette expérience peut alors être qualifiée de réflexive, au sens plein et habituel du terme.

---

## RÉSUMÉS

Alors que la réflexivité est devenue centrale dans les domaines de la formation et des apprentissages professionnels, elle ne constituait pas un objet central dans les recherches du programme du cours d'action. En étudiant l'expérience vécue au cours d'un débriefing dans une formation en psychothérapie, nous nous sommes centrés sur des « pratiques réflexives » consistant à revenir au présent sur un moment d'activité passé. Pour cela, nous avons repris le concept énatif de « distinction » et développé les notions connexes de structures rémanentes et de chaînes narratives et conceptuelles. Ceci nous a permis de définir différents types de « remémoration », de re-saisie au présent de moments d'expérience passée. Les résultats montrent, au cours du débriefing, une circulation entre les différentes formes de construction de

structures rémanentes et de remémoration, ainsi qu'une multi-temporalité de l'expérience qui ne la réduit pas aux horizons temporels du débriefing et de la situation analysée. Ces résultats ouvrent les débriefings sur des objectifs et des temporalités plus larges que celles qui leur sont habituellement assignés. Par ailleurs, l'enrichissement du cadre théorique et analytique du programme du cours d'action permet d'aborder la réflexivité, l'abstraction et la conceptualisation, et ainsi de mieux cerner ce qui le rapproche et le différencie de la didactique professionnelle.

While reflexivity has become central to the fields of professional training and learning, it has not been a central focus in the research conducted during the course of action program. In studying the experience of debriefing in psychotherapy training, we focused on "reflexive practices" of returning in the present to a past moment of activity. To achieve this, we used the enactive concept of "distinction" and developed the related notions of remanent structures and narrative and conceptual chains. This allowed us to define different types of "remembering", the retrieval in the present of moments of past experience. The results show, during the debriefing, a circulation between the different forms of construction of remanent structures and of remembering, as well as a multi-temporality of the experience which does not reduce it to the temporal horizons of the debriefing and of the analysed situation. These results open up the debriefings to objectives and temporalities broader than those usually assigned to them. Furthermore, the enrichment of the theoretical and analytical framework of the course of action program allows us to address reflexivity, abstraction and conceptualisation, and thus to better identify what brings it closer to or differentiates it from professional didactics.

## INDEX

**Keywords :** training, conceptualization, abstraction, enaction, memory

**Mots-clés :** formation, conceptualisation, abstraction, énonction, mémoire

## AUTEURS

### GILLES DIEUMEGARD

Laboratoire LIRDEF – Faculté d'Education, Université de Montpellier –  
gilles.dieumegard@umontpellier.fr

### NICOLAS PERRIN

Equipe CRAFT, Université de Genève - HEP Lausanne – nicolas.perrin@hepl.ch

### FRÉDÉRIC BRISSAUD

Institut GREFOR, Grenoble – frederic.brissaud@alterpsy.net