

De l'explicitation ou de la formation en acte : sous l'influence de la psychophénoménologie

Sylvie Morais



Esse Morais « Dans la lumière du passeur »

« Lorsque je me suis engagée en psychophénoménologie, j'ai tout de suite compris qu'elle m'aiderait à me former. Peut-être parce que je la rencontrais à un moment de ma vie où j'étais en pleine période de changement, mais il y avait autre chose. Je connais bien la phénoménologie philosophique et je travaille depuis plusieurs années avec une approche phénoménologique. Mais je découvrais ce qui en était concrètement que de faire de la phénoménologie. Avec elle j'apprenais à être autrement : j'étais beaucoup plus présente aux situations qui me sont données de vivre et en même temps j'étais plus distante par rapport à elles. La psychophénoménologie m'invitait à prendre de la distance par rapport à mon vécu tout en développant ma capacité à apprendre de lui. C'est pourquoi je regarde toujours du côté de l'éducation. Il y a d'un côté l'urgence des questions de l'apprentissage expérientiel qui se posent et de l'autre toute la responsabilité d'éducation qu'elles nécessitent. À travers mes recherches, c'est à réduire cet écart que je veux travailler. Comme pour la peinture, que je pratique depuis plus de 25 ans, je suis convaincue que la psychophénoménologie partage avec l'artistique une formativité intrinsèque, qu'en développant nos capacités à prendre de la distance par rapport à nous-mêmes, nous développons nos capacités à nous former. » Sylvie Morais, stage d'explicitation II, juillet 2013, St-Eblé.

Dans la lumière du passeur

L'œuvre de Pierre Vermersch m'a beaucoup appris à propos de la pratique de la phénoménologie. Par ailleurs, cet auteur est un des rares spécialistes capable de lier à la fois différents domaines de savoirs sous un regard pluridisciplinaire et de mettre en relation des chercheurs et des praticiens issus de différentes disciplines et de domaines tout aussi différents. C'est en tenant compte de sa contribution en psychophénoménologie que j'ai pu développer une conception d'un *accompagnement formatif* bien fondée, une relation pédagogique *psychophénoménologique*, qui serait ajustée à la spécificité éducative pensée comme une *Bildung* (l'expérience comme transformation de soi). Autrement dit mes recherches sur l'*apprentissage expérientiel*¹ ont prospéré d'une part parce qu'elles ont puisé dans un sol irrigué de philosophie, de psychologie, d'art et de pratiques de formation et d'autre part parce qu'elles ont trouvé au cœur de l'*entretien d'explicitation*² initié par Pierre Vermersch, une pratique concrète qui donne à penser les conditions d'une relation pédagogique *formative*, c'est-à-dire une relation qui s'inscrit dans la dynamique d'une *formation mise en acte*.

Ma contribution traitera donc du *recours à l'entretien d'explicitation* comme d'une mise en acte de la formation de soi. Pour en parler, je voudrais d'abord faire brièvement mon parcours biographique, de façon à montrer comment j'en suis venue à développer les conditions de possibilité de la formation de soi, pour en venir à témoigner de ce qui fonde la relation de l'explicitation à la *formation mise en acte*. Je voudrais surtout montrer comment l'entretien d'explicitation ouvre des perspectives prometteuses, voire novatrices, dans le domaine de l'éducation parce qu'en accordant un rôle central à l'expérience consciente et subjective, émerge des propositions nouvelles dans la conduite de l'enseignement. Elle installe une relation pédagogique *bienveillante et attentive* en tenant compte de l'apprenant et des conditions de possibilités de sa formation, ces conditions selon lesquelles le *soi peut se donner une forme*.

De l'expérience aux conditions de possibilités de la formation de soi en contexte d'apprentissage

¹ Je fais ici référence à la notion d'*experiential learning*, qui contient de façon large toute démarche d'apprentissage ou de formation qui place l'expérience humaine en son centre (formation de soi, conscience de soi, développement personnel, construction de soi, de reconnaissance des acquis, savoirs d'expérience, changement humain et social, et plus souvent en France nommé formation expérientielle ou auto formation...)

² Vermersch, P. (2003). L'entretien d'explicitation. FR : ESF

Lorsque j'ai commencé à m'intéresser à l'expérience et à son impact sur la formation de la personne, j'enseignais les arts plastiques et en même temps j'étais engagée dans une pratique artistique personnelle. Plus je prenais conscience de la pratique artistique vécue en milieu scolaire, plus je ressentais un écart avec celle que je connaissais et pratiquais... dans ma vie. Il me semblait que la dimension scolaire prenait le dessus sur la dimension artistique, de telle sorte que la pratique artistique vécue à l'école perdait sa dimension formative, du moins tel que je pouvais la vivre. Plus tard, je me suis penchée sur ma pratique artistique pour dévoiler comment, à travers elle, j'apprenais de mon expérience³. C'est-à-dire comment, en faisant de la peinture, j'arrivais à transformer mes expériences, mon sentiment, mon vécu en conscience. Et c'est en prenant du recul sur ce qui m'était donné de vivre, que je changeais ma façon de voir et par voie de conséquence j'apprenais à me former, à me transformer. Mais à l'école, les choses se passaient tout autrement. Nous étions tellement focalisés sur les contenus d'enseignement, que je n'avais pas l'impression que mes élèves vivaient une expérience particulièrement significative. Je ne voyais pas comment d'ailleurs cette pratique scolaire aurait pu avoir un impact sur la personne et s'inscrire d'une manière *formative* dans leur parcours de vie. Il me semblait bien au contraire que la pratique artistique vécue à l'école *risquait de compromettre*⁴ la possibilité d'une formation de soi, que je lie ici à la notion d'*apprentissage expérientiel*.

D'ailleurs, il fallait se rendre à l'évidence, toutes les pratiques artistiques ne sont pas également formatives. Les bienfaits d'une pratique artistique pour le développement de la personne ne coulent pas de source. En effet, il ne suffit pas de vivre une pratique artistique ni même de participer à une démarche de création et plus est dans un contexte scolaire, pour que la formation suive. Qu'est-ce que je devais faire comme enseignante pour que la pratique artistique vécue à l'école puisse devenir véritablement formative pour celui qui s'y emploie? Quels projets valoriser, quelle stratégie adopter, quelle relation pédagogique entretenir, quelle dynamique mettre en place pour qu'au bout du compte la personne puisse se former elle-même, pour qu'elle puisse se construire, construire son monde, structurer son identité, développer ses compétences? Comment m'est-il possible comme enseignante, de répondre au projet formation expérientielle tel qu'il est officiellement annoncé dans mes programmes d'enseignement? En exerçant tour à tour les métiers d'enseignante, de formateur d'adultes et

³ Morais, S. (1999). *Une rupture de discours entre l'artiste et le pédagogue : une expérience esthétique compromise?* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski.

⁴ Op. Cit. Morais, S. (1999).

de plasticienne la question est récurrente : Quelle est mon rôle en tant que professionnel de l'éducation par rapport à ce *savoir se former* nécessaire à celui qui apprend de son expérience?

À mon avis, la difficulté majeure qui se pose actuellement dans les sciences de l'éducation, n'est pas de reconnaître la place et l'importance de l'expérience dans le développement global de la personne et la formation de soi, mais c'est justement de renoncer à en prendre la responsabilité. On revendique les valeurs formatives de nos disciplines d'enseignement sans savoir exactement comment ni à quelles conditions, cette formation est possible pour la personne. On reconnaît presque généralement qu'une pratique artistique est formative ou qu'un problème de mathématiques développe l'esprit scientifique sans se soucier de la mise en acte de cette formation chez celui qui y prend part. On oublie que la formation ne va pas de soi, qu'il ne suffit pas de faire un problème de math ou de faire un dessin pour que la formation suive. On ignore dans quelle mesure une activité, à quelles conditions une expérience peut devenir véritablement formatrice pour celui qui s'y emploie.

J'allais donc faire de la recherche et m'occuper de l'*expérience* dans la formation de soi. Je chercherai à comprendre comment et à quelles conditions, en contexte d'apprentissage, la personne se forme depuis son expérience. Pour y travailler, il m'a semblé nécessaire d'en passer par une phénoménologie. Il fallait faire de la formation de soi une expérience, de façon à rendre intelligibles, les conditions d'un l'apprentissage expérientiel en contexte scolaire.

L'unité de mes recherches doit beaucoup à l'approche phénoménologique, que je déploie en tentant d'exercer une réflexivité constante sur sa méthodologie. Déjà à la maîtrise en éducation j'étais attirée, voire, j'étais séduite par cette approche. Mais c'est le plaisir de travailler depuis une expérience humaine qui m'a convaincue de faire de la phénoménologie. Mais... je ne suis pas philosophe et je n'ai pas de formation en philosophie. Et j'étais loin de me douter des méandres dans lesquels je m'engageais, à lire des textes ardues, à tenter de m'approprier les concepts de cette philosophie, pourtant combien féconde pour nos recherches en éducation.

Initiée à une approche dite de phénoménologie *scientifique* (Giorgi, Max Van Manen) issue de courants nord-américains, lorsque j'arrive en France je découvre en même temps une

phénoménologie *concrète* (P. Vermersch, N. Depraz, F. Varela). Cette découverte fut importante pour moi à plus d'un titre.

D'abord parce qu'elle m'amène à interroger l'expérience du « comment ». Comme chercheur, je me suis donc fait *marcheur-phénoménologue*⁵ pour accompagner des cochercheurs dans leurs démarches de formation expérientielle. J'ai suivi en détail leurs pérégrinations, j'ai été attentive et présente à la manière dont ils se forment. J'ai demandé comment ils se réalisaient eux-mêmes /par/à travers leurs apprentissages. À chaque fois, j'ai entendu l'expérience vécue comme étant celle du cochercheur selon son propre point de vue.

Ensuite parce que la dimension pratique de la phénoménologie m'autorisait à m'engager dans la description. J'ai donc réalisé mes descriptions depuis mes données issues des entretiens d'explicitation. Pour comprendre (et analyser) je me suis appuyée sur notre *champ de présence au monde*⁶ c'est-à-dire j'ai porté une attention particulière aux dimensions les plus corporelles de l'expérience, la sensibilité de l'engagement, les rapports entretenus avec l'espace, la spatialité, les rapports aux autres, les relations, ainsi que sa temporalité, ses processus historiques. J'ai même considéré *cette autre chose*, peut-être un peu plus obscure, et que nous nommons l'altérité.

Enfin, la phénoménologie m'aura permis de comprendre mieux ce qu'est l'expérience dans la formation de soi. J'ai appris notamment que :

Dans la formation de soi, l'expérience est humaine... La formation de soi correspond à l'acte de se donner à soi-même une forme. L'expérience y joue un rôle central. On se forme essentiellement par l'expérience, ne serait-ce que parce que nous sommes pour la majorité de notre temps en situation de vie. Mais souvent, on ajoute le préfixe *trans* à la formation de soi, parce qu'il s'agit bien d'un *processus*. La formation de soi est une transformation continuelle de nos expériences vécues, par l'engrenage de nos expériences les unes sur les autres, selon un *principe de continuité d'expériences*⁷. Mais c'est certainement la *Bildung* allemande qui

⁵ Morais, S. (2012). *L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation*. Thèse de doctorat. Paris13/nord

⁶ Merleau Ponty désigne notre champ de présence comme la source du sens de nos expériences. Y sont associés les existentiels : corporéité, spatialité, relationalité, temporalité. Merleau-Ponty, M. (1964) *Le visible et l'invisible*. Paris, FR : Gallimard. Bernard Honoré conçoit la formativité comme un existentiel : L'homme existe en formation. Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. FR : L'harmattan.

⁷ Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris, FR : Armand Collin.

nous aura donné le plus beau modèle de cette formation, comme de la vie en devenir, par une suite toujours inachevée d'expériences en transformation.

...et l'erreur aussi. *Des choses, il nous en arrive jour et nuit*⁸, mais il ne suffit pas qu'il nous arrive quelque chose pour parler d'expérience. L'expérience n'est pas ce qui est donné de vivre spontanément dans le quotidien de l'existence, mais *ce que je vis à travers de ce que je vis*. En effet selon Merleau-Ponty il y a lieu de distinguer *le fait que nous vivons* quelque chose et *ce que nous vivons à travers elle*⁹. Bien qu'elle se réfère au vécu, à la vie spontanée, l'expérience renvoie à la conscience : faire une expérience est un acte réflexif qui active le *mouvement de notre conscience qui se forme par la compréhension de l'expérience vécue*¹⁰. De là, on ne peut plus dire, comme une évidence un peu trompeuse, que la vie est pleine d'enseignement, mais c'est l'acte selon lequel je donne du sens à un vécu, qui me forme. Dans cet ordre d'idée, Philippe Meirieu dira : *il n'y a pas de formation sans autoformation*¹¹. C'est qu'on ne peut pas séparer la formation, de l'acte de celui qui se forme. Autrement dit, nous ne sommes pas formés parce que nous avons de l'expérience, mais c'est parce que nous sommes capables de faire des expériences que nous sommes capables d'apprendre et de nous former.

La formation de soi est donc un processus qui porte l'expérience en son centre : *Lorsque je porte à ma conscience les données de mon expérience et que je leur donne un sens, j'apprends, je me forme et me transforme dans le sens du devenir de l'être*.¹² Un processus que relève exclusivement de la volonté ou de la motivation de la personne à recueillir des vécus concrets pour les rendre intelligibles et les transformer en expérience de connaissance aussi bien qu'en expérience de vie. Ce concept *raffiné* d'expérience serait donc *ce que l'on apprend et ce que l'on devient à travers et à partir de ce qui nous arrive*¹³. Il pourrait se définir comme *un acte volontaire de réfléchissement d'un vécu singulier*, qui peut, selon certaines conditions, agir sur la formation, la transformation de la personne. Mais je préfère et de loin laisser à Michel Serres la définition de l'expérience :

« La sagesse multimillénaire des langues gréco-latines a formé ce mot d'expérience au moyen de deux prépositions : *ex*, qui signifie le départ, volontaire ou forcé, hors du milieu usuel ou initial, et *per*, qui décrit le voyage à travers un

⁸ Merleau Ponty, M. (1975). *Les sciences de l'homme et la phénoménologie*. Paris. FR : CDU

⁹ Op. cit. Merleau Ponty 1975, p.18

¹⁰ Galvani, P. (1991). *Quête de sens et formation*. FR : L'Harmattan.

¹¹ Meirieu, P. (1999). Faut-il avoir peur de l'autoformation? *Les cahiers pédagogiques*. Numéro spécial : 370

¹² [Traduction libre] Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. CA : The Althouse Press.

¹³ Op. cit. Merleau Ponty 1975, p.18

Nouveau Monde, tout autre. Ce double mouvement, d'arrachement et d'étrangeté, dans l'errance et la pérégrination, implique des risques physiques, donc de mort et de bannissement social et politique, ce pourquoi le terme d'expérience avoisine celui de péril et y trouve une racine. »¹⁴

Donc, dans le contexte de ma recherche de doctorat¹⁵, les expériences vécues de mes cochercheurs m'ont offert la référence à partir de laquelle le processus de formation de soi a trouvé ses conditions de possibilité.

Dans la formation de soi, l'expérience...

1. L'expérience est singulière, je suis mon expérience. Chacun d'entre nous est un être singulier doté d'une identité que l'on appelle soi. C'est cette essence singulière, ce noyau intime, le soi, que la formation cherche à mettre à jour. Faire une expérience c'est tendre vers ce lieu de rencontre unique entre une personne et le concret de ce qui lui arrive. Ce que nous percevons dans notre vécu singulier se réfère à d'autres réalités, à d'autres expériences qui sont aussi les nôtres, et que nous recevons à travers ce que nous sommes, avec notre histoire, notre culture, notre passé, notre développement personnel, nos connaissances. **Faire une expérience est formatif à la condition qu' *vivant singulier*¹⁶ s'inscrive dans la volonté et l'espoir de se former.**

2. L'expérience est sensible, elle concerne tout l'être dans sa forme. Elle est corporelle. La formation de soi met en cause la globalité de la personne, tout ce qui fait que nous sommes *ce que nous sommes*, en tant qu'humaine personne. Le soi en formation est ontologique. Il s'active dans la confiance et le renoncement, un recueillement introspectif où est pris en compte tout de l'être *en tant qu'être*. De son vécu comme de ses apprentissages, selon ses différents aspects : cognitifs, affectifs, axiologiques (ses valeurs), ses comportements. **Faire une expérience est formatif à la condition d'opérer dans le recueillement un retour sensible à soi.**

3 L'expérience est spatiale, elle procède du dehors vers le dedans. La formation de soi consiste à construire sa propre forme depuis son espace intérieur. Cela suppose, de la part de celui qui se forme, de se situer dans l'ouverture des possibles qui constituent son *moi intérieur* et de faire apparaître et d'explicitier en lui ses motivations profondes. Le soi qui se forme est

¹⁴ Serres M. (1995). Éloge de la philosophie en langue française. Paris : Fayard, p. 25.

¹⁵ Op, cit. Morais, S. (2012)

¹⁶ J'emprunte l'expression à Michel Serres. Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Le pommier.

donc réfléchi, incarné et créateur, capable de saisir dans son espace intérieur ses formes possibles et les transformer par une force créatrice de formes nouvelles. **Faire une expérience est formatif à la condition de se donner lieu d'être dans la liberté créative des possibles de soi.**

4. L'expérience est temporelle, avec elle le soi reprend son temps. La formation de soi est conditionnelle au projet de soi qui oriente vers certaines expériences et non d'autres, accordant ainsi à l'expérience son intentionnalité. Elle est suivie par la réflexion qui donne sens au vécu de façon à s'ouvrir aux expériences futures. La circulation de nos expériences dans notre temporalité formative s'active en boucle comme dans une série d'expériences qui s'ajoutent en couches successives. Elle donne à penser qu'en notre temps sensible nous prenons de l'épaisseur, comme dans un processus de maturation. **Faire une expérience est formatif à la condition de s'accorder au rythme de son temps sensible.**

5. L'expérience est distanciée, c'est dire que le soi prend du recul. « Faire une expérience avec quoi que ce soit [une chose, la parole, un problème de maths, une philosophie] cela veut dire le laisser venir sur nous, qu'il nous atteigne, nous tombe dessus, nous renverse et nous rende autre. »¹⁷ Faire une expérience signifie que nous ne sommes pas les seuls opérateurs de l'expérience. Il y a bien un moment de la formation où nous sommes positionnés de façon à laisser venir ce qui nous forme. Accueillir ce qui nous atteint dans l'abandon et se laisser transformer : dans la formation nous sommes traversés par l'altérité. **Faire une expérience est formatif à la condition de savoir accueillir dans l'abandon l'Autre qui se donne**

6. L'expérience est relationnelle, on ne se forme pas seul. L'*ex* de l'expérience fait sortir de soi et oriente vers l'autre. La situation de formation de soi s'effectue dans un rapport avec un autre, dans un moment de partage *sensible* où le vécu se donne et se transforme en expérience humaine avec l'autre. Faire une expérience est fondé sur un rapport intersubjectif. Partager ce que je vis prend une forme humaine lorsque l'autre me reconnaît humain dans cette forme. Si la relation intersubjective est conditionnelle à la formation de soi, cette sensibilité partagée en est l'essence. **Faire une expérience est formateur à la condition de se partager dans la sensibilité avec un autre.**

¹⁷ Heidegger, M. (1959). *Acheminement vers la parole*. FR : Gallimard. p.143.

7. L'expérience est individuée, elle a besoin d'être racontée. Dans la formation de soi, faire une expérience depuis un vécu singulier et l'explicitement se poursuit littéralement dans l'histoire que nous allons en raconter. Toute la question biographique se pose ici au terme de l'expérience, à savoir que celle-ci ne devient véritablement *formatrice* qu'au moment où je la raconte. Lorsque je la mets dans un ordre narratif. Non seulement raconter permet d'intégrer les éléments l'expérience dans le cheminement personnel, mais « je deviens lui-même sujet » en se racontant. Ce que je raconte ne se limite donc pas à rapporter des faits, mais constitue concrètement l'acte de se construire. Raconter est la condition essentielle pour qu'un vécu explicité puisse enfin me former, me transformer. **Faire une expérience est formateur à la condition de savoir se faire soi-même en advenir dans une histoire de formation.**

Je pense (bien humblement) avoir participé (un peu) à une compréhension *intérieure* de la formation de soi par l'expérience. Incomplète et inachevée j'en conviendrai, cette description montre clairement en tout cas que se former par l'expérience ne va pas de soi. Que l'expérience n'est formative qu'à la mesure de certaines conditions. Ces conditions formatives de l'expérience que j'ai tenté de développer le plus brièvement possible (!) pourront enfin être réinvesties en enseignement. C'est-à-dire que l'enseignant pourra se les approprier de façon à développer de nouvelles stratégies qui favoriseront l'apprentissage expérientiel en contexte scolaire. C'est génial. Tout va bien. Nous sommes en décembre 2012, je soutiens ma thèse et ma foi... je reçois un très bel accueil.

Et puis je retourne dans ma classe. Et là, me semble-t-il, les choses ne sont pas si simples ni faciles. N'était-il pas un peu naïf de croire que l'enseignant ou le futur enseignant n'avait qu'à s'approprier et intégrer les conditions formatives de l'expérience pour les transformer en stratégies pédagogiques? J'accuse un peu le coup, j'avoue. Et puis il y a autre chose. Un commentaire d'un de mes cochercheurs : « Je me suis formée parce que tu m'as invitée à le faire.» En aucun moment je n'ai interrogé l'impact que j'ai pu avoir moi, comme chercheur dans la formation de mes cochercheurs. Est-ce que j'avais induit la formation? Parce que là s'il y a eu induction, la raison scientifique perd la raison! Je porte quelque chose comme une zone d'ombre.

L'entretien d'explicitation ou l'expérience mise en acte dans la formation

C'est dans cet état, disons un peu *conceptuel* de celle qui vient de soutenir une thèse, accompagnée de ses zones d'ombre, que je me pointe à St-Eblé, une belle journée de juillet.¹⁸ Je voudrais maintenant en venir à exprimer comment j'ai vécu ce stage d'entretien d'explicitation dans son rapport à la formation de soi. D'où il a tiré sa puissance, son efficience formative, quel rapport je fais entre entretien d'explicitation et capacité de se former soi-même. Je voudrais raconter comment ce stage a répondu aux conditions de *ma* formation.

« Lorsque je me suis engagée en psychophénoménologie, j'ai tout de suite compris qu'elle pouvait m'aider à me former. »

Dès les premiers instants du stage, au tout début du tout premier entretien, lorsque je me suis trouvée dans la posture de l'*apprenant*¹⁹ j'ai senti que la psychophénoménologie pouvait m'aider à me former. En acceptant de m'engager dans l'explicitation, je le savais. Je le sentais. Je savais qu'elle avait le pouvoir de me former et j'en avais aussi la volonté. Pouvoir et volonté cheminaient ensemble, je le savais parce je le voulais et inversement. J'étais littéralement dans un espoir de formation. Au tout premier moment du « *Je te propose si tu le veux bien* », avec un sentiment contradictoire de joie et d'appréhension, j'acceptais d'y aller. Et je me lançais. La métaphore est significative. Se lancer de tout son corps comme lorsqu'on se jette à l'eau. Je me lançais entière, avec tout ce que je suis. Je risquais ce que je suis. J'acceptais de me *brasser la cage*²⁰. Je prenais le risque de ce que je connais aussi. Je me mettais en mouvement. Consciente du processus, j'arrivais assez facilement à suspendre ce quotidien, à me tenir suspendue, en rupture au regard du déroulement *ordinaire* des choses de la vie et me situer autrement. Je quittais le monde des regards, celui des jugements extérieurs et je me tournais vers l'espace du dedans. Je me retournais. Je me détournais. Complètement détachée de ce moi, distante. J'y arrivais, c'était facile. Je connais cette situation de retour à soi pour l'avoir vécue à plusieurs reprises à travers la peinture. Lorsqu'un à un moment tout échappe et pourtant cette impression d'y être vraiment, avec un maximum d'*attention* dans une fine présence avec la réalité. Concrètement, je m'y voyais. Je quittais, je glissais. Je me laissais glisser. J'y laissais aller tout ce que je suis, je m'y abandonnais... et progressivement je sentais la *conversion*. « Si tu veux bien prendre le temps » et je reprenais *mon* temps. Le

¹⁸ Stage d'explicitation II, à St-Eblé, juillet 2013.

¹⁹ Je me suis permis de nommer l'*apprenant* celui qui dans l'entretien a la posture du « A » (celui qui est accompagné). Plus loin je nommerai *passer* le « B » (celui qui mène l'entretien).

²⁰ Une jolie expression québécoise qui fait référence à la cage thoracique et qui signifie que tout son corps est secoué.

temps perdait le sens des horloges. J'y allais à mon rythme, *au rythme du cœur qui bat*. Lorsque que l'on me demandait de « laisser revenir un moment » un espace vide me venait. Un contenant. Un vide. Un passage par le vide. Et le mot *apparaître*, tout de suite, je me disais quelque chose peut apparaître. Et je regardais le vide. J'étais tranquille, j'attendais. Je n'étais pas inquiète cela ne me posait pas de problème d'attendre, en réalité il était calme ce vide. Et j'y restais. Et puis venaient des images, des situations du jour, une, et puis une autre, je ne m'y accrochais pas, elles ne me concernaient pas. Pas encore. C'était bien de moi qu'il s'agissait. Mais je laissais, je laissais venir. Je *lâchais prise* et je le sentais. Et puis venait ce moment plus fort que les autres. Celui qui me semblait plus important à travailler, il me venait comme une évidence et je l'accueillais. De tout l'entretien, je tentais de le traverser ; de le dérouler, de le nommer, de lui donner forme et sens. Et les choses se faisaient. J'éprouvais mon expérience au sens d'Heidegger, ce qui ne veut pas dire une épreuve au sens *pathologique* du terme, mais *ce qui nous atteint de toute part*. Je faisais l'expérience de la phénoménologie. J'acceptais de passer à travers, de la traverser de bout en bout et d'accueillir ce qui m'atteint. J'espérais que mon expérience de la phénoménologie me rende autre.

« *Peut-être parce que je la rencontrais à un moment de ma vie où j'étais en période de changement.* »

C'est vrai qu'à la suite de ma thèse j'en étais dans une phase de dé/pression. Non pas que j'étais dépressive, mais la pression venait littéralement de tomber. Après quelques années de recherche et le climat théorique qui l'accompagne, surtout les derniers temps, de jour en jour, d'heure en heure, 18 heures par jour... Bref d'un coup j'avais du mal à reprendre le cours. À me remettre sur mon parcours. Du mal à me poser, à me retrouver moi-même dans/à travers d'autres visées. Et puis dans ma classe, je supportais avec un peu d'amertume que rien n'avait changé. Je pensais pouvoir répondre *pédagogiquement* à la demande de formation expérientielle, je me croyais capable de répondre aux exigences, aux conditions de formativité de la personne. Mais je n'y arrivais pas. À défaut de réduire cette formation à un apprentissage purement didactique, il m'était extrêmement difficile de traduire en termes de stratégies pédagogiques, l'apprentissage expérientiel. De plus, j'étais dans une démarche de bilan personnel, une volonté de consolider les acquis comme il peut nous arriver parfois, lorsque nous sommes accompagnés d'un inévitable besoin de changement. Bref, j'avais fait le projet de retourner chez moi, au Québec. Dans ces conditions, j'étais complètement ouverte à tout point de vue et parfaitement disponible, pour ce stage d'explicitation.

« Mais il y avait autre chose. Je connais bien la phénoménologie philosophique et je travaille depuis plusieurs années avec une approche phénoménologique. Mais je découvrais ce qui en était concrètement que de faire de la phénoménologie. »

Avec une compréhension théorique de la phénoménologie, c'était un plaisir de sentir ce qui se déployait concrètement devant moi. De la ressentir. Littéralement par les sens. Je me rappelle avoir cité Merleau-Ponty : *on ne peut pas parler de phénoménologie sans en faire*²¹. Même ces mots-là prenaient du sens pour moi. Je touchais à ce qui distingue précisément *faire* une expérience et *avoir* de l'expérience. Je peux dire que j'avais l'expérience de la phénoménologie, puisque je la connaissais bien théoriquement et techniquement. Je la possédais, disons de façon passive (cognitive?). Mais je ne l'avais pas vécue. Ce qui m'a particulièrement touchée c'est justement le fait de la vivre. Nous pourrions dire qu'*avoir de l'expérience* c'est l'accumulation de tout ce que nous pouvons savoir sur quelque chose et c'est aussi l'accumulation d'un certain savoir-faire. Mais *faire une expérience* c'est à la fois prendre connaissance de quelque chose et prendre conscience de soi. Lorsque je fais une expérience je comprends de l'« intérieur » et en même temps je mets en branle mon évolution personnelle. Dans le faire une expérience il y a un moi en déplacement : je me forme, me transforme, deviens autre. J'en reviens donc (encore!) à Heidegger. Connaître la phénoménologie ne me rendait pas capable de philosopher. Mais en faire l'expérience, à ce stage d'explicitation, c'était à la fois la comprendre et se laisser transformer par elle. Si je veux apprendre quelque chose de la phénoménologie, et de tout autre chose par ailleurs (d'un problème de maths, d'un voyage, de l'art...) il faudra certainement en faire l'expérience.

« Avec elle j'apprenais à être autrement : j'étais beaucoup plus présente aux situations qui me sont données de vivre et en même temps j'étais plus distante par rapport à elles. La psychophénoménologie m'invitait à prendre de la distance par rapport à mon vécu tout en développant ma capacité à apprendre de mon expérience. »

Toujours au début du tout premier entretien, lorsque j'étais dans la posture de l'**apprenant**, j'ai été saisie, subjuguée, je crois, par la présence du **passeur**. Je ne me doutais pas de l'espace qu'il pouvait occuper. Depuis l'amorce et tout au long de l'entretien, je sentais sa présence. Et son attention. Dans mon monde intérieur, il était présent et je le voyais.²² Je voyais sa tête, je voyais sa main, précisément. Je voyais aussi ce qui se dégageait de lui. Tout ce qui est contenu dans son attention, je le voyais comme réifié dans un mélange de puissance et d'inclination. Et puis le rythme de sa voix, et puis ses mots et ses intonations, ses respirations,

²¹ Merleau-Ponty, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*. Paris, FR : Gallimard

²² Je le voyais certainement comme j'ai senti le besoin de faire ce tableau à mon retour de stage!

son souffle, tout y était en même temps, parfaitement accordé à mon rythme. S'accorder oui, comme dans une sorte de musicalité partagée. Une symphonie? Voilà peut-être la signification de s'entendre avec quelqu'un. S'entendre soi avec/à travers l'autre. Intéressant, parce que je m'entendais dans sa présence, je m'entendais dans ses mots, je m'entendais dans ses gestes. Je m'entendais moi dans mes possibilités d'être. Et plus que ça. Je sentais concrètement qu'il me portait, et ce même si c'était moi qui m'activais. Parce qu'apriori c'était bien moi que je cherchais dans cet entretien, mais, c'est lui qui m'ouvrait la voie, gentiment, en parfait en accord avec mes attentes. Je sentais sa bienveillance aussi. Je la vivais comme un moteur. Elle me procurait le sentiment d'avancer en toute confiance. Je vivais cet entretien aveugle et libre, me semble-t-il, d'être. Le passeur m'interpellait profondément (?) Il venait me chercher et en même temps j'avais le sentiment d'œuvrer. Je me sentais libre et en même temps complètement transportée. Il me tenait, il m'entre/tenait. Entre tenir. Je vivais une extraordinaire relation d'entretien, entièrement habitée, une relation incarnée de part et d'autre, je vivais une relation chargée d'attention et de bienveillance.

Plus tard, à un autre moment du stage où j'ai eu à me faire *passeur* à mon tour, je tentais de m'y engager moi aussi de tout mon corps. Littéralement, je tentais de faire traverser par mon corps, avec attention et bienveillance, un espoir de formation. D'auto formation. Parce que je ne croyais pas pouvoir former l'*apprenant* moi-même, bien entendu. Former quelqu'un à quelque chose, on le sait, c'est un leurre²³. On ne peut que se former que soi-même. Pas plus que je ne croyais que sa description allait spontanément le faire changer. Je sais que cela ne suffit pas. Mais je tentais de mettre en place, de rendre possible les conditions de sa formation, de lui faire ressentir cette possibilité, de la mettre en lumière de façon à ce qu'il puisse se l'approprier. Je tentais de mettre sa formation en acte. Pour le faire, je mobilisais tout ce que je suis comme *passeur*²⁴. Tout de mes gestes, à travers mon attitude, avec mes mots, j'ajustais ma posture, le ton ma voix son rythme et mon calme, je m'y engageais, comme on le dit de façon assez pertinente : corps et âme. J'actais cette volonté de mettre mon corps au profit de l'espoir de formation chez l'autre. Je l'invitais à se tourner vers lui-même, à se détourner du monde, à prendre son temps et à laisser venir un moment qui lui importe, à l'accueillir, à le décrire... Et je le lui demandais avec attention et bienveillance. Et je voyais l'effet que je produisais chez lui. Et je m'apercevais que j'en avais nettement l'aptitude. Parce qu'à force d'attention et de bienveillance, j'y arrivais. C'est peut-être ça qui a changé chez

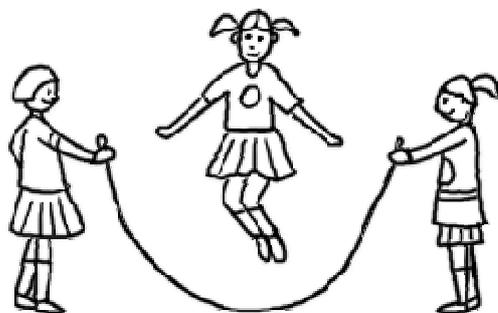
²³ Lire Bernard Honoré. Honoré, B. (1990). *Sens de la formation sens de l'être. En chemin avec Heidegger*. FR : L'Harmattan.

²⁴ Je suis d'ailleurs certaine qu'il s'en souvient!

moi. On m'a parfois qualifiée d'*aidant naturel* et c'est évident que j'en ai la propension, que je dégage de l'empathie. Mais aujourd'hui, je me découvrais une véritable compétence de formateur. J'étais celle qui avec attention et bienveillance pouvait mettre en place les conditions de la formation chez l'autre.

Je comprenais aussi que je n'avais pas induit la formation chez mes cochercheurs. J'avais simplement mis en acte les conditions de leurs formations. J'avais rendu leur formation possible. Ce sont eux (elles) qui ont saisi l'occasion, cette possibilité de se former. Je savais que l'on ne se forme pas seul, que l'on se forme avec l'autre. Mais je comprends mieux aujourd'hui qu'il ne s'agit pas de n'importe quel autre. *On se forme avec un autre bienveillant*. L'impact d'une relation de qualité est considérable. Je comprenais à quel point ce processus peut se jouer ou se déjouer dans/par/à travers la relation. Parce que nous sommes de part et d'autre *dans* la relation formative. Cela veut dire, pour le *passseur*, d'y être entier lui aussi, au même titre que ce qu'il demande à l'*apprenant*, d'y être de tout son être. Je prenais conscience de la nécessité d'une fine relation. Je comprenais par-dessus tout qu'exister en relation n'est possible qu'avec bienveillance et attention. Si au terme de ce stage, la phénoménologie est devenue pour moi autre chose qu'une théorie ou une méthode de recherche, j'apprenais avec cette expérience de la psychophénoménologie, que nous, praticiens de la formation, avons d'abord à instaurer une relation, relation de *qualité*. Une relation intimement liée à la qualité de notre attention et à notre bienveillance. Je pourrais aujourd'hui ajouter à ma liste des conditions formatives : **l'expérience ne devient formatrice pour la personne qu'à la condition d'être bien accompagnée...**

J'aime assez me représenter cette relation du *passseur* et de l'*apprenant* par cette image de la corde à danser.



Dans la relation, il y a, comme dans le jeu de corde à danser, d'abord celui qui fait tourner une corde, selon un certain rythme. C'est le *passseur*. Il met en place le rythme, il

lance les conditions, il impulse les couleurs de la relation. Et puis il y a l'*apprenant* qui, comme la petite fille, est tendu à regarder la corde tourner, à s'en imprégner lentement, à attendre le bon moment, celui qui conviendra le mieux pour sauter. Avec son corps, elle se représente la course de la corde, elle mime, elle s'ajuste, elle s'accorde dans un mouvement circulaire, celui de la corde. Et puis elle se lance... Et à ce moment-là, le *passer* ajustera son geste de façon à s'adapter au saut de l'*apprenant*. Ce n'est pas le passer qui règle le mouvement, il n'impose pas un rythme, mais il s'accorde à celui de l'apprenant. Et pourtant c'est quand même lui qui fait tourner la corde. Ce qui importe dans le jeu c'est d'activer le saut de l'apprenant. De lui donner lieu d'être. De le rendre possible et juste par rapport à la corde. Et même si c'est l'apprenant qui saute, il est fondamentalement influencé par le geste du passer. En réalité, ils s'accordent l'un à l'autre, jusqu'à ce qu'effectivement de part et d'autre le mouvement de la corde et le saut, ensemble, conviennent, dans une dynamique partagée. C'est cette attention d'une extrême sensibilité et parfaitement ancrée du passer, ainsi que la portée et les effets tangibles qu'elle génère chez l'apprenant, qui me fait saisir la bienveillance nécessaire à la relation d'entretien. Entrer entier dans son vécu, s'accorder à la circularité de son expérience, s'accorder à l'autre qui s'accorde à soi : cette image illustre assez bien toute l'attention et la bienveillance contenue dans la relation, celle de l'entretien d'explicitation.

Je tiens donc à dire merci à Pierre, d'avoir bien voulu, avec bienveillance et attention tenir la corde. Et d'avoir ainsi mis en acte les conditions de ma formation. Que je me permets de saisir ici à travers ce récit d'expérience que j'en fais ici. Je me vois déjà écrire ce qui deviendra bientôt : *L'amorce d'une pédagogie de l'attention et de la bienveillance... sous l'influence de la psychophénoménologie.*

« C'est pourquoi je regarde toujours du côté de l'éducation. Il y a d'un côté l'urgence des questions de l'apprentissage expérientiel qui se posent et de l'autre toute la responsabilité d'éducation qu'elles nécessitent. À travers mes recherches, c'est à réduire cet espace que je voudrais travailler. »

L'entretien d'explicitation est un mode d'accès à l'expérience subjective. En activant une boucle discursive qui consiste à accompagner la personne à se tourner vers son vécu subjectif pour l'aider à l'amener à la conscience. Ce processus met en acte la formation. Avec lui il y a émergence des conditions de la formation humaine. En revanche expliciter l'implicite et le

non réfléchi d'un vécu subjectif ne va pas de soi. C'est un travail, *c'est une expertise*²⁵. Il suppose que la personne a la capacité de se mettre entre parenthèses au sens de l'époque phénoménologique, de façon à être capable se détourner du quotidien et se tourner vers l'intérieur *dans un mouvement d'attention, de conversion et de lâcher-prise*²⁶. Pour développer cette capacité à apprendre de son expérience, il faudra... lui apprendre. De là, je suis convaincue que nous avons un rôle essentiel à jouer comme professionnels de l'éducation.

D'abord, il nous faudra, comme enseignant, nous engager pour nous-mêmes dans notre propre formation. Et par cet engagement, saisir l'impact d'un accompagnement bienveillant et attentif. Il nous faudra comprendre en faisant l'expérience, comment la présence attentive et la bienveillance sont le moteur de la relation, qu'elles sont à l'origine d'une formation dans ses possibles. Quelles seules peuvent rendre possible la mise en acte de la formation. Ainsi, à la manière d'une psychophénoménologie, nous saurons ré/inventer une pédagogie de l'attention et de la bienveillance. Parce qu'en demandant à l'apprenant de s'engager dans une visée holistique nous avons emprunté le même chemin. C'est-à-dire, nous nous sommes engagés comme enseignant-passeur dans une relation bienveillante. Puisqu'apprendre par l'expérience est un acte global, il appelle un autre bienveillant, un autre qui s'engage lui aussi globalement. Et de retour en classe les choses se passeront autrement. On ne demandera plus : *qu'est-ce que tu as appris?* Mais, *comment as-tu appris?* Et déjà on sentira la question activer le mouvement d'une relation toute différente. Tout à coup, la question sera habitée, et suscitera un autre ordre de réponses. Enfin, nous sortirons de *l'essentiellement cognitif*, pour nous engager dans un corps-esprit confondu. Parce qu'ainsi, nos questions tiendront compte des conditions selon lesquelles la personne peut entrer dans sa formation.

Je pense effectivement que l'éducation devrait prendre ses responsabilités par rapport à un *apprendre à apprendre de son expérience*. Il faudrait même organiser un programme pour que les enseignants apprennent pour eux-mêmes à se former, qu'ils en fassent l'expérience de façon à comprendre de l'intérieur le rôle du passeur, qu'ils apprennent à habiter leurs relations pédagogiques. Il devient maintenant presque une évidence que la relation pédagogique a tout intérêt à s'inspirer de la psychophénoménologie, et se développer dans l'attention et la bienveillance. Mais à l'école aussi il y a des préjugés à dépasser.

²⁵ Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. FR : PUF

²⁶ Depraz, N., Varela, F.J., & Vermersch, P. (2011). À l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique. Dans *Études phénoménologiques*, 15, p. 165-184

Habiter sa relation pédagogique avec toutes les références à la corporéité que la métaphore peut contenir, voudrait dire tenir compte concrètement non seulement des dimensions cognitives de l'expérience, mais aussi de son aspect subjectif. C'est-à-dire avoir accès aux dimensions de l'expérience humaine, un domaine d'étude longtemps considéré comme inaccessible. Inaccessible dira Pierre Vermersch, *parce qu'essentiellement du domaine du privé, de l'ordre de la première personne. Parce seule la personne, dit-il peut savoir ce qui se passe intérieurement. L'intériorité et à fortiori l'introspection*²⁷ ont mauvaise réputation. Peut-être encore plus dans le domaine de l'éducation. Le cadeau de Pierre Vermersch est justement d'avoir su passer outre les préjugés et développer concrètement une méthode comme une voie d'accès à la conscience. Il a ouvert la porte à l'expérience *telle qu'elle apparaît*. L'entretien d'explicitation est la porte d'entrée pour accéder aux choses et les habiter : il se donne méthodiquement les moyens d'une connaissance subjective. Peut-être que l'école en verra, dans un avenir rapproché, la nécessité.

« *Comme pour la peinture, que je pratique depuis plus de 25 ans, je suis convaincue que la psychophénoménologie partage avec l'artistique une formativité intrinsèque, qu'en développant nos capacités à prendre de la distance par rapport nous-mêmes, nous développons nos capacités à nous former.* »

J'ai appris, à travers mes recherches sur la pratique artistique, que celle-ci génère un processus de formation intrinsèque. Que ce processus appelle, pour s'accomplir, un certain nombre de conditions, que j'ai nommé les *conditions formatives*²⁸. Ces conditions se retrouvent au cœur même de l'entretien d'explicitation. C'est-à-dire que je reconnais à travers l'entretien d'explicitation, la mise en acte de la formation, celle rendue possible par/à travers ces conditions formatives. De là, peut-on affirmer que la pratique artistique serait en elle-même un processus d'auto-explicitation? Ou est-ce que l'artistique serait une pratique phénoménologique? Les questions ont le mérite d'être posées. Mais je constate et qu'elles partagent procèdent néanmoins toutes les deux à travers ce même processus de mise à distance, qui permet de prendre conscience d'un vécu, à travers la mise en place des conditions favorables à son explicitation. Toutes les deux sont aussi intimement liées à une relation attentive et bienveillante. Cette qualité de la relation que le passeur installe dans son rapport à l'apprenant est aussi celle que nous entretenons avec nous-mêmes dans un exercice d'auto explicitation et aussi dans une pratique de l'artistique. Bref, je reste convaincue que

²⁷ Voir le chapitre sur l'introspection. Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. FR : PUF

²⁸ Énumérées plus haut en 7 points

l'artistique partage avec la psychophénoménologie cette possibilité de mettre en acte les conditions de la formation humaine.

En revanche, une fois les conditions *formatives*²⁹ en place, il n'est pas encore possible de parler concrètement de démarche *formatrice*³⁰ ou transformatrice. Ce qui manque à la pratique artistique pour qu'elle devienne au bout du compte véritablement formatrice pour la personne est aussi ce qui manque à l'entretien d'explicitation. Ce n'est qu'après, lorsque les données de l'expérience subjective s'engagent sur le chemin du sens qu'il est question de formation. Autrement dit lorsque la personne met un ordre narratif dans ses données explicitées, qu'elle en fait une histoire. La formation en tant que telle relève donc du travail de l'apprenant qui saura relever les données de son vécu expérimenté, pour en faire un récit d'expérience. Ce n'est qu'au moment où le sujet biographique fait le récit de son expérience, que s'opère enfin pour lui une véritable *dialectique avec l'avenir*³¹. C'est en racontant notre expérience vécue, que nous pourrions l'intégrer dans la continuité et l'identité de nos parcours de vie. Restera donc à nous raconter nos histoires de formation.

Et après?

« *Tout homme a droit à une vie qui lui permet de se construire* »
Albert Jacquard

La multiplication des concepts *éducatifs* qui posent l'expérience en leur centre³² est révélatrice du Nouveau Monde annoncé par Michel Serres, au sein duquel il faudra *réinventer sa manière d'être et de connaître*³³. Associé au développement de nos sociétés de l'information et de la connaissance, il risque d'entraîner un changement de paradigme éducatif. Les sciences de l'éducation seront en effet mises au défi de penser de nouvelles stratégies du connaître, où l'apprenant aura à développer ses propres capacités de réflexivité et d'apprentissage. Il est devenu nécessaire, voire urgent pour le *vivant singulier* d'aujourd'hui d'*apprendre à apprendre*³⁴ par son expérience.

²⁹ « Qui rend possible la formation »

³⁰ « Qui forme. »

³¹ Delory Momberger, C. (2005) *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*.FR :Economica

³² L'apprentissage expérientiel, la formation expérientielle, l'apprentissage tout au long de la vie, les procédés de validations d'acquis d'expérience, les savoirs d'expérience»

³³ Op ; Cit. Serres, M., (2012).

³⁴ Althiet, P., Bettina D. (2005) Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. Dans *L'orientation scolaire et professionnelle*. Traduction Christine Delory-Momberger

Mais apprendre par l'expérience n'ira pas sans bouleverser les conceptions théoriques implicites aux méthodes d'enseignement traditionnelles. Le concept d'apprentissage, s'étendra désormais bien au-delà des activités ciblées d'acquisition de savoirs et de savoirs faire, pour inclure l'expérience et l'inscrire dans les figures du développement de la personne. Parce que derrière l'apprentissage il y aura un vivant singulier compris dans sa globalité – avec ses valeurs, ses référents culturels, ses structures, ses désirs, ses savoirs –, et qui cherche à donner du sens à ce qu'il apprend. Ainsi considérée du point de vue du parcours de la vie, *la connaissance sera continuellement testée et construite dans l'expérience de l'apprenant*³⁵. De plus, penser l'expérience consciente et subjective comme étant *le* processus majeur qui joue un rôle central dans l'apprentissage³⁶, n'ira pas sans modifier en profondeur la conduite même de l'enseignement. Cette autonomie de l'apprenant entraînera inexorablement des évolutions sur le plan de la pédagogie. Il deviendra impossible de penser un modèle unique applicable à tous. Quant à l'enseignant, il se fera formateur-passeur. Il tentera d'établir un contexte d'apprentissage favorable, qui tient compte de l'espace de *formativité* de la personne – sa contextualité, l'impact du relationnel, l'autre, les autres, il portera une attention particulière au parcours de vie historique, sa temporalité et en même temps il s'ouvrira sur la question de l'unité corps-esprit³⁷, la corporéité dans l'apprentissage. Mais surtout, l'enseignant saura *réapprendre*, sous l'influence d'une psychophénoménologie, ce qui en est d'une pédagogie *attentive et bienveillante*, une relation pédagogique qui tient compte de l'expérience humaine en formation.

³⁵ Dont l'origine intellectuelle est issue des travaux de Lewin, Dewey et Piaget. Kolb, D.A. (1984). Le processus d'apprentissage expérientiel. Dans *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Chap. 2. Traduction de Samuel Chartier.

³⁶ Op. Cit. Kolb, D.A. (1984)

³⁷ Varela, F. J., (1999). L'inscription corporelle de l'esprit. France, FR : Seuil.

De l'explicitation ou de la formation en acte : sous l'influence de la psychophénoménologie

Résumé

L'emploi de l'entretien d'explicitation dans des démarches de formation de soi suppose qu'engager l'explicitation d'un vécu peut aider la personne à mettre en place les conditions de sa formation. C'est par l'explicitation de son vécu que le sujet fait émerger ses possibilités de prendre forme et sens. Le récit de cette expérience installera une dialectique entre son vécu remémoré et l'avenir en engageant ainsi la personne dans sa formation. Mais c'est aussi la qualité de la relation formative qu'instaure l'entretien d'explicitation qui permet au sujet d'explicititer « en toute confiance » son vécu. Conduire avec bienveillance un entretien d'explicitation c'est mettre la formation en acte.

Sylvie MORAIS est docteure en Sciences de l'éducation (Ph.D.) Son expertise en éducation par l'art et en philosophie de la formation lui offre des connaissances et des compétences spécialisées dans l'expérience et sa place dans les processus d'apprentissage et de formation des capacités de réflexion, d'action et d'orientation. **Formateur d'adultes** (depuis 2003) elle enseigne à *créer se créer collectif apprenant* depuis une approche d'*accompagnement formatif* issu d'une synthèse de ses pratiques d'enseignement et d'accompagnement, ainsi que de ses recherches en éducation et en phénoménologie. **Plasticienne narrateur-biographe**, elle enseigne les arts visuels (depuis 1990) tout en abordant la création artistique, tant dans les milieux institutionnels que sociaux, sous l'angle du biographique. Elle accompagne et intervient dans un contexte de médiation artistique, où la pratique de l'art est vécue comme une *pratique de soi* au sens de Foucault, c'est-à-dire une pratique orientée *vers une fin qui n'est rien de moins que la constitution de soi*.