

## *L'explicitation et moi, 27 ans de croissance partagée*

Claudine MARTINEZ

Le Grex, un très beau ballon que j'ai vu se gonfler. J'en ai attrapé la ficelle dès qu'il me fut perceptible et je ne l'ai plus lâchée sauf quand il est devenu une montgolfière. Je suis alors montée dedans et puis maintenant qu'il s'est transformé en vaisseau, il m'emmène dans les dédales et profondeurs infinis de mon monde intérieur.

### ***Claudine "la prof"***

#### **Sa rencontre avec le chercheur de la rue Gay Lussac.**

Elle a fait la connaissance de Pierre d'une façon étonnante. Elle était en poste à l'UFR-STAPS sur Montpellier depuis 9 ans, sa 3<sup>ème</sup> fille avait 4 ans. Son époux, en poste au lycée, l'aidait beaucoup par les échanges qu'ils avaient. Ils étaient passionnés d'innovation pédagogique après x années de militantisme avec le CPS de la FSGT ( groupe de recherche innovation pour le « sport de l'enfant »). Elle animait un groupe de recherche-action avec des collègues conseillers pédagogiques, le GRAF (groupe de recherche action sur la formation des étudiants à l'enseignement).

Nous sommes dans les années 85 quand un jour ils découvrent, dans une revue, l'Education Permanente n° 51, l'article "Une application de la théorie opératoire de l'intelligence de J. Piaget aux problèmes de formation". L'auteur, M. Pierre Vermersch, chercheur au laboratoire d'Ergonomie et de psychologie cognitive leur est encore inconnu. Dans cet article, ils trouvent le cadre théorique de Jean Piaget, à savoir la théorie opératoire de l'intelligence auquel s'ajoutent les registres de fonctionnement chez l'adulte. Ils y lisent des arguments qui vont complètement dans le sens de leurs options pédagogiques, comme "le diagnostic, étape préalable". Elle jubile car c'est son cadre théorique dominant pour son travail de thèse en cours et puis c'est l'époque de la pédagogie par objectifs et dans leur domaine, le "technicisme" est roi. Le béhaviorisme est encore très fort et peu de monde s'intéresse à ce qui se passe dans la "boîte noire" de l'élève. Ce n'est pas scientifique! Aussi cette lecture les enthousiasme. Ils font donc un courrier à M. Pierre Vermersch. Quelques temps plus tard à leur grande surprise, un paquet leur arrive, contenant plusieurs articles et un petit mot de ce chercheur. Nous sommes en pleine époque de l'analyse de la tâche, des algorithmes, de la découverte de la psychologie soviétique. Comme elle monte sur Paris à des séminaires organisés par la section Education Physique de l'INRP (mise en place de recherches en EPS) près de la rue Gay Lussac, elle ose contacter M. Vermersch et prendre un R.V. avec lui à son laboratoire.

Un peu plus tard, M. Vermersch la met au courant de leur projet d'Université d'été à Marseilleveyre avec Jean-Jacques Bonniol, Maître de conférence en sciences de l'Education sur Aix et Joe Nunziatti professeur de lettres au lycée, sur "l'évaluation formatrice". Bingo, enfin une ouverture à leur réflexion. Elle y entraîne plusieurs amis de l'EPS d'Aix-Marseille. Je dois ajouter que la deuxième année en 1987, elle n'avait pas l'intention d'y retourner et là, M. Vermersch lui fait une demande qui la laisse perplexe : " viens et tu pourras m'observer dans l'atelier que je vais animer". Elle, observer ce chercheur ? A ce moment là, le sens de cette demande ne lui était pas accessible. Elle ne pouvait pas comprendre! Ce ne sera qu'un certain nombre d'années plus tard qu'elle mettra du sens à cette proposition qui est restée inscrite dans sa tête, mais ne l'a pas empêchée d'aller à ses ateliers à cette deuxième université d'été.

Elle, elle parlait d'évaluation diagnostique, elle suivait de près les travaux de l'équipe del'INRDP de Neuchâtel avec Pierre Cardinet, Jacques Weiss... Eux (à Marseilleveyre) parlaient d'évaluation formatrice et des boucles de régulation de l'élève

Elle lisait "la Prise de Conscience" ainsi que "Réussir et Comprendre" de Piaget (1974). La théorie opératoire de Piaget était l'axe de son cadre de référence pour sa thèse alors en cours. Pierre écrivait encore<sup>39</sup> sur les "registres de fonctionnement" de l'adulte à partir de la théorie piagétienne. Il disait que chaque registre était borné et chacun ouvrait de nouveaux possibles, le tout étant associé au concept de

<sup>39</sup> Cf. Sa thèse : une approche de la régulation de l'action chez l'adulte. Registres de fonctionnement, déséquilibre transitoire et microgenèse. Avril 1976

microgènèse. Qu'est-ce qu'elle a pu se creuser la tête avec les bornes et les possibles de ces registres pour tenter de les transformer en observables!

En juin 1989, Pierre Vermersch vient animer un atelier d'une journée dans sa fac à Montpellier. Ce coup de pouce n'aura pas les effets rêvés, au-delà de son groupe de travail !

Après Marseilleveyre, Pierre lui parle d'un groupe de travail sur Paris qui prolonge la vie d'un ancien groupe sur les "bas niveaux de qualification". Dans le prolongement de ce groupe, il dépose un projet auprès du MRT (ministère de la recherche et du travail) en le focalisant sur le thème transversal de l'explicitation et la prise de conscience (janvier 90 à Juin 92). Ils étaient une vingtaine de personnes concernées, de plusieurs organismes de formation comme l'AFPA de plusieurs régions, l'IREM de Lyon, les ARL sur Nancy avec Pierre Higelé, Pierre-André, le GECO de Nice avec Maryse, Catherine et d'autres, la MAFPEN de Lyon avec déjà Joëlle, l'IUFM de Versailles avec Nadine, les Analyses transactionnelles avec Claudie Ramon mais aussi EDF et le secteur du nucléaire avec Pierre Guillemot et Catherine qui s'était engagée dans la formation de ce secteur etc... C'était l'époque des "Pierre" (Vermersch, Higelé, Rabardel, Vérillon, Guillemot), Pierre-André (Dupuy), Jean-Pierre (Ancillotti)!

La voilà partie pour ce groupe avec l'avantage du financement du MRT qui lui rembourse ses voyages. C'est là qu'elle attrape la ficelle du ballon.

## Comment s'est-elle formée à l'explicitation ?

Elle fit les 2 premiers stages de 1990 à Nice. Elle manqua le 3<sup>ème</sup> pour passer l'agrégation en EPS. C'est là qu'elle rencontre Catherine Le Hir pour la première fois. Elle animait avec Pierre. Le premier stage de 3 jours se déroule au vieux lycée Masséna en février au moment du festival et le deuxième de 4 jours dans les locaux de la Mafpen aux vacances de Pâques. Ce n'était pas encore le cursus des stages de base d'aujourd'hui! La centration était sur les outils de la PNL, car la mise en œuvre de l'explicitation supposait l'emprunt de ces outils. Elle y découvre le travail sur le non verbal avec les canaux sensoriels, la position associée/dissociée, les sous modalités sensorielles avec les sous modalités critiques, la fertilisation croisée de Bateson, la stratégie des génies et l'échelle des niveaux logiques de Dilts etc. A ce moment là, les stagiaires n'étaient pas encore très clairs sur la différenciation contenant/contenu. Elle se souvient très bien du ton et du rythme de la voix de Pierre, quand il passait dans son petit groupe, l'importance du non verbal quand celui-ci lui permit de découvrir l'une de ses sous modalités critiques alors que Nadine et Maryse voulaient lui faire mettre une image dans un cadre! Leur observation à toutes les trois d'un porte manteau en bois!

Ensuite sa formation s'est poursuivie par le travail du groupe dans les séminaires. Le contenu portait systématiquement sur l'analyse d'un protocole enregistré par l'un des participants. Chacun acceptait le contrat d'amener un protocole enregistré et de faire le compte rendu détaillé d'un séminaire dans l'année.

Puis en 1994/95, elle participe à un stage de formation pour le CRAPT comme assistante avec Jean-Pierre Ancillotti et Catherine Coudray de l'association Métamorphoses à Vallauris dans les Alpes Maritimes, sous la forme de 3 fois 2 jours en 3 mois. Le cursus de formation à l'explicitation était assez établi. Il avait été l'objet du travail des deux premières Universités d'été à St Eble en 1993 et 94. C'est la première fois qu'elle vit un stage avec ce point de vue d'assistante. Comment conduire un "feed-back" est alors sa grande question du moment. En conséquence, elle est hyper attentive à ceux que conduit Jean-Pierre dans cette opération. Elle note tout afin de revenir dessus ensuite pour y réfléchir. Elle a longtemps eu l'idée d'écrire un article dans la revue sur ce thème!

Après cela elle est de nouveau assistante, mais avec Pierre dans un stage avec l'AFPA qui se déroule à Marseille pour la première partie puis au Pradet. Elle est encore curieuse, même après l'expérience avec Métamorphoses, de vivre un stage de formation qui est maintenant élaboré, construit et qu'elle n'a pas vécu comme stagiaire. Elle reféra assistante avec Pierre sur Paris quelques années plus tard, au printemps 1998. Ce n'était pas simple pour elle de se libérer 2 à 3 jours de suite autant au plan professionnel que familial avec les trajets que ces stages impliquaient. Il fallait que le ballon l'entraîne bien haut et bien loin!

## Côté formation

Elle commença de suite à introduire ces techniques dans son groupe recherche-action constitué de collègues Conseillers Pédagogiques, le GRAF. Ils travaillaient sur les problèmes de formation des

étudiants à l'enseignement.

Sinon, elle fit beaucoup d'opérations de formation brève, allant de la ½ journée à des périodes de 2 jours. Au début, elle en fit beaucoup dans le milieu de l'Education Physique (enseignants, conseillers pédagogiques, autres UFR-STAPS) mais aussi dans le milieu primaire. Ces périodes brèves étaient à la fois difficiles et frustrantes. Il lui fallait sans cesse inventer, articuler les préoccupations professionnelles et l'utilisation de quelques techniques. Une fois, elle se trouvait dans un gymnase en tennis de table ou en badminton, une autre fois, il fallait concilier la formation avec les libertés des enseignants et faire un stage modulaire. Chaque fois c'était toute une gymnastique de l'esprit et beaucoup de patience. Elle devait se freiner pour rester en prise sur la dynamique de chaque événement. Cela n'allait pas aussi vite qu'elle aurait souhaité.

Au bout d'un certain temps, elle a commencé à percevoir qu'elle n'était pas la même quand elle travaillait avec l'explicitation comme par exemple à l'IUFM et quand elle était dans son poste à l'UFR. Son état d'esprit, sa démarche étaient différents quand elle arrivait dans chaque lieu. Cet état de fait est devenu de plus en plus marquant, l'amenant à en prendre conscience et à y réfléchir. Elle a mené une comparaison très fine de ces deux co-identités qui s'étaient progressivement juxtaposées. Dans l'une, elle se sentait très bien, très à l'aise. Elle était dans un "lâcher prise" et un "laisser venir" important. Son état interne était différent, y compris sa posture physique. Si je prends par exemple sa façon de vivre le temps comme une durée de deux minutes! Dans un cas, il lui reste encore deux minutes, dans l'autre, elle n'a plus que deux minutes! Dans ses pratiques d'explicitation, elle se sentait pleinement congruente. Cela ne veut pas dire que c'était toujours facile et qu'elle ne rencontrait pas d'obstacles, surtout au plan institutionnel. C'était toujours une vraie bataille que de faire exister là un module, là deux journées dans un stage d'un mois... Mais en profondeur, c'était bien... posé... déterminé! Ce n'était pas la même chose dans son travail à l'UFR. Elle a fini par comprendre que les conditions de son travail s'étaient tellement dégradées, qu'elle y vivait, presque en permanence, en contre valeurs.

## Dans sa vie de mère de famille

Dans cette période de la professionnelle pratiquant l'explicitation, elle restait très discrète à la maison avec ses filles. Elle les sentait méfiantes et un peu hostiles.

Elle a toutefois quelques anecdotes qui montrent que l'explicitation trouvait parfois sa place dans sa vie quotidienne familiale.

1. Sa plus jeune fille était en CE2. Un midi, elle rentre en pleurant... "Je n'ai pas su faire les divisions!" Il s'agissait de divisions à plusieurs chiffres et le dividende comportait un zéro à l'intérieur du nombre. Elle lui propose de faire un essai sous ses yeux. Quand elle arrive au moment d'abaisser le 0, elle ne le fait pas et abaisse le chiffre suivant. Elle la laisse faire et quand elle a terminé, elle lui dit "et le 0? Ben, le 0, c'est rien!" lui répondit-elle. Dans cet exemple, elle ne fait pas vraiment de l'explicitation mais utilise la posture d'écoute et d'observation qui lui permet d'identifier l'origine de sa difficulté.

2. Une autre fois, elle était plus grande, environ 12 ans et pratiquait la GRS (gymnastique avec des engins comme le ballon, le cerceau, le ruban) au quotidien en sport étude. C'était en septembre, elle allait démarrer un stage de rentrée et la voilà catastrophée. Dans l'échange qui suivit avec sa mère, elle lui confie, qu'elle ne se rappelle plus de l'un de ses enchaînements et que c'est une catastrophe, elle va se faire sérieusement réprimander! Sa Maman lui propose alors son aide. Mais celle-ci se rend compte qu'elle ne connaît pas le canal sensoriel dominant de sa fille. Elle se donne donc les moyens de découvrir rapidement, à sa grande surprise, qu'elle est dominante auditive. Va suivre un long entretien où elle lui fait revenir de sa mémoire concrète le dit enchaînement morceaux après morceaux en s'appuyant beaucoup sur sa sensorialité auditive à l'aide du rythme de la musique de l'enchaînement et surtout la voix de son entraîneur. Cela a très bien marché et à la fin de l'entretien, elle l'a entièrement retrouvé.

3. Une autre fois, elle est en 5<sup>ème</sup> et a des soucis avec sa prof d'histoire/géographie qui lui enseigne aussi le français. Cette prof l'interpelle très souvent devant toute la classe pour lui demander ce qu'elle vient de dire: "qu'est-ce que je viens de dire?" et elle, chaque fois de lui donner la bonne réponse ce qui surprend l'enseignante. Pour comprendre, sa Maman lui fait décrire son comportement lors de la dernière fois où cela s'est produit. En fait, elle a besoin de ne pas regarder sa prof pour pouvoir être attentive à ce qu'elle dit. C'est tout! Mais la fillette n'accepte pas que sa prof ne comprenne pas cela et ne connaisse pas ces données sur les registres sensoriels!

4. Une autre fois, c'est avec sa fille aînée qu'elle va mettre en place une situation d'aide au changement. Elle est en école de Commerce sur Chambéry, et prépare des examens de fin d'année avec un oral qui doit se passer en groupe et qui l'angoisse beaucoup. Quand sa fille travaille avec ce groupe, elle n'arrive pas à y prendre la parole. Elle craint donc de ne pas pouvoir s'en sortir le jour de l'oral avec ce groupe. Il se trouve qu'elle, la Maman part animer un stage à l'IRTS de Nice et est pressée. Sa fille insiste tant qu'elle retarde son départ d'une bonne heure pour lui faire vivre une situation de fertilisation croisée où elle se découvre deux ressources possibles pour le jour de son examen. Son oral se passe super bien. Elle en est si heureuse qu'elle écrit une très belle lettre de remerciements à sa maman.

### Et la psychophéno ?

Comme beaucoup dans le groupe de l'époque, elle a dû s'accrocher, tout d'abord pour lire les articles de Pierre dans "GREX info", puis pour suivre les débats sur ce qui constituera plus tard les différents chapitres du livre "Explication et Phénoménologie". Elle ne soupçonnait pas l'importance des problèmes et difficultés qu'avait posés l'introspection au niveau historique. Elle ne savait pas qu'elle-même avait des pratiques relevant de la phénoménologie : s'intéresser à ce qui est pour le sujet. Quand on lui demandait à la fac dans quelle case elle se positionnait en matière de recherche, elle était incapable d'y répondre. Elle ne se reconnaissait dans aucune des cases qu'on lui proposait. Enfin, elle peut réaliser où elle se situe!

Les premiers concepts qui furent importants pour elle, furent ceux de "Noèse et Noème". Cette distinction fut lumineuse. Elle avait construit par expérience puis formalisé dans sa thèse que les rôles d'élève, d'enseignant, de formateur constituaient un système à étages, chacun intégrant la totalité du précédent<sup>40</sup>. Ce qui était noèse au premier étage à savoir celui de l'élève, devenait noème pour l'étage au-dessus, celui de l'enseignant et ainsi de suite. Elle en concluait que pour construire son identité professionnelle, il fallait opérer cette bascule et que ceux qui se formaient le mieux sur le tas pour enseigner étaient les formateurs, les inspecteurs, tous ceux qui travaillaient en supervision des enseignants.

Avec ses apports théoriques, Pierre lui permettait de mettre des mots sur des choses déjà existantes, mais pas encore nettes comme la conscience en acte et la conscience réfléchie, la clarification des différents niveaux de vécu (V1, V2, V3) et leurs articulations<sup>41</sup>. Ces concepts nommant des choses expérimentées ou vécues de façon incarnée, devenaient de véritables poignées théoriques. Ainsi pour la mémoire passive, la passivité, les intentions éveillantes etc. Tout son travail sur la structure du champ attentionnel lui a donné matière à de nouvelles pistes de questionnements etc.

### Un peu de recul : continuité-rupture

Raconté comme cela, tout à l'air bien banal et linéaire. C'est une des difficultés de l'écriture. Comment rendre vraiment compte d'un vécu ?

Pour elle, tout est venu dans une continuité totale aussi bien dans ses pratiques que dans ses réflexions théoriques. Dans ses enseignements, en particulier de la natation, elle avait déjà reconstruit ses contenus en intégrant par exemple, le fait que la boucle de l'acte intelligent de l'élève (Cf. Joël De Rosnay, le microscope) n'est pas celle de l'enseignant. Si en structure elles sont identiques, dans les contenus de chaque situation éducative, de chaque moment vécu, elles diffèrent. Il ne lui suffit plus d'avoir ses propres projets, ses propres buts à l'égard de ses élèves. Pour ceux-ci, quand ils sont en action, quel est leur projet, leur but immédiat, quelles informations vont-ils prendre sur les effets, pendant leurs actions, quelles régulations vont-ils pouvoir faire ?

En attrapant le fil du ballon, elle ne soupçonnait pas l'aventure qui l'attendait et comment ce qui allait venir serait en rupture avec ses propres avancées. Cela s'inscrivait pourtant complètement dans son cheminement et répondait à bien de ses besoins du moment. L'aventure avec la FSGT était terminée, le travail des séminaires de recherche avec l'INRP arrivait à sa fin pour elle, car au-delà de grandes orientations comme la démarche clinique, l'approche qualitative, elle percevait des différences de fond qu'elle ne s'expliquait pas encore.

<sup>40</sup> Cf. p. 13 à 16 de sa thèse, disponible sur le site du Grex

<sup>41</sup> Cf. l'article de Pierre, Vécus et couches de vécu, p.33 à 47, Expliciter n°66

Continuité-rupture, voilà un nouveau couple ago-antagoniste. Antagoniste, signifie que les deux termes s'opposent et ago, qu'ils sont pourtant nécessaires l'un à l'autre (Elie Bernard Weil). Autant ces nouvelles techniques étaient appelées par son besoin d'aller de l'avant, autant elles lui ont fait vivre des décalages extraordinaires, relevant d'un autre monde. Quelles furent les principales ruptures de ses débuts ?

### Où la fin devient un début.

Dans ses pratiques sur le terrain, elle questionnait les élèves pour savoir ce qui se passait dans leur tête, mais comme ses collègues, elle se heurtait souvent à cette terrible réponse "je ne sais pas!... ou je ne sais pas le faire...". "Et quand tu ne sais pas, qu'est-ce que tu sais ? Et quand tu ne sais pas le faire, qu'est-ce que tu fais ?" Là, où la porte était fermée, elle s'ouvrait. Là où l'enseignant s'arrêtait, se sentait impuissant, le dialogue repartait, de nouvelles pistes s'ouvraient. C'était extraordinaire et d'une simplicité à faire pleurer!

### La mémoire concrète et le pré-réfléchi

Là, ce fut vraiment magique de découvrir que nous disposons d'une autre façon de nous rappeler alors que nous ne le savons pas et ne savons pas nous en servir!

Elle est pour 5 jours, dans un stage de formation continue académique à Vallon Pont d'Arc avec 60 personnes du milieu EPS du primaire à la rentrée scolaire de 1994. C'est un stage à deux étages. Elle anime un petit collectif de formateurs qui eux-mêmes animent les stagiaires en petits groupes. Elle a pris comme assistante, une de ses amies qui connaît bien le milieu du primaire et aussi parce qu'elle veut lui permettre de découvrir l'explicitation. Lors d'une petite pause dans un café, elle veut téléphoner à sa fille, 12 ans, qu'elle a laissée aux bons soins d'une amie. Elle n'a pas son carnet avec elle. Ca ne lui est donc pas possible! Mais, c'est impératif, il faut qu'elle la joigne! C'est alors que lui vient le fait qu'avant de partir de chez elle, elle a recopié le n° de téléphone de cette amie sur son carnet. Sans plus réfléchir, dans l'urgence de la situation, elle se remet dans son entrée, reprend la position qu'elle avait pour écrire (car elle connaît son registre dominant), commence à énoncer les premiers chiffres qu'elle connaît 04 75... Et voilà que les autres suivent... Elle les écrit vite avec un stylo sur sa main, bondit dans la cabine téléphonique juste à côté pour vérifier. Et, ça marche! Trop heureuse, mais elle a du mal à y croire!

### Le pré-réfléchi

Elle connaissait bien cette phrase de Piaget, très énigmatique à l'époque, sur le "réfléchissement" dans "la Prise de Conscience" : "ce passage ne consiste pas en un simple éclairage de l'action matérielle, il nécessite une construction nouvelle aussi laborieuse que si elle ne correspondait à rien de connu du sujet". C'est quand même extraordinaire que Jean Piaget ait pu penser une chose pareille en 1974 et parler de "pré-conscient"!

Mais depuis toujours quand les enseignants questionnaient le vécu de l'élève, ils faisaient comme si, ce qu'il avait vécu était déjà installé dans sa tête et connu de lui. Cette étape du réfléchissement indispensable pour avoir prise sur son vécu, fut pour elle une révélation extraordinaire et bien sûr la base de toute la suite. C'est comme cela qu'au bord du bassin de natation, elle se penchait vers l'étudiant et l'amenait à dire, à mettre en mots ce qu'il venait d'expérimenter. Ce n'était pas chose facile, non pas dans les questions et la conduite de ce mini entretien, mais du point de vue de l'étudiant: un enseignant s'intéresse à ce qu'il vient de faire, comme il l'a fait ! Ca alors! En plus, il lui demande de le dire! "Ah, mais c'est ça que vous voulez que je vous dise ? Ce n'est que ça ?" lui dit Marie un jour. Elle ne comprenait pas du tout ce que son enseignante lui demandait et malgré ses formulations, elle lui répondait par des normes et des éléments du résultat attendu. Plus important encore, c'est qu'elle ne pouvait pas lui répondre, car elle n'avait jamais mis son attention sur ses perceptions quand elle nageait. Elle ne savait pas ce qu'elle faisait et ne disposait pas des informations sensorielles correspondantes! Donc, elle avait du travail sur la planche pour pouvoir utiliser l'explicitation dans ses pratiques d'enseignement et de formation!

De son côté, dans ses premières tentatives, elle vivait aussi quelques difficultés. Heureusement, elle se promenait au bord du bassin avec un petit magnétophone attaché sur sa poitrine. Elle a ainsi découvert

pourquoi elle perdait un temps fou dans les moments d'échanges avec ses étudiants quand elle les interpellait ou quand ils la sollicitaient.

Par exemple, elle interpelle un étudiant en train de réaliser un exercice de nage. Elle commence avec des questions fermées, appuyées sur les hypothèses qu'elle ne peut s'empêcher d'avoir du fait qu'elle vient de le voir faire. La plupart du temps, chacune des hypothèses échoue l'une après l'autre. C'est seulement alors, qu'elle passe à des questions ouvertes, écoute vraiment le vécu de l'étudiant dans l'exercice. C'est d'écouter chez elle les enregistrements, qu'elle a pu rapidement prendre conscience de son fonctionnement et découvrir que c'était d'abord "l'ancienne prof" qui intervenait et que la nouvelle façon de questionner ne venait que quand elle avait essayé toutes ses billes.

Les résultats obtenus ont vite fait changer "l'ancienne prof". Ses observations se sont articulées avec les informations fournies par les étudiants. Ainsi, dans l'apprentissage de la nage papillon-dauphin, Ella garde la tête longtemps redressée, au-dessus de l'eau. En conséquence, elle sort difficilement ses bras de l'eau derrière et surtout offre d'importants freinages. Le simple fait d'attirer son attention sur ce point s'avère totalement inutile. Il faudra l'obtention d'une information pré réfléchie pour que le changement s'opère : "j'attends de sentir mes pouces dehors pour basculer la tête". Ca, elles ne pouvaient l'inventer, ni l'une ni l'autre!

Un autre exemple lui a donné la mesure de la magie de l'explicitation. Dans un entretien avec un gardien de but de handball, de niveau régional, elle essaie de lui faire décrire ses actions lors d'un pénalty. A un moment, il ne dit rien mais fait un geste avec un bras : il monte sur le côté l'avant bras replié sur son bras, le coude en bas et sa main fléchie à angle droit à l'horizontale. Elle sent que du pré réfléchi est là. L'émotion lui monte. Elle retient sa respiration tout en lui renvoyant son geste. Et là en la voyant faire, il lui dit : " je laisse juste l'espace d'un ballon". Plus loin il découvre qu'au moment où le joueur a tiré son pénalty, rien n'a bougé chez lui juste avant le déclenchement du bras pour le tir, ni les pieds, ni le bassin. C'est une vraie révélation pour lui. Il l'ignorait et n'avait pas compris pourquoi il avait pris ce but. Des petits moments comme cela, c'était de la magie pure !

### Au delà de l'explicitation, que fait-elle à l'autre ?

Au-delà des buts directs de l'explicitation pour l'interviewé et de la prise d'information de ce que vit le sujet pour l'enseignante ou la formatrice, en fait que se passe-t-il d'autre ?

Quand elle questionne un étudiant en activité physique ou lors d'un entretien, que lui permet-elle d'autre que de s'auto informer ou de prendre conscience ?

- Tout d'abord, il découvre que l'on peut s'intéresser à ce qu'il fait, à sa pratique, qu'elle soit physique (natation, athlétisme) ou pédagogique (en situation de classe). Jusqu'alors, à la fac, cela ne s'est jamais produit et même dans son expérience d'élève. Il lui est toujours demandé de solliciter sa pensée rationnelle, ou bien de penser "par procuration" en citant des auteurs reconnus, c'est-à-dire toujours vers des données qui lui sont extérieures ou déjà intégrées dans sa mémoire abstraite. Quand il est sur le terrain, il doit chercher à se rapprocher d'un modèle, à réduire les écarts entre ce qu'il fait et ce qu'il doit faire. Ce que lui demande un enseignant avec l'explicitation est totalement nouveau, inhabituel. S'intéresser à son vécu, à ce qui n'appartient qu'à lui et dont il n'a pas forcément la conscience réfléchie, voilà qui est à la fois surprenant et bouleversant.

Elle était très étonnée lors de ses premiers essais d'entretien dans les stages pédagogiques d'une semaine où elle les accompagnait sur le terrain. Ils travaillaient en binômes avec des classes de primaire. Elle avait intégré un entretien par binôme dans chaque journée parmi leurs différentes tâches. Ils sortaient toujours très heureux de ces entretiens et elle, elle se sentait maladroite, avait l'impression qu'il ne s'était rien passé de spécial. Une fois, après un échange téléphonique avec Pierre, elle se rend compte qu'elle est restée en permanence sur le contexte (contexte élève/activité). Un jour, elle voulut les supprimer pour gagner du temps, ils refusèrent!

- Dire ce qu'il a fait et comment il l'a fait, est une chose, mais avec l'entretien d'explicitation, il n'est pas dans un récit sur... Avec la visée à vide (quand il y est familiarisé), il doit d'abord suspendre ses propres pensées, se tourner vers lui, entrer en contact avec son monde intérieur pour accéder à des données de son propre vécu qu'il ignore encore la plupart du temps. Elle leur demande ce geste intime de se tourner vers eux pour plonger dans leur mémoire concrète, mémoire du vécu. C'est un geste impliquant, d'où toute l'éthique qui l'accompagne et le climat de confiance nécessaire à créer auparavant. En conséquence, une relation différente s'installe avec l'enseignant. Pour l'étudiant s'opère

un renversement complet de son rapport au savoir. Il devient l'acteur principal de ses propres progrès. Ce n'est qu'à partir de ses propres essais qu'il va gagner en expertise à condition de revenir dessus pour les mettre en mots, puis conceptualiser si nécessaire. Elle les sollicite pour penser par eux-mêmes. Le "prof" n'est plus le "prof"! Il faut quelques mois pour qu'ils s'habituent ainsi à lâcher, à faire confiance à cette enseignante, pour lui livrer leur propre vécu. Il lui est arrivé une fois un groupe de basketteurs de "très bon niveau" (en basket!) avec lesquels elle n'a rien pu faire dans ce sens. Impossible d'amener leur attention sur leurs propres actions physiques de façon fine! Leur spécialité physique sollicitait leur attention essentiellement vers l'extérieur d'eux-mêmes. Elle a du renoncer!

### Une nouvelle écriture

Là aussi, elle a vécu une rupture, une belle rupture en lien avec tout ce qu'elle vivait et découvrait au sein du Grex. Nous sommes dans les années 1994/1996 où fut conçu le deuxième livre, "pratiques de l'entretien d'explicitation". Jusque là, elle avait une écriture, très laborieuse qui lui était pénible et lui demandait beaucoup de temps et d'efforts. D'ailleurs, elle n'avait écrit jusque là, qu'un article dans le n° 8 de la revue "du faire au dire : écrire sa pratique", une expérience en cours avec ses étudiants. Le chapitre qu'elle écrivit pour ce livre fut une grande première. Elle s'est installée à son bureau et son stylo a couru sans s'arrêter, sans s'occuper d'autre chose que de laisser sortir tout ce qui lui venait. Elle écrivait encore sur des feuilles de papier. A son grand étonnement, elle en remplit un gros tas. Quand elle s'arrêta, elle considéra l'ensemble et vit que ce n'était pas un article pour le Grex. Tout y était mêlé, l'explicitation qu'elle pratiquait, sa vie personnelle et je ne sais quoi d'autre, avec une écriture très lâchée, trop. C'était trop personnel, trop intime. Elle se remit au travail avec le but de trier pour ne garder que les données qui pourraient constituer le chapitre et remettre le tout dans une forme adaptée. Ce ne fut pas un exercice difficile. Son écriture s'était totalement libérée. Elle avait lâché, s'était mise dans sa bulle pour laisser venir tout ce qui lui venait dans un premier temps. Elle ne se posait pas de question et surtout s'était dégagee de toute contrainte, de toute norme et jugement. Depuis, elle sait que quand elle veut écrire, si les choses ne sont pas là, elle laisse murir. Je dirais aujourd'hui, qu'elle se tourne vers son monde intérieur pour savoir ce qu'il en est. Et puis quand elle sent que c'est là, elle s'y met et d'une manière générale ça glisse. Elle se laisse "être" sans retenue. Ses écrits n'ont plus d'enjeu. Elle les fait pour partager dans l'esprit du Grex. Elle se sent en lien avec ceux qui la liront et qu'elle côtoie au séminaire. Son écriture s'est libérée. Et puis, écrire avec et pour d'autres, c'est se sentir être plus, de façon plus dense. Le moment présent prend plus de consistance.

Ce processus de continuité-rupture va se poursuivre dans tout son cheminement avec le Grex. Ce qui arrive prend appui sur ce qui est déjà là et puis pffuit.... Arrive quelque chose qui ne pouvait être soupçonné, imaginé et qui va ouvrir de nouveaux possibles, voire de nouveaux espaces tout en la déboussolant pour un temps. Nous verrons cela plus loin avec l'auto explicitation, puis le processus d'émergence et les dissociés pour ne citer que les exemples les plus forts. Pour l'instant, je veux m'intéresser à "la retraitée".

### *La retraitée*

Dégoûtée des conditions de travail à sa fac, elle quitte le navire de l'Education Nationale au printemps 2001. Comme elle le dit, "elle descend de son cheval et pose sa lance". C'en est terminé de vouloir lutter contre des moulins à vent ! Elle avait découvert qu'elle avait ses annuités pour la retraite, M. Raffarin annonçait les débats pour une réforme des retraites. Pas la peine qu'elle retourne dans un lycée, la retraite est pour elle la solution du moment. Bien sûr, elle perd son terrain quotidien de pratiques de l'explicitation et aussi l'enseignement qu'elle avait mis en place en maîtrise depuis quelques années. Mais le ballon va continuer de gonfler, il va monter, monter et décoller. Ce n'est plus possible de le tenir par une ficelle Le voilà devenu montgolfière et elle est montée dedans!

La voilà avec du temps et plus de pression temporelle. Elle a bien fait quelques opérations de formation pendant qu'elle était en activité (comme on dit!), mais elle ne pouvait pas en faire de trop longues, ni voyager trop loin. Elle assumait déjà cinq déplacements pour les séminaires ce qui chaque fois lui posait des problèmes pour faire tourner ses cours et organiser sa vie familiale.

Là, ses deux grandes filles ont quitté le nid, l'aînée est partie s'installer en Guadeloupe. La plus jeune est à la fac et autonome en semaine car elles ont déménagé et sont installées dans un petit village viticole à une demie heure de la ville depuis 3 ans. Elle s'arrête fin mars 2001 et part quinze jours après, pour six semaines à la Guadeloupe où elle verra naître sa première petite fille.

Dès l'année suivante sa disponibilité et son engouement pour l'explicitation vont trouver à s'investir. Elle va mener des entretiens pour deux chercheurs qui ne se sentent pas compétents ou pas assez. L'un travaille dans le volley-ball de haut niveau et ces entretiens seront chaque fois une véritable gageure, autant pour pouvoir avoir lieu que pour le contenu. Il fallait les faire quand l'équipe de France était sur Montpellier ou bien sur la région parisienne dans la période des séminaires. Là c'était dans une chambre d'hôtel, là dans le hall d'un hôtel! Quant au contenu, il lui fallait arriver à faire spécifier un match donné et surtout à l'intérieur de ce match une action de passe singulière, de plus, avec un joueur qu'elle ne connaissait pas et vice versa<sup>42</sup>. Ce fut un beau défi, mais sur le principe, elle pense que c'est de loin préférable que le chercheur fasse lui-même ses entretiens.

Elle anime cinq opérations de formation dans l'année 2001/2002 : de Nantes avec des Conseillers pédagogiques, à Créteil où c'est le début d'une collaboration avec le laboratoire de recherche de l'UFR-STAPS, à Courcouronnes dans l'académie de Versailles en formation continue des professeurs EPS, à Limoges à l'IUFM et aussi à Nice à l'IRTS. Les durées se sont un peu allongées et vont de 2 à 4 jours. L'année scolaire suivante, une collaboration avec l'IFMES<sup>43</sup> de Genève commence. Genève lui permettra de continuer à tisser des liens avec ses amis Suisses. Ses petits séjours suisses s'arrêteront avec la disparition de l'Institut du fait de l'intégration de la formation des enseignants à l'université. Elle va aussi à Amiens avec des collègues de l'EPS, à Perpignan avec des Maîtres E (réseaux Rased) et fera deux opérations sur Montpellier dont l'une avec le Master Formation de Formateurs à l'Université. Cette dernière opération se renouvellera pendant 8 ans, mais à raison de séquences de 2 jours seulement (la même durée que pour le GEASE, dont ils sont à Montpellier les créateurs). Elle va garder ce rythme de 3 à 5 opérations de formation par an, alors qu'elle ne fait ni demande ni publicité. Les choses arrivent toutes seules, un coup de téléphone, un mail... Le rythme va nettement diminuer après 2010 et semble tari à l'heure actuelle. Le Grex a maintenant un beau réseau de formation.

### Plus de lâcher prise, plus de confiance

Avec une ou deux anecdotes, je veux vous faire percevoir comment la formatrice évolue, se libère, lâche progressivement. Elle avait beau se sentir à l'aise sur les contenus de formation de l'explicitation, elle vivait ses différentes opérations de formation avec toujours un peu d'appréhension, une crainte, une inquiétude, coincées quelque part en elle. L'explicitation ne supporte pas le formalisme et la distance. Il ne s'agit pas de dispenser des discours. Aussi découvrir un lieu, un groupe de personnes, souvent un milieu professionnel différent du sien pour une période assez brève était chaque fois une aventure. Comment leur faire mettre la main dans la soupe, faire que chacun s'implique rapidement et qu'ils ne repartent pas indifférents, indemnes ?

Là, elle est à Perpignan en 2004, avec des Maîtres E, des enseignants du primaire qui font une spécialité pour travailler avec des enfants en difficultés. Elle fera la même opération avec trois groupes différents. C'est le résultat d'une journée de sensibilisation faite l'année précédente. Elle aime travailler avec les gens du primaire. Elle se sent très à l'aise avec eux. Peut-être une vieille envie restée inassouvie d'enseigner dans le primaire ? Ils sont en contact direct avec les enfants de leur classe qu'ils assument 6h de rang par jour pendant une année, à la différence du secondaire où beaucoup d'enseignants restent enfermés ou prisonniers de leur discipline qui fait écran entre eux et les élèves. Deux épisodes dans ce premier stage de 2 jours :

- Le premier concerne sa façon d'entrer dans le stage qui va devenir un rituel. C'est un peu comme au yoga, il faut un temps de préparation pour pouvoir être dans la bonne posture. Elle a dormi sur place, elle est donc seule ce matin et s'organise pour arriver en avance. Elle n'a pas envie d'arriver directement sur le lieu où elle risque déjà d'être en relation avec des stagiaires. Elle a besoin d'être seule. Elle sait qu'elle a quelque chose à faire. Elle va se poser dans un café pas trop loin, s'installe dehors dans un coin tranquille et commande un café. Elle a besoin de se poser en elle, de lâcher son mental, sa préparation, ses anticipations, bref tout, pour se sentir pleinement dans son corps, dans son être, là, ici et maintenant. Dehors, tout est calme, peu de monde. Elle est assise, dans sa tête tout se pose, elle se remplit doucement. Voilà, elle y est, elle se sent ouverte à tout ce qui peut survenir. Il peut y avoir des contrordres, des changements, rien ne fera problème. Elle est sereine, en grande

<sup>42</sup> Cf. le travail de Serge Eloi avec la fédération de Volley-ball (FFVB).

<sup>43</sup> IFMES : Institut de Formation des Maîtres et des Maîtresses, enseignants du second degré

confiance dans ce qui vient. Effectivement, elle ne commencera pas comme elle l'avait prévu. Elle va attraper un fil que lui amènent les stagiaires. Elle sait que de toute façon tout communique et se rejoint. Les outils de la boîte Explicitation ne sont plus juxtaposés, ils sont tous en interrelation et s'appellent les uns les autres.

- Le deuxième épisode se passe le premier matin, dans un travail en grand groupe avec une quinzaine de personnes. Pour commencer, elle aime bien garder tout le groupe ensemble. Il faut que l'ambiance se fasse, que les contacts s'établissent. Ils sont installés autour d'une grande table ovale. Elle les fait travailler en grand groupe sur un moment de leur trajet du matin (classique!). Elle les fait écrire de deux façons différentes. Une où ils expliquent leur trajet à quelqu'un de telle façon qu'il puisse le faire et une autre où ils essaient seulement de décrire leur vécu dans ce moment (expliquer/décrire). Les choses se font, se mettent en commun. Pour poursuivre, elle propose à un volontaire de le questionner pour aller chercher plus d'informations. Elle va utiliser la procédure des poupées gigognes (ces poupées russes en bois où quand vous en ouvrez une, il y en a une autre dedans un peu plus petite et...). C'est une volontaire. Elle se trouve de l'autre côté de la table légèrement sur sa gauche, un peu loin à son goût, mais elle n'a pas le choix. "Et dans ce trajet, peux-tu, si tu en es d'accord, choisir un moment ?" Et voilà, c'est parti. Elle l'accompagne, la ralentit, l'arrête, sa voix est lente et tranquille. Elle sent vite autour d'elle, le silence se remplir de l'intérêt et de l'attention des autres. Elle ouvre encore une poupée : " et juste dans ce moment, y a-t-il un petit moment sur lequel tu voudrais t'arrêter?... et juste là... où tu es dans ta voiture, où tu vois que.... A quoi es-tu attentive ?" Là, elle sait que le stage est parti. Son A est parfaitement en évocation, des informations très fines, émergent, elle sent les autres, tous attentifs à ce qui est en train de se faire. A la fin des deux jours, dans le feed-back final, une stagiaire reviendra sur ce moment qui l'a impressionné. Elle lui parlera de la qualité de présence qu'elle manifestait à son A qui pourtant était loin d'elle. Elle percevait comme quelque chose qui traversait la table entre les deux, au milieu des autres.

### L'accordage Claudine/Mireille

Dans l'une de ces séries de formation, elle va vivre une très belle co-animation avec Mireille à l'IUFM de Poitiers sur 4 opérations en 3 ans. Le thème est "écriture et pratiques réflexives". C'est Mireille qui dirige les opérations, mais elles ont pris le temps de s'accorder ensemble et elles ont vécu "une belle musique de la formation"(Cf. Mireille). Elle est posée, tranquille. Rien ne l'encombre, elle est totalement présente à ce qui s'offre à elle dans « l'ici et maintenant », très ouverte à ce qui va venir. Elle est en position d'assistant, une assistante "observatrice et aidante", position vraiment confortable qui va lui permettre d'engranger un maximum! C'est dans ce creuset qu'elle va faire quelques inventions.

Un jour, après en avoir discuté avec Mireille, elle propose un démarrage de journée particulier. Elle commence avec la formule magique "je vous propose de m'accorder votre attention quelques minutes, pour ceux qui veulent bien tenter l'expérience... lâchez votre stylo... installez-vous bien sur votre chaise... centrez-vous tranquillement sur vous mêmes. Vous pouvez fermer les yeux ou pas, c'est comme c'est pour vous, pour que vous soyez à l'aise, là maintenant que vous m'écoutez..." Elle les conduit doucement dans leur corps, leur fait explorer les contacts qu'ils ont avec les différents supports, puis oriente leur attention sur leur visage pour les aider à en détendre toutes les parties et continue sur les différentes parties de leur corps. Sur la fin, elle leur propose de choisir une voyelle et de la chanter dans leur tête. Elle continue à les faire chanter dans leur tête tout en les faisant jouer avec leur souffle et enfin, elle leur propose quand ils seront prêts de revenir parmi eux dans la salle. Avec ce début, elle voulait leur faire lâcher le mental, leurs préoccupations personnelles, professionnelles, se recentrer pour avoir une qualité de présence à eux-mêmes et une belle qualité d'écoute de l'autre. Arrêter le temps et être pleinement là.

C'est aussi dans ces opérations à Poitiers qu'elle s'autorisa à déployer ses connaissances et à créer des fiches théoriques. En étant présente au groupe mais décentrée, elle va sentir, à certains moments du déroulement, la nécessité d'intervenir pour fournir un éclairage théorique, là sur le renversement sémantique de J. Cl. Piguet, là sur le rapport sécurité/risque de Bettelheim, sur la boucle de l'acte intelligent, celle du formé et celle du formateur qui ne sont pas les mêmes (Joël De Rosnay), la "navette" prise de conscience/prise de connaissance de Piaget etc... Ses interventions très ponctuelles n'étaient guère prévisibles à l'avance et pas systématiques. Donc elle intervenait avec ce qu'elle avait

dans sa musette. Elle improvisait. Avec Mireille, c'était facile, pas besoin de paroles, elles se sentaient et ce qui était perçu par l'une se faisait sans problème. Une belle connivence et complétude les liaient dans leurs actions. Le stage suivant, Claudine revient avec deux fiches d'une page plus un schéma pour deux thèmes différents afin de les donner aux stagiaires si l'intervention se fait.

### A l'école de son village

Dans son village, elle retrouve une de ses anciennes élèves Sylvette, devenue institutrice. Une passionnée du métier! Elle l'aide d'abord à faire un mémoire à partir d'une de ses expériences de terrain qu'elle formalise et théorise. Elle sait que ce type de travail n'est pas encore orthodoxe et compris par la hiérarchie de Sylvette. Elle connaît bien!

Leur collaboration va ensuite les conduire à tenter une expérience. Sylvette a une classe de CM1/CM2 depuis très longtemps. Cela lui permet d'être détachée du programme et d'innover. Elle fait travailler ses élèves en binômes avec aide mutuelle et surtout en associant un élève en difficulté avec un autre qui sait bien faire, qu'elle appelle tuteur. Les binômes changent en fonction des activités. Claudine va venir dans sa classe à des moments que Sylvette organisera pour former les tuteurs élèves à cette relation d'aide.

Aller dans l'école lui fait faire la connaissance de toute l'équipe et elle découvre que la directrice a créé une association pour faire du soutien scolaire à quelques élèves en difficulté. Un nouveau défi : mettre des enfants de CP en évocation et leur faire dire ce qui leur pose problème, ce qu'ils ne savent pas encore faire, là au milieu des autres entre deux exercices de leurs devoirs. Elle est bien acceptée dans la classe, les parents la voient à la sortie. Elle tâtonne, s'essaie... Elle en sortira un article sur un beau moment avec Samanta<sup>44</sup>.

### Explicitation et recherche en formation

Au printemps 2004, commence une belle collaboration avec Nadine et son association Thémétis. Avec Maurice, assistant comme elle, ils l'accompagnent dans un nouveau stage dit de niveau II et intitulé "Explicitation et aide au changement", qu'elle a conçu à partir de ses expériences de formation.

Au bout de deux ans, tout en poursuivant le stage précédent, elle éprouve le besoin d'aller plus loin. Elle propose alors un nouveau travail de recherche expérientielle sur Croyances et Identité, aux membres du Grex disponibles et intéressés. Un petit groupe de 10 personnes se constitue et se retrouve 2 fois par an, une journée en décembre et 3 jours au printemps. Le but de Nadine est de travailler, en lien avec l'explicitation, différents modèles qu'elle a découverts dans des formations personnelles, pour monter un nouveau stage de formation. Une nouvelle aventure de mises en situation, d'échanges commence. Ils travaillent des mises en situation qui les mettent à la frontière du personnel et du professionnel. De ce fait, ces expériences qui les emmènent loin en eux-mêmes, créent une forte complicité entre eux et favorisent des avancées personnelles. Pour elle, la Claudine, elle reste dans la logique du travail du Grex mais sur un terrain plus spécifique et singulier qu'est celui de la remédiation en formation d'adultes. Ce petit groupe s'arrêtera après leur session de juin 2010.

### L'auto-explicitation

En parallèle des expériences avec Nadine, elle participe en décembre 2006 au premier stage d'auto-explicitation mis en place par Pierre. Encore un de ces grands moments du processus continuité/rupture. Il s'agit de développer l'expertise du A (vous savez, celui qui se fait interviewer!) et de lui faire vivre des expériences un peu plus impliquantes. Là, plus de B pour les accompagner, les canaliser, les guider. Pierre va les conduire avec douceur vers de nouvelles procédures qui les entraîneront encore un peu plus loin dans leur intimité, dans l'expérience profonde de leur moi. Et il faudra repérer les obstacles car ce "moi" ne se laisse pas approcher facilement, même quand c'est soi-même. Ils vont donc vers un plus grand lâcher prise, accompagnés et guidés par Pierre et la complicité des membres du groupe. Comme d'habitude, les découvertes se font dans l'expérience. Au bout de 3 jours, elle se retrouve seule pour sa première auto-explicitation. Ils doivent se retrouver tous à 11h. Elle décide de rester chez l'amie qui la loge sur Paris. Elle y est seule. Elle veut un sujet simple,

---

<sup>44</sup> Cf. Expliciter n°58, janvier 2005, p.39-40

tranquille, léger : un moment de construction de sa maison où elle assiste à la pose d'une poutre qui pèse une tonne au mètre linéaire. C'est fort et joyeux, anodin comme d'habitude! Elle commence à travailler avec son magnétophone. Un premier flux déroule et elle fait une pause. Son état est tel, qu'elle se met à danser, puis à chanter. Elle se laisse emporter par le mouvement et le chant. Elle est euphorique! Puis elle se remet au "travail", de flux en flux, cette fois avec papier/crayon. Le stylo ne va pas assez vite pour suivre la vague. Puis arrêt, silence plus rien. Elle reste concentrée, attentive, guettant la vague suivante. Ce n'est qu'à la fin d'un flux, qu'elle peut considérer ce qui s'est déposé sur la page. Elle oublie l'heure et arrive ¼ d'heure en retard au regroupement. En fait, elle n'est pas seulement en évocation de ce moment, son témoin est actif et son "moi" travaille au fur et à mesure. Si bien que se mêlent et s'écrivent à la suite les moments d'évocation du V1 et ce qui lui vient là, en V2 en lien direct avec le contenu de l'évocation de son V1. Son témoin lui envoie des questions qui la poussent vers le sens : qu'est-ce qui se passe pour toi ? En quoi est-ce important pour toi ? Qui es-tu là, dans ce moment là ? Quel est l'enjeu etc... Il va lui falloir démêler tout cela quand elle va revenir dessus! Là, tout s'enchaîne et chaque vague l'embarque sans considérer ce qui relève de l'introspection rétroactive et ce qui relève de l'introspection actuelle.

Un stage qui marque un virage. Quand elle se retrouve dans le train pour rentrer, elle est encore complètement dedans. Lui revient le moment chez son amie où elle s'est laissée aller à danser et chanter. La force de la chose la pénètre à nouveau, mais là, coincée sur sa place avec du monde autour, c'est dans l'écriture qu'elle se laisse partir :

POST FIN

« Le flux l'emporte... Remplie, elle se laisse emporter...  
Et pourtant, elle est là, bien là, adhérente à l'instant présent...  
Un sourire sur les lèvres,  
Une douce chaleur diffuse dans son corps...  
Son pied appuie sur le sol, elle se lève, le suit...  
Il l'emmène dans une danse inattendue...  
Sa voix s'anime... le son affleure, monte,  
S'enroule autour de son corps  
Qui ne cesse de tourner...  
Elle vibre, vole, s'évade tout en restant bien là...  
Le bonheur la porte... Elle touche à peine le sol...  
La voilà sortie d'elle et toutefois complètement elle.  
Pourtant, elle ne la connaît pas!  
Mais sûr qu'elle la reconnaît!...  
Surprise à la fois de cette envolée, de son intensité ...  
Elle est là, devant elle, avec elle, ... en elle !  
Personne d'autre... pour la voir, l'entendre et pourtant,  
Elle est avec eux.  
Qui ça eux ?... Ben justement !  
Ceux-là, qui lui permettent cela !  
C'est eux qui lui ont offert cette rencontre !  
Dans ce flux merveilleux, avec eux, elle va vers elle... »

Dans les années autour de 2006, la montgolfière a pris de l'altitude et de la vitesse. C'est l'époque du travail sur "les effets perlocutoires", les couches de vécu, le sens se faisant, l'arrivée du Focusing dans le Grex. C'est aussi l'apprentissage du travail avec un témoin pour le A et les co-identités commencent à pointer leur nez. Pierre avance à pas de géant dans la théorie de l'explicitation. L'explicitation a fait une belle crise de croissance. Elle a pris en densité du fait de la psycho-phénoménologie qui se fait. La recherche sur l'explicitation de l'explicitation (V2-V3) se poursuit l'été à St Eble. Les questionnements avancent sur de nouvelles pistes. Par exemple à côté de la fragmentation qui vise à décrire l'action de plus en plus finement, l'expansion fait pénétrer plus avant dans les couches de vécu. Le temps s'arrête et ce qui se passe dans le même instant est maintenant atteignable.

### Le processus d'émergence

Au début, il n'occupait pas trop de place. Elle ne s'est pas rendue compte de son apparition avec la mémoire concrète et le pré-réfléchi. L'explicitation était très rationnelle en référence aux données de

Piaget que Pierre avait repris avec son schéma de la modélisation des étapes (p. 80 de l'entretien d'explicitation, 1994). Elle ne s'est pas méfiée, elle qui était à cette époque dans le contrôle, dans une pédagogie de la maîtrise et pour qui les facultés d'analyse et la rationalité étaient le top. Là aussi continuité-rupture! Le changement dans les pratiques ne relève plus seulement du formateur, de ses facultés d'analyse et de compréhension. Le diagnostic n'est plus au centre. La bascule est complète. Le terme de processus d'émergence n'était pas encore utilisé au sein du Grex, du moins, elle ne l'entendait pas! Et c'est vrai aussi qu'elle le connaissait. Elle avait lu Francisco Varela. L'énaction et l'émergence restaient une connaissance intellectuelle! Se tourner vers sa mémoire concrète, c'est commencer par s'arrêter, suspendre toute pensée, laisser son attention flotter et attendre tranquillement. Oui, bien sûr c'est la description du début d'une visée à vide. Et puis avec le Focusing, c'est la même chose : tourner son attention sur son corps, à l'écoute des sensations. Là aussi, elle l'a vécu avant de le nommer. Mais quand elle lit l'expression "processus d'émergence" dans un article de Pierre, elle a l'impression de faire une découverte et une découverte importante. Elle y reconnaît de vieilles expériences comme ce qui se passait en elle dans ses footings, aujourd'hui dans ses marches solitaires. Quand une idée émerge, elle se sent passive, elle lui vient de l'intérieur, sorte de flux qui reste ou s'en va. En fait jusque là, l'émergence se produisait par des conditions créées par la technique, alors qu'à ce moment là, elle comprend qu'elle peut fonctionner d'elle-même avec ce processus. Elle n'est pas sûre d'une décision ? Elle se consulte c-à-d qu'elle suspend tout, se tourne vers elle-même et écoute, sent... C'est un critère interne qui la renseigne. Si elle ne le sent pas, elle laisse tomber. Elle est dans le démarrage de son article ? Elle n'est pas encore bien dans le coup. Elle va marcher tôt le matin. Elle est dans sa campagne, il fait beau et là, des choses viennent, s'imposent, sans qu'elle n'ait rien fait que d'être ouverte, disponible. Là encore, deux choses sont fondamentales, ce sont le lâcher prise et la confiance.

### ***Et aujourd'hui ?***

Que fait-elle encore, non "dans cette galère" ni même dans la montgolfière, mais dans le vaisseau ? En fait, cet été à St Eble, elle s'est rendue compte que la montgolfière s'était encore transformée! Nos pratiques bougent et nous ne savons pas toujours le repérer. Elle a travaillé une situation vécue lors de son dernier stage de formation en Guadeloupe (24 enseignants du technique et deux inspecteurs). Si elle l'a choisie, c'est qu'elle percevait qu'il y avait quelque chose à y trouver. Ce VI se passait le 3<sup>ème</sup> jour du stage, dans le travail sur les satellites de l'action. Elle faisait une démonstration avec un stagiaire, très grand et costaud (elle faisait toute petite à côté!). Son but était de faire visualiser la danse qu'ils allaient tous faire après, ainsi que la façon de conduire l'entretien et de faire bouger le A dans les différentes cases. A un moment de la démonstration, elle s'arrête, elle ne peut plus le faire bouger. Ce qu'il dit est trop beau, avec une grande sensibilité. Il relate un moment où il avait travaillé la veille avec un collègue sur la sensorialité. La qualité de sa parole, la présence à ce qu'il dit ne supportent pas autre chose que ce qui est en train de se faire. Ce qu'il évoquait allait bien au-delà de la démonstration de la danse de l'explicitation. Sur le moment, elle a fait comme elle l'a senti. Elle ne savait pas ce qui se passait, mais elle voulait le laisser poursuivre et que tous en profitent. Elle a laissé la priorité à "l'au-delà" de l'explicitation. Là, dans l'échelle des niveaux logiques de Dilts qu'elle est en train de gravir, les choses se dévoilent petit à petit. Mais c'est fort et pas encore vraiment accessible. Pour les cases de l'identité et de la mission, elle n'a pas de mots. Elle croit à des inhibitions, mais en fait cela reste en elle. Ce travail va se poursuivre pour elle, bien après St Eble et les mots vont émerger, se poser sur les cases. Elle les reconnaît. Ils sont bien spécifiques à cette situation qu'elle a choisie. "Passeur" est celui pour l'identité. Celui de médiateur ne lui suffisait plus. Et "partager, aider les moins expérimentés à faire mieux, transmettre la flamme"... lui remplissent la case de sa mission actuelle. L'explicitation l'a emmenée plus loin, au-delà des techniques et de leurs savoirs. C'est en ce sens qu'elle est embarquée dans le vaisseau. Un vaisseau qui descend dans les profondeurs de notre monde intérieur et nous ouvre encore à de nouveaux possibles.

Rester au Grex, c'est pour elle, poursuivre la découverte de nouveaux possibles<sup>45</sup>encore non pensables. Comment aller plus avant encore ? Quoi faire et comment le faire pour attraper, décrire ce qui ne leur n'est pas encore accessible puisque ils font l'hypothèse que cela est possible. C'est le sens de leur recherche avec ce qu'ils essaient depuis 2 ans, à savoir les dissociés. "L'explicitation ouvre des

<sup>45</sup>Cela me fait repenser à une professeure d'Université à l'IUFM de Montpellier qui me refusait des crédits de recherche en me disant : " depuis deux ans, vous faites toujours la même chose, encore l'explicitation!" Ah! Si elle savait que plus de 20 ans après cela se poursuit!

