

Expliciter 100 2013



Nous ...même si tout le monde n'est pas sur la photo !

Edito

Bonjour à vous tous.

Et d'abord, bravo pour tous ces témoignages, pour tous ces écrits qui donnent une image de qui nous sommes au sein du GREX. Certains m'ont fait part de leur difficultés à tenir le calendrier ou à retrouver un stylo ... pas de regrets, vous pourrez toujours compléter pour un autre numéro...

Pour des raisons de santé, je n'est pas été présent lors des derniers séminaires, mais j'ai pu assurer les stages à Saint Eble et l'université d'été. Je compte bien faire de même l'an prochain. Cependant il est clair que j'ai besoin de faire une pause, de prendre une année sabbatique qui me soulage de la pression de travail relative à l'association. J'ai besoin de me décentrer, de trouver de nouveaux points de vue, de nouvelles références théoriques complémentaires mais décalées. Aussi je ne prévois pas d'être assidu aux séminaires en 2014, même si je suivrais de loin les travaux et que vous aurez toujours mon appui intellectuel et moral par mail, skype, téléphone. Dans cette même dynamique, j'ai eu l'idée de préparer l'avenir et pour cela de proposer de refonder le GREX en une nouvelle association GREX2 avec un bureau élu, un vrai fonctionnement réglementaire d'association. De toute manière, il faudra bien un jour ou l'autre passer le relais ! Autant ne pas le faire dans l'urgence. C'est le moment de voir si les membres de l'association sont prêt à soutenir le travail et s'il y a un avenir possible. Cela me paraît difficilement concevable que le mouvement de l'explicitation cesse juste parce que je disparaîtrais.

Le Grex est né d'un concours de circonstances : l'absence de renouvellement d'un financement d'un groupe de recherche soutenu pendant deux ans par le ministère de la recherche. Le groupe existait, la question s'est posée de savoir s'il continuait ou pas ? La réponse a été positive et de là est né une association. L'explicitation est née d'un besoin de s'informer plus avant du fonctionnement cognitif, un besoin de chercheur. Pour dépasser les limites, une technique d'entretien s'imposait, puisque ce que je cherchais à documenter était inobservable, que seul celui qui le vivait pouvait m'en informer, et qu'il ne pouvait le faire de façon utilisable directement que par la mise en mots (le dessin et autres

figurations imposant une seconde traduction pour se ramener à la mise en mots). Tout cela s'est improvisé sans plan d'avenir, juste la réponse au besoin qui s'imposait. De là est venu un dossier autrement plus important : celui de la description/théorisation du monde intérieur, de la subjectivité. Dossier encore juste effleuré, dossier d'une discipline à développer : une psycho-phénoménologie. Non pas pour partir dans la théorie, mais pour être au plus proche de la réalité subjective. Et de plus, c'est exactement de ça qu'ont besoin les praticiens.

Au point où nous en sommes, ce qui me semble important est de mieux maîtriser la mise en place des « dissociés », de mieux comprendre comment nous produisons un changement de point de vue du sujet sur sa propre expérience. Comment nous pouvons mieux canaliser cette décentration, mieux adresser le sujet, et mieux adresser les dissociés mis en place.

Cela revient aussi à mieux comprendre les effets perlocutoires. Tous les effets que nous produisons dans cet éveil des changements de point de vue, le sont par les consignes, ce sont les mots utilisés par l'intervieweur qui appelle, suscite, module, cette dissociation. Mais en même temps c'est toujours un appel à un acte involontaire, comme l'est l'évocation. L'appel est indirect, il lance une intention éveillante, il propose un déplacement de la conscience ; et cela s'opère ! Pourquoi ? Comment ? Quel est l'effet de l'intention formulée par l'intervieweur ?

L'autre question qui se pose, à la fois sur le plan pratique, sur le plan de la technique, mais aussi sur le plan théorique, est celui du modèle de la conscience. Nous utilisons des présupposés insus qui nous bloquent dans notre conception des possibilités de la conscience. Comment changer de point de vue ? Il existe bien des hypothèses de « conscience non locale », mais savons-nous faire un pont entre ces hypothèses et les effets que nous obtenons ? C'est un des grands enjeux de l'avenir que de réformer profondément notre conception de la conscience d'une manière qui rende compte de ce que nous (et d'autres) savons faire !

A suivre donc ...

Pierre

Sommaire 100

2 Edito. Pierre Vermersch
 4 L'explicitation, une technique d'entretien ? Ah, la bonne blague. Anne Cazemajou.
 5 Cadavres exquis. Collectif du 25/8/13.
 6 -9 Phénoménologie de l'entretien : le don mutuel du sens. Lettre ouverte à tous mes A et tous mes B. Emmanuelle Maître de Penbroke.
 10- 23 De l'explicitation ou de la formation en acte : sous l'influence de la psychophénoménologie. Sylvie Morais.
 23 Et un jour, je découvre un endroit authentique et frais ... Catherine Hatier
 24 – 27 Mes fréquentations avec l'entretien d'explicitation. Josée Lachance.
 28 Témoignage. Sandra Nogry.
 29- 38 Accompagner l'émotion : explicitation, décriptage du sens et parties de soi. Nadine Faingold.
 38 Si le grex était ... Brigitte Cosnard
 39- 51 L'explicitation et moi, 27 ans de croissance partagée. Claudine Martinez.
 51 Si le grex était ... Céline Bartette
 52 Si le grex était Armelle Balas-Chanel
 53- 62 L'explicitation un tisserand de parcours. Armelle Balas-Chanel
 63- 68 De l'utilité de l'explicitation en thérapie constructive. J-P Ancillotti et C. Coudray.
 69-72 Mon chemin avec l'explicitation. Alain Mouchet
 73-75 L'art de la fugue : thèmes et variations. Christiane Montandon
 75-78 Ma rencontre avec l'entretien d'explicitation. Phillippe Péaud
 79-81 Une aventure. Pierre-André Dupuis
 81-82 Témoignage. L'entretien d'explicitation : une pratique dont on ne sort pas indemne. Brigitte Laurency.
 83-84 Les techniques d'explicitation, comme un pas à pas vers l'autre et vers soi. C Bartette.
 85 Bonjour. Marine Bonduelle.
 86 Mes brèves du Grex. B. Cosnard.
 87-88 Si c'était une métaphore...A. Thabuy
 88- Grex : autant de science que de poésie. Patricia Rottement.
 89 Si c'était ... Obela Bienvenu
 90-91 Essai pour le n°100 Olivier Supiot.
 92 N° 200 –septembre 2033- Fabien Capelli.
 93-96 90Le(s) souffle(s) du Grex.J. Gaillard
 97-98 Comment je suis arrivée au Grex et ce que j'y trouve. Magali Boutrais.
98 ! Le GREX et You Tube !
 99 Pérégrinations d'une chercheuse en ergonomie au pays de l'explicitation .A

Bationo.
 100-110 L'entretien d'explicitation : un moment spécifié de son histoire. C. Potier.
 111 Voyage à travers l'espace d'une image comme à travers les strates de l'action. André Scherb.
 112-113 L'entretien d'explicitation : une découverte, une pratique, un dévoilement. Pascal Mora.
 114-115 Entre parole et silence, entre corps et pensée, rencontrer l'explicitation. Eve Berger.
 115 Texte pour le n°100. Bernard Genest.
 116-126 Un voyage dans l'Himalaya. Une expérience subjective transcendante. Chu-Yin Chen
 127-132 Cent fois merci. Maurice Legault.
 133-134 Et si je n'avais pas rencontré l'Explicitation ... Vittoria Cesari Lusso
 135-137 L'entretien d'explicitation : de la découverte à la passion. Joelle Crozier.
 138-148 Comment je suis devenue Grexienne. Kaléidoscope. Mireille Snoeckx
 149-207 Il était une fois une Dame du Grex. La geste de Dame Maryse. M. Maurel.
 208-214 Int. Frédéric Borde
 215-225 L'ascension du corps sujet par l'enaction. Une première par la voie du Grex. Jacques Gaillard.
 226-243 Saint Eble 2013, quelques pas de plus pour repousser les limites dans la description de nos vécus. Déplions les « Pouf ». M Maurel.
 244-245 Cher Grex ...Sylvie Bonnelles

S é m i n a i r e

Vendredi 15 novembre 2013

de 9h 30 à 17h 30

Le séminaire de novembre aura lieu dans les locaux d'ARAVIS, 14 rue Passet, LYON 7ème.

Station de tram et de métro "Guillotière".

Discussion des articles avec les auteurs

Samedi 16 novembre

Mise en place de la nouvelle association GREX 2, élection pour la présidence, la trésorerie, les secrétariats.

Discussion des statuts.

L'explicitation, une technique d'entretien ? Ah, la bonne blague !!!

Anne Cazemajou

Mon histoire avec le Grex commence en janvier 2005. Je suis en 2^e année de thèse à Clermont-Ferrand, en anthropologie de la danse. Je travaille sur la transmission de l'expérience corporelle dans un cadre d'enseignement de la danse contemporaine. Plus particulièrement, je m'intéresse au travail préparatoire basé sur le yoga Iyengar, et je cherche à comprendre comment les élèves construisent leur expérience sur la base des nombreuses consignes données par l'enseignante. Seulement, voilà : comment accéder à l'expérience subjective des élèves, à ce qu'il vivent *selon eux* ? Au-delà de ce que je peux observer, comment m'informer de ce qu'ils font réellement et de la manière dont ils le font (sans toujours en avoir conscience eux-mêmes), de ce qu'il se passe pour eux quand ils font ce qu'il font ou essaient de faire ou de sentir ce qu'on leur demande ? Comment m'informer de leur vécu, de la manière dont ils construisent leur expérience et du sens qu'ils lui attribuent ?

En entendant Pierre Vermersch présenter l'entretien d'explicitation (dans toute sa cohérence théorique et épistémologique), au cours de deux journées de séminaire, je comprends que je viens de trouver la méthodologie d'entretien qui va me permettre de recueillir les données dont j'ai besoin pour documenter mon objet de recherche. Je comprends aussi que la technique est contre-intuitive, et qu'elle s'apprend au travers d'une formation expérientielle, où chacun est amené à endosser tour à tour le rôle d'intervieweur, d'interviewé et d'observateur, en travaillant à partir de situations vécues. Cette perspective me réjouit, et je m'inscris à la session de juin 2005.

Ce que je ne sais pas encore à ce moment-là, c'est que l'entretien d'explicitation est bien plus qu'une simple méthode de recueil de données, bien plus qu'une « technique ». C'est l'ampleur de ce « *bien plus que* » que je vais découvrir au cours des années suivantes, dans les stages de perfectionnement, les stages d'auto-explicitation, les séminaires de recherche annuels et les Universités d'été à St Eble. Les questions théoriques y sont débattues avec passion, notamment la question de la conscience, qui a largement occupée les esprits grexiens ces derniers temps. J'aime l'effervescence et l'effet de déstabilisation provoqués par ce qui pourrait être le slogan de Pierre : « *penser aux limites* ». Ne pas s'arrêter aux limites de ce que nous sommes capables de concevoir et de nous représenter, mais chercher à les détourner, contourner, appréhender sous un autre angle. Tenter, risquer des hypothèses et tester celles-ci dans la pratique (nous permettent-elles d'aller plus loin dans l'élucidation de notre vécu ? dans sa description ?), même si les explications théoriques font encore défaut¹. J'aime l'idée d'une technique *vivante*, en perpétuelle évolution (voire révolution), qui s'élabore dans l'expérimentation humaine (à l'abri du respect de l'autre), alimentée et prolongée par une réflexion qui se construit dans la discussion, le débat, l'échange, la friction...

Mais il y a encore autre chose dans ce « *bien plus que* ». J'ai dit un jour à Pierre, en riant : « Tu nous as bien eus quand même ! Sous tes dehors de formateur à une technique d'entretien, tu as mis au point la plus puissante technique de développement personnel que je connaisse ! ». Que faisons-nous en effet dans les stages sinon apprendre à entrer en contact avec nous-mêmes et les uns avec les autres ? À mieux nous connaître, à appréhender et nous familiariser

¹ voire *Expliciter* n°97, janvier 2013 : « La conscience est-elle ronde ? »

avec notre monde intérieur, nos chemins intérieurs, nos modes de fonctionnement ; pour mieux nous ouvrir et appréhender ceux des autres. Nous apprenons autant à accueillir l'autre qu'à nous accueillir (l'un ne va pas sans l'autre). Pierre dit souvent qu'il anime des stages sur la bienveillance avec soi-même... C'est un grand saut pour la plupart d'entre nous, mais c'est aussi la condition pour s'ouvrir vraiment à l'autre, et être capable de lui donner tout son espace d'accueil et d'écoute.

J'ai aussi dit à Pierre que l'explicitation avait radicalement changé mon rapport au monde... Il n'est pas rare d'entendre de tels retours de la part des stagiaires, à la suite des formations de base. Comme un basculement dans l'appréhension des choses, un retournement, une brèche dans les évidences, dans la routine du monde et des rapports sociaux. Un autre point de vue sur soi, sur les autres et le monde, une ouverture par où se met à suinter l'essentiel : l'humain. L'humain comme replacé au centre des enjeux du monde, l'humain et l'irréductible singularité de chaque être, son irréductible beauté aussi, pour peu que l'on sache l'accueillir.

La thèse, puis mes premières expériences d'enseignement à l'université, ainsi que l'animation de mes premières formations, m'ont servies de prétexte pour continuer à me former. J'ai trouvé au sein du Grex et de son microcosme de formateurs passionnés de quoi prolonger et alimenter le chemin ouvert par l'explicitation. L'analyse de pratique, telle que la pratique Nadine Faingold, ou encore la pratique réflexive développée par Armelle Balas, ont continué à me nourrir. Peu à peu, de nouveaux chemins se sont dessinés, de nouveaux possibles et de nouveaux désirs, en lien avec l'accompagnement des êtres humains. Du monde artistique au monde de la santé, du social et bien d'autres, c'est toujours le même émerveillement de rencontrer des univers, des pratiques et des publics différents, qui tous ont pour point commun d'être terriblement humains...

L'explicitation, une technique d'entretien ? Ah, la bonne blague !!!

***** Pourquoi *****

« *Cadavres exquis* », commis à Saint Eble, le dimanche 25 août 2013, tard dans la soirée : par : Anne Battiano, Marine Bonduelle, Nadine Faingold, Sandra Nogry, Frédéric Borde, Fabien Capelli, Eric Maillard, Denis Mayer, Gérald Thévoz

Je te propose... Si tu le veux bien... D'explorer le monde de...

Viens, laisse revenir, marche sur l'eau tranquillement. Flucide et brille d'amour.

Les ambulanciers de l'explicitation ont mis sur orbite le corps fragmenté d'un satellite de l'action.

Et là prends le temps de goûter ce moment.

Phénoménologie de la fille du logis – Il était une stagiaire qui allait à Saint Eble et portait sur sa tête des graines dans un panier (percé) et elles faisaient rouli roula et elles faisaient rouli roula – 3 pas en avant, 3 pas en arrière, 3 pas d'1 côté, 3 pas de l'autre côté...

Conscience en acte : quand je fais ce que je fais je ne sais pas tout ce que je fais ni ce que je vais faire pour savoir, découvrir tout ce que cette action va me donner...

Alors après tout ce temps, je me retrouve là, comme ça, autour de vous, ici et ailleurs pour en arriver là.

Une douce désorientation.

Autant de destinations promises par l'agence de voyages intérieurs.

Phénoménologie de l'entretien : le don mutuel du sens

Lettre ouverte à tous mes A et tous mes B

Emmanuelle Maitre de Pembroke

« Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à rechercher de nouveaux paysages mais à changer de regard. » Proust : A la recherche du temps perdu.

« L'extraordinaire se trouve dans la profondeur de l'ordinaire. Entrer dans la profondeur d'une qualité, c'est déjà entrer au contact de la profondeur elle-même. » Karl Graf Durkheim

« Prendre le temps de goûter la saveur du vécu. » Pierre Vermersch

La découverte de l'entretien d'explicitation fait partie d'un chemin qui rassemble tout à la fois ma vie de chercheur, ma vie de formatrice chargée d'accompagner l'acquisition de postures professionnelles et ma vie quotidienne. La plupart du temps, lorsque je prends ma plume, c'est le chercheur qui écrit. La démarche consiste alors à lire les cadres théoriques qui vont étayer mes travaux, à les synthétiser, à m'appuyer dessus pour me servir de bases à mon recueil de données et à mon analyse.

Je pars avec un but, des cadres, des procédures.

Dans ce texte, je change de posture et j'avance sans filet. Je pars du silence et du vide... Enfin ! Ce que je crois vide ! Car le remplissement se fait en avançant et le vide n'était que vacuité, c'est-à-dire accueil du contenu.

C'est tout à fait sciemment que je ne me réfère à aucune théorie, aucun référent, si ce n'est mon propre vécu et ma seule expérience de l'entretien. Pour ce numéro, je décide de revenir à l'expérience pure. Qu'ai-je vécu en entretien ? Que se passe-t-il en moi quand je suis A ? Que se passe-t-il quand je suis B ? Ainsi, je m'aventure sans savoir ce qui va émerger.

Cette décision ne se fait pas sans difficultés. La première est celle du temps : prendre le temps pour poser des mots à l'écrit. Denrée si rare, si précieuse ! Le temps du calme, le temps du silence. A deux, on peut prendre rendez-vous. Seule, il faut prendre rendez-vous avec soi-même. Mille autres préoccupations et autres tâches font que ces rendez-vous se dissipent dans la course. Et pourtant ! Que de bonheur dans le ralentissement, le calme, l'émergence de la compréhension !

Autre difficulté : mettre noir sur blanc des mots qui seront lus, interprétés, reçus (ou pas). Tellement consciente de leur poids et de leur impact que je préfère souvent conserver le silence.

En tant que chercheur, on ne se dévoile pas ! Mais si ! Bien sûr qu'on se dévoile puisque la recherche nous renvoie et approfondit ce que nous sommes, comme le travail sur soi de l'alchimiste. Plus nous avançons, plus la quête qui nous pousse s'éclaire, se nourrit. Mais on l'écrit rarement !

Ici, j'explore (et donc je partage) ce qui se joue en moi : dévoilement d'une pensée intime qui ne peut s'exprimer que dans la complicité. Cela me plaît car j'y découvre des fonctionnements que je n'explicitais pas. Qu'est-ce qui se joue pour moi dans la rencontre, dans l'écoute, dans la compréhension ? Cette soif de la rencontre et ce goût de l'écoute qui jalonnent mes choix professionnels et personnels.

Enfin, avant toute chose, j'ose aujourd'hui vous confier ce texte en signe de gratitude. Il est une lettre ouverte à tous les A et tous les B avec qui j'ai avancé. Vous êtes mes compagnons de route. Ma gratitude s'exprime en quelques mots : merci pour l'écoute, merci pour la patience, merci pour la confiance.

L'expérience d'être A (position d'interviewé)

Ta voix est un fil, ténu, fragile et précieux.

Je ne m'y accroche pas : le lien est là qui remplit l'espace qui nous lie. Ta voix me rassemble, m'enveloppe. Elle ne tient rien, n'empiète sur rien. Elle est juste un entour, une présence rassurante.

Le fil de ta voix devient source. Elle contient, réunit, éclaire et me mène sur un chemin fragile d'où jaillissent des éclats, des images, des clartés, des pensées, des ressentis.

Je suis cette voix comme je suivrais ma voie. Elle est guidance, humilité, recueillement. Ce recueillement et ce respect me touchent profondément.

Je penche la tête et je m'incline. J'efface tout de mon champ de perception car tout est en moi. Tu disparais de mon horizon et pourtant je ne t'ai jamais senti aussi présent, à l'écoute, en chemin avec moi. Toute inclinée en moi, toute recentrée sur ce que j'ai vécu, je sens que tu m'emboites le pas, que tu mets tes mots dans mes mots, tes pas dans mes pas. Ta parole s'emboîte dans ma parole, ton ressenti épouse mon ressenti. Quelle émotion de complicité, de compagnonnage, de présence : plus je suis en moi, plus tu es là. Plus j'écoute ce qui est déposé en ma mémoire, plus je te rencontre. Intériorité et recentrage renforcent le lien.

J'ai tant rêvé de cette écoute, j'ai tant attendu cet échange !

Alors j'avance. Car plus j'avance, plus je découvre. Plus je m'émerveille, plus tu me suis. Et dans ta grande générosité, tu me pousses à explorer encore.

Tu es là et pourtant je suis seule : seule dans mon souvenir, seule dans ce que je vis, je vois, je sens.

Je suis seule et pourtant tu es là : ma pensée tient ta voix comme le précieux fil d'Ariane, sans rien saisir, juste en suivant son mouvement.

Non ! Je ne tiens rien : j'adhère ! J'épouse le rythme, le flux et cultive cette présence chère. J'ai déjà connu cette fluidité. Dans l'aïkido : quand le mouvement, le geste et le rythme parfaits relient dans une communion. Mon mouvement naît de toi et ton mouvement vient de moi. Aucun ne guide l'autre : tout n'est qu'écoute partagée : tu écoutes mes mots quand j'écoute mes sens.

Certains de tes mots ouvrent de nouveaux chemins. Sans empressement, dans la lenteur, je prends le temps de choisir, de décider celui que je vais parcourir. L'un après l'autre sans rien brusquer, sure d'ouvrir les portes de chacun.

Aucune autorité : le savoir est en moi. A chacune de tes propositions, je sais ce que je prends ou ne prends pas. Quelque chose en moi sait où je dois aller. Pour cela, je m'incline encore et je lève mon bras. Je fais signe de ralentir, d'attendre, pour explorer encore.

Parfois j'attends plus de silence pour laisser remonter tout ce que dit l'instant.

Parfois j'ai besoin de tes mots qui me proposent des voies encore inaperçues. Mon geste est étonnamment déterminé : il arrête, demande de ralentir : trop de richesses à dire pour risquer de les perdre. Aucune peur de te lasser : tu suis mon propre cheminement et le temps ne compte pas pour toi.

De l'exploration d'un moment vécu

Avec toi, j'ai perçu des moments d'une telle richesse !

J'avais vu la mer, mais je n'avais pas vu les mille éclats qui frisaient sur les vagues.

Je n'avais pas vu les étincelles qui explosaient chaque millième de seconde.

J'avais vu la plage, mais je n'avais pas vu les miroirs argentés qui rassemblaient le ciel et la terre.

J'avais vu l'immensité, mais je n'avais pas senti ce qu'elle ouvrait en moi. J'avais oublié l'espace vierge, les traces posées dans le sable, les clapotis des pas, les rires partagés, les mains chaudes déposées dans mes paumes, l'avancée dans la même direction, les regards vers

le même horizon parfois accrochés par le vol d'un oiseau, le bercement de la houle, le rythme du souffle de la mer, la soudaineté et la fraîcheur d'un cri de mouette, et surtout : le sens de cette avancée dans un espace vivant et pur.

De la banalité d'une prise de décision devant un panneau de métro

Avec toi, j'ai découvert la richesse d'une seconde. Il s'est dit tant de choses en moi l'espace d'une décision. Seule dans la cohue, ma décision m'enracine dans un isolement total le temps d'une fraction. Isolement qui n'est pas coupure mais recentration. Décider d'un trajet, perplexe de la densité de la foule devant un panneau bleu. Des milliers de personnes, ma présence bousculée et ta voix qui explore ce moment. Je la suis comme une découverte. Il n'y a que moi et les lettres blanches détachées sur le bleu du panneau. Et tant de choses convoquées ! Ta voix me guide à voir et mon regard se resserre de la foule à ces quelques lettres blanches. Ta voix m'incite à lire. Et m'apparaît chacune de mes pensées. Elles se déroulent comme des perles sur un fil. Entre chacune, jaillissent les images, les liens, le sens qui les relie. Le fil de ma pensée devient précis, ordonné. Chaque alternative est posée. Chacune est très claire.

Et puis, soudain, chaque proposition prend un poids, une force spécifique. A chaque alternative, une énergie différente ! En moi, je sens comment s'opère mon choix. Et tu me guides encore ! Où se passe le ressenti de ce choix ? Qu'est-ce qui en moi mesure la pondération de chaque alternative et quelle partie de mon corps sait ? Je ne mesure pas la moins forte : je mesure celle dont l'énergie prend le dessus. J'y perçois un moteur, un élan qui me pousse en avant. Quelle que soit l'épaisseur de la foule, cette énergie peut la fendre avec facilité. Rien ne peut m'arrêter ! Cette force déplacerait des montagnes ! Je sais que je dois prendre cette voie et je sais que rien ne s'y oppose. Et ta voix douce, recueillie : « D'où vient cette énergie ? » Je doute un instant de pouvoir répondre. Puis je la localise, la situe, la mesure : Où sont mes points d'appui ? Quels axes se déploient ? A quels niveaux de perception s'ancore la décision ? Et je la reconnais. Cette énergie si souvent convoquée ! Me reviennent les moments du passé où je l'ai rencontrée. Elle m'était parvenue dans des moments plus lourds, plus graves, plus vitaux. Et voilà qu'elle est là, présente dans la banalité !!!!! Grace à toi je sais ce qui se joue l'espace d'une seconde et ce qui sait en moi !

L'expérience d'être B (position d'intervieweur)

Venir à toi est déjà une joie. La certitude d'une rencontre. L'installation d'une centration, d'un calme. La conscience de ce qui se donne dans le recueillement. Un espace intérieur s'ouvre : l'attente d'un échange. Dans cet espace, s'installent la lenteur, la finesse, la confiance, la patience. Je sens que je me pose et un accueil en moi ouvre les portes d'une sensibilité qui m'est devenue douce.

Avec toi, je me prépare physiquement : je te sens droite, souple et confortable. En moi, j'adopte cette posture qui me parle d'équilibre, d'aisance et d'ouverture. Lieu où le souffle peut ralentir, se poser sur chaque mot, en mesurer le sens, le poids, la justesse.

Silence, sourire, communion...

Comment poser mes mots sans rien briser ? Je n'ose à peine ! Je savoure l'instant !

Les dire doucement dans des notes de demi-ton. La phrase d'ouverture qui propose la lenteur. Et t'accompagner dans cette ouverture au vécu qui se déploie, sans plus de contrainte ni de temps ni d'espace.

Tu déroules le fil et, avec toi, je vois les lieux, les enjeux, chacun de tes actes. Parfois, je t'arrête pour mieux voir chaque déplacement, chaque geste : leur origine, leur lien avec le précédent, leur sens, leur orientation, leur ampleur, leur force, leur ancrage.

Je te regarde et je perçois l'animation de ton visage, l'éclat de tes yeux, les couleurs de tes joues, les mouvements qui parcourent ton corps. L'énergie qui se dit dans ta posture et dans tes mains me parle tout particulièrement.

Tout en te regardant, je vois le lieu et l'action dont tu parles. Je sais que les images que je crée ne sont pas celles de ton propre vécu. Mais je m'approche en tentant d'être au plus près du sens. Les déplier, les fragmenter, les zoomer dans l'espace et le temps. Je tente de suivre tes pas, de voir ce que tu vois. Telle une caméra, je vise la fidélité, le net, le détail précis. Le ralenti donne une densité : le poids émouvant de l'instant. Chaque détail a son sens, sa force, sa richesse d'informations.

Si je saisis chacun de tes mots pour me représenter finement les images évoquées, je sais que certains mots ont une ampleur, un relief, qui les font ressortir. Ils ont une résonnance par rapport à ta demande initiale. Est-ce le timbre ? Est-ce le sens ? Est-ce leur congruence avec les gestes qui les accompagnent ? Ils sonnent fort à mon oreille et un petit signal me dit de les saisir. Les accueillir, les explorer, faire surgir le lien qui les unit, t'interroger encore. Parfois, le fil du sens est si fort que rien ne doit le rompre. La structure et la trame prédominent et je tiens à cette cohérence qui structure ta pensée. Alors, pour ne rien couper, je garde ces petits mots de toi dans un coin de ma tête, comme des petites boîtes à trésor rangées sur le côté, que j'irai ouvrir une à une avec toi. Je ne les oublie pas : je vais y retourner ! Ces petits mots me permettront de faire des pas en arrière, de revenir sur une fraction de seconde pour y puiser encore du sens.

Maintenant que le déroulé est complet, je te demande de choisir le moment : celui qui t'importe, celui qui fera sens, en lien avec ce que tu cherches. Et nous voici revenus dans les secondes où tout se joue pour toi.

Deux présences se jouent en moi : tout à la fois, je te suis en dépliant en moi les images que tes mots me décrivent et construisant le sens qui émerge. Tout à la fois je suis totalement présente dans mon regard vers toi qui saisit chaque détail de ton visage. Ne pas te lâcher des yeux pour saisir où se joue l'essentiel. Tes gestes, tes mouvements, ton visage, tes expressions, tes yeux, la couleur de ta peau guident mes mots. Plus je me centre sur toi, sur tes gestes et tes mots, plus je me pose en moi dans une sorte d'acuité faite de compréhension : conscience accrue aux sens et au sens.

Toute en moi et toute avec toi ? Quels sont donc ces deux lieux où s'installe la rencontre ? Non il n'y a plus de lieu, il y a un lien. Comme un espace qui se crée et qui nous relie. Plus je me centre sur l'écoute, plus je me rapproche de toi. Quelque chose en moi s'est déplacée et mon centre a bougé. Tout en m'enracinant dans la concentration, la précision et l'attention, mon centre est à la fois plus présent et plus près de toi. Ce mystère que je n'élucide pas résonne de mots tels que communion, empathie et joie.

De toutes ces expériences, me reste le bonheur du partage : la quête du sens ensemble. Et dans mon quotidien, demeure le goût de l'instant : sa densité, son épaisseur. Enfin, un autre rapport au temps : quand la présence au passé devient présence au présent.

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

Sylvie Morais



Esse Morais « Dans la lumière du passeur » (original en couleur).

« 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 psychophénoménologie. 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*² 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*³ 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

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 expérience⁴. 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 par-

² 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...)

³ Vermersch, P. (2003). L'entretien d'explicitation. FR : ESF

⁴ 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.

ticulièrement 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*⁵ 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 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 ardu, 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

⁵ Op. Cit. Morais, S. (1999).

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*⁶ pour accompagner des chercheurs 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 chercheur 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*⁷ 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 continue de nos expériences vécues, par l'engrenage de nos expériences les unes sur les autres, selon un *principe de continuité d'expériences*⁸. Mais c'est certainement la *Bildung* allemande qui 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*⁹, 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 elle¹⁰. 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*¹¹. 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*¹². 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

⁶ Morais, S. (2012). *L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation*. Thèse de doctorat. Paris13/nord

⁷ 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.

⁸ Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris, FR : Armand Collin.

⁹ Merleau Ponty, M. (1975). *Les sciences de l'homme et la phénoménologie*. Paris. FR : CDU

¹⁰ Op. cit. Merleau Ponty 1975, p.18

¹¹ Galvani, P. (1991). *Quête de sens et formation*. FR : L'Harmattan.

¹² Meirieu, P. (1999). Faut-il avoir peur de l'autoformation? *Les cahiers pédagogiques*. Numéro spécial : 370

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.*¹³ 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*¹⁴. 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 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. »¹⁵

Donc, dans le contexte de ma recherche de doctorat¹⁶, les expériences vécues de mes co-chercheurs 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 singulier¹⁷ 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

¹³ [Traduction libre] Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. CA : The Althouse Press.

¹⁴ Op. cit. Merleau Ponty 1975, p.18

¹⁵ Serres M. (1995). *Éloge de la philosophie en langue française*. Paris : Fayard, p. 25.

¹⁶ Op, cit. Morais, S. (2012)

¹⁷ J'emprunte l'expression à Michel Serres. Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Le pommier.

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 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. »¹⁸ 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.**

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'explicitier 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.

¹⁸ Heidegger, M. (1959). *Acheminement vers la parole*. FR : Gallimard. p.143.

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.¹⁹ 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 efficacité 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*²⁰ 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*²¹. 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 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

¹⁹ Stage d'explicitation II, à St-Eblé, juillet 2013.

²⁰ 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).

²¹ Une jolie expression québécoise qui fait référence à la cage thoracique et qui signifie que tout son corps est secoué.

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*²². 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,

²² Merleau-Ponty, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*. Paris, FR : Gallimard

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.²³ 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, 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'a priori 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 leurre²⁴. 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**²⁵. 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 moi. On m'a

²³ Je le voyais certainement comme j'ai senti le besoin de faire ce tableau à mon retour de stage!

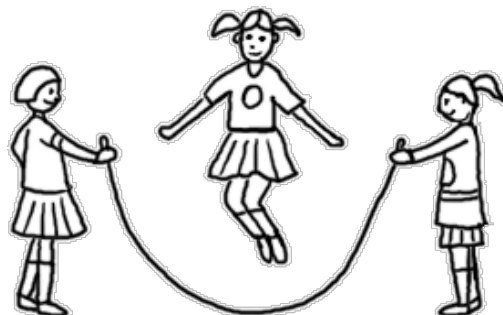
²⁴ Lire Bernard Honoré. Honoré, B. (1990). *Sens de la formation sens de l'être. En chemin avec Heidegger*. FR : L'Harmattan.

²⁵ Je suis d'ailleurs certaine qu'il s'en souvient!

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 **passseur** ajustera son geste de façon à s'adapter au saut de l'**apprenant**. Ce n'est pas le passeur 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 passeur. 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 passeur, 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...sou 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*²⁶. Il suppose que la personne a la capacité de se mettre entre parenthèses au sens de l'*épochè 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*²⁷. 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.

²⁶ Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. FR : PUF

²⁷ 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*²⁸ 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*²⁹. 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 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*³⁰ en place, il n'est pas encore possible de parler concrètement de démarche *formatrice*³¹ 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*³². C'est en racontant

²⁸ Voir le chapitre sur l'introspection. Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. FR : PUF

²⁹ Énumérées plus haut en 7 points

³⁰ « Qui rend possible la formation »

³¹ « Qui forme. »

³² Delory Momberger, C. (2005) *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. FR : Economica

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 centre³³ est révélatrice du Nouveau Monde annoncé par Michel Serres, au sein duquel il faudra *réinventer sa manière d'être et de connaître*³⁴. 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*³⁵ par son expérience.

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*³⁶. De plus, penser l'expérience consciente et subjective comme étant *le* processus majeur qui joue un rôle central dans l'apprentissage³⁷, 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-esprit³⁸, 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.

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

³³ 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»

³⁴ Op ; Cit. Serres, M., (2012).

³⁵ 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

³⁶ 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.

³⁷ Op. Cit. Kolb, D.A. (1984)

³⁸ Varela, F. J., (1999). L'inscription corporelle de l'esprit. France, FR : Seuil.

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*.

====*==*==*==*

... Et un jour, je découvre un endroit authentique et frais où, dans un savoureux mélange de curiosité d'étonnement d'émerveillement se construisent de remarquables questionnements et avancées théoriques, sans cesse enrichies d'expériences nouvelles mises en lumière par et grâce aux approches précieuses des uns et des autres.

Ce qui s'en dégage, riche en qualités et valeurs humaines, s'ouvre sur une pertinente écoute et un profond respect de la parole qui se diffuse.

C'est un endroit authentique et frais où il fait bon venir respirer et partager l'air pur de la vie.

Catherine HATIER

Mes fréquentations avec l'entretien d'explicitation

Josée Lachance

Dans le cadre du numéro 100 d'expliciter, j'avais envie de rendre hommage à ma rencontre avec l'explicitation. Moment important et transformateur dans ma vie qui signait une nouvelle étape dans ma démarche personnelle et professionnelle.

Mon parcours de formation s'est étalé sur une période de plus de cinq ans. Mon premier contact avec l'entretien d'explicitation s'est fait dans un stage d'initiation de quatre jours en novembre 2006. Ce fut un stage intéressant pour ma propre transformation, j'y ai rencontré un outil puissant. En effet, lors de ce stage j'y ai vécu une expérience fondatrice pour ma vie. Suite à un simple exercice de questionnement, le lendemain matin j'étais dans une « tout autre » qualité de rapport avec moi-même. J'ai réalisé par la suite, le mode relationnel dans mon propre rapport à moi et surtout le poids de mon jugement. J'ai vécu suite à ce questionnement, 24 heures de grâce dans un état euphorique intérieur où l'amour était au rendez-vous de tout et dans tout. J'ai entre aperçu la nécessité de changer mes manières de faire et d'être à tous les niveaux.

Dans le cadre de ma thèse, j'ai ensuite décidé de faire le stage de base officiel d'entretien d'explicitation de cinq jours avec Pierre Vermersch à Paris en novembre 2010. Dans ce deuxième contact avec cette approche, j'ai vraiment senti le côté contre intuitif de ce type de questionnement et avec la sensation d'être passée dans un « gym » des instruments internes. J'avais la sensation, jour après jour, d'exercer les muscles de mon attention, de mon intention et de ma perception d'une manière différente de mes habitudes de pratique corporelle. J'ai encore une fois été touchée par l'apport qu'il constitue dans ma démarche personnelle, plus spécifiquement en constatant l'évidence du lien entre l'attitude lors d'une activité cognitive et les résultats de cette activité. J'étais aussi impressionnée par l'affinité que j'avais avec la nature de ressenti présente dans la salle avec le formateur, comme si j'avais la sensation de quelque chose de très en proximité avec moi.

Par la suite, j'ai décidé d'approfondir ce type d'entretien et, entre le mois de mai et juillet 2011, j'ai suivi trois formations de cinq jours avec le fondateur : entretien d'explicitation II, auto-explicitation et supervision d'un stage de base en explicitation. Ce petit pèlerinage d'explicitation a été un moment de transformation du rapport à la confiance. Dans les mois qui ont suivi cette formation, j'ai fait des applications pratiques dans mon enseignement en somato-psychopédagogie et dans des accompagnements privés.

J'ai refait à nouveau au mois de mai 2012 le stage d'auto-explicitation de cinq jours, la semaine précédant mes deux entretiens exploratoires dans le cadre de ma thèse en éducation, avec l'idée d'être plus en proximité avec l'état propre à ce type d'entretien. Ce fut aussi dans le cadre de

cette formation, un espace de prise de conscience de l'effet de la joie sur le rapport avec mon cœur (lors d'un exercice d'explicitation sur l'expérience de la joie proposé par l'animateur). Cette formation a été riche en discernement sur l'expérience vécue, en permettant l'apprentissage des différents types de vécu et la fragmentation. La description m'a permis de me rapprocher de l'expérience de mon cœur et j'irais même jusqu'à dire à contribuer à la guérison de mon cœur et le rapport que j'ai à celui-ci. J'ai eu l'élan de vous partager un extrait de mon auto-explicitation des premiers instants de cette expérience de la joie:

Temps 1 : Avant d'entrée dans l'expérience de la joie

Dans un premier mouvement, l'émotion de l'expérience de ce matin est revenue. Dans un mouvement rapide, Josée l'intrépide capte au vol, l'émotion du matin. J'ai revu et ressenti, ce petit moment. Comme un film qui se présente à moi dans le moment de l'émotion de la rencontre avec Pierre, puis ensuite sous forme d'un déroulé entre le début lorsque j'entre dans le jardin et la fin le moment où je quitte Pierre pour me rendre dans la salle. La sensation de plaisir, du bonheur, de la joie, lors du moment émotionnel, avec une image de la séquence de petite durée.

J'ai une sensation de pétilllement dans mon corps et je me sens heureuse de voir Pierre. Par la suite, je me suis dit il ne faut pas manquer l'opportunité de me questionner, de m'auto accompagner en explicitation, Comme une forme d'arrêt sur image pour ne pas partir tout de suite sans m'être questionné. Un arrêt sur image, créant un arrêt dans la suite des pensées et des images dans ma tête. Une sensation d'immobilité dans mon corps. Un état de suspension. J'étais dans un état de tenter l'expérience, comme dans une expérience plaisante d'essayer de plusieurs manières et voir ce qui fonctionne avec moi. J'étais curieuse. La curieuse s'est adressé à l'intrépide, Stop. Elle lui disait : prend ton temps, Stop, prendre ton temps et apprend à être sujet, tenter d'être sujet et non objet de notre rapidité. Une sensation dans mon corps d'ouverture, une sensation d'être complètement volontaire à explorer d'une manière libre et ouverte. Une sensation d'être en point d'interrogation intérieurement. Elle s'est vue sauter sur un moment, elle s'attrape au vol et fait, Stop, ensuite, elle ouvre à tous les possibles intérieurement.

Sans le poids de mes jugements. Je sens l'absence d'autocritique dure envers moi. L'autocritique est absente, car je sens la légèreté et l'ouverture. La curieuse écarte celle qui veut bien faire et qui amène un poids dans l'expérience. Elle entre simplement dans un état d'ouverture et de légèreté avec moins d'enjeux et de sérieux.

Temps 2 : Initier l'expérience de la joie

Je me suis proposé de plusieurs manières l'exercice, d'abord de manière plus « friendly » d'une manière plus commune, amicale, sans fioriture : ça te dit d'aller dans la joie? et ensuite de manière plus officielle, plus sérieuse, plus à distance, comme une partie plus officielle de moi qui s'adresse à celle qui vit dans moi : Je te propose si tu es d'accord d'aller

dans la joie? La curieuse en moi faisait l'expérience de s'adresser à moi de plusieurs manières à partir de moi différente.

Temps 3 : Vivre l'expérience de la joie

J'ai senti à la fin de ma proposition plus officielle des états plus intenses venir à moi, comme si je vivais l'instant en lenteur et où chaque instant est plus incarné dans moi. Une présence prégnante dans mon corps, dans mon intériorité créait des effets dans moi, sans évocation d'une situation précise, mais plutôt un état intérieur animé de sensations corporelles et intérieures.

Une animation intérieure s'est mise en chemin. En fait, je faisais face à une expérience d'une autre nature dans moi. Je sentais le début de quelque chose de nouveau dans moi par rapport à l'expérience que j'ai de moi au quotidien. Quelque chose de différent prenait place en moi et je sentais qu'un déroulé venait vers moi. J'étais surprise, de ce vide expérientiel non relié à un événement (tel que demandé par l'animateur) et à la fois, j'ai consentie à ce qui s'y donnait dans l'instant.

À la suite de ma mise en mot plus officielle, les yeux fermés, j'ai été pratiquement tout de suite prise dans une forme de volume d'animation vivant dans moi. Comme dans une sensation d'arrêt sur image où plus rien n'existe autour de moi. Un mouvement a été perceptible en moi, dans mon corps. Le mouvement c'est d'abord fait sentir dans le haut de mon corps, un mouvement involontaire et épais qui me prenait l'intérieur. Au fur et à mesure de l'état de surprise, je me validais dans ce ressenti. Et oui, je sentais bien une amplification de mouvement dans mon corps, pas juste à un endroit mais dans plusieurs régions dans mon corps. Autant dans le haut du corps que dans le bas, comme dans une forme de globalité de mon corps.

J'étais surprise et à la fois dans un état de grande présence à mon corps, je dirais même comme si un état méditatif de la joie était venu dans moi, dans cet instant de demande à moi-même. Je me sentais vraiment dans un contact avec mon cœur complètement différent par rapport à ce matin et toute la journée, comme si le cœur était serré et avait de la difficulté à relâcher.

L'état de la joie a vraiment contribué à relâcher et dilater mon cœur, sa présence dans mon cœur, et dans mon corps en entier et surtout ses effets en moi et au mouvement dans moi. Le mouvement était ample et épais, j'avais l'impression qu'il se promenait de plus en plus dans différentes régions de mon corps. Parfois, je me demande, si c'est l'évocation de tantôt que je fais ou bien la suite des effets de l'expérience qui continue dans le temps dans moi.

Chose certaine, j'étais surprise de l'effet dans le mouvement interne. L'effet dans le mouvement interne d'une formulation officielle m'a tout autant surprise. Comme si j'étais dans une suspension intérieure et corporelle, en point d'interrogation. J'étais également à la fois surprise et un peu déçu de ne pas avoir de moment spécifié, car je croyais que c'était la consigne.

J'ai senti par la suite, la présence de mon cœur, mon cœur dans une forme de volume qui s'anime et occupait ma poitrine. Une présence d'un volume rythmé de mon cœur. Une forme de présence de mon cœur dans la présence d'un volume au départ légèrement plus grand que sa forme physique. Une forme de volume de douceur qui, au fur et à mesure, je sentais qu'il gagnait en volume, le volume grandissait et occupait de plus en plus d'espace dans tout le haut de mon corps. Ce processus intensifiait l'animation intérieure.

Évidemment, au fur et à mesure de l'expérience, je me questionnais sur la pertinence de l'expérience en réponse à l'exercice. Sans résistance, j'ai décidé de rester là avec ce qui est ! Je n'étais pas dans une forme de frénésie ou d'état d'excitation comme je l'aurais anticipé mais plutôt dans un état de légèreté intérieure. Un lieu de paix, sans questionnement où l'état se déroule tranquillement en toute liberté, sans aucune pensée parasitaire.

C'était un moment d'intensité vivante du dedans, en lien avec un cœur en pleine dilatation. La dilatation évoluait au fur et à mesure que le volume grandissait. Je dirais même qu'il y avait comme un volume autour de moi, d'une autre nature, comme une forme d'enveloppement. Dans cet instant, j'avais l'impression d'être dans un lieu intérieur protégé, en dehors du temps et de l'espace.

L'immersion répétée dans l'ambiance de cette approche a vraiment eu des effets dans ma capacité d'entretenir ce type de questionnement. Elle m'a également permis, autant personnellement que professionnellement, de laisser venir la vie tout en demeurant présente à ce qui est. Ces formations ont beaucoup contribué à m'informer sur les attitudes que j'entretenais. Comme le précise Vermersch (2010) : « il est autant nécessaire pour la personne de découvrir ses attitudes et d'apprendre à se réguler dans le cadre de la relation que de savoir formuler des questions pertinentes ». (p. 171) Ces différentes prises de conscience représentent des opportunités, autant pour l'intervieweur que pour l'interviewé, d'apprendre sur lui-même. Comme l'exprime Vermersch (2010), cet espace d'apprentissage n'est pas sans conséquence « sur l'identité personnelle et professionnelle, sur les valeurs et les objectifs qui sous-tendent les choix professionnels ». (p. 171)

J'ai à cœur de bien saisir et maîtriser ces outils de cueillette d'information pour que mes résultats de recherche ne soient pas le reflet de mon incompetence, mais bien le fruit des résultats de la recherche en elle-même. Comme l'explique Vermersch (2010), il ne s'agit pas de simplement maîtriser la capacité de questionner avec cette modalité d'entretien, mais il faut aussi que l'intervieweur développe l'habileté « à repérer ce qu'il est judicieux de faire détailler ». (p. 178)

Mon expérience s'inscrit dans un parcours qui est singulier. Issue d'une démarche de plus de 20 ans dans une approche corporelle intérieure, la somato-psychopédagogie enseignée à Paris et au Québec, colorée par la posture psychosociologique des enseignements de Université du Québec à Rimouski, le passage de l'entretien d'explicitation dans ma vie constituait un troisième chapitre entier de rencontre avec mon intériorité. Une pratique bien particulière que j'aime à nommer le GPS de l'intériorité.

Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. (6e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. (1re éd. 1994)

GreX : n° 100

Témoignage :

*Sandra Nogry,
Laboratoire Paragraphe, Université Cergy-Pontoise*

En réponse à l'appel à participation pour ce numéro 100 d'explicitation, voici un petit témoignage sur la façon dont la rencontre avec l'entretien d'explicitation a contribué à l'orientation de mes recherches.

D'abord étudiante en sciences cognitives, la formation que j'ai suivie, ancrée sur la psychologie cognitive expérimentale, ne me prédisposait pas a priori à connaître le GreX. Puis durant ma thèse qui portait sur les processus d'apprentissage, j'ai cherché à mieux comprendre l'activité de l'élève en situation d'apprentissage. Dès lors, j'ai cherché des techniques qui permettaient de décrire finement cette activité.

Dans le même temps, je me suis intéressée aux écrits de Varela sur l'énaction (Varela, 1993) qui soulignent notamment l'importance de l'expérience du sujet dans le processus de connaissance et l'importance de tenir compte du point de vue en première personne du sujet. Ceci m'a conduite à développer un intérêt pour les approches qui permettent d'obtenir une description de l'expérience subjectif du sujet.

C'est donc d'abord une recherche d'outils méthodologiques à mettre en œuvre dans mes recherches, puis à utiliser pour former et accompagner les étudiants et futurs enseignants qui m'a conduite vers l'entretien d'explicitation. Les formations que j'ai suivies m'ont permis de maîtriser ces outils mais pas seulement.

La pratique de l'entretien d'explicitation m'a également ouverte à une compréhension plus approfondie de ce qu'est une approche phénoménologique de la Psychologie. En effet, durant les formations, la description de mon propre fonctionnement, de mes propres expériences ainsi que la mise à jour de l'expérience d'autrui, toujours singulière, dans différentes activités (mémorisation, évocation, apprentissage, prise de décision, etc.) amène à envisager très différemment les processus (mémoire, apprentissage, prise de décision) classiquement étudiés par la psychologie cognitive, ainsi que la conscience et à développer une connaissance plus *incarnée* de ce qu'est l'expérience vécue.

Cette pratique de l'explicitation et les nombreuses descriptions d'expériences qu'elle permet d'obtenir m'ont amenée progressivement à renoncer à une approche fragmentée de l'expérience, et à envisager une place différente de l'*Expérience* dans mes recherches sur l'activité d'apprentissage mais aussi sur l'usage des technologies en éducation. Le développement récent de travaux mettant au centre l'expérience associée à l'usage des technologies (McCarthy & Wright, 2005), offre notamment des voies intéressantes à approfondir pour appréhender l'expérience des enfants associée à l'usage de technologies éducatives.

F. Varela, E. Thompson, E. Rosch (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit*, Edition Seuil.
J. McCarthy, P. Wright (2004). *Technology as experience*, MIT Press.

Accompagner l'emotion : explicitation, decryptage du sens et parties de soi.

Nadine Faingold

Maître de conférences en science de l'éducation à l'Université de Cergy-Pontoise
Centre de Recherche sur la Formation - CNAM

1. Explicitation, PNL, émotion, sens, geste : petite histoire des moments-clé

Janvier 1990. J'assiste à une intervention de Pierre Vermersch au séminaire de Gérard Vergnaud à Jussieu. Je suis alors en cours de rédaction de ma thèse de doctorat sur l'analyse des situations pédagogiques. La première partie de ma thèse porte sur les laboratoires d'essais pédagogiques et plus largement sur les pratiques de vidéo-formation en formation initiale et continue des instituteurs. Je suis à la recherche d'une technique d'entretien donnant accès à la description du vécu subjectif des enseignants, mais aussi des élèves, au cours d'une séquence de classe. J'ai vainement cherché une approche satisfaisante (entretien clinique, semi-directif, ethno-méthodologique)... Quand j'entends Pierre exposer la spécificité de l'entretien d'explicitation, je sais que je viens de trouver l'entrée méthodologique qui me manquait pour faire avancer mon travail de recherche.

A la fin de sa conférence, je vais le trouver et je lui demande s'il a un séminaire auquel je puisse participer. Il m'apprend qu'il va justement monter un groupe de recherche sur l'explicitation et me demande de lui écrire une lettre de motivation. Ce que je fais, et quelques jours plus tard, j'assiste rue Gay-Lussac à la toute première séance du Grex, groupe de recherche sur l'explicitation et la prise de conscience. Pierre nous informe que la meilleure entrée pour se former à l'explicitation, c'est sans doute une initiation à la Programmation Neuro-Linguistique. Quelques semaines plus tard je participe à Nice à trois jours de formation PNL animés par Pierre et Catherine Le Hir, qui seront suivis de deux autres sessions de trois jours.

Au cours de l'un des exercices proposés, je découvre une manifestation de mon inconscient encore inconnue de moi : une voix venue de l'intérieur mais clairement audible qui me dit « Mais qu'est-ce que j'ai laissé derrière ? », ce qui sur le moment me saisit d'effroi... ! Et que je comprendrai bien des années plus tard comme l'expression d'une partie de moi... J'expérimente aussi la puissance de la PNL en termes d'aide au changement, à travers différentes techniques de recadrage que je reprendrai ensuite dans des dispositifs de type situation problème / situation ressource (Faingold, 1997, 2002), en donnant une place privilégiée à l'explicitation dans la description des contextes de réussite.

Lors d'une des mises en situation, un professeur de mathématiques fait le récit d'un de ses cours de géométrie, en me regardant droit dans les yeux, et je vois bien qu'il est dans un « discours sur » et non dans la parole impliquée d'un re-vécu. J'ai alors l'idée de lui dire : « Montre-moi » et à ce moment là, joignant un large geste à la parole, il trace de la main droite un cercle sur un tableau noir imaginaire en disant « Et là je dessine un cercle au tableau... ». Je reprends son geste, et à partir de là, il poursuit la description en position d'évocation. De ce moment je garderai la conviction de la puissance de la sollicitation du geste pour l'accompagnement en explicitation.

La même année en septembre, premier stage pour moi d'initiation à l'EdE, dans un centre de formation EDF à Nanterre. A nouveau c'est l'occasion d'une découverte décisive. Lors d'un exercice où il nous est demandé de décrire un moment agréable de loisir, j'évoque une visite commentée de la cathédrale de Strasbourg, et je me retrouve devant un portail extérieur encadré de deux statues et là je me fige, je pâlis, et je dis à mon interlocutrice et à l'observatrice : « Là je m'arrête, je ne peux pas aller plus loin »... Ces deux statues, ce sont d'un côté l'Eglise droite, hautaine et triomphante, et de l'autre la Synagogue vaincue, un bandeau sur les yeux, la tête inclinée sous une flèche brisée. C'est un coup au cœur... au cœur de ma problématique de petite fille juive née après une guerre qui a causé la déportation de mon grand-père à Auschwitz. Depuis, je sais que le choix d'un moment par un sujet est inconsciemment guidé par une « aimantation » à partir du sens sous-jacent.

2. Le risque d'ancrage négatif, l'importance d'un cadre de formation sécurisant

L'année suivante, après avoir été assistante de Pierre et de Catherine sur deux sessions EdE à Saint-Etienne, je me lance dans les formations de base pour des enseignants en formation continue. Là encore, une expérience décisive : deux stagiaires reviennent d'une intersession avec un document vidéo d'une tentative d'entretien d'explicitation auprès d'une jeune élève. Elles souhaitent comprendre le fonctionnement de cette élève bloquée dans la résolution d'un problème de maths, où il était question d'un papa : « Le père de Nicolas lui donne 50 francs pour qu'il achète... ». Et j'assiste atterrée à une séance de harcèlement de questions, formulées certes en « comment ? », mais qui replongent la petite fille dans un état interne que j'ai du mal à qualifier mais qui relève à coup sûr d'un profond malaise, voire d'une souffrance psychologique qui va s'accroissant à mesure que « l'entretien » suit son cours, sans résultat d'élucidation aucun. J'en sors bouleversée. On ne saura jamais si la petite avait des soucis du côté de son papa ou si elle était paralysée par la situation d'échec devant son problème, mais j'ai été témoin du risque d'ancrage émotionnel négatif quand on creuse un moment vécu comme difficile par le sujet.

L'EdE étant un puissant outil de remise en contact avec un vécu passé, à partir du moment où il guide une orientation de l'attention vers un moment porteur d'un affect à valence négative, le risque est grand que le rayon attentionnel glisse du fil de l'action à la couche émotionnelle sous-jacente, qui prend alors toute la place et est revécue encore plus douloureusement qu'elle ne l'avait été au présent. De même que dans le ressenti corporel d'une souffrance physique, la focalisation de l'attention sur le point du corps concerné augmente la douleur, de même l'orientation du questionnement vers un moment difficile comporte toujours le risque de l'installation du sujet dans un état interne pénible, voire dans une émotion qui peut le submerger.

L'aptitude en analyse de pratiques à suivre de façon rigoureuse le fil chronologique et les relances sur l'action, de manière à obtenir une décentration de fait des émotions négatives impliquées dans le moment exploré, est une compétence de haut niveau, qui relève d'une réelle expertise dans la conduite d'un entretien d'explicitation. Dans les formations de base que j'anime, je constate souvent chez les débutants une incapacité à identifier si le sujet accompagné est dans un état interne à valence positive ou négative. Si bien que fréquemment quand je passe dans les sous-groupes je vois des stagiaires dans le rôle d'interviewé avoir une expression du visage qui m'alerte, et j'interviens pour dire à l'intervieweur : « attention ! »... Souvent, malgré mes mises en garde, sur une situation vécue comme difficile il y a eu une relance de type « qu'est-ce que ça te fait ? » ou « qu'est-ce que tu ressens », ce qui plonge le sujet dans la focalisation sur le ressenti émotionnel. Mais, même indépendamment d'une erreur de questionnement, le ralentissement de l'accompagnement suffit à faire resurgir les affects, curieusement d'ailleurs beaucoup plus rapidement et fortement pour les souffrances

que pour les joies qu'il faut prendre le temps de laisser s'épanouir pour aider la personne à les revivre pleinement.

J'ai donc pris le parti dans mes formations de base de privilégier très systématiquement les situations positives, de mettre en garde sur le risque d'ancrage négatif même quand il s'agit d'exercices sur tâche, et d'expliquer longuement les difficultés à « remettre sur pied » les sujets qui ont recontacté brutalement une émotion forte alors qu'ils n'avaient aucunement conscience de ce qui se cachait derrière une situation « anodine », dont nous savons bien au Grex que si elle a été choisie, c'est qu'elle est, même à l'insu du sujet, porteuse d'un sens important.

Dans le cadre de l'explicitation de moments de pratique j'ai donc de la même manière privilégié l'approche de EdE pour aider les professionnels à analyser leur mode d'intervention dans des situations de réussite, et pour leur faire verbaliser les compétences et les valeurs profondes impliquées, afin qu'ils puissent s'appuyer ensuite en conscience sur des parties ressources correspondant à leur identité professionnelles, parties caractérisées par des états émotionnels hautement positifs et qui sont le plus souvent en lien avec des valeurs identitaires essentielles.

C'est sur l'hypothèse de ce lien entre compétences et identité qu'a été menée la recherche sur l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (Faingold, 2008, 2009) et que j'ai pu construire le dispositif des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2013). Il s'agit d'un travail entre pairs à partir de l'explicitation de moments de pratique professionnelle, qui permet, par réduction, résonance et exemplification, de dégager les invariants d'un métier en termes de savoirs d'action et d'éthique professionnelle. Après un entretien d'explicitation sur une situation professionnelle positive, la question « Qu'est-ce que tu as su faire ? » permet, dans une phase de réflexion a posteriori, la mise en mots de compétences en acte qui mènent souvent au cœur du métier, donnant lieu à des prises de conscience des valeurs qui sont au fondement de l'identité professionnelle.

3. Explicitation de l'action, décryptage du sens

Au fil de mes travaux de recherche, j'ai ainsi été amenée à distinguer clairement :

- le niveau des stratégies donnant lieu à explicitation de l'action, qui correspond aux trois premiers niveaux logiques de Robert Dilts (environnement, comportements, capacités)
- et le niveau identitaire donnant lieu au décryptage du sens, qui correspond chez Dilts aux niveaux logiques des enjeux, des valeurs, de l'identité, de l'appartenance et de la mission

Accéder au sens pour le sujet de la situation évoquée par la question : « Dans ce moment que tu viens d'explorer, quel est le moment le plus important ? » suppose un accompagnement spécifique à partir d'un arrêt sur image, et du maintien en prise sur ce micro-moment de vécu (« Reste là... »). Cet accompagnement se construit autour de la reprise accentuée de certains gestes, de la réitération de la question « Et là, qu'est ce qui est important pour toi ? », et/ou des questions spécifiques aux niveaux logiques de Dilts, et surtout du temps donné à l'émergence des mots justes et de l'émotion dont ils sont porteurs pour cheminer vers le décryptage du sens implicite.

Il y a donc à la fois :

- une différence essentielle entre l'accompagnement du fil chronologique, au niveau expérientiel des stratégies (explicitation descriptive de l'action), et l'accompagnement en profondeur de l'émotion, au niveau expérientiel de l'identité (décryptage du sens)
- et une articulation possible des deux démarches en analyse de pratiques professionnelles, ce qui permet de travailler aussi bien le comment des stratégies d'action du sujet que de se réapproprier les enjeux identitaires sous-jacents (Faingold, 1998, 2004, 2011).

Le point commun entre explicitation et décryptage est le passage incontournable par un

accompagnement très soutenu vers la position de parole incarnée qui, par le processus de réfléchissement, rend possible un contact étroit du sujet avec un vécu passé. A partir de cette position d'évocation, plusieurs directions sont donc possibles :

- suivre exclusivement le fil de l'action pour une description du procédural, puis dans un temps réflexif second mettre au jour les savoirs d'action incorporés (Faingold, 2006)
- mettre en place un entretien sur l'entretien pour viser une description psycho-phénoménologique des actes de conscience au cours de l'évocation
- revenir et s'arrêter sur les graines de sens qui se signalent en cours d'explicitation, soit par une épaisseur silencieuse, soit par l'émergence de gestes, soit par une culminace émotionnelle, indiquant le chemin vers la formulation des messages encryptés dans notre inconscient, et mener un entretien de décryptage.

Mais qu'en est-il de l'accompagnement des situations à valence émotionnelle négative, en tenant compte du risque d'ancrage dont il a été question précédemment ? Une première réponse apportée par l'entretien d'explicitation est de suivre rigoureusement le fil du procédural. S'il advient que dans l'évocation le sujet se trouve submergé par l'émotion afférente à la situation, la recommandation est d'accueillir ce qui se manifeste sans pour autant s'y arrêter, et de réorienter l'attention vers la sphère de l'action. Cette direction de travail est très facilitante en analyse de pratiques professionnelles pour les formateurs débutants qui, faute d'avoir fait un travail suffisant sur leurs propres émotions, ne sont pas encore à même d'accompagner un décryptage des fragilités du sujet accompagné.

Il n'en est pas moins vrai que la question du sens de l'émotion est incontournable dans un travail d'analyse de pratiques. Pour avancer dans cette direction, et dans la perspective d'interroger le lien entre croyances et identité, j'ai pu mettre au point entre 2007 et 2010, dans le cadre d'un petit groupe de travail composé d'une dizaine de membres du grex, une progression dans l'accompagnement ayant pour but de travailler sur les contextes émotionnellement difficiles, et permettant :

- dans un premier temps de mener un entretien d'explicitation en suivant le fil chronologique et le fil de l'action du sujet
- puis, à partir de la remise en contact avec le moment le plus important, celui où l'émotion négative est culminante, d'enchaîner avec une démarche de décryptage du sens : arrêt sur image sur un « pic émotionnel » (points culminants, moment du moment), et maintien en prise pour faire émerger les messages structurants (ou croyances sur soi) sous-jacents aux moments difficiles, à partir de la question « Et là, qu'est-ce que tu te dis ? ». La mise en mots a, dans ce cas, pour effet de dissocier le sujet de son émotion et d'éviter l'ancrage. La découverte de la juste formulation du message structurant sous-jacent à l'émotion est généralement suivie d'un ressenti libérateur dû à la compréhension de ce qui se jouait dans la situation évoquée. A partir de cette formulation de la croyance, un travail d'aide au changement est ensuite possible avec une recherche de « la position interdite » pour le sujet, correspondant à pouvoir vivre en acte la formulation inverse d'une croyance de base (Faingold, 2013).

Les prises de conscience dans l'approche du décryptage sont souvent aussi fulgurantes que celles qui peuvent émerger à partir du questionnement du sens corporel dans l'approche du focusing d'Eugene Gendlin, même si la mise en mots n'est pas toujours aussi immédiate. On constate en effet que dans le cadre du décryptage du sens, il peut se produire un accès direct à l'émergence d'une formulation, comme il peut y avoir un ajustement progressif des mots au vécu, jusqu'à la coïncidence juste entre l'émotion et le message. Concernant ce processus de mise au jour progressive du sens, on en trouve une description psycho-phénoménologique remarquable dans la conceptualisation par Pierre Vermersch du reflètement comme réfléchissement du réfléchissement, et dans le modèle des trois revirements (évocation, résonance, évaluation) (Vermersch, 2005, 2006, 2008, 2012).

4. L'analyse de pratiques professionnelles

Dans le domaine de l'analyse de pratiques professionnelles portant sur des vécus difficiles, j'ai longtemps cherché un modèle théorique qui puisse rendre compte de manière satisfaisante de la logique émotionnelle propre à chacun d'entre nous. Et l'explicitation ne m'apportait pas l'aide dont j'avais besoin, par sa mise à l'écart méthodologique du domaine de l'émotion. Par ailleurs, j'étais en profond désaccord avec toutes les approches interprétatives et/ou catégorisantes. Après avoir cherché à travers différentes formations en thérapie (PNL avec Jane Turner, Clarification avec Jacques de Panafieu) une compréhension plus satisfaisante du fonctionnement de nos problématiques personnelles, j'ai enfin découvert, grâce aux formations en France de Nanna Michael puis de François Le Doze, et pour mon plus grand bonheur intellectuel, l'approche de l'IFS (Internal Family System, ou Système Familial Intérieur) de Richard C. Schwartz (2009), modèle à la fois simple au plan théorique, et extrêmement complexe dans sa mise en œuvre clinique. Depuis, l'ensemble de mes interventions vise à former mes étudiants en master de formation de formateurs à l'accompagnement professionnel, d'abord à l'explicitation, puis à l'aide au changement en incluant les apports de mes différentes formations, mais principalement sur la base de la théorie des parties de soi de R.C. Schwartz.

Ma découverte de l'IFS a coïncidé avec les interrogations qui traversent régulièrement le Grex depuis quelques années autour de la question des co-identités (Vermersch, 2011). A ce jour, j'emploie le terme de « parties de soi » pour désigner toute instance du moi identifiée comme liée à une émotion ou à une croyance, même si elle est encore difficile à cerner, et je réserve comme Pierre Vermersch le terme de co-identité à la cristallisation systémique (reliant une émotion à une croyance, une attitude, une posture corporelle, une intonation de voix, un comportement) spécifique à un rôle social, à un contexte, à une interaction singulière avec autrui. Co-identités comme parties de soi peuvent être représentées par des objets ou des images symboliques, ce qui facilite la familiarisation du sujet avec la conscience de sa problématique, et donc de l'origine de certaines de ses réactions en situation. Cette pratique, qu'ont beaucoup développée Maurice Legault et Nanna Michael, me semble très adaptée au travail sur soi, même indépendamment d'un contexte thérapeutique.

En analyse de pratiques, la distinction entre l'identité professionnelle et la problématique personnelle en tant que système complexe de co-identités est une clé de compréhension particulièrement éclairante. De même l'identification de parties de soi « protectrices » se manifestant par ce que l'on désigne habituellement par les termes de « résistance » et/ou mécanismes de défense me paraît essentielle pour respecter la sécurité du sujet et du groupe en situation de travail réflexif.

5. Quelques mots sur l'approche de l'IFS

Richard Schwartz est un thérapeute, docteur en psychologie, qui a d'abord pratiqué dans le cadre systémique de la thérapie familiale, pour ensuite transposer ce modèle à notre fonctionnement psychique interne. C'est à partir de son expérience clinique, en écoutant ses patients souffrant notamment de troubles graves de l'alimentation (anorexiques et boulimiques), et en les invitant à décrire leur vécu subjectif, qu'il a constaté que pratiquement tous parlaient spontanément d'eux-mêmes en termes de « parties de soi », souvent porteuses d'injonctions contradictoires (par exemple : « il y a une partie de moi qui me pousse à manger sans cesse, et une autre partie qui passe son temps à me juger comme étant nul, faible et mauvais »). Avec d'autres patients présentant des pulsions d'auto-mutilation et des tendances suicidaires, il a été amené à s'apercevoir que plus le thérapeute cherche à contrer le désir de ces parties, plus elles se renforcent dans leur dynamique destructrice. Les accueillir, comprendre qu'elles ont à l'origine une intention positive et protectrice pour la personne (l'empêcher de souffrir), leur manifester compréhension et

reconnaissance pour cette fonction, et chercher quelle est la peur sous-jacente, afin de créer une zone de sécurité suffisante pour que le sujet puisse accéder à la mise au jour de l'origine traumatique de la conduite addictive et auto-destructrice, tel est le chemin thérapeutique que Schwartz a peu à peu élaboré au cours des 20 dernières années.

Ce que j'ai trouvé particulièrement intéressant dans l'approche de l'IFS, c'est qu'elle suppose une posture de l'accompagnant absolument identique à celle du rôle de l'intervieweur en explicitation : contrat de communication, recherche constante du consentement des parties avant tout travail, accueil inconditionnel, extrême finesse d'écoute, suivi des verbalisations du sujet, attention prioritaire aux manifestations émotionnelles, et conviction que c'est le sujet qui sait, que l'élucidation relève de lui et de lui seul. En IFS, le thérapeute met en oeuvre une méthode très rigoureuse de relances, d'instructions et de questionnement, n'induisant jamais un contenu, et proposant seulement un guidage de l'orientation attentionnelle, et des propositions au Sujet (Self) de demandes à adresser aux parties (par exemple : « demande à cette partie ce qu'elle veut que tu saches à son sujet »). Seul le sujet détient la réponse, et même peut-être à un certain stade la voie de sa guérison, en tous cas la clé du décryptage du sens de ses symptômes. Le mot d'ordre du praticien ISF est simplement : « JUST ASK ! ». Donc strictement jamais aucune interprétation de la part du thérapeute... ! Une seule reformulation importante, et relevant d'une conception de la structure de la subjectivité : quand il y a du « je » et que c'est une partie qui s'exprime, la reprise en « Il y a une partie de toi qui... Exemple « là je suis très en colère ». Reprise par le thérapeute : « là, il y a une partie de toi qui est très en colère ».

Dans le travail au grex autour des dissociés, j'ai beaucoup appris de la manière dont Schwartz a construit la formulation des relances du thérapeute au Self du patient, pour que le Self s'adresse aux parties, ou l'accès direct du thérapeute à une partie avec une adresse en « tu », par exemple pour obtenir son consentement au travail thérapeutique. J'en viens donc à la notion essentielle du Self dans l'IFS.

Le modèle de Schwartz se situe dans la ligne des différentes approches qui mettent en avant une multiplicité du moi (parties en PNL, enfant, parent, adulte en analyse transactionnelle, subpersonnalités en psychosynthèse (Assagioli, 1997) et dans le dialogue intérieur (Stone H. & S. 2010). Son originalité est d'avoir théorisé ce qui pour lui est notre Identité d'être humain, notre nature profonde, à la fois conscience et accueil inconditionnel : le Self ; et de faire confiance à cette instance en nous et en autrui pour comprendre nos fonctionnements et inter-agir avec justesse. Etre « dans le Self » est un état interne de présence et d'ouverture qui relève de l'expérience, et qui survient en nous quand nous sommes désidentifiés des parties qui constituent notre problématique individuelle (et qui se sont créées en réaction aux événements de notre histoire singulière). Le travail d'accompagnement en IFS vise à aider le sujet à être dans le Self, à identifier les parties, à les accueillir et les accepter comme ayant une intention positive. Il s'agit donc d'aider le sujet à se « désamalgamer » de ses parties, à se décoller (*unblending*) de leur empreinte émotionnelle en le ramenant sans cesse à son Self. Cette posture de décentration qui nous permet de faire l'expérience que nous sommes autre chose que les émotions qui nous submergent ou les croyances qui nous structurent me remet en lien avec une phrase de Jacques de Panafieu qui m'accompagne : « Faire confiance au Sujet, pas à la problématique »...

Selon moi, chaque partie quand elle est constituée en co-identité, est porteuse d'une émotion dominante, d'un comportement habituel, et d'un message structurant. Une partie peut parfois prendre le pouvoir dans le fonctionnement du sujet et déstabiliser l'équilibre du système quand une situation actuelle réactive une blessure passée. Pour Schwartz, les parties constituées en co-identités sont de véritables personnes qui vivent en nous : les protecteurs doivent être rassurés, l'enfant blessé recontacté et libéré de la scène traumatique du passé où il est resté figé... Et ceci relève d'un dialogue entre le Self du sujet et ses parties, dialogue dont le thérapeute n'est que le médiateur.

Dans le modèle de l'IFS, le système des parties se divise en deux grands sous-groupes : les exilés porteurs de blessures archaïques et de douleur, et de messages sur ces états internes souvent exprimés en « je » (je suis abandonné(e), je suis seul(e) je n'existe pas...) ; et les protecteurs, qui se sont construits sur la base du « plus jamais ça », en réaction à ces traumatismes passés, et sont d'autant plus puissants qu'ils sont mus par la peur panique que le sujet puisse recontacter les souffrances initiales. Schwartz distingue ensuite deux sortes de parties protectrices : les « managers » qui organisent notre vie sociale, et les « pompiers » qui ont pour mission d'éteindre l'incendie des souffrances quand elles sont réveillées par un déclencheur contextuel, mais qui, en soulageant temporairement la douleur, dévastent plus ou moins gravement la « maison »... En cas de comportement pathologique, les émotions et les croyances des parties sont autant de fardeaux qui rigidifient le système et dont il convient de se libérer par un travail thérapeutique.

Pour ma part je privilégie le terme générique de « protecteur », et la dichotomie exilé / protecteur, tant la compréhension de l'intention positive des parties me semble essentielle ; j'ai d'ailleurs complètement remplacé dans mon vocabulaire le terme de résistance par celui de protection. Enfin, je pense qu'il convient de donner toute son importance à la notion de « parties ressources » guidées par le Self (*Self-led parts*). Tout le travail que j'ai élaboré dans le cadre de l'explicitation des compétences, de l'ancrage de ressources et du décryptage du sens me paraît donner des points d'appui essentiels dans un travail d'aide au changement fondé sur le modèle des parties. Les protecteurs sont porteurs de messages structurants, de croyances qui structurent notre expérience soit de manière positive (croyances ressources) soit de manière limitante (messages comportant une injonction et/ou une généralisation : « il faut que je me débrouille seul », « il faut se cacher », « je n'ai pas le droit de dire mes émotions », « les hommes sont tous dangereux »). Ce sont là des constructions le plus souvent inconscientes qui répondent à des peurs sous-jacentes. Les messages de ces protecteurs ont été élaborés à une époque où l'enfant ou la personne n'avait pour survivre d'autre issue que de suivre ces prescriptions qui continuent d'être actives même si elles sont devenues totalement inadaptées au contexte adulte de la vie ultérieure.

Les parties exilées et leurs messages sont donc dans une prison dont l'accès est très bien protégé (Boris Cyrulnik parle de la « crypte » de la mémoire). Y accéder relève d'un travail patient et très délicat, qui ne peut survenir qu'après un travail préalable avec les protecteurs afin qu'ils soient suffisamment en confiance dans le co-travail du thérapeute et du Sujet pour relâcher un peu leur vigilance. La formulation implicite des croyances portées par les parties protectrices est aussi tout à fait inconsciente et relève d'une difficile démarche de décryptage à partir des graines de sens que sont les moments qui culminent dans le vécu au plan émotionnel. J'avais eu l'intuition de l'importance de ces messages structurants dès la distinction opérée entre le niveau expérientiel des stratégies relevant de l'explicitation de l'action, et celui de l'identité relevant du décryptage du sens.

6. Un espace de travail sur soi hors champ thérapeutique.

Depuis plus de 20 ans que je pratique et que j'encadre des formations à l'EdE, j'ai toujours cherché à construire pour mes étudiants un espace de travail sur soi qui permette une vraie connaissance de soi, sans pour autant être thérapeutique. Quand j'animais des groupes d'analyse de pratiques professionnelles en institution, je posais une double frontière : on ne va pas dans la sphère privée, on ne va pas dans l'histoire du sujet. Depuis quelques années j'ai le souci de déplacer cette frontière dans le cadre d'un travail avec de petits groupes qui, sans aller jusqu'à travailler avec les exilés (ce qui désormais définit pour moi la frontière avec le domaine de l'intervention thérapeutique), permet toutefois aux personnes d'identifier leur problématique individuelle, de découvrir et de nommer leurs co-identités et d'en retrouver la genèse, de mettre au jour et de décrypter les messages qui structurent notre expérience, et de faire l'expérience du Self.

Depuis ma découverte et mon apprentissage de l'IFS, j'ai pu mettre au point une méthodologie d'analyse des situations- problèmes utilisant plus systématiquement la verbalisation des parties activées par le contexte évoqué. En accompagnement duel, je commence par un entretien d'explicitation visant la description pas à pas du vécu de la situation. Dès que je perçois une émotion, je demande quelle est la partie activée et je fais écrire sur un rectangle de papier la dénomination telle qu'elle se présente. J'ai préparé auparavant suffisamment de petits papiers (par exemple pages format A4 divisées en 8). Une fois les mots disponibles à ce stade pour signifier ce qui se joue pour le sujet, et posés sur le papier de façon minimale (un mot, une expression, parfois un signe), et même avec des formulations encore approximatives, je reprends en explicitation le fil chronologique de la situation. Et je poursuis la même démarche d'expression écrite des émotions, croyances, messages ou déjà parties dénommées jusqu'à ce que la personne ait mené la description de la situation à son terme.

Je lui demande alors de regarder l'ensemble des papiers porteurs d'écriture et de les organiser (*mapping*) sur l'espace de la table qui est devant nous (ou sur le sol en fonction des sièges et mobilier disponibles – il faut une surface suffisante (environ 70cm X 50cm). On constate que le sujet, qui se retrouve d'emblée décentré du problème, et dans un état de conscience proche du Self, est de lui-même amené à disposer les papiers selon un ordre et une configuration que lui seul peut élaborer ; il peut alors verbaliser ce dont il prend conscience au fil de la mise en espace de sa problématique.

L'accompagnement doit être principalement méthodologique, en aucun cas inductif : seul le sujet peut mettre au jour le sens de ce qui s'est joué dans la situation concernée, et identifier les parties activées, mais aussi les parties-ressources qui peuvent lui permettre d'envisager des pistes d'action, ou tout au moins de mieux vivre les difficultés inhérentes au contexte évoqué. Il est important de permettre à la personne de marquer des pauses au moment de la mise en espace. Cette prise de recul doit être à la fois temporelle et spatiale : il est souvent important de se lever et de regarder de plus haut la configuration des papiers, ce qui peut amener des modifications dans la disposition des papiers : regroupements (« en fait il s'agit de la même partie » – « ça, ça va ensemble »...), déplacements, mais aussi des suppressions de papiers, des remplacements de formulation, des affinements, des identifications nouvelles des parties ou des co-identités concernées.

Une fois le sujet satisfait de la clarification que la concrétisation par l'écriture a rendue possible, je mène un entretien de décryptage en réinterrogeant le ou les moments les plus importants en termes de prise de conscience dans le processus de repositionnement des papiers. Ceci permet souvent de nouvelles prises de conscience, et un ancrage des ressources nouvelles mises au jour au fil du travail. Je dispose maintenant de nombreux exemples qui devraient pouvoir illustrer cette démarche dans le cadre d'une recherche que je mène actuellement sur l'identité professionnelle et les co-identités.

Mes étudiants formés à l'entretien d'explicitation se sont emparés très rapidement du dispositif et le pratiquent actuellement sous ma supervision par groupes de quatre : un accompagnateur, un narrateur et deux observateurs. Entre la phase de repositionnement et celle où je reprends le décryptage des moments de prise de conscience, prennent alors place des moments d'échanges très riches, qui donnent souvent lieu grâce à ce temps de réflexion a posteriori, à de nouvelles formulations ou dispositions. Dans les bilans-évaluations de formation recueillis en fin d'année, ce travail sur les co-identités a été mentionné par une majorité d'étudiants comme l'un des plus intéressants dans le cadre d'une formation à l'accompagnement professionnel.

7. Explicitation, décryptage du sens et IFS, des approches complémentaires en accompagnement professionnel

J'ai le sentiment d'avoir enfin trouvé, après vingt ans de recherche sur les méthodologies

d'analyse de pratiques professionnelles, une modalité de prise en compte des émotions qui me convient. L'articulation, en accompagnement individuel ou de groupe, des approches de l'entretien d'explicitation, du décryptage du sens et de l'IFS pour un travail sur soi visant une compréhension optimale de nos fonctionnements en situation me paraît possible, et distinct d'une démarche thérapeutique qui peut s'avérer utile le cas échéant pour toute personne soucieuse d'apaiser ses parties exilées. Identifier les parties de soi et les co-identités activées dans une situation c'est apprendre à connaître sa problématique, et pouvoir la distinguer clairement de l'instance en nous d'accueil et de conscience qui la rend compréhensible : le Self au sens de R.C. Schwartz, la posture de l'intervieweur en EdE.

L'IFS en tant que démarche thérapeutique ne travaille pas ou peu sur des situations spécifiées : le thérapeute travaille le plus souvent directement avec les parties présentes dans l'ici et maintenant de la séance. La transposition que j'ai opérée de l'approche de Richard Schwartz en accompagnement professionnel consiste d'abord à toujours commencer par l'explicitation d'un contexte et d'un moment spécifié, et à demander quelles sont les parties activées par la situation. La description en explicitation du vécu subjectif de ce moment amène le sujet à un « quasi-revivre » de la situation en position d'évocation ou position de parole incarnée, ce qui favorise la réémergence des émotions liées au contexte. Par exemple, face à une formulation comme « Et là je panique... », avant de réorienter vers l'action par une relance du type « Et quand tu paniques, qu'est-ce que tu fais après ? », il est intéressant de reformuler : « Là il y a une partie de toi qui panique », et de la poser comme une co-identité qu'il sera intéressant d'apprendre à mieux connaître, avec le décryptage du message implicite qui la structure. Et de poursuivre dans la remémoration de la situation dans sa complexité, avant de revenir sur le système des parties en jeu dans ce moment de vécu.

Par ailleurs, le travail en explicitation et en décryptage sur les moments-ressource et les co-identités qui s'y incarnent, donne des points d'appui très puissants pour le recadrage de la situation, et pour un repositionnement par le sujet des parties de soi visant à retrouver équilibre et congruence. A partir de l'exploration des situations positives, j'ai ainsi pu développer un travail d'ancrage métaphorique des ressources intrinsèques au sujet, à partir de la recherche d'un abrégé en mots et en gestes qui soit l'expression symbolique singulière de ce qui fait l'essentiel de ces points d'appui, en vue de leur mise en mémoire. Là encore, tout vient du sujet et tout revient à lui.

Je retrouve, dans la démarche de l'entretien d'explicitation comme en IFS, la même éthique du respect absolu de l'autre, la même confiance fondamentale en la capacité du sujet à cheminer vers sa vérité, et un même esprit de recherche sur les processus inconscients qui nous agissent. Dans le domaine de l'accompagnement professionnel, j'ai le sentiment d'avoir enfin deux pieds pour avancer, et d'avoir désormais une formation suffisamment solide pour accueillir le tissage singulier chez moi et chez l'autre de l'action et de l'émotion.

Références bibliographiques

- Assagioli R. (1997). *Psychosynthèse*. Desclée de Brouwer.
- Dilts R. (1990). *Changing belief system with NLP*. Meta Publications
- Faingold N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques, in Vermersch P. & Maurel M., *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.
- Faingold N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Expliciter* n° 26.
- Faingold N. (2001). Identifier les co-identités. *Expliciter* n° 41.
- Faingold N. (2002). Situations-problèmes, situations-ressource en analyse de pratiques. *Expliciter* n° 45.
- Faingold N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Expliciter* n° 58
- Faingold N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Expliciter* n° 63.

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 infinies 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^{ème} 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 encore³⁹ 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

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

microgenèse. 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 Higélé, 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, Higélé, 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^{ème} 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 referra 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 là 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^{ème} 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 "Explicitation 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 important 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 précédent⁴⁰. 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 articulations⁴¹. 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.

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

⁴¹ 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 dégagée 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 versa⁴². 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'IFMES⁴³ 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

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

⁴³ 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 Samanta⁴⁴.

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,

⁴⁴ 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'explication 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 V1 se passait le 3^{ème} 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 possibles⁴⁵ 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

⁴⁵Cela 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!

gouffres d'implicites sans fond"⁴⁶. Comment se lasser, comment arrêter ?

Qui est celle qui parle ?

Oh, excusez-moi, je ne me suis pas présentée. En fait la Claudine d'aujourd'hui m'a sollicitée, moi, "autre lieu de sa conscience" pour porter un regard distancé sur ses 27 ans de cheminement avec l'explicitation et le Grex. Elle m'a proposé de me placer haut dans le ciel, dans un ciel bien bleu et m'a dotée des pouvoirs d'embraser tout ce parcours en essayant de ne pas rester au seul niveau des faits et des événements. J'étais bien obligée de reprendre en partie ce qu'elle y a fait, ce qu'elle y a vécu. Je n'ai pas cherché à être exhaustive, ce n'était pas le but. Juste sortir des moments pour illustrer ou donner vie à ce qui fut.

Je me rends compte qu'en fait, ce n'est qu'une première approche assez grossière et cela lui donne l'envie d'aller y voir d'un peu plus près. C'est la première fois qu'elle se penche sur une partie de sa vie professionnelle depuis son départ à la retraite, cela fait maintenant 12 ans passés! Les stages de Poitiers lui avaient fait soulever le couvercle, mais c'est tout. Cet écrit a réveillé son intérêt.

Le grex est un pays d'où l'on ne revient pas indemne. Si l'on y entre, on y reste !

Quand je suis B, je suis posée et ça chante dans ma tête !

Le vent du Grex souffle sur des braises qui ne s'éteignent jamais...

*Devenir soi-même grâce aux contacts avec les autres. Qu'est-ce que la rencontre ? C'est s'ouvrir à l'autre, avoir avec lui un échange tel que ce qui va se passer en lui, en chacun, va être complètement transformé par ce qui vient de l'autre. C'est le contact entre les deux qui va les créer l'un et l'autre. **Albert Jacquard.***

Si le Grex était ...

Portrait chinois de Céline Bartette

- une qualité: accueil
- un livre: une encyclopédie
- une température: 24°
- un métier: chef d'orchestre
- un sport: la course de fond
- une saison: le printemps
- une saveur: un "sucré /salé"
- une partie du corps: le coeur
- un matériau: la mosaïque
- un tissu: un patchwork
- une fleur: la pivoine écarlate
- un lieu: un haut plateau verdoyant et parfumé de moyenne montagne
- une épice: un curry éthiopien
- une couleur: un camaïeu

⁴⁶ Cf. Pierre n° 99 juin 2013

Si le GREX était
Portrait chinois d'Armelle Balas-Chanel

Une pièce de la maison :	l'atelier
Un livre :	Voyage autour de ma chambre, Xavier de Maistre
Un film :	Mon oncle d'Amérique, Alain Resnais
Une région du monde :	l'Amazonie
Un objet utilitaire :	un microscope
Un objet du quotidien :	une bouilloire
Un moyen de transport :	la machine à voyager dans le temps
Un métier :	un cultivateur
Un gâteau :	une madeleine, un millefeuille,
Un plat :	un plat indien, plein de saveurs subtiles
Un sport :	un sport collectif
Une qualité :	la nature humaine
Une période :	le haut moyen-âge
Un type d'architecture :	métal et verre, transparence, finesse, élégance
Un habitat :	un phalanstère
Une partie du corps :	les dix doigts de la main et les orteils réunis
Une danse :	celle des derviches tourneurs
Un artisanat :	l'orfèvrerie
Un arbre :	le magnolia
Un animal :	un éléphant
Un jardin :	une bambouseraie aux nombreuses variétés
Un outil :	la gouge
Un vêtement :	un pull douillet
Un sport :	l'escalade
Un matériau :	le bois
Un bijou :	un collier de perles en pierres précieuses chamarrées
Un auteur :	Marcel Proust
Un défaut :	la nature humaine
Un métier :	factotum
Un concept :	la biodiversité
Un symbole :	la rose des vents
Une ouverture :	une fenêtre attentionnelle
Une racine :	le gingembre

L'Explicitation, un tisserand de parcours.

Armelle Balas-Chanel⁴⁷.

Aujourd'hui, pour le centième numéro d'Expliciter, tu as envie de partager ici avec ses lecteurs comment l'Explicitation a fait cheminer ta vie professionnelle et personnelle.

Il y a toutes sortes de parcours professionnels, des plus rectilignes, aux plus tortueux. Le tien appartient plutôt à la seconde catégorie. Après avoir obtenu une maîtrise d'histoire de l'art en 1976, grâce à un mémoire sur les tissus seldjoukides du Musée des Tissus de Lyon (eh oui ! Ça mène à tout) ton chemin professionnel s'est essentiellement déroulé dans le domaine de la formation pour adultes, du fait de rencontres, probablement peu anodines. Pour remonter encore plus loin dans ton histoire en lien avec l'explicitation, tu as commencé à tenir un journal qu'on appelle "intime" à douze ans et tu as rempli des cahiers et des cahiers, jusqu'à l'âge de 20 ans environ. En écrivant, tu prenais du recul sur ce qui t'arrivait, mais tu ne savais pas encore qu'en racontant ta journée, tes vacances, tes sentiments ou tes aspirations du moment, tu te mettais déjà d'une certaine manière en posture réflexive.

Avant l'explicitation : l'analyse systémique d'une situation d'apprentissage proposée par Jean Berbaum, pour développer les compétences d'apprentissage.

Ta première expérience pédagogique remonte à tes presque débuts professionnels, dans les environs de Lyon. Ta formation aurait dû te guider vers l'archéologie dans les pays musulmans, mais tu as préféré fonder une famille à Lyon et travailler avec les vieilles pierres ne te semblait pas être très prometteur de rencontres. Une relation familiale t'avait proposée un poste d'éducatrice scolaire dans un établissement pour enfants inadaptés sociaux. Tu n'avais aucune expérience pédagogique, aucune expérience en éducation, aucune connaissance sur l'inadaptation de quelque ordre que ce soit. Mais tu avais le goût pour la découverte et l'aventure professionnelle. Tu frémis pourtant en repensant à toutes les erreurs pédagogiques et psychologiques que tu aperçois aujourd'hui avec tes lunettes de professionnelle sexagénaire. Tu repenses, par exemple, au jour où tu avais demandé à une fillette, qui avait mordu et abimé un petit bijou auquel tu tenais, si elle savait ce qu'était être aimé ! Et justement, c'était probablement une des causes de ses difficultés d'apprentissage. Mais, venant d'un milieu familial protégé, tu n'imaginais pas à l'époque qu'il existait des modes de relations familiales moins protecteurs. Ton apprentissage expérientiel du métier commençait.

Vous avez choisi, avec ton mari, de vous installer en montagne. En arrivant à Chambéry en 1980, à l'époque où la Promotion Sociale avait le vent en poupe, tu a envoyé ton curriculum vitae en direction de plusieurs centres de formations et d'orientation. Tu pensais que si tu avais pu enseigner auprès des enfants en difficulté, tu pouvais le faire auprès d'adultes. La maison de la Promotion Sociale avait besoin d'animateurs de stage d'orientation. Tu ne savais rien de l'orientation, tu ne connaissais que ta propre manière de rechercher un emploi, mais tu avais dans ton CV des éléments qui montraient ton goût pour la rencontre et l'ouverture aux autres (tu avais, par exemple, participé à l'accueil d'étrangers à Lyon, au sein d'une association, pour les aider dans leurs démarches administratives ou autres). Jean-Louis Salette, à l'époque responsable des stages d'orientation à la Maison de la Promotion Sociale, t'embaucha. La première pierre de la formatrice que tu allais devenir était posée, sans fondations théoriques mais avec l'envie et la curiosité nécessaires et un cadre professionnel bienveillant et formateur. Ton statut était précaire. Il le restera jusqu'à ce que tu te mettes à ton compte. Mais tu préférais privilégier un rythme professionnel adapté à ton rôle de mère et tu te réjouissais d'avoir un emploi qui t'intéresse, en relation avec des personnes et qui te demande d'apprendre toujours plus. Tu apprenais en faisant. Trois mois après, tu es devenue formatrice vacataire à la Sauvegarde de l'Enfance, dans des SOAP (Stage d'Orientation Approfondie), qui duraient à l'époque 9 mois, ... Le luxe, comparé à ce que l'accompagnement des jeunes est devenu aujourd'hui. Tu accompagnais des jeunes à peine moins âgés que toi et dont la vie était parfois un chaos affectif, culturel ou social. C'est

⁴⁷ balaschanel-developpement.com

à leur contact que tu as appris, sans t'en rendre compte à l'époque, de l'importance du contexte familial et social dans le développement d'une personne et dans ses apprentissages. Devenue ensuite formatrice en Français-Communication, auprès de stagiaires sortis du système scolaire pour ne pas y avoir trouvé leur compte ni leur place, toi qui n'avais aucun sens de l'orthographe usuelle, tu as appris à aimer l'enseigner, notamment la logique grammaticale ! Tu as aussi appris, sans t'en rendre compte sur le coup, à repérer les aptitudes inexploitées des stagiaires et à vouloir les leur faire percevoir : par exemple, tu as eu un jour l'idée de lire à de jeunes adultes en rupture scolaire et sociale, un livre de la bibliothèque de tes enfants (tu te rappelles encore le titre "Mais je suis un ours !") montrant que chaque personne possède des richesses personnelles, quelles que soient ses différences et ses singularités. Et ces grands adolescents costauds et souvent rebelles écoutèrent cette lecture et en discutèrent avec intérêt, pour repérer le message de cette petite histoire. Tu pensais alors que tu pouvais leur apporter les moyens pour comprendre leurs difficultés et pour les dépasser. Tu croyais que témoigner de l'estime à autrui était important, mais que son propre regard sur lui-même pouvait l'aider à grandir. Tu te sentais plus éducatrice que formatrice : savoir s'adapter à son environnement et communiquer avec lui t'a toujours paru plus important que de savoir orthographier correctement un texte. Tu as décidé d'arrêter de travailler avec ces jeunes quand je tu n'as plus supporté leurs "reculades".

Tu appartenais alors à la grande famille des formateurs pour adultes, qui généra un courant de questions sur ce que les scientifiques appelèrent "l'Educabilité Cognitive". Leur vocabulaire te rebutait mais le sujet t'intéressait. Tu lisais parfois ce qu'ils en écrivaient, tu allais quelquefois les écouter dans des colloques, mais tu étais loin de ce monde de chercheurs. Te souviens-tu du colloque à Dauphine, animé par Maryvonne Sorel, où tu tremblais tellement en posant une question que le micro aurait pu te tomber des mains ? Pourtant ces auteurs nourrissaient ta curiosité de ce qu'est apprendre et t'aidaient à comprendre comment mieux jouer ton rôle dans l'apprentissage d'autrui.

Ta première rencontre consciente avec la prise en compte des modalités d'apprentissage singulières et subjectives a eu lieu quand tu étais formatrice dans un APP (Atelier Pédagogique Personnalisé, vers 1985). Tu étais loin de t'imaginer alors que tu entrais en phénoménologie, un peu comme on entre en religion. Chaque Apprenant venait à l'APP avec des objectifs de formation personnels et travaillait à partir de dossiers pédagogiques élaborés spécifiquement pour lui, en fonction de ses objectifs. Cette pédagogie nécessitait que les formateurs produisent des documents pédagogiques adaptés aux besoins et aux centres d'intérêt de chacun. Dans ce cadre aménagé, tu ne comprenais pas les raisons qui faisaient que certains stagiaires se trouvaient en difficulté pour apprendre alors que d'autres semblaient apprendre sans effort. Tu pensais que certaines personnes avaient les mêmes capacités que toi, mais qu'elles n'avaient pas eu l'occasion d'être bien accompagnées dans leurs premiers apprentissages. Tu étais touchée par cette injustice sociale (injustice que tu as perçue très jeune, sans que tu saches d'où te venait cette sensibilité). Et tu pensais que tu pouvais contribuer à réparer cette injustice à ton échelle.

Formée à la pédagogie par objectifs, tu envisageais de travailler à une sorte de référentiel de l'apprendre. Si pour apprendre il fallait savoir faire telle et telle chose, il suffisait d'aider les stagiaires à savoir faire chacune de ces tâches pour qu'ils apprennent à apprendre. Savoir apprendre te paraissait plus important que le contenu appris. Apprendre en autonomie te semblait être un moyen incontournable pour progresser, quelle que soit la route suivie. Tu décidas d'approfondir la question en t'inscrivant en Sciences de l'éducation. Philippe Meirieu, auprès de qui tu t'étais renseignée, t'orienta vers Jean Berbaum, à l'université de Grenoble II. Détentrice d'une licence (même en histoire de l'art) et de plusieurs années d'expériences comme formatrice d'adultes, tu obtins curieusement l'autorisation de t'inscrire en DEA.

Tu as très vite perçu que tu ne connaissais rien aux écrits fondateurs de ces sciences, mais tu pensais que l'expérience était aussi riche d'enseignements que les connaissances théoriques. Tu étais incapable de mémoriser le nom d'un auteur dont tu avais lu le livre et d'ailleurs tu ne cherchais pas à le faire. Tu attachais plus d'importance à la capacité à raisonner qu'aux connaissances.

A l'époque (1988) Jean Berbaum élaborait une modélisation de l'acte apprendre. Les questions qu'il se posait étaient : Qu'est-ce qu'apprendre ? Pourquoi apprend-on ? Comment apprend-on ? Quels sont les éléments invariants du système apprendre ? Quelles sont leurs relations ? Comment ça marche ? Pourquoi ça marche ou ça ne marche pas ? Quelles sont les caractéristiques de tout apprenant, d'un objet d'apprentissage, des situations d'apprentissage, qui permettent de les décrire ? Que fait nécessairement tout apprenant, quel que soit son apprentissage ? Comment décrire ces fonctions ?

Pour répondre à ces questions et à bien d'autres, Jean Berbaum les posait à ceux qui l'entouraient : ses étudiants, les professionnels, les enfants, les enseignants, son entourage, à lui-même. Par exemple, tu te rappelles une question posée au tableau de l'amphi "Comment savez-vous que vous avez fini d'apprendre ?". Ceux qui le voulaient rédigeaient leur réponse et la déposaient sur son bureau, en quittant le cours.

Grâce à ce modèle qui s'élaborait et en regardant ta propre manière d'apprendre, tu découvrais que toute action est guidée par une activité mentale qu'il est possible de contrôler et de réguler si elle devient consciente. Tu comprenais que la manière de raisonner n'était pas seule responsable des résultats atteints, mais que le projet de l'apprenant, sa confiance en lui, les situations dans lesquelles il avait appris, jouaient leurs rôles et que cela valait le coup de l'aider à y réfléchir. Ce modèle confirmait ce que tu avais perçu dans ta pratique : l'importance de l'environnement familial, social, culturel, institutionnel dans l'apprentissage de quelqu'un et cela te donnait des pistes pour aider à dépasser les difficultés qui pouvaient en découler. Tu découvrais qu'au-delà des documents pédagogiques prenant en compte les goûts et les centres d'intérêt des apprenants, il te fallait t'intéresser à leur manière d'apprendre.

La fonction "prendre de la distance" du modèle conçu par Jean correspondait à ce que tu cherchais à comprendre : comment permettre aux apprenants de prendre de la distance sur leur manière d'apprendre, de façon à ce qu'ils pilotent leurs apprentissages au mieux. Tu t'es engagée en DEA sur le thème de la prise de conscience de sa manière d'apprendre. Tu y pris goût, au point de poursuivre en thèse. Tu découvrais que tu aimais apprendre, comprendre. Ce n'était pas nouveau, mais tu ne le savais pas consciemment. Tu découvrais que tu avais plaisir à retourner "sur les bancs de l'école", que je tu avais pas su apprécier au lycée, sans doute parce que maintenant tu te sentais maintenant plus "d'égale à égale", d'adulte à adulte avec les enseignants : ils savaient beaucoup de choses, tu en connaissais d'autres, dans d'autres domaines, qu'ils ignoraient. Jean Berbaum avait cette qualité rare, de donner à ses auditeurs et à ses lecteurs le sentiment d'être intelligents. A 40 ans, tu devenais apprentie en recherche⁴⁸ et tu découvrais la motivation intrinsèque pour les études.

Au Greta, en profita pour demander au Conseiller en Formation Continue, Daniel Paris, d'organiser une formation sur le développement des capacités d'apprentissage, animée par Jean Berbaum. Dans l'intersession de la formation, pour t'exercer à questionner l'activité mentale des stagiaires, tu leur as proposé de regarder une carte de France et de mémoriser les informations qu'elle fournissait. Tu les as ensuite questionnés sur la manière dont ils l'avaient regardée, ce qu'ils avaient observé en premier, ce que cela leur avait appris, ce qu'ils s'étaient posé comme questions, comment ils y avaient peut-être répondu, etc... Tu voulais observer les manières dont chacun "saisissait les informations" et "les traitait". C'était ton premier recueil de données et tu étais étonnée et passionnée par la diversité des manières de faire.

Cette approche théorique t'a ouvert de belles perspectives personnelles et professionnelles. Tu comprenais mieux pourquoi et comment tu avais tout à coup commencé à progresser en orthographe quand ton employeur t'avait demandé de former des secrétaires de direction (tu en souris, a posteriori ! Mais sur le coup, tu as souvent eu des sueurs froides). Du côté personnel, tu apprenais à cette époque à faire du skating (ski de fond en pas de patineur) et tu te surprénais à être attentive à la manière dont tu posais le pied pour mieux glisser, dont tu prenais appui sur tes bâtons. Et contrairement aux idées reçues de ceux qui pensaient que se regarder marcher faisait trébucher, cela t'aidait à progresser. Tu questionnais ton mari, tes enfants "et vous, comment faites-vous ?" Tu découvrais que l'attention portée à ta manière de faire te permettait de comprendre pourquoi ça fonctionnait et qu'en modifiant légèrement la position de la cheville par rapport à ta hanche, ou en la "redressant" légèrement, tu glissais plus longtemps et plus loin. Mais tu constatais quand même que savoir *comment faire* demandait toujours de l'entraînement. Tu étais juste mieux guidé par ce que tu avais perçu et compris. C'est aussi l'époque où tu as "découvert" ton activité mentale. Rappelle-toi ! Dans un stage de PNL (Programmation Neuro-Linguistique), tu as perçu pour la première fois ce qu'il se passait dans ta tête :

⁴⁸ Balas, A. (1996). Mieux apprendre par la prise de conscience de sa démarche : témoignages. *CRDP de la Lorraine, Clés à venir*, 12, 77-84.

Balas, A., Mey, M. et Plouin, D. (1994). Essai sur la maîtrise de l'équation-bilan à l'entrée de l'université. *Bulletin de l'union des physiciens*, 766 (88), 1131-1150.

Balas, A., Boudant, M. J. et Gineste, C. (1993). Compte rendu d'une expérience : un Padéca avec des élèves en grande difficulté. *Les cahiers de Beaumont*, numéro spécial, 113-118.

l'image d'une barrière rouge et blanche qui protège les piétons de la rue, au moment où tu parlais "d'une réunion de parents d'élèves où tu avais mis tous les garde-fous pour qu'elle se passe bien". Quelle découverte ! Riche de cette expérience, maintenant quand tu abordes la fragmentation, tu annonces aux participants que certains vont peut-être rencontrer pour la première fois leur activité mentale, qui pourtant les accompagne depuis toujours.

Sans le savoir il t'arrivait de tenter l'auto-explicitation : un soir d'Université d'Été au bord du lac d'Évian tu avais péniblement animé un atelier sur l'aide à l'apprentissage devant tes collègues et Jean Berbaum réunis. La nuit, tu t'es sentie incapable d'affronter sereinement leurs regards le lendemain. Alors, tu as pris une feuille et tu t'es posé des questions : "qu'est-ce qui te gêne ? Qu'est-ce que tu aurais voulu ? Pourquoi ça a si mal marché ?" (à l'époque, tu n'avais pas encore rencontré l'explicitation et la différence des effets perlocutoires entre le "pourquoi" et le "comment" !) Tu voulais "retrouver la face" (on dit perdre la face, on doit pouvoir écrire "retrouver la face") pour être capable de continuer à travailler avec tes collègues, sans rougir. Après avoir répondu à ces questions par écrit, libérée des émotions qui t'avaient assaillie, tu as pu t'endormir et poursuivre l'université d'été. A cette époque, tu étais la seule à qui tu te sentais capable de dire ce que tu avais ressenti, craint, voulu dans ce moment difficile

En APP, tu as mis en place des ateliers d'aide à l'apprentissage, où les Apprenants de tous âges pouvaient "développer leur capacité d'apprentissage". Tu leur faisais décrire et analyser leur manière d'apprendre, qu'elle ait été efficace ou non, et tu encourageais le partage des différentes manières de faire pour favoriser. Tu voulais qu'ils se construisent de nouvelles stratégies personnelles efficaces. Tu étais chaque fois enthousiasmée par la richesse des manières de faire. Et surtout, les Apprenants découvraient que, certes, ce qui était appris était important, mais que la manière d'apprendre l'était encore plus. Tu ne savais pas encore que Husserl avait différencié le contenu de la démarche en les nommant "noème" et "noèse", mais ça marchait quand même. Un jour où une stagiaire t'avait dit "je n'ai pas de mémoire" tu as proposé aux participants de choisir une quarantaine de mots, les plus éloignés sémantiquement les uns des autres. Tu les as notés, éparpillés, au tableau. Chaque stagiaire devait ensuite se fixer un objectif personnel d'apprentissage ("j'en apprends cinq, sept, dix-neuf, quarante") et chacun faisait ce qui lui semblait efficace pour les apprendre. Tu leur as ensuite proposé de réciter par écrit les mots mémorisés. Ils avaient, pour la plupart, mémorisé plus que ce qu'ils s'étaient fixé comme objectif. Tu leur as ensuite demandé de décrire la manière dont ils les avaient mémorisés. A l'époque, tu t'appuyais sur le modèle fonctionnel de Berbaum pour les questionner : quel était leur objectif initial, comment avaient évolué leurs "attitudes", comment avaient-ils fait, que pensaient-ils de leur méthode, a posteriori ? Tu voulais valoriser la différence : "qui a fait différemment d'Untel ?" Tu leur disais que la meilleure méthode était celle qui fonctionnait et que tu n'attendais pas une méthode en particulier mais au contraire une grande diversité de stratégies. Celui qui avait mémorisé les quarante mots expliqua comment il s'était inventé une petite histoire dans laquelle il les avait tous utilisés. Cette séance, tu l'as renouvelée avec bon nombre de groupes. C'était ludique, efficace pour faire prendre conscience qu'il peut y avoir plusieurs stratégies de mémorisation et que cela mérite d'y réfléchir, avant, pendant et après l'apprentissage. Chacun repartait en se sentant un peu plus capable d'apprendre. Un autre jour, tu as présenté le modèle de Berbaum à de jeunes adultes venus préparer l'entrée à l'IFSI pour devenir aides-soignants. Tu voulais que tous sachent qu'apprendre pouvait s'apprendre et que les difficultés d'apprentissage n'étaient pas une fatalité. Tu as d'ailleurs retrouvé dernièrement le "transparent" introductif de cette présentation (le diaporama informatique n'était pas encore très répandu) sur lequel tu donnais comment principe de base "croire que chacun est capable d'apprendre". "Mais pourquoi ne nous a-t-on pas expliqué cela plus tôt ?" a été la réaction d'une participante, approuvée par tous. Qui étais-t-elle à ce moment-là, me demanderez-vous, chers lecteurs ? Elle voulait être l'arc, et qu'ils soient les flèches⁴⁹.

Parallèlement, tu as commencé à animer des stages pour des formateurs, des enseignants et des parents d'élèves. Tu voulais partager et répandre cette méthode. Tu avais compris que seul l'apprenant apprend et que le rôle du formateur est de mettre en place les conditions pour qu'il puisse le faire, quel qu'il soit.

⁴⁹ Khalil Gibran, le Prophète. "Vos enfants ne sont pas vos enfants, ils sont la flèche, vous êtes l'arc"

Explicitation et aide à l'apprentissage : croisement de deux approches pour la formation des formateurs.

Guidée par Jean Berbaum, tu as entamé une thèse (achevée en 1998⁵⁰) qui a élargi ton champ de compétences et t'a permis de devenir formatrice de formateurs sur les questions d'aide à l'apprentissage tout en réalisant tes premières recherches. C'est à l'occasion de la présentation d'un projet de recherche en 1992⁵¹, à propos de la formation d'adultes peu qualifiés que tu as rencontré Pierre Vermersch qui présentait le début de ses travaux sur les techniques d'explicitation. Jean Berbaum t'encouragea à rejoindre ce groupe de recherche : "Il écrit beaucoup, il travaille sur la manière d'aider à prendre conscience. Tu devrais participer à son groupe de recherche". Tu intégras donc le GREX, pour ne plus le quitter.

La formation que tu as suivie avec Catherine le Hir et Pierre t'a fait découvrir comment questionner finement son activité physique et mentale singulière, telle qu'il l'avait vécue, de son point de vue subjectif tout en continuant à écouter autrui avec empathie, en accueillant sans jugement sa manière de faire. Tu as appris à aider l'interviewé à se mettre en Position de Parole Incarnée, à décrire et à fragmenter son activité, à accéder à l'évocation de l'activité mentale. Magnifique ! Cette formation t'a aussi permis de comprendre ce que tu faisais quand tu revenais mentalement sur ton expérience et surtout d'améliorer ce retour réflexif ...

Les séminaires bimestriels étaient et sont restés pour toi l'occasion d'ouvrir de nombreux champs théoriques. Rappelle-toi, tu avais l'impression d'entrer dans des bibliothèques mentales immenses et variées en écoutant les participants⁵² (c'est la bibliothèque de ta maison Explicitation évoquée à Saint-Eble en août 2013). Associés aux universités d'été en Haute-Loire fin août, ces séminaires conviviaux t'ont apporté un réseau scientifique et amical d'une richesse jamais rencontrée ailleurs. Si retourner chaque année, plusieurs fois par an à Paris et pendant tes vacances à Saint-Eble t'est devenu quasi indispensable, c'est pour le plaisir de comprendre, de chercher, d'ouvrir de nouveaux horizons. Mais c'est aussi pour retrouver cette organisation informelle, libre, vivante, chaleureuse, humaine que Pierre et Catherine ont initiée et maintenue, en dehors de toutes contraintes institutionnelles. La science était devenue humaine, pour toi. Tu avais trouvé ta place de praticienne-chercheuse.

La présentation de l'avancée de ta thèse à ce groupe t'apportait chaque fois des pistes de réflexion et des interrogations. Tu te sentais écoutée avec beaucoup de bienveillance et tu revenais à Chambéry avec de nouvelles pistes de réflexion et encore plus d'interrogations. Quelquefois, ça te décourageait un peu. Le partage des travaux des autres membres du Grex étaient l'occasion pour toi d'apprendre à participer à des débats scientifiques comme co-chercheuse. Poser des questions que le chercheur ne s'était pas encore posées, apporter ta compréhension de ce qui était présenté, faire des liens avec tes propres interrogations, tout était une jubilation pour ton cerveau (et pas seulement le gauche).

Au Grex, tu as souvent eu l'impression d'être un peu comme du poil à gratter : tu ne reconnais comme "vrai" que ce que tu comprends ; tu dis quand tu ne comprends pas. Quand tu y penses, aujourd'hui, cette attitude te vient peut-être d'une expérience vécue au lycée. Un professeur de Français (?) avait utilisé le mot "septentrion" que tu ne connaissais pas. Tu en as demandé le sens : Madame, qu'est-ce que ça veut dire ?". Les élèves de la classe de 4ème ont poussé un grand "han" désapprouvateur. Vexée et furieuse, tu leur as demandé ce qu'elles en savaient (à cette époque, les lycées n'étaient pas encore mixtes). Aucune ne connaissait la définition. Depuis, tu as gardé en tête, et répandu dans les formations que tu animes, que celui qui pose des questions a peut-être une longueur d'avance sur ceux qui n'ont même pas encore l'idée de la question. Mais tu sais que quelquefois, tu as sans doute une longueur de retard, mais à ce moment-là, il faut qu'on t'aide à comprendre ! Donc tu poses des questions, tu reviens à la charge, tu ne lâches pas. Et, en général, les "grexiens" t'acceptent comme tu es et tu leur en es reconnaissante.

A l'Atelier Pédagogique, l'Explicitation tu as introduit les questions pour accompagner plus finement les apprenants dans leurs apprentissages subjectifs et singuliers. Mais les techniques d'explicitation ont

⁵⁰ Balas, A. (1998) *La prise de conscience de sa manière d'apprendre : de la métacognition implicite à la métacognition explicite*. Thèse de doctorat, Université Pierre Mendès France, Grenoble II.

⁵¹ Balas, A. et Heiderscheid, B. (1993) *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*. Rapport de fin d'étude d'une recherche financée par le ministère de la recherche et de la technologie, décision d'aide n° 90 D 0454. 102 p

⁵² Pierre-André, Maryse, Claude, Jean-Pierre, Mireille, Maurice, Claudine, Alain, et les autres ... Chacun(e) apportait ses repères théoriques et attirait mon attention d'un point de vue, puis d'un autre. Même si tu ne comprenais pas toujours ce qu'il disait.

aussi élargi tes missions vers l'accompagnement d'entreprises, dans la conception de référentiels de compétences et d'outils d'entretiens professionnels annuels. Toujours curieuse de nouveautés professionnelles et confiante dans la possibilité d'apprendre sur le tas, tu t'es à nouveau lancée dans un nouveau métier.

Simultanément, l'IUFM de Grenoble t'a proposé d'animer des séances d'analyse de pratique pour les futurs enseignants en formation et d'intervenir sur la question de l'apprentissage dans les modules communs. Confiante, tu as accepté et tu t'es inspirée de ce que tu faisais ailleurs : questionner les étudiants sur leur manière de faire pour enseigner, et les aider à s'informer de leur pratique naissante d'enseignants, guidée par le modèle de Jean Berbaum et les techniques de Pierre Vermersch. En pratiquant, tu construisais ta propre pratique pour accompagner ces séances. Tu revisitais parfois ta pratique à l'éclairage de tes lectures (Perrenoud, Altet, ...) et des échanges avec les collègues de l'IUFM (Françoise Campanale, Annie Barthelemy, ...). Le Greta t'a proposé à cette même époque d'accompagner des éducateurs dans une institution en difficulté. Par cette variété des milieux dans lesquels tu intervenais, tu avais le sentiment d'être utile et de contribuer à ce que les professionnels apprennent à se débrouiller dans des situations difficiles, grâce à l'analyse de leur pratique.

La conjugaison des approches de Jean Berbaum et de Pierre Vermersch, ta recherche et tes activités professionnelles t'ont rendu plus compréhensibles les notions d'introspection, de subjectivité, de métacognition et celle d'accompagnement d'autrui. L'Apprenante que tu étais se régalaît : apprendre en faisant, apprendre avec les autres. Tes interlocuteurs semblaient satisfaits de ces modalités de travail et renouvelaient leurs commandes. Tu prenais de l'autonomie, tu entrais dans le monde des entreprises, avec le soutien de Jean Pugin, CFC (Conseiller en Formation Continue) de l'époque. Comme les bambous se ramifient au sol et forment une bamboueraie dense et drue, tu ancras tes connaissances dans les terrains les plus variés.

Explicitation et accompagnement Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : accompagner les candidats ... et les enseignants d'université.

Ta thèse terminée, tu t'es retrouvée avec l'impression de journées et de semaines dilatées, en attente de nouvelles activités. Tu obtins l'autorisation du Greta d'exercer à mi-temps la fonction de formatrice indépendante, pourvu que ce soit sur d'autres territoires géographiques que le sien. C'est à cette époque que tu as commencé à sillonner la France et à répondre à des demandes de formation que Pierre te proposait, soit pour t'aider à enrichir ton "portefeuille" de clients, soit parce qu'il n'avait pas le temps de répondre à ces demandes : Alfacentre à Orléans, EDF à Versailles, Tu lui es encore reconnaissante de ces premiers clients qui le sont restés et qui ont donné à ABC Développement des garanties de pérennité. Tu t'es lancée avec plaisir dans cette activité indépendante, avec le statut de micro-entreprise.

Ce que tu avais appris sur le tas à la Sauvegarde et au Greta à propos de la gestion d'une entreprise suffisait largement pour que tu te débrouilles avec ce petit nombre de clients. C'est en répondant à une demande d'intervention du Service Formation Continue de l'INPG (Institut National Polytechnique de Grenoble) que tes compétences à accompagner les personnes dans la description de leur expérience et tes connaissances sur les référentiels de compétences t'ont valu d'être embauchée à un poste de Professeur Agrégé (PRAG, que tu n'étais pourtant pas). Ta mission consistait à aider les candidats à décrire leurs pratiques professionnelles pour les aider à rédiger leur dossier VAE. Grâce à l'Explicitation, tu savais "questionner la pratique en structure" et faire décrire finement des activités professionnelles, dans leurs singularités, bien que celles-ci te soient totalement inconnues (ingénieur en hydraulique, par exemple). Tu as aussi accompagné quelques enseignants ouverts à cette démarche, dans l'élaboration de référentiels de compétences, au-delà des connaissances théoriques universitaires. Cet accompagnement contribua parfois à ce qu'ils repèrent des connaissances absentes de leurs cours et pourtant nécessaires aux futurs ingénieurs.

Ce poste t'a fait découvrir le nouveau dispositif VAE et le système universitaire dans son contexte politique (Ah, les réunions à la Région et les enjeux de pouvoir entre les institutions, à propos de la mise en place de la VAE dans les universités ! Ah, les aérofreins que tu as rencontrés chez certains universitaires face à l'idée qu'une personne puisse apprendre sur le terrain sans passer par leurs chères recherches et leurs enseignements !). Il t'ouvrait aussi la perspective réjouissante de pratiquer la recherche dans un cadre universitaire, en étant payée pour cela, toi qui avais financé seule jusqu'alors (de 1988 à 2001) ton DEA, ta thèse et ta participation aux séminaires du Grex. Tu te lanças donc tête

baissée (sans doute un peu trop baissée, justement) dans cette nouvelle fonction et tu demandas à faire évoluer ce poste de PRAG en poste de Maître de Conférence, pour devenir titulaire et non plus contractuelle. Mais le système de recrutement de ce corps fonctionne de telle façon que l'essai n'a pas été transformé. Une autre personne a été embauchée. Tu aurais eu encore beaucoup à apprendre, le choix de la commission de recrutement ne l'a pas permis. Tu quittas l'INPG en 2003, ayant compris que cet environnement universitaire n'était pas pour moi. En pensant cela, tu étais probablement comme le renard de la fable qui trouve les raisins trop verts !

A l'INPG, tu avais pris confiance dans ta pratique de formatrice, élaborée au GRETA, et tu avais pu vérifier qu'elle était opérationnelle et professionnelle, tant dans la relation avec les clients que pour la formation et l'animation de groupes de travail. L'Universitaire ne devait pas voir le jour. T'en as été blessée, tu en as fait le deuil en devenant ton propre maître (comment le dire au féminin ?) avec l'autonomie et la liberté en consolation. Tu ne devais pas le regretter.⁵³

Formatrice indépendante en explicitation, aide à l'apprentissage, accompagnement VAE et chercheuse au GREX.

Devenir profession libérale c'est changer de cadre professionnel de manière radicale : outre le fait de mener seule l'ingénierie de formation, c'est changer de caisse de retraite, de caisse de sécurité sociale, c'est choisir de cotiser à une caisse de prévoyance (pour quelles indemnités en cas de maladie ou de perte d'activité, ... ?), c'est adhérer à une chambre syndicale professionnelle. Tu connaissais déjà l'URSSAF, la DRTEFP (actuelle DIRRECTE) grâce à l'épisode micro entreprise, mais tu découvris tout un monde autre que celui de salariée. A cette époque tu apprends donc les à-côtés de la formation : les côtés administratifs et la comptabilité d'un organisme de formation notamment. Tu as été touchée par le professionnalisme et la gentillesse de ces professionnels à l'égard de la novice que tu étais. Quand tu les appelais au téléphone, ils t'expliquaient jusqu'à ce que tu aies compris.

Cette nouvelle indépendance te plaît. Tu as l'impression d'être en cohérence avec toi-même dans ta relation avec les commanditaires et avec les stagiaires. Tu te sens solide et souple comme le roseau de la fable. Les clients sont tes meilleurs agents commerciaux : par exemple, trois semaines après une intervention à Limoge, tu reçois un appel de Strasbourg d'une homologue de ton client limousin te demandant d'intervenir pour le même public et sur le même thème, dans sa région. Ton activité professionnelle se développe bien, grâce à la diversité des publics qui peuvent avoir besoin d'utiliser les techniques d'explicitation : conseillers d'orientation, conseillers de bilans de compétence, points relais conseils pour la VAE, accompagnateurs VAE, enseignants, formateurs dans tous secteurs, formateurs de formateurs à l'IUFM. Tu es souvent en déplacements, mais tu n'as plus d'enfants à la maison et cette manière de découvrir les régions de France, les DOM-TOM ou la Suisse convient à ton goût des voyages et élargit ton autonomie familiale.

Tes interlocuteurs te demandent parfois de revenir pour les aider à analyser leurs pratiques d'entretien. Tu mets en place des accompagnements de suivi ou les participants apprennent de leurs expériences : échanges de pratiques, analyse de pratique, Tu utilises ce que tu as appris à faire avec les étudiants de l'IUFM et ce que tu as glané dans les échanges qui ont eu lieu au GREX (en 1995 à l'INETOP et en 1997 au collège des Irlandais), dans les textes partagés dans le numéro 37 de la revue *Expliciter*, en 2000 ou, plus tard, dans les formations de Nadine Faingold⁵⁴.

En 2003-04, L'IUFM de Bourg-en-Bresse te demande de former des formateurs à l'analyse de pratique, par l'analyse de leurs propres pratiques. Pendant trois belles années, tu accompagnes cette équipe de formatrices avec grand plaisir, affinant ta compréhension du processus de pratique réflexive. Avec elles tu expérimentes plusieurs techniques inspirées des échanges au sein du GREX, pour favoriser l'analyse de pratique : en grand groupe, en binôme par écrit, en trinôme autonome, à l'aide des niveaux logiques de Dilts, Les participantes sont toutes aussi curieuses que toi de trouver de la variété dans les séances d'analyse de pratique, bien qu'elles en aient de moins en moins à proposer aux étudiants, car l'analyse de pratique n'appartient plus aux priorités du ministère de l'époque. Tu écris aussi pour la revue *Expliciter* et Pierre te confie l'écriture d'articles sur l'explicitation et l'aide à

⁵³ Balas-Chanel, A. (mai 2005) Comment accompagner la mise en mots de l'expérience pour la VAE ? (Validation des acquis de l'expérience). In *Expliciter* N° 60 pp. 25-33.

⁵⁴ Voir ses textes sur www.grex2.com

l'apprentissage qui lui sont commandées pour d'autres revues⁵⁵. Inspirées par l'antenne suisse, avec Joëlle Crozier, vous créez le GPLE à Lyon : le Groupe de Pairs Lyonnais de l'explicitation. Il compte bientôt une bonne trentaine d'inscrits parmi lesquels entre 5 et 12 participants se retrouvent tous les deux mois, pour s'entraîner aux techniques anciennes et nouvelles de l'explicitation. Le réseau lyonnais s'agrandit. Ton réseau professionnel aussi. Tu te sens au sein d'une toile dense et solide.

Explicitation et focusing : comment le sens corporel nous parle ?

Pierre avait évoqué dans ses articles les travaux de Gendlin dès 2005. Tu ne te rappelles plus la date exacte où tu as fait l'expérience du focusing (2007 ?), mais tu te rappelles très bien l'initiation par Bernadette Lamboy, dans cette salle en longueur à Paris. Depuis, tu garde en tête le schéma qu'elle avait dessiné au tableau, d'une grande simplicité mais si éclairant, sur l'aller-retour entre le sens corporel et le sens qu'il fait naître. Tu étais venue participer à cette initiation par curiosité, tu en es repartie avec la ferme intention d'utiliser cette technique pour accéder à une meilleure compréhension de ton propre mode de fonctionnement, par un canal très différent de celui que tu utilises habituellement : le corps et le sens corporel plutôt que la tête et le raisonnement. Bernadette habite et exerce en Savoie, près de Chambéry où tu as encore des attaches familiales et amicales pour y avoir vécu une vingtaine d'années, et tu penses qu'il est temps pour toi de réfléchir à ta pratique professionnelle en supervision. Voilà deux bonnes raisons pour demander à Bernadette si elle veut bien te "superviser". Depuis, elle t'accompagne dans ton développement professionnel et personnel. Ce qui te passionne, c'est que tu apprends sur toi et sur ta pratique, mais tu apprends aussi sur comment accompagner autrui, en percevant ce qu'elle te fait quand elle t'accompagne et comment ça fonctionne sur toi. A la demande de Pierre, tu témoignes sur cette question dans un article d'Expliciter début 2009⁵⁶. Tu participes aux quelques journées de formation proposées au sein du Grex et tu apprends en étant accompagnée par Bernadette. Tu introduis doucement cette technique dans ta pratique, notamment pour permettre aux personnes que tu accompagnes de vérifier si les solutions qu'elles se donnent leur conviennent bien. Tu l'utilises comme technique d'accompagnement au sein du Grex⁵⁷, tu l'introduis quelquefois comme technique pour l'analyse de pratique de cadres de pôles d'un centre hospitalier. Mais peut-être pas autant que tu pourrais le faire. Quelque chose te retient, tu éprouves le besoin de te perfectionner ... D'habitude, tu te lances plus facilement. Qu'est-ce qui te freine ?

Depuis longtemps tu sembles écouter ton sens corporel, cette sorte d'intuition intérieure, pour prendre certaines décisions. Mais tu n'appliques pas vraiment encore le processus dans sa totalité. Seule, tu as du mal à le faire, te laissant distraire par toutes sortes de pensées parasites. Accompagnée, maintenue dans le cap, le sens de ce ressenti corporel s'élabore et tu es toujours surprise et émerveillée par ce que tu apprends grâce à lui. Marcher sur les deux pieds, équilibrer ta compréhension du monde par la tête et par le corps ; voilà un bout de chemin que tu as encore à poursuivre pour être plus pleinement présente au monde.

Explicitation et Pratique Réflexive : la formation des formateurs d'IFSI et l'écriture d'un livre.

En 2008 Pascale Secrétant, que tu avais rencontrée dans une formation animée par Nadine Faingold, fait appel à toi pour une conférence destinée aux professionnels de la santé et de l'éducation spécialisée de la région bisontine. Cette conférence générera bon nombre de commandes d'interventions par la suite, auprès de cadres de santé, de formateurs en IFSI (Institut de formation des soins infirmiers) et en IFCS (Institut de formation des cadres de santé). Tu as pris un grand plaisir à faire cette conférence et à mettre un amphi de 300 personnes en évocation de la manière dont chacune était arrivée le matin. Tu voulais que les participants appréhendent le sujet par l'action avant de l'aborder par la théorie, que leur propre vécu soit déjà leur première connaissance sur le sujet. Plus tard, ce moment jubilatoire a été pour toi source de belles découvertes en focusing. Même si tu n'étais pas seule à intervenir dans cette

⁵⁵ Balas-Chanel, A. (2007) Aider à apprendre : métacognition et explicitation. In expliciter N° 68 pp 40-51

Balas, A. (2002) L'entretien d'explicitation : accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite, in *S'entretenir sous la direction de J.P. GATE, Collection Eduquer Psychologie – sciences de l'éducation*, n° 670/1, pp.81 – 115. l'Harmattan.

⁵⁶ Armelle Balas-Chanel, Une expérience de focusing, janvier 2009, Expliciter 78

⁵⁷ Maryse Maurel, Armelle Balas-Chanel, Claudine Martinez Avec les commentaires bienveillants de Bernadette Lamboy. Un exemple de focusing comme aide à la décision. Expliciter 87, décembre 2010

journée, tu te sentais un peu comme la maîtresse de maison qui souhaite que ses invités repartent nourris, heureux, sereins. Et tu crois bien que ce fut le cas.

A l'issue de cette conférence, le "Monsieur Loyal" de la journée, qui collabore avec une maison d'édition, t'a suggéré d'écrire un livre sur ce que tu avais présenté, car il en pressentait l'utilité et ne connaissait pas d'ouvrages traitant cette question de cette manière. Sur le coup, tu n'en perçois pas l'intérêt : pour toi, tu ne fais que transmettre ce que d'autres ont déjà écrit. Mais, par la suite, tu te rends petit à petit compte que tu as développé un processus d'accompagnement qui répond aux interrogations des formateurs et des élèves infirmiers, que tu mets toi-même en oeuvre auprès de cadres de santé et d'autres publics accompagnants (conseillers bilans, conseillers en Points Relais Conseils pour la VAE, formateurs, ...) et qui n'est décrit nul part tel quel.

Tu es d'ailleurs encouragée par le retours des stagiaires. Tu repenses aujourd'hui à Geneviève, formatrice à Dijon, qui te demande à la fin d'une formation si elle peut utiliser dans son mémoire de master le schéma du processus que tu leur as présenté. Sa demande va te décider, fin 2010, à écrire un livre sur la pratique réflexive. Comme tu envisages de prendre bientôt ta retraite, tu as le sentiment d'être détentrice de connaissances qui t'ont été transmises et que tu as tricotées à ta manière. Il est temps de transmettre et de passer le relai.

La maison d'édition que ce Monsieur Loyal t'avait conseillée décline ta proposition. Tu cherches d'autres pistes sans succès, jusqu'à ce que tu t'adresses à tes clients pour leur demander dans quelle édition se trouvent les livres professionnels qu'ils lisent le plus souvent. Une directrice d'IFSI t'oriente, fin 2011, vers l'édition spécialisée dans les écrits médicaux et para-médicaux : Elsevier-Masson. Le contact est chaleureux, l'écriture peut commencer. En quelques mois, tu rédiges le livre. Les formations que tu continues à animer sur ce thème sont l'occasion de clarifier ta pensée, de recevoir les questions et commentaires des participants, qui te nourrissent. Tu demandes à certains membres du GREX d'être des relecteurs critiques et bienveillants de ton texte. Aujourd'hui, en septembre 2013, le livre est sous presse et doit paraître en octobre 2013. En le rédigeant tu as le même sentiment que quand tu accompagnes de jeunes collègues pour qu'ils deviennent formateurs à leur tour : tu es le maillon de la chaîne, évoquée par Henri Laborit dans un texte que tu avais étudié en 1ère et qui t'avait marquée. Un maillon humain dont la fonction est de transmettre à minima ce qui lui a été transmis par ceux qui l'ont précédé. Tu le fais au nom de ceux qui t'ont donné ce qui t'a aidée à te construire : tes parents, certains professeurs du lycée qui te reviennent aujourd'hui à l'esprit (Madame Georges, professeur de sciences naturelles, Madame Makarevitch, professeur de mathématiques) et bien sûr, les figures les plus proches : Jean Berbaum, Pierre Vermersch, Bernadette Lamboy, mais aussi tous les autres qui t'ont aidée à grandir.

L'idée de ce livre est de décrire le processus d'une pratique réflexive à propos d'une situation analysée, en amont et en aval de l'étape de description qu'outillent les techniques d'explicitation, le modèle de Berbaum et quelques autres théories. Que faut-il faire avant et après ce recueil d'informations, pour que le processus devienne de la pratique réflexive ? Les accompagnements des professionnels que tu as réalisés et les formations que tu as dispensées sur ce thème t'ont aidée à repérer 7 étapes qui s'enchaînent, tels des pas d'une "valse à 7 temps" (Expliciter 93, 2012), et qui permettent à toute personne d'apprendre de son expérience concrète et à réinvestir ces nouvelles connaissances dans sa pratique future : 1) contractualiser la rencontre, 2) recueillir des données à l'aide de catégories définies par J. Berbaum, P. Vermersch, R. Dilts, G. Bateson, N. Faingold, ... 3) prendre de la hauteur / analyser, 4) modéliser / conceptualiser, 5) se donner des axes d'action, 6) imaginer comment faire concrètement, 7) le faire sur le terrain. La Pratique Réflexive conduit ainsi à des compétences et des connaissances plus conscientes et à une posture métacognitive qui rend le praticien réflexif. Chaque étape est regardée sous trois angles différents : 1) d'un point de vue théorique, 2) du point de vue de ce que cette étape demande à l'Accompagné de faire mentalement et verbalement et 3) du point de vue de ce que doit faire l'Accompagnant pour réussir à mettre en place les conditions qui favorisent la pratique réflexive de l'Accompagné. Tu veux que le livre soit un guide pratique, qui aide les lecteurs à savoir le faire pour eux ou à savoir accompagner quelqu'un.

Pendant ce temps-là, Pierre Vermersch a ouvert un nouveau champ d'exploration en cherchant ce que peuvent apporter des techniques de décentration, comme l'usage de dissociés, dans le recueil de l'implicite et la connaissance de la conscience. Très curieuse de cette nouvelle approche et à la recherche de la manière d'accéder à l'indicible, tu expérimentes la mise en place de dissociés

personnels et non personnels, pour toi et pour les co-chercheurs du GREX. Ton côté "cerveau gauche" apporte aux recueils de données des exemples de freins et de difficultés, ton côté "cerveau droit" témoigne d'effets intéressants de prises de conscience plus fines que celles provoquées par les techniques utilisées jusque là. Tu es très étonnée par exemple de constater que ton cerveau droit, fonctionne parfaitement en focusing et a du mal à faire lâcher prise à ton cerveau gauche avec cette technique de dissociés proposée par Pierre. Si tu n'y arrives pas, tant mieux, les difficultés sont de très bons révélateurs de ce que vous cherchez à comprendre : quelles différences pour toi entre les deux activités ? Si tu y arrives, tant mieux, cela provoque des découvertes dans des zones jusqu'alors inexplorées et fournit des situations contrastées pour comprendre pourquoi dans ce cas-là ces nouvelles techniques produisent de nouvelles informations (ou non) et repérer ce que cette nouvelle pratique demande à la personne accompagnée et à l'intervieweur, favoriser une explicitation accrue.

Aujourd'hui, automne 2013, le GREX évolue. L'association se dote de nouveaux statuts d'un(e) nouveau(elle) président(e). Toi, tu te prépares à te tourner vers de nouveaux horizons, ouverts par une prochaine retraite. Tu auras plus de temps à toi, pour aller explorer le monde et aller à la rencontre de ses habitants et peut-être plus de temps pour explorer l'accès à la conscience. Une "jeune génération" de chercheurs et de praticiens est venue booster le GREX. Anne, Fabien, Sandra, Frédéric, Eric, Christelle, Anne, Denis, Alexandre ... ont appris à faire en quelques jours ce que nous avons appris à faire en vingt ans ! Ce renouveau te réjouit : le GREX est vivant, il poursuit son chemin, au fil des ans et des travaux de tous. Tu es à la fois toujours Celle-qui-apprend (et tu espères bien que cela va durer encore longtemps) et en même temps tu es Une-qui-a-quelque-chose-à-transmettre. Tu commences à te sentir comme une "ancienne", mais tu as du goût pour ce qu'apporte ce renouveau.

Quand tu relis ce que tu écris pour ce numéro exceptionnel d'Expliciter, tu constates que 1) Tu as appris en faisant, en te lançant, en regardant faire les autres, en tirant des enseignements de ce qui t'arrivait. 2) Ton parcours tient à quelques décisions que tu as prises (devenir formatrice, retourner à l'université, poursuivre en thèse, écrire des articles, un livre) mais surtout aux heureuses rencontres que tu as faites au cours de ces choix et qui ont largement influencé ta trajectoire. 3) Alors que tu as toujours le sentiment de bricoler dans ta pratique, tu as été surprise d'être sollicitée pour intervenir à propos de thèmes comme la métacognition après ta thèse, la VAE ou la pratique réflexive. Tu n'avais pas pris conscience que tu avais peut-être construit des connaissances grâce à tes expériences professionnelles. Ces moments de conceptualisation pour des conférences ou des articles t'ont fait formaliser ce que tu faisais sans savoir que tu le faisais et ce que tu savais, sans savoir que tu le savais.

Et pour conclure ces quelques pages

Septembre 2005, tu quittes Québec, où tu as passé quelques jours chez Maurice Legault, membre québécois du Grex et ami passionné comme toi par la nature et les randonnées en montagne. Tu as participé à une séance d'analyse de pratique qu'il animait auprès d'enseignantes et tu as surtout passé des randonnées entières et des soirées prolongées à discuter avec lui de la conscience, de la métacognition, de la réflexivité,Ce matin-là tu écris dans ton carnet de voyage : "Impression de tissage. Des fils s'éloignent, se rapprochent et s'accrochent pour composer une toile, au final. Beaucoup de fils dans une même toile. Plus il y en a, plus elle est dense". Et dans le bus qui te ramène à Montréal, tu lis quelques minutes plus tard dans "Le vieux chagrin" de l'auteur canadien Jacques Poulin : "Ce qui compte, ce sont les liens d'affection qui relient les gens entre eux, formant une toile immense et invisible sans laquelle le monde s'écroulerait". Le Grex a été pour moi le tisserand d'une belle part de cette toile, riche de fils scientifiques, amicaux, d'une belle fibre humaine et chaleureuse, aussi soyeuse et précieuse que les tissus seldjoukides du Musée de Lyon.

De l'utilité de l'explicitation en thérapie constructive.

Jean-Pierre Ancillotti et Catherine Coudray

*Association Métamorphoses
(www.m metamorphoses.fr)*

Introduction

Avec le GREX, Pierre Vermersch a permis le développement d'un groupe de co-chercheurs, formés de façon continue à l'Entretien d'Explicitation⁵⁸ et développant l'application de ces outils dans leur propre domaine de compétence ; ce qui a permis d'enrichir la démarche⁵⁹.

Notre domaine depuis 1990, est celui de la formation et de l'accompagnement de personnes en difficulté, ce qui nous a conduit à élaborer la thérapie constructive⁶⁰.

En retour, nous avons modifié certains aspects de notre pédagogie. Dans cet article, nous voulons rendre compte de quelques aspects de cette évolution.

Utilité de l'explicitation du point de vue du professionnel.

Concernant le thérapeute⁶¹, s'il parle, converse ou dialogue avec son patient : l'acquisition de l'entretien d'explicitation (E.d.E.) permet de construire une position ; position d'écoute, position de parole, qui est cadrée par un **contrat de communication**, ce qui en constitue le premier pilier, valant d'abord pour le thérapeute et dont il est le garant. Toute relation comporte une relation d'influence, de pouvoir, voire de violence⁶² à gérer par la mise en place d'un cadre contractuel. Nous avons appris à nos dépens au cours de notre activité que faute de ce contrat, l'entretien pouvait déboucher sur de piètres résultats. Il constitue donc une base incontournable de notre accompagnement.

Le deuxième pilier pour construire la position thérapeutique constructive est le **repérage des jugements** qui émergent chez le thérapeute au cours d'un échange. Notre société française est l'une des rares à être sous l'étonnante emprise intellectuelle de la psychanalyse et de son fondement interprétatif, où nous retrouvons la relation de pouvoir : celui qui interprète s'arroge un pouvoir sur le psychisme de l'autre.

L'EdE nous apprend à reconnaître nos jugements et interprétations, et à ne les utiliser, si nécessaire, qu'au seul bénéfice du patient. Comment ?

Pierre Vermersch a conçu la mise en place conceptuelle et pédagogique d'un dispositif pour parvenir à ce résultat : les **satellites de l'action** (avec cinq catégories de classement des verbalisations du sujet : le contexte de l'action, les intention ou but du sujet, les savoirs utilisés, les jugements ou commentaires émis par le sujet, à quoi nous ajoutons les émotions). Dans nos formations nous nous attachons de plus en plus à travailler cet aspect fondamental de l'explicitation, pour en arriver à l'exercice que nous appelons « le quadrille de l'E.d.E. », où l'apprenant, guidé par un-e collègue se déplace physiquement sur des feuilles de papier portant le nom de chaque catégorie en fonction de ses verbalisations.

⁵⁸ Pierre Vermersch, « *L'entretien d'explicitation* », ESF, Paris, 1994.

⁵⁹ Pierre Vermersch et Maryse Maurel (sous la direction de), « *Pratiques de l'entretien d'explicitation* », Paris, ESF, 1997.

⁶⁰ Jean-Pierre Ancillotti et Catherine Coudray, « *La thérapie constructive par le dialogue et par l'action* », Nice, Ed. Ovadia - Les Paradigmes, 2006. Préface de P. Vermersch.

⁶¹ Nous utilisons le terme de thérapeute pour nous distinguer de toute forme de psychothérapie fondée sur la psychopathologie et visant à établir des diagnostics.

⁶² Cf. les travaux de François Roustang sur l'influence.

C'est un classique de la formation de base à l'explicitation, mais nous l'abordons de façon de plus en plus progressive au cours des formations que nous animons.

En effet, notre pratique nous a indiqué que l'identification des jugements, commentaires et interprétations, qu'ils apparaissent pour le thérapeute ou pour le sujet, constitue un élément central d'une position que nous dirions « écologique » au sens de Gregory Bateson⁶³. L'apprenti professionnel va découvrir de la sorte que les choses vont de pair : d'un côté, il va apprendre à repérer dans le discours ce qui est relatif à l'action et à catégoriser ses satellites, et d'un autre côté à prendre conscience des jugements qui émergent en lui. Au fur et à mesure, il va se constituer sa « carte mentale » qui lui servira aussi bien à repérer où se situe la réponse du sujet qu'à reconnaître ce qu'elle produit en retour en l'accompagnateur lui-même.

De quelle manière ?

Nous procédons en trois phases :

Dans un premier temps, nous proposons un exercice individuel intitulé « prémisses du quadrille » se déroulant en grand groupe.

Le texte suivant est remis à chaque participant :

«Lundi dernier, je voulais ranger mon bureau parce que j'étais débordée, encombrée de toutes sortes de choses. Ça a été très difficile de m'y mettre. J'ai commencé par classer les fiches des clients par ordre alphabétique. Puis le téléphone a sonné. J'ai décroché. C'était ma fille qui m'annonçait qu'elle avait réussi son bac. Je me suis dit : « Enfin une bonne nouvelle ! », parce que c'est vrai qu'en ce moment, je n'ai pas souvent de bonnes nouvelles.»⁶⁴

Consigne 1 : Dans un premier temps, il est demandé d'identifier, dans le texte ci-dessus, ce qui relève de l'action du sujet et de son contexte.

Nous notons au tableau :

- **CONTEXTE** = circonstances, environnement.... description de ce que font ou disent d'autres personnes présentes.
- **ACTION** du sujet (matérielle ou mentale), repérable par le pronom personnel et les verbes employés.

Consigne 2 : Nous introduisons ensuite les trois catégories suivantes, les SAVOIRS mis en œuvre par le sujet, son BUT ou son OBJECTIF, ses JUGEMENTS ou COMMENTAIRES.

Quant à l'EMOTION ou au RESSENTI nous demandons de repérer les termes pouvant l'indiquer, en soulignant qu'à ce stade de la formation elle sera accueillie sans être questionnée.

En faisant repérer ces catégories par écrit dans le texte présenté, les stagiaires commencent à réaliser l'intérêt qui existe à savoir « entendre » dans le discours du sujet ce qui est de l'ordre des différents satellites de l'action de ce qui est l'action en elle-même.

Les résultats de repérage sont mis en commun dans le groupe, ce qui a l'avantage de montrer que des termes simples doivent être questionnés pour être clarifiés (quand le sujet parle de son « bureau », s'agit-il du meuble ou de la pièce ?), ou que des expressions doivent faire l'objet de relances (« encombrée de toutes sortes de choses », c'est-à-dire ?). Les stagiaires peuvent être en désaccord sur l'attribution de telle ou telle

⁶³ Gregory Bateson, « Vers une écologie de l'esprit », Éditions du Seuil, 1977 (tome I) et 1980 (tome II). Publié originellement sous le titre *Steps to an Ecology of Mind : Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, University of Chicago Press, 1972.

⁶⁴ Catherine Lahmi, communication personnelle à l'Association Métamorphoses.

catégorie : ils prennent conscience qu'en discuter est peu productif, et qu'il s'agit d'élaborer la question qui permettrait *au sujet* de dire exactement ce qu'il en est. « *Relancer* » commence à faire sens.

Dans un deuxième temps, nous proposons le même exercice avec des feuilles qui seront à terre pour une mise en espace des satellites de l'action.

Nous formons des petits groupes de trois personnes : à tour de rôle ils seront « S » (sujet), « A » (accompagnateur), « O » (observateur). Nous donnons à chacun des groupes les six feuilles portant le nom des six catégories (Action, Contexte, But, Savoir, Jugement, Émotion).

L'objectif pour « A » sera de déplacer le sujet « S » en fonction des catégories repérées dans le texte qui a déjà servi de support.

Consigne 3 : « A » dit à « S » : « *Je te propose de disposer par terre cette feuille où il est écrit "Action", puis de disposer autour et à ta convenance les différents satellites. Ceci fait, je te propose de te laisser guider sur ces différents satellites en fonction du texte que nous venons de voir et que « O » va relire lentement* ».

« A » demande à « S » comment il souhaite être « déplacé » sur les différentes feuilles : en étant tenu par le bras ou en lui faisant signe avec les mains ?

« S » se laisse guider. « O » note la disposition des feuilles choisies par « S », observe le déroulé de l'exercice pour en faire un retour immédiat à « A » à la fin de chaque tour, avant de changer de rôle.

Le retour en grand groupe permet de confronter le déroulement des trois tours, de noter que la disposition des feuilles par terre est différente d'un sujet à l'autre – révélatrice de sa cohérence personnelle qui est accueillie telle qu'elle – de remarquer quelques difficultés et d'envisager les moyens de les surmonter.

Dans un troisième temps, nous constituons de nouveaux groupes de trois personnes, « A », « S » et « O ».

Consigne 4 [donnée aux « A »] :

1) - Proposer à « S » de disposer par terre les six feuilles en commençant par celle où est écrit « Action », puis lui demander de se positionner sur la feuille « Contexte ».

2) - Puis lui proposer le contrat suivant :

- « *Tu vas prendre le temps de choisir un moment d'une situation professionnelle satisfaisante que tu as vécue, et une fois trouvée, tu me fais signe.*

- *Si tu es d'accord, je vais te poser des questions auxquelles tu répondras si tu le veux, si tu ne veux pas, nous passerons à une autre question et je ne te demanderai pas « pourquoi » ».*

3) - « A » va alors conduire le questionnement et déplacer « S » selon sa description puis ses réponses et en fonction des satellites de l'action.

« A » devra maintenir en permanence (dans sa tête) la question suivante : « *De quoi « S » est-il en train de me parler ?* »

« A » peut-il se construire le « film » de ce que « S » évoque ? S'il trouve qu'il y a une insuffisance d'informations, il va questionner, relancer, récapituler..., tout en déplaçant « S » sur les différentes feuilles.

Il est prescrit à « S » de se laisser guider tout au long de l'échange, et de répondre aux questions comme il peut ou souhaite, en fonction du contrat de communication.

L'observateur note la disposition des feuilles choisies par « S », coche chaque déplacement sur chacune des feuilles ; il en ressortira la fréquence des déplacements, et l'absence de déplacements sur telle ou telle catégorie.

Le retour en grand groupe après ce premier tour d'exercice est toujours très riche. L'accueil des observations à l'aide des notes de « O » indique une nouvelle fois l'originalité des dispositions des feuilles, donc des catégories, par terre choisies par les sujets. Bien sûr, il apparaît difficile d'écouter « S », de

repérer les catégories dans son discours, de le guider et de questionner, tout cela en même temps. Cependant, c'est bien ce que le professionnel est censé faire dans un « véritable » entretien. Ces mises en situation sont là pour y parvenir peu à peu.

Après cette progression, nous observons que chaque participant a « bien en tête » non seulement les diverses catégories, mais surtout la sienne propre, sa façon personnelle qu'il a d'organiser les six feuilles, et la capacité qu'il a de se les représenter, ce que nous appellerons sa « carte mentale »⁶⁵

Pour développer le maniement de cette « carte », divers exercices sont proposés ensuite, par exemple :

- Prendre le temps, pour chacune des 6 cases du schéma des satellites de l'action de formuler (par écrit) trois questions différentes.
- Par groupe de trois, laisser revenir une situation professionnelle que « S » souhaite explorer, et l'accompagner dans les différentes catégories, en questionnant celles qui ne sont pas évoquées spontanément.

Utilité de l'EdE du point de vue des personnes qui consultent.

Si l'explicitation sollicite une évocation d'un vécu passé spécifié, nous pouvons cependant en étendre l'utilisation à d'autres domaines. Par exemple, lors de l'expression spontanée d'une image, d'une comparaison ou d'une métaphore par le sujet, nous pouvons proposer de l'explorer sur le champ.

Exemple : « Le patient au milieu d'un gué. »

Il s'agit d'une expression employée métaphoriquement par le patient en rapport avec la situation d'indécision pour laquelle il est venu consulter.

P. : - *En fait, j'ai l'impression de me trouver au milieu d'un gué ...*

T. : - *Au milieu d'un gué... Et ce gué, vous le voyez où ? Il se trouve où ?*

P. : - *Je me vois au Canada, un gué au Canada, c'est une rivière, je dirais correctement tumultueuse (sic) (avec un petit sourire).*

T. : *Une rivière, au Canada, « correctement tumultueuse » et vous êtes au milieu du gué, mais où sur ce gué, vous le voyez comment ce gué ?*

P. : *Ce sont des pierres, des grosses pierres rondes et lisses.*

T. : *Et vous, vous vous trouvez sur une des pierres rondes et lisses ? Et plutôt où ?*

P. : *Oh, en plein milieu ! Je me tiens là, sur cette grosse pierre qui est un peu glissante...*

T. : *Oui et alors ?*

P. : *Ben, j'ai du mal à garder l'équilibre, en fait je ne pense qu'à ça, garder l'équilibre...*

T. : *Vous me dites que la rivière est « correctement » tumultueuse et si elle cesse d'être correcte, vous sentez quoi se passer, ou vous voyez quoi ?*

P. : *Alors là, je ne sais pas... Si la rivière cesse d'être correcte comme vous dites, alors là je ne sais pas, heu, ... je peux glisser, tomber, ... de toute façon il va devoir se passer quelque chose...*

T. : *D'accord et là, ce n'est plus vraiment vous qui allez décider, si la rivière devient incorrecte et vous pousse vous devrez faire quelque chose, vous vous adapterez... Mais de là à pouvoir anticiper dans quelle direction vous irez, qui peut le savoir !... ..*

P. : *Attendez ! ... Là je me sens confus, je ne sais plus trop où j'en suis... Ça voudrait dire que ce n'est pas forcément à moi de décider... Mais attendez, j'ai toujours pensé que c'était à moi de décider. J'arrête pas d'essayer de décider. Enfin tout le monde me pousse à décider, en me disant que c'est à moi de le faire. Et là, ça serait pas à moi ! Alors là, ça change les choses...*

Dans cet exemple, l'explicitation de la métaphore utilisée par le sujet pour imaginer son ressenti, a permis l'expression d'une croyance : « *J'ai toujours pensé que c'était à moi de décider* », et sa remise en cause par le sujet lui-même : « *Alors là, ça change les choses !* »

⁶⁵ J.P. Ancillotti et C. Coudray, *op.cit.*, p. 32-37.

Cette explicitation a fait son chemin : un mois après, au cours d'une autre séance, le patient y est revenu spontanément. Qu'avait-il observé ? Il avait lâché prise sur certaines décisions, c'est-à-dire celles qui ne le concernaient pas entièrement, pour ne prendre en considération que celles qui relevaient de sa propre responsabilité.

Il s'agit là d'un accompagnement en temps réel, où le sujet est invité à explorer sa représentation, dont nous pouvons penser que le plus souvent il la construit au fur et à mesure qu'il « l'évoque », même si ce verbe prend alors une autre signification, mais toujours en relation avec le problème pour lequel il consulte.⁶⁶

Pierre Vermersch a écrit : « *l'EdE est un moyen privilégié de décrire le vécu, de le rendre intelligible en élucidant son déroulement. Il n'est pas un moyen pour transformer la conduite de l'autre* »⁶⁷. En effet, l'EdE n'a pas été conçu comme un outil thérapeutique, et pourtant son utilisation, qu'elle soit relative à un passé vécu ou appliquée à une métaphore, entraîne parfois une prise de conscience qui peut aboutir à une évolution de la « conduite » du sujet. Ainsi de notre exemple où le patient, passant par une phase de confusion et de remise en cause d'une croyance limitante, a pu entrevoir de « nouveaux possibles ». Ce phénomène pouvant se produire parfois de façon spontanée, renforce la nécessité d'une vigilance et de savoir-faire particuliers de la part de tout utilisateur de l'EdE.

D'autre part l'utilisation de l'EdE en thérapie peut avoir une action progressive. Le sujet, au cours des séances, apprend à se tourner vers son intériorité, à faire les gestes mentaux nécessaires. Il s'auto-informe dans le temps même où il partage des informations avec le thérapeute. C'est ainsi, que selon nous, l'EdE est la préparation optimale pour d'autres gestes thérapeutiques, comme ceux de l'approche interactionnelle ou systémique ou d'autres.

Nous vérifions ainsi que toute thérapie comporte une dimension d'apprentissage. Avec l'EdE et le dialogue constructif, il ne s'agit pas de faire partager une théorie ou une idéologie, mais de fournir à la personne des outils qui lui serviront dans certaines situations de sa vie, personnelle ou professionnelle.

D'autre part, la thérapie constructive se caractérise comme d'autres par la proposition d'une expérience concrète à mettre en œuvre. Cependant l'expérience peut avoir été réalisée ou pas. Quel que soit le cas, nous y trouvons matière et support à un nouvel entretien d'explicitation. Ce qui participe de l'acceptation de la personne, préserve le dialogue en apportant de nouvelles informations sur la cohérence de celle-ci.⁶⁸ - Ex. : « *Comment vous y êtes vous pris(e) pour ne pas mettre en œuvre l'expérience sur laquelle nous nous étions mis d'accord ?* » Ou, évidemment : « *Comment vous vous y êtes pris(e), la première fois où vous l'avez réalisée ?* »

L'explicitation pourra donc être employée à nouveau, pour élucider la façon dont la personne a procédé, le processus qui a conduit au résultat ou la guider pour opérer un réfléchissement sur la façon dont elle s'y est prise pour ne pas faire l'expérience.

En ce sens, l'accompagnement permet au sujet d'élaborer une conduite particulière, rendre conscients certains aspects de son fonctionnement et de sa cohérence. Prise de conscience qui est une « *construction véritable* » selon Piaget⁶⁹, exigeant selon lui des « *activités spéciales dépendant des autres (activités) et devenant en retour susceptible de les modifier* ». De notre point de vue, les techniques de l'explicitation que nous utilisons sont bien « des activités spéciales », qui répondent en partie à la proposition de recherche de Piaget : établir « comment » procède la prise de conscience, et donc permettre au sujet de s'en auto-informer.

⁶⁶ Ce processus devrait être discuté, nous semble-t-il en ce cas, à la lumière du concept d'*énaction* proposé par Francisco Varela.

⁶⁷ Pierre Vermersch, « *Explicitation et phénoménologie* », Paris, P.U.F., 2012, p.328.

⁶⁸ J.P. Ancillotti et C. Coudray, « *La cohérence* », *op.cit.*, 43-54.

⁶⁹ Jean Piaget, « *La prise de conscience* », Paris, P.U.F., 1974.

Explicitation et temps du vécu.

Prenons l'exemple de Clarisse, une jeune femme, qui vient consulter à la suite d'une rupture. Elle ne sort de chez elle que pour venir aux séances de thérapie. En effet elle a peur de rencontrer la personne qui l'a quittée. Cet évitement est de plus en plus préjudiciable à sa vie sociale.

L'utilisation de l'EdE s'est faite en deux temps. Le premier pour qu'elle évoque une situation du passé où s'étant retrouvée en présence de la personne qui l'avait quittée, elle avait été prise de panique et avait dû s'enfuir. L'évocation a permis d'établir la chronologie de la situation, pour qu'« *elle s'en fasse un film dans sa tête* ».

Le second temps a consisté à lui proposer d'anticiper cette situation de référence, lors d'une « *prochaine fois, comme si elle rencontrait à nouveau cette personne* ». : - « *Comme vous savez, un film se déroule à la vitesse de 24 images par seconde. Si vous êtes d'accord, je vous propose d'introduire une 25^{ème} image dans le film que vous venez de vous construire. Il peut s'agir d'un geste, d'une position, d'un mouvement, d'une parole ou tout autre chose...* »

Cette nouvelle situation a alors été évoquée, en y incluant l'image supplémentaire qu'elle avait choisie. Par la suite elle a pu ressortir de chez elle (après quelques tentatives infructueuses), se sentant suffisamment préparée puisqu'elle savait ce qu'elle avait à faire.

Puis, se trouvant inopinément en présence de la personne, elle a eu la surprise de constater qu'elle avait pu gérer la situation, sans être paniquée.

Que nous apprennent les exemples que nous avons rapportés brièvement ?

D'après nous, la démarche d'explicitation peut être utilisée en thérapie constructive

- pour permettre d'évoquer un temps du **passé** afin que le sujet opère une reprise du vécu, (selon le processus habituel),
- pour faire élucider une métaphore dans le **présent**, (comme dans l'exemple du « gué » ci-dessus),
- et aussi pour « énoncer » une action **future**, (comme dans l'exemple de Clarisse).

[Nous avons étudié cette dernière piste d'utilisation de l'explicitation, dans notre article sur l'anticipation]⁷⁰.

Ainsi, l'appropriation et le développement des outils de l'explicitation sont les fruits d'un travail constant, et nous cherchons à en développer l'application dans le champ de l'évolution personnelle et de la thérapie constructive.

Conclusion en forme de question :

Aurions-nous dû titrer alors cet article « De la *nécessité* de l'entretien d'explicitation en toute relation d'aide » ? ...

Voilà en tout cas exposées quelques idées que nous voulions partager avec les collègues du GREX et les lecteurs d'*Explicititer* à l'occasion de ce Numéro 100. Bon anniversaire !

⁷⁰ Catherine Coudray, Jean-Pierre Ancillotti et coll., « *Explicititer l'anticipation* », *Explicititer*, 2010, n°86, 1-18.

Mon chemin avec l'explicitation

Alain Mouchet

Département STAPS Université Paris Est Créteil, LIRTES

Ce petit texte a pour seule vocation de préciser ma place au sein du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX), ainsi que mes rapports à l'explicitation. C'est en même temps l'occasion de faire un point sur les travaux de recherches dans lesquels je mobilise la psychophénoménologie et/ou l'entretien d'explicitation.

Mon mode d'entrée dans l'explicitation

Mon implication au GREX date de l'année 2000, c'est-à-dire en cours de doctorat, à la suite de l'invitation d'un ancien collègue, Jean-Louis Gouju, lui-même engagé dans une thèse. Ma participation aux séminaires, a été accompagnée d'une formation à l'entretien d'explicitation, assurée aux membres volontaires de mon ancien laboratoire GEDIAPS par Claudine Martinez. Elle était une formatrice particulièrement adaptée pour créer du sens entre l'entretien d'explicitation et les besoins d'enseignants en STAPS, ayant elle-même enseigné dans une structure semblable.

Ce mode d'entrée dans l'explicitation, par une découverte à la fois théorique et pratique, a sans doute été un facteur important pour m'inciter à poursuivre dans cette voie. J'ai eu la chance d'arriver au GREX au moment où un centre d'intérêt important de Pierre Vermersch concernait le thème de l'attention. Du pain béni pour moi car mon objet de recherche en thèse concernait les indices mobilisés par les joueurs de rugby experts lors de leur activité décisionnelle. Je ne disais pas grand-chose en séminaire, mais je prenais beaucoup de notes et je n'arrêtais pas de tisser des liens avec mes préoccupations de thésard. En même temps, que de bouleversements conceptuels, alors que ma formation initiale était imprégnée du modèle cognitiviste du système de traitement de l'information. Je dois avouer que parfois j'étais perplexe lors de certaines discussions où les membres du GREX parlaient avec un vocabulaire un peu ésotérique pour moi : réduction, évocation, position de parole incarnée, conscience pré-réfléchie, noème, noèse... J'en tiens fortement compte aujourd'hui avec mes étudiants en tentant d'expliquer l'explicitation et en leur faisant vivre cette méthode d'entretien. Néanmoins cet éclairage théorique original de la psycho-phénoménologie me permettait d'envisager sous un nouveau regard les prises d'information et de décisions dans les pratiques effectives de joueurs.

Et puis la formation à l'entretien d'explicitation venait à point nommé, à une période où je testais les effets produits par d'autres méthodes d'entretien dans le cadre de ma thèse : entretien semi-dirigé, instruction au sosie et auto-confrontation croisée, rappel stimulé... Je percevais tout l'intérêt de l'explicitation pour accéder à ce niveau de détail efficient dans la description des actions. J'y voyais une piste très prometteuse pour dépasser l'obstacle si souvent rencontré lors d'entretiens exploratoires avec des pratiquants confirmés ou experts : « comment fais-tu pour... ? » « je ne sais pas », « c'est l'instinct », « c'est l'intuition », « c'est l'expérience »... Autant de réponses bien frustrantes pour un doctorant. Tout en gardant une bonne connaissance d'autres méthodes d'entretien, je me suis dit : mais oui c'est ça dont j'ai besoin ! Du coup je me suis perfectionné et je suis devenu formateur certifié sénior à l'entretien d'explicitation.

Il est important de noter la bienveillance de mon directeur de thèse, Daniel Bouthier, qui ne connaissait pas du tout le GREX et l'explicitation et qui m'a encouragé à découvrir des nouveaux horizons, à condition qu'ils prennent du sens par rapport à ma problématique de thèse. Bref, entre l'approche technologique en STAPS par laquelle j'étais entré en recherche

et la psycho-phénoménologie, mon cœur et ma raison balançaient, jusqu'à trouver un équilibre et une complémentarité. Ce sont aujourd'hui encore les deux piliers de mon programme de recherche, dans le cadre de mon Habilitation à Diriger des Recherches (HDR). J'ai le sentiment d'avoir construit une cohérence qui se décline au niveau théorique et méthodologique, pour définir l'identité de mes travaux. Autrement dit, je mets en avant l'idée de croiser les regards sur l'expérience vécue en situation : la subjectivité des acteurs et l'objectivation des actions.

Mon rapport à l'explicitation

Ce que je perçois du GREX pourrait se résumer dans les mots suivants :

- Un personnage central charismatique, Pierre Vermersch ;
- Une écoute attentive et bienveillante au sein du groupe⁷¹ ;
- Un partage et un apport mutuel des connaissances, expériences et émotions ;
- Une curiosité et une variété des projets et des contextes de travail des participants ;
- Un dynamisme du groupe avec des théorisations et des pratiques en mouvement, c'est-à-dire clarifiées, développées, diversifiées, renouvelées.

L'explicitation renvoie certes à un concept et une méthode, mais aussi à un groupe de personnes, qui incarnent ce courant et contribuent à lui donner vie, au service de projets particuliers, dans des contextes socioprofessionnels diversifiés : recherche, enseignement, formation d'adultes, secteur médical, travail social...

J'entends l'explicitation au sens large, en tant que posture épistémologique qui valorise ce qui apparaît au sujet, comme support théorique de la psycho-phénoménologie ou psychologie empirique de la subjectivité, et comme méthode de recueil de données par entretien. Son intérêt principal est de pouvoir prendre en compte la dimension implicite, sensible, subjective de l'expérience vécue, pour la rendre intelligible.

De plus, ce qui me caractérise est d'entretenir un rapport pragmatique et fonctionnel à l'explicitation, en la mobilisant avec un triple usage :

- Dans le cadre de mes recherches ;
- En formation aux méthodes de recherche avec des étudiants de master et doctorat, ainsi que des enseignants-chercheurs ;
- En analyse de pratique avec des formateurs et professionnels.

J'y ajoute l'usage de touches d'explicitation dans ma pratique professionnelle, pour accompagner des étudiants en cours ou en régulation de mémoires ; ce qui prime est bien la recherche d'efficacité dans l'accompagnement, à travers une compréhension plus fine de la logique de la personne ainsi qu'à travers des suggestions douces (parfois fortes) d'évolution. Ce potentiel de régulation pédagogique m'est apparu plus tard, car je ne le percevais pas ou je n'osais pas m'en servir sous cette forme.

Donc ce qui m'anime le plus ne concerne pas la phénoménologie en tant que philosophie, même si je me régale à écouter lors des séminaires du GREX, certaines interventions subtiles et clarifiantes. Et puis dans le cadre de la rédaction de ma note de synthèse pour l'HDR, je suis retourné aux sources pour mieux fonder mes choix. Aussi, mon implication répond avant tout à des enjeux scientifiques et à des enjeux de formation.

Premièrement, cette démarche est en phase avec ma posture épistémologique et méthodologique en tant que chercheur. J'ai en effet la volonté de produire des connaissances sur la subjectivité comme objet scientifique, plus spécifiquement sur le vécu subjectif en situation, sur la logique propre des sujets en train d'agir, en accédant aux processus sous-

⁷¹ Je me souviens encore de ma première présentation orale d'étape de thèse lors d'un séminaire.

jacents, dans des situations écologiques, au sens de contexte habituel de pratique⁷². Aussi, s'intéresser à la subjectivité suppose de mobiliser une théorie de la conscience et j'ai retenu prioritairement celle qui mise en avant dans la psycho-phénoménologie. De plus, sans méconnaître d'autres méthodes d'entretien, l'entretien d'explicitation apporte une valeur ajoutée par rapport à mes objectifs et mes objets de recherche.

Je suis aujourd'hui en train de préciser la nature de ma contribution au programme de recherche en psycho-phénoménologie, lui-même en construction et formalisations successives depuis 1996 jusqu'à l'ouvrage récent de Pierre Vermersch en 2012. Je situe cette contribution au niveau de la production de connaissances sur des objets comme :

- L'attention expérientielle (Mouchet, 2013, soumis) et les décisions intuitives (Mouchet, 2003, 2008, 2012a, sous presse ; Light, Harvey, Mouchet, 2012) ;
- Le coaching au sens d'activité des entraîneurs en compétition, que ce soit les communications avec les joueurs en cours de match, ou les discours à la mi-temps (Mouchet, 2012b ; Mouchet, Leguellec, 2010, Mouchet, Harvey, Light, 2013).

Plus généralement je m'intéresse aux savoirs d'action des sujets, notamment experts, principalement en sport mais aussi dans d'autres domaines d'activité (enseignants d'EPS, éducateurs de la Projection Judiciaire de la Jeunesse, médecins du SAMU centre 15...), dans des situations dynamiques caractérisées entre autres par la complexité et l'incertitude. D'autre part, ma participation concerne aussi les questions méthodologiques relatives aux moyens d'accès au vécu subjectif, au traitement des données issues des descriptions en première personne, à la validité scientifique. Par exemple mon apport original consiste à valoriser l'articulation de méthodes pour combiner les différents points de vue et trianguler les données, à combiner l'analyse du flux de l'activité avec l'étude détaillée des actions à des moments importants, à développer des usages diversifiés de l'entretien d'explicitation en recherche et formation, par exemple avec l'entretien composite (Mouchet, Vermersch, Bouthier, 2011).

Deuxièmement, mon rapport à l'explicitation prend du sens au regard d'enjeux de formation initiale et continue. Je vois dans la prise en compte de la subjectivité une ressource formidable pour optimiser la formation. En l'occurrence pour organiser l'analyse et la transformation de l'expérience, pour capitaliser les savoirs d'action et les transmettre, pour améliorer l'efficacité des pratiques, pour construire des dispositifs de formation ancrés sur le vécu subjectif, que ce soit avec des individus ou dans leur lien aux collectifs. J'ai beaucoup appris au sein du GREX, au contact de personnes qui œuvrent dans le champ de la formation. J'ai pu m'inspirer de leurs approches pour mettre en œuvre mes propres dispositifs de formation au sein de clubs sportifs de haut niveau, ainsi que dans d'autres milieux professionnels (Mouchet, 2010, soumis, sous presse ; Mouchet, Bouthier, 2006). L'explicitation y joue un rôle important au sein d'un dispositif plus englobant, afin par exemple, d'aider à la coconstruction d'un projet collectif et d'un référentiel commun, d'optimiser les prises de décision, de construire les compétences à communiquer avec un groupe...

Chantiers à venir

Pierre Vermersch invite les membres du GREX à préparer l'avenir. Pierre est irremplaçable et nous devons sans doute nous tourner vers un fonctionnement un peu différent. La structuration du GREX 2 est en cours, avec tout ce que cela comporte comme interrogations, inquiétudes, débats, désaccords, orientations... Chacun va œuvrer pour trouver sa juste place, avec l'objectif de pérenniser le bon fonctionnement de cette association : séminaires, revue *Expliciter*, organisation des formations, recherches...

En ce qui me concerne, je pense continuer à diffuser l'usage de l'explicitation en recherche et

⁷² Le sujet agit que le chercheur soit présent ou pas. Cela garantit une authenticité dans son engagement et une pertinence de la situation étudiée.

en formation. Cela passe par des communications en colloque et des publications dans des revues cotées, francophones et anglophones. Je me rends compte dans le champ des STAPS et des sciences de l'éducation, que ce courant est encore en germination et qu'il s'agit d'une diffusion lente et progressive, d'une percolation. En même temps, le contexte scientifique est favorable avec un regain d'intérêt pour l'expérience subjective et les méthodes qualitatives, que ce soit dans les Sciences Humaines et Sociales ou dans des travaux interdisciplinaires. Actuellement, la coordination d'un ouvrage collectif impliquant plusieurs auteurs du GREX s'inscrit dans ce mouvement, pour valoriser les usages diversifiés de l'explicitation en recherche et en formation.

De plus, mon statut d'enseignant universitaire est un atout pour organiser la sensibilisation des étudiants à la psycho-phénoménologie et leur formation à l'entretien d'explicitation, sans oublier pour autant de leur proposer une palette de méthodes. Là aussi le contexte de création des ESPE est sans doute l'occasion de mettre en œuvre des formations différentes des dispositifs existant. A nous de montrer l'originalité et l'intérêt de l'explicitation pour aider les enseignants novices à entrer dans le métier et construire des compétences professionnelles. Des membres du GREX ont déjà mis en place des formations pertinentes ; d'autres personnes sont en train de le faire.

Références

- Light R., Harvey S., Mouchet A., (2012). Improving 'at-action' decision-making in team sports through a holistic coaching approach, *Sport, Education and Society*, April, p. 1-18, DOI:10.1080/13573322.2012.665803
- Mouchet A., 2003, *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'Elite 1 en rugby*, Thèse de Doctorat non publiée, Université Bordeaux 2. Site www.grex2.com
- Mouchet, A. 2008. La subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs experts en rugby. *eJRIEPS*, 14, 96-116.
- Mouchet, A. (2010). Co construire un référentiel commun en rugby. Approche coopérative de l'entraînement en sport de haut niveau. In F. Darnis (Ed.). *L'apprentissage coopératif* (67-82). Paris : EPS.
- Mouchet, A. (2012a). Modélisation de la complexité des décisions tactiques en rugby. In M. Quidu (Ed.), *Les STAPS face aux renouvellements théoriques contemporains*, PUN : Nancy (243-268). Paris : L'Harmattan.
- Mouchet, A. (2012b). Compétences des entraîneurs de rugby en match : les discours à la mi-temps, *Actes du 2e colloque international de didactique professionnelle : «Apprentissage et développement professionnel»*, Nantes, 7 et 8 juin.
- Mouchet, A. (2013). L'expérience subjective en sport : éclairage psycho-phénoménologique de l'attention, *Sciences & Motricité*, 81, 5-15.
- Mouchet A., (sous presse) Implications pédagogiques de l'approche psycho-phénoménologique en STAPS, in M. Quidu (dir.) *Les sciences du sport en mouvement, tome II, innovations théoriques et implications pratiques*, Paris : L'Harmattan.
- Mouchet A., (sous presse). Intelligence tactique en sports collectifs, in J.F. Gréhaigne (dir.) *L'intelligence tactique. Des perceptions aux décisions tactiques en sports collectifs*, pp. 47-63, Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Mouchet, A. (soumis). L'attention expérientielle des entraîneurs : l'observation du jeu comme geste professionnel, *Recherches et Éducation*.
- Mouchet, A., & Bouthier, D. (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention. *STAPS*, 72, 93-106.
- Mouchet, A., Vermersch, P. and Bouthier, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo, *Savoirs*, 27, 87-105.
- Mouchet A., Harvey S., Light R. (2013). A study on in-match rugby coaches' communications with players: a holistic approach, *Physical Education and Sport Pedagogy*, iFirst DOI: 10.1080/17408989.2012.761683.

L'art de la fugue : thèmes et variations.

Christiane Montandon

J'ai envie d'intituler les diverses expériences de stages que j'ai faits avec Pierre, en tant qu'assistante par une métaphore musicale : l'art de la fugue et un clin d'œil à Bach.

En effet ce à quoi j'ai d'abord été sensible, c'est aux modifications d'un stage à l'autre que Pierre introduisait dans le démarrage du stage par exemple, mais également surtout dans la gradation des consignes qui structuraient les situations d'entretien.

En ayant moi-même animé beaucoup de stages de formation, à la théorie des groupes, à la médiation cognitive, à l'analyse de pratiques, je sais combien la première prise de contact avec les stagiaires est décisive pour la suite du climat qui va s'instaurer durant le stage. Et dans la mesure où ces stages, de type clinique, s'appuient sur l'implication progressive des stagiaires, il est important d'aménager une subtile marge de manœuvre pour que chacun se sente autorisé à s'engager selon son propre rythme dans les diverses situations proposées.

J'ai donc porté une attention particulièrement intéressée au démarrage des stages auxquels j'ai participé. Aussi quand je reprends mes notes du 17 mars 2008, c'est tout ce qui vise à dédramatiser l'erreur, et à inciter à se lancer, à prendre des risques qui retient mon attention.

« Vous êtes là pour vous former, donc pour faire des erreurs, être maladroit, apprendre ! faites en trop, plus que ce que vous n'en feriez spontanément... Lâchez ce que vous savez, mettez entre parenthèses ce que vous savez ». Voilà un témoignage de ce que j'ai ressenti le besoin de noter, ce qui témoigne sans doute plus de moi que de Pierre.

Démarrage aussi en mettant l'accent sur l'importance de la formulation des consignes ; j'ai été d'autant plus sensible au soin que Pierre mettait à la rédaction des consignes que j'ai constaté comment elles évoluaient d'un stage à un autre, tantôt sollicitant un vécu très impliquant, tantôt s'arrêtant sur quelque chose qui me semblait anodin pour mieux entrer dans l'expérience de l'évocation, ou pour y faire l'expérience de l'inconfort, du tâtonnement. Dans ce premier jour de stage, Pierre donne la consigne (« je te propose, si tu es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir à toi un moment d'une situation agréable.. ; ») mais il continue en la commentant, ce qui permettait à certains de se familiariser avec une situation vécue, un moment, mais aussi cela permettait de susciter l'envie de se mettre en situation d'entretien, moment de fomentation fantasmatique où chacun se demande s'il veut être A ou B. Tout est bien question de rythme !! de tempo ! je suis d'autant plus sensible à cette manière de suspendre l'entrée dans la tâche que je sais que trop souvent je précipite les choses !

Aussi Pierre prend alors le temps d'analyser certains termes de la consigne : « et je te laisse le temps de trouver ce moment et tu me fais signe quand tu l'auras trouvé ». Il met ainsi en place les conditions d'une attente détendue, refusant de faire un exercice contraint, en permettant ainsi de se familiariser avec une posture d'accueil. En ajoutant encore une dernière remarque, (« je te propose de me décrire ce moment-là »), il donne le sentiment paradoxal, il me donne cette impression d'une consigne non contraignante, où plus on attend, plus on retarde ce début de situation d'entretien, plus on a envie de commencer à faire l'expérience de l'évocation.

Le jour suivant, la consigne qui va structurer la position de parole incarnée quitte l'affectif pour aborder le cognitif : « je te propose de prendre le temps de laisser revenir une situation où tu as eu le sentiment d'apprendre quelque chose ».

Et le troisième jour, j'ai envie de dire « tout bascule », puisque d'emblée en arrivant le matin, chacun est à la fois A et B : Pierre propose un moment d'évocation en auto-explicitation. c'est cette montée en puissance, c'est cette gradation qui m'intéresse ; se donner à soi-même sa propre consigne, apprendre à se guider soi-même. Mais en même temps cette nouveauté structurelle, au sens où il n'y a plus la distinction physique de deux personnes séparées, est tempérée (comme le clavecin bien tempéré !!) par la visée attentionnelle proposée : laisser revenir un moment important de ce qui s'est passé hier. Cette proximité temporelle, je la ressens comme rassurante, comme quelque chose sur quoi s'appuyer,

À travers ce premier thème de la consigne, et ses variations, on voit comment se déclinent diverses temporalités : passé proche, passé lointain, passé immédiat, différentes couches de vécu, activité physique, manuelle, modalité affective, ou cognitive, expérience plus globalisante, vécu émotionnel, etc.. À la fois Pierre propose de jouer sur ces paramètres et en même temps chacun est à même de choisir sa propre combinaison. J'ai personnellement privilégié l'approche cognitive, mais dans l'auto-explicitation, j'ai fait l'expérience d'une irruption de l'émotionnel et d'une intrication beaucoup plus serrée, entrelacée des différentes couches de vécu ; je fais l'hypothèse que la présence de B canalise et aide au maintien d'une orientation initiale, alors que l'auto-explicitation s'ancre dans un flux expérientiel de manière holistique qui dépasse tous les cloisonnements.

Autre thème qui a retenu mon attention depuis quelques années : toutes les combinaisons possibles de configuration entre A, B, et l'introduction du A témoin, qui n'est que l'intériorisation de B dans A.

Ainsi non seulement il y a permutation des positions de A et de B, mais encore B se forme en observant A, et inversement A prend conscience de ce qui facilite sa mise en évocation et son maintien en observant B. Aussi il y a une double combinatoire, des lieux d'énonciation et des postures, différents degrés de distanciation et de conscientisation. Ce qui était successif, dans le stage en 2008, quand Pierre demande dans la mise en commun des observations : «

- en position de A : à quoi vous savez que vous étiez en évocation ? Quels repères pour vous même ?
- en position de B : qu'observe-t-on ? quels sont les indicateurs de la PPI ? »

devient simultané dans l'auto-explicitation. Une telle concomitance suppose réflexivité de la conscience, possibilité de dédoublement qui fait que « je » n'est pas « me ». Quand « je me recueille », disait Ricoeur, « je » recueille « me », et non « je ». Condition même de l'introspection.

Revenons à mes notes et à mes souvenirs en tant qu'assistante lors du stage de mars 2008.

Ce qui m'intéresse, c'est de comprendre comment se construit peu à peu la posture de A et de B, comment chacun saisit ce lieu d'où il parle ; il ne s'agit pas alors seulement de préciser les objectifs de A (plaisir à comprendre comment ça fonctionne) et de B (se former à savoir comment guider, accompagner A dans l'évocation, observer les signes, les manifestations physiques de la prise de parole incarnée), pour faire que B se forme grâce à la posture de A, et que A sache comment il a pu grâce à B verbaliser son vécu lors de ce moment spécifié. En effet, quand j'interviens en tant qu'assistante, c'est que j'éprouve le besoin d'arrêter A à ce moment là de la description, parce que je sens comme une épaisseur de vécu derrière ce qui se dit. Je relance sur : « et cette boîte de conserve, comment tu la prends ? » parce que je sens que c'est là qu'il y a à creuser. Pour ma part je ne sais pas encore comment former à cette sensibilité du poids des mots chez autrui, je sais que je sais reconnaître quand j'écoute l'autre, à quel moment il faut relancer là-dessus, peut-être pas tout de suite, parfois, en revenant plusieurs minutes après sur ce mot, parce qu'il est lourd de sens, parce que je sens qu'il résonne chez l'autre. Autant d'éléments de sensorialité qui amorcent l'entrée dans le cognitif ! Et je crois que j'aurais envie de faire un entretien d'explicitation avec un A qui pourrait me décrire comment il a appris cela, comment il a appris à sentir cela. Question de tempo, là aussi !

Ainsi en tant qu'assistante, on introduit un C, une triade, qui instaure une observation de l'observation, une position d'extériorité, qui permet de relier, évocation et formation à l'évocation, de garantir la complémentarité entre A et B. Ces divers paliers du cheminement de la démarche réflexive se matérialisent bien évidemment dans les moments de debriefing, où l'objectif de A n'est plus désormais de se centrer sur son vécu, (V1) mais de dire à B en quoi il l'a aidé à rester en évocation, et donc d'évoquer un V2. Une telle structure d'emboîtement, caractéristique des poupées gigognes, se poursuit après dans le passage de la dyade au grand groupe, puisque chaque binôme va pouvoir verbaliser ce qu'il a vécu de cette situation d'intersubjectivité. Cette structure isomorphe de la démarche de formation, qui fait que B n'a une fonction contenant que parce que, au niveau du grand groupe, Pierre qui anime le stage a lui aussi cette fonction de cadrage, et de surplomb, lui permet d'intervenir à la fois sur les contenus (apports théoriques) et sur les processus, en prolongeant l'explicitation de l'explicitation, quand il relance en se focalisant sur ce que décrit un B ou un A de ce qu'ils viennent de vivre pour aller plus loin dans la prise de conscience des effets perlocutoires. J'ai eu alors le sentiment que Pierre concevait de plus en plus un stage d'entretien d'explicitation comme intrinsèquement articulé avec l'auto-explicitation, dans cette capacité du dédoublement de la conscience de viser simultanément deux fenêtres attentionnelles.

Cette situation d'intersubjectivité /versus réflexivité de la conscience, comme thème principal, où se déclinent toutes les variations possibles entre A et B, peut donc s'élargir à un troisième pôle, C, pour observer l'interaction entre A et B. J'observe l'autre tout en m'observant moi-même et je peux introduire un C, qui pourra évoquer l'évocation de l'évocation : c'est la configuration qui avait été expérimenté lors du séminaire de Saint Eble de 2010. Mais ce C observateur, peut être un C permanent, et qui permute au sein de la triade, ou bien un C occasionnel, quand, en tant qu'assistante, je viens observer une dyade, et se changer, quand j'interviens pour demander à A de s'arrêter sur ce moment, un B occasionnel. Je forme l'autre à entrer en évocation tout en me formant à discriminer les différents effets perlocutoires, car je fais l'expérience que « je » est un autre.

Le troisième et dernier thème qui retient mon attention est le statut d'assistante, lors de mes stages avec Pierre. J'ai particulièrement apprécié la souplesse, la diversité des modalités de postures qu'offre ce statut. Et ce d'autant plus que dans une formation, antérieure, à la dynamique des groupes, à l'IFEPP, j'avais trouvé ce statut étreint, en étant cantonné à la seule observation, sans possibilité d'intervenir, sans grand empan de variations. Ici, grâce également à la modulation des situations d'interlocution, en dyade, focalisé sur l'évocation, ou bien en debriefing, soit en dyade soit en grand groupe, j'ai pu observer, intervenir en tant que B', participer aux échanges en grand groupe et enfin j'ai pris plaisir à discuter, théoriser, échanger lors des repas avec Pierre et les autres assistants sur ce que j'avais observé, vécu, de ce lieu d'énonciation assez spécifique. Je le désignerais comme un entre-deux, comme un sas, sécurisant, ouvert, impliquant parfois, mais dont j'ai trouvé facile de gérer l'implication, car j'ai trouvé bénéficier d'une grande liberté dans mes choix pour intervenir auprès des dyades.

Je reviens sur mes notes prises en fin de stage : « Faire une auto-explicitation sur mon évolution de posture en tant qu'observateur, je me souviens mieux des A plutôt que des B ! Point d'entrée par les A ; par exemple les biscottes du samedi qui s'avèrent être un dimanche chez S. Qu'est-ce que ça peut m'apprendre sur mon attitude d'observateur dans mon rapport à B ? » Je m'identifie tout de suite à B, la focalisation de mon écoute sur ce qui se dit chez A secondarise ce que dit B, je prends spontanément la place de B. J'aurais pu inverser, et dire à B en tant que A témoin, que son intervention me gênait, je ne suis jamais intervenue en ce sens !

Pour conclure cette troisième fugue et variations sur le statut d'assistant, il me vient une interrogation, sous forme de variation à venir : quid de cette place d'assistant dans un séminaire de recherche ? Comment se fait-il qu'il n'y ait pas, du moins explicitement, ce statut intermédiaire lors des séminaires de recherche à Saint Eble, dans la mesure où j'ai essayé de montrer et j'ai expérimenté combien cette position d'entre-deux pouvait jouer un rôle de transition, de régulation, pour passer d'une variation à une autre ?

En effet l'ensemble de ces variations montre comment de la dyade initiale on passe insensiblement à une triade, ce troisième terme pouvant être un petit groupe d'assistants. Dans la mesure également où l'interdépendance entre formation et recherche caractérise cette posture clinique de l'entretien d'explicitation (cf tout ce qu'écrit Pierre dans son dernier livre), j'interroge ce manque de correspondance dans la configuration entre ce qui se passe en formation et ce qui se passe en recherche. car ne doit on pas se former à la recherche ?

Autre thème pour une nouvelle fugue : recherche et formation !! et pour des variations à venir !!

Ma rencontre avec l'entretien d'explicitation

Philippe Péaud

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education

Ecole interne de l'Université de Poitiers

« Les vertus privées sont souvent d'autant plus sublimes qu'elles n'aspirent point à l'approbation d'autrui, mais seulement au bon témoignage de soi-même ; et la conscience du juste lui tient lieu des louanges de l'univers. »

Rousseau, J.-J. *Julie ou la Nouvelle Héloïse*. (II, XI).

J'ai rencontré l'entretien d'explicitation en éprouvant un sentiment mêlé de doutes et de curiosité ; et c'est peut-être grâce à cela que j'ai fini par être convaincu que cette technique est déterminante pour la construction de l'identité professionnelle des enseignants et pour la compréhension de ce qui se joue dans une situation éducative.

Le doute et la curiosité

Ma curiosité avait été aiguisée par la présentation de l'usage de l'entretien d'explicitation en classe, qu'avait faite Sylvie Plas, au sein du groupe de formateurs « Evaluation et apprentissage »¹, que je venais d'intégrer depuis un an à la suite d'une formation de formateurs en évaluation. Cela rencontrait mes préoccupations d'alors au début des années 1990. Même si je disposais d'une décharge de service pour animer des formations, j'avais également des activités d'enseignant en histoire-géographie en collège, et je butais sur un obstacle : cherchant à faire dialoguer entre eux les élèves sur leur manière de faire, je manquais d'outils pour les aider à faire en sorte que ce dialogue débouche sur des améliorations.

Dans la foulée de cette présentation, j'achetais l'ouvrage sur l'entretien d'explicitation qui venait de paraître, le lus et l'annotais abondamment : j'étais à la fois séduit par le souci de l'auteur de fonder l'usage de la technique sur des références théoriques solides et méfiant devant le recours à la programmation neuro-linguistique, du fait de l'absence d'un cadre de références scientifiques². La séduction fut la plus forte ! Je décidai de participer à la formation de deux ans à l'entretien d'explicitation, mise en place dans l'académie par Maurice Lamy en 1995-1997, et animée par Nadine Faingold.

Mais, à l'issue de la première année de formation, le doute reprit le dessus... Je fis part à Sylvie Plas, coordinatrice de la formation, de mon intention de ne pas continuer. Elle m'encouragea à prendre le temps de la réflexion en laissant passer l'été et me convainquit de ne prendre ma décision qu'au moment de m'inscrire en septembre 1996. Qu'est-ce qui me freinait ? D'abord, j'avais du mal à trouver ma place au sein du groupe de participants. Tous avaient l'occasion de mener des entretiens avec des enseignants stagiaires, ce qui n'était pas mon cas : j'intervenais également dans la formation des enseignants-stagiaires à l'institut universitaire des maîtres (IUFM), mais j'étais toujours face à un groupe (de 15 à 60 participants) et je ne voyais pas comment utiliser l'entretien d'explicitation. Etait-ce bien

légitime de participer à une formation intitulée « L'entretien d'explicitation comme outil d'analyse des pratiques » alors que je ne voyais pas comment faire ? Ensuite, les perspectives d'utilisation dans ma pratique d'enseignant étaient difficiles à envisager... Cette première année de formation, exclusivement centrée sur l'apprentissage des techniques, m'avait convaincu de la difficulté d'y former les élèves de collège. Je me trouvais plongé dans une contradiction : dans la foulée de la formation à l'évaluation formatrice qui m'avait permis de modifier mes pratiques pour faire plus de place à l'activité des élèves dans mon enseignement, je pensais pouvoir transférer ce que j'allais apprendre dans cette formation qui abordait l'explicitation dans le cadre de la formation des adultes. Loin de pouvoir outiller les élèves pour qu'ils développent leur autonomie, j'avais le sentiment qu'il allait falloir que je prenne en charge ce à quoi j'aurais voulu former les élèves... Finalement, ce fut mon tempérament qui me fit basculer vers la poursuite de la formation : j'avais été élevé dans le respect des engagements pris. Je m'étais engagé dans cette formation, elle était d'une durée de deux ans, je me devais d'aller jusqu'au bout ! Après tout, j'en retirerais bien quelque chose...

La façon dont j'ai vécu ma rencontre avec l'entretien d'explicitation a eu deux conséquences sur ma façon d'animer des stages de base à l'entretien d'explicitation. Désormais, je suis attentif à l'intégration des techniques d'explicitation dans la pratique professionnelle des participants, notamment en proposant des supports plaçant les participants dans des situations homologues à ce qu'ils rencontrent dans leurs pratiques et en réservant la dernière demi-journée du stage de base à la contextualisation professionnelle des apprentissages réalisés. Par ailleurs, j'envisage la formation, non pas comme une formation exclusive à l'*entretien* d'explicitation, mais comme une formation aux *techniques* d'explicitation, de façon à pouvoir travailler de manière différenciée sur l'introduction de celles-ci dans le contexte du groupe classe ou bien dans le contexte d'un entretien formel.

Un accomplissement et un achèvement

Au plan personnel, la rencontre avec l'entretien d'explicitation a représenté l'accomplissement de ma volonté de contribuer à lutter contre l'injustice. L'injustice scolaire dans la mesure où l'Ecole se désintéresse trop souvent de ce qui est déterminant pour réussir : la réflexion de l'élève sur ses manières de faire. L'injustice sociale dans la mesure où, comme l'avait montré Anne-Nelly Perret-Clermont il y a plus de trente ans, les élèves qui réussissent appartiennent à des familles qui, lorsque c'est nécessaire, compensent systématiquement le décalage entre les pratiques scolaires et les manières de faire de l'enfant en le questionnant sur ce qui s'est dit ou fait en classe, en en parlant avec lui ; or, cette attitude n'est pas également distribuée dans le champ social (cf. la démonstration qu'en avait faite, il y a plus de trente ans aussi, Jacques Lautrey dans ses travaux sur « classe sociale et intelligence »).

Au plan professionnel, la rencontre avec l'entretien d'explicitation a représenté la pièce manquante pour compléter le puzzle. J'ai analysé cela en détail dans un article pour *Expliciter*³, j'y renvoie le lecteur. Dans le champ de l'analyse des pratiques, - dans lequel j'anime des groupes et des formations -, cela m'a permis de faire en sorte que toute situation d'analyse de pratique soit aussi une situation de formation en mettant au cœur de mon action la mise au jour des théories implicites des participants en vue de leur mise en discussion, voire de leur modification si le sujet l'estime nécessaire. Dans le champ de l'évaluation, - dans lequel j'anime notamment des formations sur l'évaluation des apprentissages des élèves -, cela m'a permis de chercher à développer chez les enseignants la reconnaissance de la puissance personnelle des individus, des élèves, à se dépasser, à mobiliser leurs potentiels, à se transformer.

Une rencontre dont je ne suis pas sorti indemne

La rencontre avec l'entretien d'explicitation m'a amené à développer un intérêt grandissant pour la prise en compte, dans un cadre de formation professionnelle, de la dimension psychique et identitaire de la personne. Pour quelqu'un qui s'était construit intellectuellement en développant une approche positiviste et rationaliste de son métier⁴, avouez qu'il y a là quelque chose de surprenant ! La formation que j'avais suivie sur l'évaluation formatrice, à la suite d'un incident que j'avais vécu en classe et qui m'avait fait prendre conscience que l'analyse des résultats des élèves par l'enseignant était trop limitée, avait commencé à ébranler quelque peu cette construction⁵. La rencontre avec l'entretien d'explicitation m'a permis de faire le pas décisif car elle m'a donné un moyen permettant de ne pas confondre les scènes : la scène éducative, la scène thérapeutique. Ce moyen satisfaisait mon mode de raisonnement analytique tout en me mettant en contact avec les richesses insoupçonnées de l'esprit humain, le tout dans un cadre éthique et déontologique garantissant à la fois le respect de la personne et le fait de travailler en restant strictement dans mon domaine de compétences.

Cette rencontre a eu un impact sur mes pratiques, tant comme enseignant que comme formateur. Elle m'a permis de développer une vigilance quand l'autre, élève ou enseignant se formant, s'exprime sur ce qu'il fait ou a fait. Partant désormais du principe que toute verbalisation spontanée sur l'action est plus pauvre que ce à quoi elle se réfère et que l'autre a besoin d'une médiation pour découvrir la richesse de son action, certaines expressions ou certains mots me font réagir, alors qu'avant j'aurais considéré que ce n'était pas la peine. En voici un exemple, qui a été déterminant pour moi y compris pour ma pratique de formateur, et notamment pour les formations à l'entretien d'explicitation. Lors de la mise en commun faite en classe de quatrième à propos d'un travail fait antérieurement à la maison, - il s'agissait de classer une liste d'items dans un tableau distinguant les droits et les devoirs du citoyen -, j'interrogeais successivement des élèves en leur demandant de justifier leur choix. L'un d'eux me dit : « ben, parce que c'est comme ça ! ». Et je m'entends lui proposer de revenir au moment où, chez lui, il avait fait ce choix-là et de préciser ce qu'il avait commencé par faire, etc. Bref, j'étais en train de faire de l'explicitation en groupe ! J'avais incorporé la pratique de l'explicitation. A partir de là un des obstacles que j'avais rencontré dans ma propre formation à l'explicitation était levé. Il y eut une répercussion sur ma pratique de formateur : je décidai de prendre cela en compte dans le stage de base : faciliter l'incorporation des techniques d'explicitation, plutôt que laisser cela aux hasards des occasions procurées par l'exercice du métier... Une autre conséquence de cette rencontre fut la nécessité de me méfier de la promptitude à interpréter les propos de l'autre et, donc, les risques de malentendus voire de contresens ; ce qui a modifié ma façon de réagir là aussi, y compris dans mes relations avec mon entourage, en me donnant l'habitude d'essayer d'en retarder le moment pour laisser le temps à l'autre d'explicitier son propos.

Pour ne pas conclure... quoi que...

Ayant désormais la plus grande partie de ma carrière professionnelle derrière moi, je peux jeter un regard rétrospectif. J'ai le sentiment d'avoir toujours voulu respecter l'hétérogénéité des logiques et des univers de références auxquels je me suis trouvé et je me trouve confronté, que ce soit dans l'enseignement ou dans la formation d'adultes. Non seulement pour accueillir la singularité d'autrui mais aussi pour lui permettre de se sentir exister, de témoigner de soi, d'être bien avec ce qu'il fait. Et l'entretien d'explicitation occupe une place de choix dans cette entreprise.

Une aventure

Pierre-André Dupuis

Dans *Prise de ris(que)* (L'Harmattan, 2011), Jean Ferreux écrit que la navigation à voile apprend à distinguer le *cap* et l'*allure* : ce qui est défini en fonction de l'endroit où l'on veut aborder, et le rapport à la mer, au vent, dont le navire tient compte pour régler sa position et sa vitesse. C'est ce qui donne au voyage un certain *style*, tantôt très calme, tantôt plus sportif, toujours pour une part inattendu, obligeant à des détours sans que soient perdus la direction et l'orientation de départ.

J'ai rencontré Pierre, ainsi que Catherine Le Hir - dont demeure pour moi une présence si belle, si humaine, si profonde - à un stage de base qu'ils ont animé en 1991. Je n'étais pas depuis très longtemps enseignant-chercheur en Sciences de l'Education et, après une recherche sur les "Bas Niveaux de Qualification" à laquelle Pierre avait été associé ainsi que Pierre Higé à Nancy, cette proposition de formation était pour moi comme la prolongation d'un élan, une ouverture vers l'inconnu, et la marque d'une générosité accueillante, de grande portée, sur une durée que je n'imaginais aucunement.

Le voyage a donc commencé il y a presque un quart de siècle, pendant lequel j'ai participé à quelques exceptions près à toutes les séances du Grex et, plus récemment, aux universités d'été entre co-chercheurs à Saint Eble. Ce que je ne savais pas, c'est que ce serait aussi une véritable *aventure*, humaine et intellectuelle (*adventurum*, - un participe futur qui désigne ce qui peut survenir, advenir). Chaque rencontre a été, et est encore, comme une *escale*, un débarquement de ce qui est devenu encombrant ou périmé, un chargement d'énergie et de vivres (si l'on me permet cet autre rappel étymologique, on retrouve aussi la racine *skl* dans escalier, échelle, école...).

Pierre lui-même indique à la fin de *L'Entretien d'explicitation* (E.S.F., 1ère publication 1994) la cap d'un "théorie de l'action", qui n'était en fait que la pointe d'un continent beaucoup plus vaste, où allaient notamment se découvrir et se vérifier des dimensions et des propriétés de la conscience, de la mémoire et des actes, selon une multiplicité de registres. Ce qui me frappe le plus, sur la longue distance, c'est la profonde continuité et l'endurance d'une démarche de recherche se développant et s'enrichissant avec constance, mais aussi des renouvellements, des mises au point et des avancées qui demandent du capitaine un usage extrêmement juste et précis des cartes, des sextants, des paramètres de la navigation et des horizons qui s'ouvrent.

Je n'esquisserai même pas ici le dessin d'une trajectoire jalonnée de *reprises* (non seulement pour ressaisir son propre mouvement mais aussi pour se situer par rapport à d'autres et en proposer de nouvelles lectures), dans tous les sens de ce terme (guerrier, architectural, couturier, musical...). Ce qui me revient spontanément, comme par vagues successives, c'est la PNL (une découverte pour moi) mise en relation avec l'entretien d'explicitation, qui prend tout son relief aussi par rapport à l'arrière-plan que constituent les travaux de Piaget sur *La Prise de conscience* (P.U.F., 1974); le "renversement sémantique" de Piguet qui, pour entrer dans *La Connaissance de l'individuel et la logique de réalisme* (La Baconnière, 1975), semble reprendre l'indication bien oubliée de Platon dans le *Cratyle* : "Ce n'est pas des mots qu'il faut partir, pour apprendre et pour chercher le réel, c'est du réel lui-même qu'il faut partir plutôt que des noms" (439 b); l'histoire de l'introspection et de ses critiques, la "méthodologie réglée" qui permet d'en assurer une pratique nouvelle et fiable; l'éveil au "sens corporel" dans le "*focusing*" de Gendlin; la construction par Pierre d'un "modèle de la sémiose" qui reprend à la base toute la question du sens. Mais tout cela, avec bien d'autres choses, est développé et mis en perspective dans son livre *Explicitation et Phénoménologie* (P.U.F., 2012).

C'est ce titre même qui renvoie à ce qui, peut-être, a été pour moi le plus formateur intellectuellement : la relecture et comme l' "analyse spectrale" de ce qui est au cœur de l'oeuvre de Husserl, avec le dépassement de ses limites et l'ouverture d'un nouveau domaine de

recherche et de pratique : la psychophénoménologie. Ce qui m'a le plus frappé, c'est l'association d'une *érudition* irréprochable et d'un sens du *rudimentaire* (E. Bond), de l'élémentaire, qui permet que ce qui était enchevêtré se mette en place, se simplifie, et s'ouvre comme autant de chemins praticables et ensoleillés dans une forêt assez obscure. La sûreté de l'érudition est portée par des lectures à la fois très attentives et très libres. C'est ce qui, je crois, rend possibles des rebonds, des sauts créatifs et des passages d'*écluses* (*excludere/excludere*, qui a donné à la fois exclure et éclore...).

Mais, sur un plan plus personnel, c'est la possibilité, donnée par l'explicitation, d'*avoir accès* à son expérience, de la *recontacter*, qui a constitué le bouleversement le plus important, et qu'il a fallu du temps non seulement pour comprendre mais pour *vivre*. Je croyais savoir ce qu'était avoir de l'expérience, et apprendre de l'expérience. J'avais *parlé* de l'expérience, et en particulier, si l'on suit Dewey, de ses deux "principes" qui se croisent à angle droit : continuité profonde malgré toutes les discontinuités, et extension (ce qui est indiqué par les deux préfixes : *ex-per*-ience). Or il s'agissait maintenant d'une dimension perpendiculaire à ce plan orthogonal lui-même, dans un volume inédit du "sentiment d'exister" et de disposer de ressources inconnues à soi-même. Ce n'était ni l' "inconscient cognitif" des schèmes de Piaget (mais une saisie et un traitement pré-réfléchi d'informations-significations extrêmement fines), ni l'inconscient au sens de la psychanalyse, ni les "petites perceptions" de Leibniz (dans un de ses exemples, la perception holistique du bruit de la mer enveloppe l'assemblage de tous les petits bruits de chaque vague et de ce qui les constitue, nous affectant sans qu'on le sache : "Ce sont elles qui forment ce je ne sais quoi, ces goûts, ces images des qualités des sens, claires dans l'assemblage, mais confuses dans les parties, ces impressions que les corps environnants font sur nous, qui enveloppent l'infini, cette liaison que chaque être a avec tout le reste de l'univers", dit la préface des *Nouveaux Essais*. Ces "perceptions insensibles" qui finalement, pour Leibniz, nous relient à l'ensemble de l'univers et à la totalité du temps - puisque "le présent est gros de l'avenir et chargé du passé" - annoncent peut-être le "modèle organismique" de Rogers : nous sommes affectés de beaucoup plus que ce que nous percevons de manière intentionnelle, même pré-réfléchie dans la "conscience en acte"). Mais la *différence* qui fait qu'est est apparue pour moi la spécificité de ce que Pierre appellera, à la fin de son dernier livre, "sens expérientiel", a été la vérification qu'il existe bien un registre d'expérience, accessible à partir des dimensions implicites de vécus singuliers, où l'on peut découvrir, comme à l'intérieur d'une "cathédrale engloutie", des critères internes de distinctions perceptives, de jugements, de mises en résonance : toute une assise de congruence et de justesse. Il m'a fallu cette "modulation du temps" dont parle Lacan, qui distingue l'instant où l'on saisit, la durée dont on a besoin pour comprendre, et le moment de conclure, pour en opérer et en répéter l'expérience **concrète**. C'est pour moi un lieu concave et un temps d'unité où tout peut se rejoindre, tout en maintenant la distinction de plusieurs plans de réalité, comme dans les "niveaux logiques" de la PNL.

Ce rapide témoignage serait trop lacunaire s'il n'évoquait pas aussi ce que Pierre et le GREX ont suscité directement ou indirectement comme pratiques et comme recherches. Ce qui a été le plus marquant pour moi (entre autres), c'est peut-être l'élégance virtuose de Claudine Martinez pour passer du vécu de référence (V1) au vécu d'explicitation (V2), puis au niveau du vécu des actes d'explicitation (V3); la mise en valeur par Jean-Pierre Ancillotti d'une éthique inhérente à la technique elle-même; tout le travail d'Armelle Balas-Chanel sur la Pratique Réflexive, qui va bientôt donner lieu à un livre; l'approche expérientielle de l'écriture par Mireille Snoeckx et sa contribution à la formation des identités professionnelles; la découverte par Nadine Faingold de la relation entre l'explicitation et l'expressivité des gestes qui sont porteurs d'un sens à décrypter; la façon dont *Faire l'expérience des mathématiques* (Alcas, 2010), étayé et éclairé par la "théorie de l'explicitation" qu'est la psychophénoménologie, m'a aidé, grâce à Maryse Maurel, à jeter une passerelle au-dessus de

la brèche ouverte par Jean Cavaillès entre "philosophie du concept" et "philosophie de la conscience", sur laquelle j'étais resté depuis la fin de mes études. C'est elle qui m'a permis, en effet, de commencer à comprendre que les mathématiques étaient un domaine d'expérience intellectuelle spécifique, dans un registre symbolique qui a toujours besoin que l'on en *réactive* le sens. Le point de vue en première personne n'est pas perdu, mais tout au contraire indispensable, dans le mouvement de cette navette qui tisse le "texte" d'une relation croisée et progressive entre la certitude et l'évidence, entre la représentation et la présence, ou encore entre ce qui est d'ordre "signitif" et ce qui est d'ordre "intuitif".

Depuis peu, un nouveau domaine de recherche s'est ouvert, sur les "dissociés", qui constituent encore d'autres propriétés de la conscience. A l'université d'été de 2011 à Saint Eble - je remercie Mireille Snoeckx et Frédéric Borde pour le trio que nous avons formé - il s'est avéré, ici encore, que la pratique était "en avance" sur la théorie. (Existe-t-il une relation entre les "champs de conscience" et les "champs" dont Sheldrake a montré qu'ils subvertissaient la représentation d'origine cartésienne selon laquelle l'esprit était "logé" dans le cerveau - *the ghost in the machine* - , et dont les plus fondamentaux sont peut-être au niveau de la pré-donation husserlienne, de l' "inconscient phénoménologique"? Je ne sais pas.) Quoi qu'il en soit, il m'a semblé qu'était actualisée dans cette recherche la "capacité négative" (Keats, Bion, Phillips) de supporter l'incertitude, les détours, les changements et les élargissements de points de vue, tout en rendant plus vivante encore l'intention de comprendre.

Je reviens à *l'aventure*. A l'entrée de ce mot, dans le *Dictionnaire culturel de la langue française* (Le Robert), on trouve une citation de Mauriac qui, dans *La province*, parle - pour le romancier et le dramaturge - du "don de voir de grandes arcanes dans les aventures les plus communes". Mais c'est vrai aussi de la psychologie, de la philosophie, de la science. De plusieurs façons différentes, elles indiquent que la vie la plus ordinaire est doublée d'inconnu.

TEMOIGNAGE EXPLICITER N°100

L'Entretien D'Explicitation : une pratique dont on ne sort pas indemne !

Brigitte Laurency

A partir du moment où j'ai eu envie de témoigner de ma rencontre et mon chemin avec l'entretien d'explicitation, un titre s'est imposé : « **L'EDE, une pratique dont on ne sort pas indemne** ». Je dirai presque qu'il y a un avant et un après cette initiation technique et que cela a modifié ma vie.

J'ai découvert ce type d'entretien en 1995 dans le cadre de la formation de formateurs en IUFM ; je me suis peu à peu formée et cette approche m'a toujours « imprégnée » en termes d'écoute et de questionnement à la fois dans ma vie professionnelle et personnelle.

Je me sens riche des formations et des relations que j'ai pu tissées avec Maurice Lamy, Nadine Faingold, Pierre Vermersch et le groupe « expliciter » de Poitiers, qui m'ont permis d'approfondir et diversifier ma technique pour ensuite la proposer dans le cadre de l'accompagnement professionnel des enseignants ainsi que dans le domaine de l'analyse de pratiques. J'ai passé la certification plus tard pour proposer des formations à cette technique et je l'ai utilisée pour ma recherche en master sur l'accompagnement professionnel.

Je me sens riche d'une technique qui permet d'aller plus loin dans la connaissance de soi et des autres, riche d'une écoute, d'un respect et de formulation de questions qui permettent d'appréhender autrui différemment et de l'emmener vers des chemins singuliers et personnels. J'ai découvert les hésitations, les errances, la singularité et la complexité des mondes intérieurs des humains et cela m'a rendue très modeste sur ce que je pouvais en percevoir de l'extérieur.

Je me sens riche d'une pratique qui remet en cause ma vision des autres, mes approches d'autrui, mes certitudes et qui impose un grand respect, une écoute pleine et inconditionnelle, une humilité de tous les instants et une mise entre parenthèses de ma volonté de comprendre et maîtriser.

Je me sens riche d'une méthode indispensable dans l'accompagnement d'autrui dans sa réflexion, son vécu, ses erreurs, ses réussites et croyances. Une approche qui permet d'aller chercher la complexité derrière le masque de la simplicité et des apparences.

C'est une approche que je ne peux oublier car elle enrichit mon écoute et mon échange avec l'autre et m'oblige à réfléchir à ce que je provoque chez mon interlocuteur par mon attitude, mon écoute et ma façon de le questionner.

Elle a donc toute sa place dans la formation professionnelle, mais elle ne s'arrête pas là car le travail d'écoute se déploie aussi dans mes relations personnelles. Il n'y a pas d'étanchéité entre le personnel et le professionnel.

Même dans le domaine des loisirs, je suis sensible à l'action d'un interviewer quand j'écoute la radio ou que je regarde la télé et je déplore souvent les questions fermées posées à l'interviewé et j'apprécie - plus rarement - le professionnalisme de certains qui savent écouter et respecter autrui.

Si l'EDE était un végétal ce serait une graine pour moi et pas n'importe laquelle : « la larme de Shiva » ou *rudraksha*. Graine bénéfique et bienfaisante dans la légende hindouiste, issue d'une méditation de Shiva qui eut une vision des souhaits et des souffrances du monde qui le fit pleurer. Une larme tomba au sol et donna naissance à un arbre dont les graines sont appelées larmes de Shiva.

J'ai cette larme toujours dans la poche prête à être utilisée, à germer sur l'humus de l'humain. Une graine que je garde comme un trésor et que j'offre comme un cadeau. Une graine que je dois mériter car elle ne se laisse pas utiliser sans un patient apprentissage qui a bousculé ma façon d'être et de faire. Une graine que j'ai apprivoisée pour qu'elle développe tout son potentiel, ses saveurs, sa splendeur. Une graine qui me donne envie de la faire fructifier chez moi et les autres pour qu'eux aussi puissent profiter de ses fruits.

L'EDE me permet de détenir une pratique aux multiples facettes (les vertus des larmes de Shiva dépendant du nombre de facettes...) qui m'ouvre des jardins inexplorés à fertiliser et partager...



Les techniques d'explicitation, comme un pas à pas vers l'autre et vers soi ...

Céline Bartette

Il est déjà tard. La feuille est blanche et la fatigue prête à me submerger. Tant pis, je commence. Parce que l'écriture est construction.

Plus que quelques jours pour rendre ma copie. J'ai décalé ce moment, je l'ai reporté. Pierre a relancé : « pour le numéro 100, c'est avant le 27 ».

Je me sens concernée. J'ai décidé de partager cette écriture, pour le numéro 100 d'Expliciter.

Comme une « entrée en explicitation ». Une symbolique. Une identité différente.

Il me fallait le temps de la maturation. Le temps de l'incubation. Le temps de la confiance. Comme un chemin, toujours à parcourir.

Témoigner. Ecrire. Ce qui vient. Mais pas tout à fait comme ça vient. Parce que partage. Des mots posés. Des mots spontanés. Des mots changés. Des mots saccadés. Comme la découverte de l'Ede qui me revient à la mémoire. C'était quand ? C'était comment ? Par quoi j'ai commencé ? Et après ? Quelle était mon intention ? Qu'est ce qui s'est passé en moi à ce moment-là ? Qu'est ce qui m'animait alors ? Et quoi d'autre encore ?

Je laisse revenir, sans contraintes, des moments. Certains sont là. Evidents. Présents, encore là très fortement. D'autres semblent effacés de ma mémoire. Maintenant je sais qu'ils ne le sont pas.

C'est le témoignage d'un parcours pas à pas.

2009. Stage de base. Armelle Balas-Chanel, Lyon. Je rencontre Armelle. Je rencontre aussi l'explicitation. Je ne sais plus quel chemin m'y a menée. A ce moment-là, mon travail consiste à accompagner des évolutions professionnelles, réaliser notamment des bilans de compétences.

Intérêt à faire décrire la pratique professionnelle, pour découvrir, valoriser les compétences, pour nourrir l'estime de soi et la confiance en soi des personnes accompagnées. Je fais aussi de la formation pour adultes.

Je suis déjà loin de mon parcours universitaire de juriste, loin parce que j'ai toujours cherché à comprendre, pas à me représenter. Loin parce que je cherchais toujours le « Pourquoi ? », pas le « Comment ? ».

Les techniques d'explicitation viennent en appui de ma pratique professionnelle, de mon travail sur les compétences. Je perçois alors que la compétence est implicite, qu'il est difficile de chercher à la verbaliser, parce qu'elle apparaît dans l'action, à tous les niveaux de l'action.

Les techniques d'explicitation viennent aussi en appui de ma posture professionnelle, elles font naître des hésitations que je n'avais pas. En même temps, mon attention portée à l'autre

est renforcée, parce que différente, parce que moins intrusive aussi. Laisser le temps. Le temps de l'évocation. Sans contraindre. Apprendre l'écoute silencieuse. S'autoriser aussi à prendre appui sur la sensorialité pour questionner l'activité. Questionner sans questionner le contenu. Comme une révolution. Je n'écoutais donc pas avant ? Sans doute que si, un peu, mais juste pas de la même façon.

2011. Formation à l'analyse des pratiques et assistance d'Armelle, stage de base, à Lyon. Nouvelle posture pour moi, je vais plus loin dans la pratique réflexive. Le parcours initiatique continue.

Nouvel aiguillage : je choisis de travailler de façon indépendante et l'idée de transmettre les techniques d'explicitation commence à se construire. La peur. La réflexion identitaire.

Le GREX ? Des chercheurs ? Quelle place pour une « praticienne » comme moi ? Quel est mon capital culturel ? Déséquilibre. Je dois l'accepter pour arriver à avancer. Pour continuer à tricoter des liens avec d'autres formations. Armelle est là, bienveillante, guidante, en soutien.

Entretiens. Transcriptions. Analyse des entretiens.

Début du parcours de certification. Tous ces apprentissages me ramènent à une certaine vulnérabilité, celle de ne pas être à la hauteur. A la hauteur de quoi d'ailleurs ?

Est-ce que j'ai tout compris ? Est-ce que les entretiens sont parfaits ? Non, je dois lire et relire encore mes notes, mon contrôleur interne est à son poste, appuyé par mes deux autres « génies » internes, mon régulateur et mon perfectionniste. Ils sont tous les trois avec moi, plutôt contre moi. Je n'y arriverai pas. Doute. Enorme doute.

2012. assistance stage de base Pierre. Paris. 5 jours. Une phrase qui raisonne en moi, une phrase de Pierre : « ...prendre de l'ampleur ... ». Nouveau déséquilibre. Comment je crée le lien avec les autres personnes ? Depuis toujours ou presque, je crois que regarder l'autre personne dans les yeux, face à elle, c'est ce qu'il convient de faire. Rupture. Je dois rompre avec ces croyances. Humilité. Donnez plus de place à l'autre personne, à mon « A ». Et prendre le temps d'autres entretiens, d'autres transcriptions et analyses des entretiens.

2013. Certification. Ca y est ! Le sésame ou presque. Je peux m'autoriser à continuer, plus loin, plus sûre. Convaincue que l'explicitation va enrichir des professionnels de la formation, de l'enseignement, et aussi de l'industrie.

De belles rencontres ont jalonné ce parcours de soi vers les autres, de soi vers soi. Merci à Armelle, merci à Pierre.

N°100 bonjour,

Marine Bonduelle

1995 : je suis kinésithérapeute à l'hôpital Henri Mondor de Créteil. Je dois recevoir les stagiaires kiné qui arrivent pour trois semaines dans les différents services et nous parlons de : comment comprendre ce que fait le kiné pour se l'approprier.

C'est difficile, parce que les stagiaires ont besoin de beaucoup de précisions sur la position de mains et je passe les détails. Mais, là, il me fallait une façon de questionner de façon pertinente celui qui fait la rééducation, et je n'avais rien d'autre que mon bon sens. Je proposais aux stagiaires de questionner jusqu'à avoir la réponse qui leur était nécessaire même si cela dérangeait le kiné en poste – et il s'avère que, dans ce cas-là, oui, ça le dérangeait...

Un peu de temps passe et un kiné m'apporte le livre de P. Vermersch... Non, Pierre, tu n'es pas mon sauveur, mais presque. Voilà ce qui me manquait ! Alors j'ai lu, je ne me suis pas du tout appropriée la phrase de départ et j'ai cheminé avec ce questionnement en comment dans la poche, avec beaucoup de difficulté. Il me manquait le contrat. J'ai donc appris à dire autrement pour moins déranger et à ne pas le faire lorsque c'était trop intrusif.

1998 : je suis prof des écoles et j'ai une classe de CE2. Je continue à questionner en comment pour m'approprier ce fichu métier et je dérange. Il est plus que temps de (chercher à) trouver une solution pour me faire une expérience de cette technique. Je cherche à joindre Nadine Faingold, qui assure la formation de maître E. Et, génial, elle accepte que je vienne sur les lundis (comme j'étais à 80 %, je ne travaillais pas les lundis) de sa formation à Sceaux. Me voilà partie pour une vraie formation.

Depuis, j'ai engrangé une pratique de formatrice en accompagnant Nadine sur de nombreux stages (j'en profite pour lui dire un gros merci), en suivant les séminaires du GREX (là aussi, c'est à vous tous que je dis merci : Vous m'avez aidée à remplir mes poches) et les stages de Pierre, un peu bousculants dans la forme, car rien n'est acquis. Un très gros merci encore ! Ce n'est pas fini : me voilà en auto-entreprise de formation. J'ai toujours devant moi plein de journées enrichissantes qui s'annoncent.

J'avais aussi envie de dire le lien important pour moi entre formateur et intervieweur. Ce sont mes mains, en tant que kiné-ostéo, qui, en premier, ont eu besoin de verbaliser cette pratique. Puis, en tant qu'enseignante, j'ai pris cette attitude d'écoute et de détachement qui permet à l'autre de s'exprimer. Ensuite, en tant que conseillère pédagogique auprès des enseignants, j'ai eu la possibilité de pratiquer l'entretien avec eux pour, en un temps très court, leur donner la possibilité de prendre conscience de ce qu'ils savent faire et de ce qu'ils font sans le savoir. La pratique de l'entretien nourrit ma pratique de formatrice.

Voilà n°100 ce que tu peux afficher dans tes pages pour le groupe GREX de ma part, avec toute mon affection.

Mes brèves du GREX,

Brigitte COSNARD

La rencontre : Juin 1997, un banal stage de formation continue d'une semaine me plonge dans l'univers inconnu de l'explication ! Découverte décoiffante, presque rude... De l'extérieur : un questionnement serré, enserrant... de l'intérieur : une plongée en soi, un retour vers un connu inattendu, insolite parfois. Un peu comme quand j'étais petite et que je me déplaçais dans la maison avec un miroir en ne regardant que les plafonds : de l'étrangeté dans son propre quotidien, une redécouverte de sa propre pensée ! Grâce à deux dames brunes, l'initiation démarre et un nouveau monde s'ouvre...

Un décryptage du sens : l'image me revient quasi intacte, Nadine m'accompagne dans mon évocation de séance avec quelques élèves. Elle me maintient en prise avec un moment important et elle décline son questionnement pour me permettre d'explorer les différents niveaux de sens. Une sensation se forme au creux de mon estomac, quelque chose se prépare. « Ce qui est important pour moi, qui je suis dans ce moment... » Quelque chose est en train d'advenir, je le sens physiquement, je ferme les yeux et quand j'entends les mots : « Au nom de quoi c'est important pour toi ? », c'est une explosion de sens qui se met en mots, comme une éruption qui me laisse presque groggy, fatiguée, moulue mais réalignée avec moi même !!!!

La rencontre (bis) : M'y voilà, plus de quatorze ans après mon premier stage de base, j'ai enfin sauté le pas et demandé à être assistante de Pierre. La traversée du parc Montsouris est un très joli préliminaire... Je découvre les fameux locaux de l'avenue Reille et Pierre dégustant son café... « Vous n'intervenez pas, je ne veux pas avoir à vous gérer » nous dit-il. OK, une véritable offre de sérénité ! L'inflammation terrible de mon épaule n'arrivera pas à gâcher le plaisir que je prends à revisiter toutes les mises en situation que je connais bien. Soulagée de l'animation, je peux observer, comparer, opposer, mettre en lien ma pratique de formatrice tout en découvrant celle de Pierre. En véritable cordon bleu, il amène le groupe, ce concentré d'humanité à révéler ce qu'il a de meilleur : richesse, diversité, attention à l'autre... Délicieux et subtil cocktail de douceur dans les relations, d'intensité et de profondeur dans la réflexion, le tout agrémenté d'un soupçon d'humour et de légèreté !!!!

Petit matin à l'hôtel central : Vendredi 13 juillet 2012, 7 h 45, Frédéric a déjà effectué sa revue de presse et m'accueille avec une sélection de faits divers locaux aussi délicieux que le croissant qu'il croque. « Tout va pour le mieux le vieux monsieur retrouvé en pantoufles le long de la nationale 88 a été raccompagné à son domicile »... éclats de rire matinal juste avant de prendre la route vers la bergerie !

Vol au dessus d'un nid de doux fous : Denis a le mal de l'air, mon dissocié volant est un aigle qui survole la bergerie à haute altitude. Il m'accompagne (l'accompagne ?) avec constance mais comment s'y prendre quand on est un B sujet au vertige !!!

« **Effet bœuf** » : Il tombe quelques gouttes, notre trio s'installe sous la tonnelle près de l'entrée. On teste les dissociés dans une situation de prise de décision. Sandra m'accompagne dans l'évocation de ma situation. Chemin faisant, je place une autre moi juste derrière, un peu plus haut, un peu plus loin mais cela ne suffit pas, une autre moi est nécessaire encore un peu plus haut, un peu plus loin... Quand je revisite cette expérience le lendemain dans le moment d'évocation matinale proposée par Pierre à l'ensemble du groupe : une image me vient, cette mise en abîme de moi même ou « l'effet «vache qui rit» !!!

Les fulgurances métaphysiques des séminaires : Les délicieux vertiges d'une consciente qui ne serait plus plate : retour en adolescence avec ces délires mystico-idéalistes. La conscience n'a pas de limite, la mémoire de chaque instant est présente pour chacun, une mémoire non localisée, mémoire et conscience commune, universelle à laquelle nous serions reliés... des yeux décrochent, des sourcils se froncent, des sourires s'esquissent, les fantômes de Don Juan Matus et de Carlos Castaneda traversent la pièce : j'ai 15 ans et toutes mes interrogations métaphysiques de l'époque me reviennent !!! Retrouver la curiosité de l'enfance, rouvrir les possibles de la pensée : trop bien !!!!

En vrac : Des regards étonnés, intrigués de stagiaires... Des mots qui résonnent encore : « l'accomplissement dans l'inachevé » évoqué par Pierre André, « le courage du formateur à ne pas avoir tout dit » de Mireille... La chorégraphie de l'accord effectuée avec grâce par Anne... Le « Je(u) suis moi » avec Dynèle... Le foot qui, contre toute attente, devient passionnant grâce à Alain...

Si c'était une métaphore...

Agnès THABUY

Après plusieurs ratés cuisants au tout début de ma vie professionnelle, cuisants pour mes enfants et pour moi, j'ai toujours veillé soigneusement à séparer l'enseignante d'abord, la formatrice d'enseignants ensuite, de la mère d'élèves et, plus tard, de la mère d'enseignant en formation.

Lorsque j'ai commencé à mener des entretiens d'explicitation avec de jeunes enfants, j'ai sciemment fait mes gammes auprès de mes propres élèves ou de ceux de collègues ou de stagiaires. Je souhaitais éviter à mes propres enfants un vécu de cobayes avec un contrat de communication dont je craignais l'opacité et que j'imaginais donc difficile et périlleux à négocier. Et je pensais qu'il serait toujours temps pour eux, le jour où ils auraient envie d'aller voir du côté de l'introspection et de la prise de conscience, de découvrir avec quelqu'un d'autre que moi les richesses de l'EDE.

J'ai toujours veillé soigneusement, donc... Et j'ai longtemps pensé que la ligne de partage entre les deux mondes avait été étanche.

Jusqu'au jour où j'ai été mise face à un superbe démenti qui a fissuré ma belle croyance et m'a du coup amenée à me questionner quant à la nature mystérieuse de certaines voies de transmission.

Antoine, mon plus jeune fils, a donc vécu sa jeunesse à l'écart de l'explicitation. Avec lui et/ou en sa présence, j'ai eu conscience de n'utiliser mes compétences dans ce domaine qu'une seule et unique fois, lorsqu'il était collégien. Depuis le début de sa scolarité, il était plutôt bon en mathématiques. Mais à un moment que j'aurais du mal à situer dans le temps, plusieurs notes catastrophiques m'ont alertée, d'autant qu'il vivait douloureusement ce brusque revirement de son statut de bon élève. Un soir, j'ai décidé de prendre le taureau par les cornes et de tenter de comprendre l'origine de sa difficulté.

Je nous revois très clairement installés, lui et moi, de part et d'autre du bar de ma cuisine, le dernier contrôle de mathématiques déplié entre nous. J'ai un vague souvenir d'efforts réitérés de ma part pour comprendre la nature du bug.... Jusqu'à ce que je prenne la décision de cacher la copie et de lui proposer, s'il en était d'accord, de se replacer mentalement tel qu'il était à sa place en classe quand il avait commencé le contrôle. Focalisation sur le premier exercice, sur l'entrée dans la tâche : pas de problème. Et progressivement, nous cheminons dans la résolution de l'équation... jusqu'à ce qu'eurêka, je comprenne qu'il « ne pouvait pas additionner $x+3x$ car x n'avait rien devant ». De fait, l'absence de valeur numérique lui faisait considérer x comme une entité à part, indépendante et, de fait, impossible à additionner à ou à soustraire d'une quantité de x

La difficulté une fois repérée a été rapidement dépassée. Et je n'ai plus jamais utilisé, consciemment, les outils de l'explicitation avec mon fils.

De nombreuses années plus tard, après une maîtrise en philosophie, Antoine s'est dirigé vers le beau métier d'enseignant et il a préparé le concours de professeur des écoles en occupant un poste d'auxiliaire de vie scolaire auprès d'adolescents handicapés visuels scolarisés dans le cadre d'un dispositif d'intégration collective en collège (UPI devenues depuis ULIS). Un mois après la rentrée des classes, un film dont le but était de présenter ce type de dispositif aux parents d'élèves et aux enseignants a été réalisé par, je crois, le conseil général du Val d'Oise.

L'un des moments forts du film était constitué d'entretiens avec les jeunes adolescents handicapés – entretiens portant sur leur vécu spécifique au collège – entretiens menés par... mon fils. C'est deux ou trois mois après la fin du film que j'ai eu l'occasion d'en visionner une copie, avec l'autorisation de ce dernier, cela va sans dire.

Et je me souviendrai toujours du choc qui a été le mien en découvrant le premier entretien, puis chacun des suivants. Hormis la posture et la gestuelle que je ne pouvais voir car l'interviewer était hors champ, tout y était : à ma grande stupéfaction, j'entendais mon fils, totalement synchronisé au niveau de la voix (intonation, rythme de parole...), proposer de prendre un exemple, de s'arrêter sur un moment, de le décrire à grand renfort de contraintes canalisantes en « Attends ! Et quand tu... », de questions en comment, de fragmentation des verbes non spécifiés. Ont été ainsi exemplifiés et décrits le vécu de la relation entre élèves handicapés et non handicapés, entre enseignants et élèves, les

stratégies pour se repérer et se déplacer dans un collège particulièrement vaste, et celles pour suivre certains cours ou gérer le travail à la maison etc....

En écrivant ces lignes, je retrouve l'impression de lame de fond qui m'a traversée pendant ce moment de visionnement. Comment était-ce possible que mon fils, sans aucun apprentissage formalisé, avéré, ait pu acquérir tous ces savoir-faire ? Quels avaient été les canaux d'une transmission ma fois fort réussie ? Etait-il possible que, sans en avoir une conscience réfléchie, je sois souvent (perpétuellement ?) en explication ? Avec une manière d'être mais aussi de faire qui ait des vertus de diffusion/imprégnation, un peu comme mon diffuseur d'huiles essentielles modifie mon environnement sans que je m'en rende compte en générant des ions négatifs aux bienfaits thérapeutiques...

Si l'EDE était une métaphore... En lançant cette intention éveillante, c'est cet épisode qui s'est donné à moi immédiatement : un évènement qui condense tout ce qui, pour moi, m'a ancrée dans ma vie professionnelle et personnelle depuis plus de 20 ans ; tout ce à quoi l'entretien d'explicitation a donné corps, moelle, vie, sens : l'attention à l'autre, sa prise en compte, l'accompagnement vers une découverte de soi et de ses ressources propres, principalement pour les plus jeunes et les plus démunis.

--*-*-*-*-*-*-*-*-*-*-*-*-*-*

GREX : autant de science que de poésie

Patricia Rottement

Animatrice du réseau REFLEX Nancy

Lorsque je suis venue au GREX pour la 1^{ère} fois, je cherchais à progresser dans ma thèse, axée sur l'apprentissage expérientiel. J'avais lu Expliciter, et le livre de Pierre, et j'avais été formée aux niveaux 1 et 2 par Armelle Balas, à Nancy. Je pratiquais, avec plus ou moins de réussite, et beaucoup d'interrogations.

Autour de Pierre Vermersch, de sa présence bienveillante et moqueuse, la prise de parole me sembla aussi exigeante que dans un laboratoire de recherche. Très vite, je sentis que cet endroit serait différent, et qu'il pourrait être accueillant pour moi.

Une poésie intense baigne les échanges. Ecoutez plutôt ce qui se dit au Grex, parmi quelques délicieux sujets pris au vol. On ose la fragilité ; un cheval a dit ce qui lui fait mal ; des bulles de silence enveloppent un élève ; quelqu'un se perche au sommet d'un arbre, dans le jardin de la rue Reille ; une danseuse nous montre une poupée qu'on bascule ; sous nos yeux, un pont de cristal s'élance ; la conscience est ronde ; un Bienvenu se dédouble en plein Partage ; la valse ici est à 7 temps ; l'ourlet se fait au point de chausson, le rêve peut devenir réalité...

Avec délicatesse, dans la prise de parole comme dans l'écoute, avec des suspensions pour saisir au passage des mouvements infimes de la pensée et du corps, des personnes cherchent comment mieux sentir, mieux comprendre, mieux faire dire. Au cœur de cette poésie, des systèmes, des concepts viennent dessiner les constellations où nous nous repérons, et qui nous permettent de transmettre cette expérience.

Car cette expérience, cette recherche passionnante que Pierre Vermersch et les co-chercheurs du Grex nous ont permis de vivre, elle est finalement aisée à faire partager. Formatrice depuis peu, je vois bien que la démarche est rigoureuse, qu'elle nécessite de la persévérance et de la discipline, mais qu'elle produit chez ceux qui s'y attellent des effets indiscutables. Cette découverte de la relation à soi-même, de la relation à l'autre qu'ouvre l'entretien d'explicitation est souvent une belle révélation.

Merci à vous tous, qui m'avez enseignée, merci à toi, Pierre.

Si le GREX était -Il serait

Bienvenu Obela

Une plante,	Le manioc
Un met,	un plat, Tajine
Un pays,	USA
Une chanson,	L'hymne à la joie
Une pièce de la maison,	La cuisine
Un peintre,	Dali
Un tableau,	Le Printemps (Botticelli)
un outil,	Grelinette
Une qualité,	Humilité
Un défaut,	Têtue
Un siècle,	Des lumières
Un conte,	Milles et une nuit
Un métier,	Chercheur
Un moyen de transport,	Bateau
Un bâtiment,	La Sagrada Família
Un style d'architecture,	Gothique
Un contenant,	Pot de miel
Un vêtement,	Une chemise de nuit
Un loisir,	La pêche
Un matériau,	Le bois
Un bijou,	Un collier de perles
Un minéral,	Un Diamant
Un animal,	Le Caméléon
Une partie du corps,	Le cerveau
Un personnage historique,	Léonard de Vinci
Un sport,	Aïkido

Essai pour le n° 100.

Olivier SUPLOT
Chercheur, Membre du GREX

INCIPIT

J'entends la voix de Pierre, "...se mettre en projet d'écrire un article" pour le n° 100 du Journal du GREX. Cette voix me touche au moment où je l'entends, au moment où je l'évoque. Cette voix m'enveloppe et travaille au fond depuis plus d'un an.

Assurément c'est un événement compte tenu de l'ampleur dans la durée que le numéro 100 symbolise.

Depuis ce moment, je résiste, je l'entends et je résiste... et je remets maintes fois au lendemain le moment créatif de l'incipit. Savoir par quoi commencer, de quel lieu, savoir par où, pour qui, comment et dans quel but ? Avec quel rythme ? Là sous le flot de la pensée, mes mots se donnent comme se donne à la conscience l'émergence et la profondeur de l'évocation, avec la force d'une évidence simple, juste, peut-être nouvelle et pourtant déjà-là. Je sais et je sens que je suis (du verbe suivre, mais aussi peut-être un peu du verbe être dans le très présent de l'action d'écrire) le rythme de l'écriture depuis longtemps attendu. Depuis longtemps en gestation, sans pouvoir mettre en forme cet écrit. Me reviennent quelques mots souvenir sur un écriteau sur l'étal d'un bouquiniste sur le marché de Forcalquier, dans la lumière et la chaleur de l'été provençal : *"Vivre de telle façon que l'écrit vienne naturellement"*.

Sans plus de protocole, ouvert au possible, le style ? une lettre, un commentaire, un article, un témoignage...l'incipit m'est venu et il s'accroche et se déploie. Je vise un témoignage libre et reconnaissant des apports qui me conduisent vers une plus grande conscience de mes actes et de mes pensées, de compréhension de moi-même. Mais je veux aussi me faire le témoin d'une avancée majeure dans la recherche en psychologie : la question du déplacement de la conception de la conscience dont l'épistémologie classique a figé la connaissance à partir d'une rationalité objective et quantitativiste. Or, résolument hors du corps, cette croyance limitante prend naissance dans des représentations fondées sur des théories spéculatives. Rien de commun avec l'œuvre de Pierre, où la phénoménologie en première personne accompagne la psychologie du sujet, orientée selon des principes organismiques, par une intention visant l'effet perlocutoire, l'émergence et la justesse. J'écris ceci car c'est bien en accord avec mon ressenti corporel, et non pour surprendre le lecteur. J'y étends la portée épistémologique à la conviction que la connaissance ne s'élabore pas uniquement dans la matière grise, mais bien dans toute la matière vivante et peut-être même minérale, comme les expériences de consciences "dissociées" nous le donnent à explorer, à expérimenter depuis l'été 2011.

EXPLICIT

Qu'est ce qui fait la spécificité des techniques d'aide à l'explicitation. Une lente élaboration, faite d'expériences confrontées, dans des débats d'idées, apports multiples et singuliers qui composent la richesse inouïe des membres du GREX lorsqu'il sont en communication. Ceci représente plus de vingt années consacrées à la recherche sur les propriétés et les limites de la conscience.

D'un projet visant à découvrir l'explicitation de l'explicitation :

outillée de plus en plus finement par les pionniers des universités d'été du GREX, qui dans le lieu magique et combien très sérieux (on y fait de la recherche, on y produit des connaissances, on y fait des rencontres et des expériences étonnantes) ont contribué à mettre

au point des techniques langagières au format si spécifique (et quand tu ..., par quoi tu commences, qu'est ce qui fait que tu..., comment tu t'y prends ?, qu'est-ce que tu vises?, à quoi tu fais attention?), mais aussi des catégories descriptives (nom emprunté au langage courant) mais exploitées de manière inédite (modalité sensorielle, sous-modalités, graine de sens, déjà-là, couleur, saveur, chaleur, intensité, forme, texture, vide...),

...son mouvement conduit à l'explicitation de la mise en place de lieux de conscience inédits (en surplomb, plus ou moins loin, prenant diverses apparences ; animaux, minéraux, vaporeux, lumineux, énergétiques, matière...et la liste est probablement infinie....)

Expérimenter l'explicitation de l'action conduit à comprendre que la conscience se nourrit de la mémoire passive, qui semble bien se situer autant dans le corps : ce haut lieu de résidence de tout ce qui nous affecte, qu'en dehors du corps : les lieux de conscience dissociés du corps dotés d'étonnantes propriétés d'élucidation...qui restent encore à explorer.

Que nous soyons, selon le stade de notre développement, doté de langage ou non, notre corps a été et est notre mémoire. Et, notre conscience est un arbitre bienveillant qui chaque instant, sépare l'essentiel du superflu pour éviter la surcharge cognitive dans une écologie homéostatique. Toutefois, la platitude de la conscience n'est qu'apparente, car à l'image du ruban de Moebius le dedans et le dehors apparents se conjuguent dans un mouvement dansé, intelligence du corps en mouvement.

Depuis ma formation de base en 2006 avec Pierre, que de découvertes ! Que de chemins parcourus au contact des membres de l'association GREX en séminaires et dans les ateliers !

Que de rencontres touchant à l'authenticité de personnes, dans une quête commune d'élucidation d'une partie inexplorée de l'intime qui nous fait agir et qui nous fait penser. Nous découvrons ensemble les étonnants effets perlocutoires, dans le corps sensible, informé bien avant que la conscience ne le soit (le bruit du moteur de mobylette, la structure temporelle d'un claquement de main sur une feuille de paper board). Comment dès lors, privée de sa plus grande ressource intuitive, notre conscience pourrait-elle concevoir en mots spontanément tout ce qui se déploie pourtant chaque instant dans notre matière sous des formes et modalités infinies ? (sous quelles catégories descriptives, dans l'introspection, se donneraient les phénomènes comme la respiration, les battements cardiaques, les connexions synaptiques, les formations langagières, les échanges gazeux et cellulaires, l'équilibre acido-basique, la production d'hormones, les sensations, les émotions, la conscience de la conscience elle-même ?). Avec la rigueur méthodologique d'un brillant scientifique, Pierre déploie une œuvre originale, humaine et scientifique de grande envergure : si les propriétés de la conscience, pour être communicables empruntent au langage, le langage lui-même dispose-t-il du potentiel de description pertinent ? et sinon quel autre langage inventer ?

Terminer sur une question ? Tel est mon critère.

FIN

N°200 -septembre 2033-

Fabien Capelli

Je propose de nous retourner un instant sur cette période que nous avons vécue ensemble entre 2013 et 2033. Je pourrais dresser un état des nouvelles techniques de questionnement que nous avons inventées, des anciennes que nous avons encore affinées, de l'articulation entre elles, ou encore un état des dernières avancées de la théorie psychophénoménologique. J'ai choisi de regarder à quoi nous avons modestement contribué (avec d'autres) à partir d'un angle moins ambitieux : réintroduire un peu d'étonnement dans ce qui nous apparaît aujourd'hui être *normale* dans le quotidien de nos vies professionnelles. Autrement dit, de resituer dans le contexte historique d'alors, ce qui nous paraît aujourd'hui « *aller de soi* ».

Rappelez-vous, en 2024, lorsque l'on disait encore aux enfants : *concentre-toi !* Si aujourd'hui, poser la question, par exemple, « *et quand tu te concentres, tu commences par faire quoi ?* », va de soi, à l'époque ce type de questions était perçu, au mieux, comme de l'impertinence ! Je crois même que l'on peut dire que beaucoup (enfants et adultes) ne savaient pas que se concentrer relève de procédures mentales dont on peut prendre consciences à l'aide un questionnement spécifique et non d'une compétence innée réservée à certains enfants.

Rappelez-vous, en 2018, ce temps où les professionnels passaient encore un temps important à faire des choses qui ne faisaient plus sens pour eux. Vous imaginez, des gens qui vont au travail tous les matins exclusivement sous la contrainte ? Ceux d'entre nous qui animaient des stages de base à cette époque se rappellent peut-être combien « le contrat de communication » apparaissait à beaucoup comme une précieuse découverte : *on ne peut rien faire sans le consentement d'autrui*. Et solliciter le consentement d'autrui, c'est prendre le risque de faire un peu différemment de ce qui était prévu. Il s'en est passé des choses en 40 ans...

Rappelez-vous, en 2015, quand la désincarnation des procédures de travail arrivaient presque à leur apogée. Vous arrivez aujourd'hui à imaginer une société où le *sens corporel* et la *mémoire passive* commençaient à peine à être considérés avec intérêt ? Afin que les plus jeunes comprennent, je suis obligé d'en dire quelques mots : en 2013, la plupart des professionnels ne savaient pas que leur corps pouvait être considéré comme une source d'informations utiles, pouvant être pris en compte dans leurs processus de choix et de décisions. Toujours en 2013, Il s'agissait également du temps où la progression des personnes était essentiellement décrétée et mesurée avec des indicateurs objectifs de réussite. Si aujourd'hui le retour d'expérience (et plus largement le débriefing) a totalement intégré les techniques d'aide à l'explicitation et est devenu une ressource connue pour guider le développement des personnes et des organisations, nous en étions encore au début il y a 20 ans...

Rappelez-vous, en 2013, enfin, ce temps où des articulations de méthodes scientifiques, entre recueil de données en 3^e personne et en 1^{er} personne par exemple, étaient innovantes... C'était le début, l'époque n'est plus aujourd'hui aux balbutiements scientifiques de l'introspection, cependant nous sommes encore dans une période de jeunesse. Nous en serons très probablement à une autre étape pour le numéro 400 !

Quelle gratitude de participer à une aventure collective qui dépasse le cadre d'une existence ! ☺

LE(S) SOUFFLE(S) DU GREX....

Si l'on savait que l'on sait beaucoup plus de choses que ce que l'on croit savoir sur soi, probablement, notre vie en serait changée.

Jacques Gaillard

Ce jour de mai 1999, il avait été invité par Claudine Martinez, éminente membre du GREX, à participer à un séminaire du groupe. Il avait consulté auparavant quelques numéros de la revue *Expliciter* à laquelle l'établissement où il enseignait était abonné. Un article du numéro 16 de la revue avait particulièrement retenu son attention et l'avait fortement impressionné : "Tentative d'ascension directe à la réduction. "Carnets de voyage" ". Il avait éprouvé pour ce texte, par delà la résistance que celui-ci offrait à sa compréhension, un vif intérêt. Il avait été remué par des choses qu'il ne comprenait pas mais dont il sentait qu'elles allaient être essentielles pour lui. Il sentait que ce groupe allait lui permettre de poser des mots, une compréhension concernant l'intérêt qu'il portait à ce qu'il nommait à cette époque là le "monde intérieur". Il avait aussi été fortement intrigué par la photo de l'auteur, qu'on pouvait penser tenir la barre d'un petit bateau, en ciré de pêcheur, manifestement par mauvais temps et par les photos d'un bel endroit qui allait se révéler être le lieu mythique des universités d'été de St Eble. Tout cela lui apparaissait bien étrange par rapport aux revues qu'il consultait habituellement. Manifestement, ici il y avait du nouveau, du radicalement nouveau. Quelque chose d'étrange ou en tout cas de décalé s'en dégageait et l'intriguait. Bien que ne connaissant rien de l'Entretien d'Explicitation, il accepta néanmoins l'invitation. Il avait envoyé quelques jours auparavant à Pierre Vermersch de petits textes décrivant certaines expériences troublantes vécues lors de sa formation en Technique Alexander et en gymnastique Feldenkrais.

Maintenant, il se trouvait là, au milieu de ces têtes inconnues, très intimidé et appréhendant la journée, des souvenirs très désagréables de sa participation à certains séminaires de recherche lui revenant de façon récurrente. Il en était à se demander s'il ne s'était pas fourvoyé quand Claudine vint vers lui et le présenta à Pierre, grand bonhomme à forte stature, barbe fournie et longs cheveux liés en arrière. Après quelques formules d'usage, très simplement, Pierre lui dit : « Dans ce que vous écrivez, on sent le mouvement ». Cela, il ne l'avait jamais perçu, encore moins cherché, mais c'était là, c'était dit et le faisait exister. Il se découvrait en quelques secondes une capacité qu'il n'avait jamais de lui-même repérée. Cette image là, ce moment reste très vif dans ma mémoire ; je n'avais jamais connu pareil encouragement à me mettre (vraiment) à écrire. Cette puissance qu'a le GREX, Pierre en particulier, à faire émerger des qualités que l'on ne se (re)connaît pas est merveilleuse. Il éveille, impulse, fait naître des intentions éveillantes. Ce que l'on n'avait jamais imaginé possible devient possiblement réalisable.

Il y eut ce jour là, un feu nourri d'échanges entre deux personnes, une femme au visage très expressif et à la parole assurée et un monsieur posé et d'apparence calme, dont on sentait que chaque mot était soupesé, passé au crible de l'exigence de justesse. Il y fut beaucoup question de mathématiques et le débat, sans qu'il y comprenne quoi que ce soit, curieusement l'intéressa. Il suivit également avec attention d'autres échanges qui, il le comprit au fil du temps, étaient des discussions à partir des articles d'*Expliciter*. Il remarqua au fil des échanges qu'une ambiance particulière régnait dans la salle. Il n'avait pas compris grand chose à ce qui s'était échangé, mais il sentait que quelque chose d'intense, de fortement concentré s'était développé en diffusant en même temps une grande légèreté. Sa pensée avait été constamment en mouvement, son attention fortement sollicitée, sa capacité d'intelligibilité avait été souvent dépassée, et pourtant il se sentait bien, léger même. C'était pour lui qui "se prenait facilement la tête", une expérience nouvelle. Et puis, les échanges avaient été soutenus, pas forcément consensuels, mais à aucun moment il n'avait senti de remise en cause ad hominem, jamais d'arguments superfétatoires n'avaient été avancés. Il y eut des moments où le fer fut croisé, mais à de rares exceptions, jamais le but de l'échange fut de montrer l'inanité de la pensée de l'autre, ses limites certes, et parfois avec conviction, mais visant toujours l'organisation de la pensée et pas la personne qui

l'exprimait. Quelques tempêtes ont certes depuis parfois secoué le groupe, mais toujours ou presque, un fluide respectueux associe les participants à l'ouvrage collectif de leur réflexion. Quand il quitta la salle, il savait que bien qu'habitant Lille, il reviendrait régulièrement, la "graine de sens" de ses premières lectures ayant, le temps de ce séminaire, plus que germé. L'intuition que ce groupe allait être essentiel s'était inscrite en lui. Le coeur léger et le corps chantant, il prit la route du retour. Des fleurs lui bourgeoñaient dans la tête, des lianes élastiques le suspendaient à l'azur du ciel, il flottait dans un monde dont il éprouvait curieusement des limites plus vastes. Et (presque) à chaque fois qu'il regagna son domicile après le séminaire, ce fut imprégné d'une nouvelle richesse qui, il le savait, allait éclore des semaines durant et construire pas à pas une meilleure intelligence de ses pratiques et fatalement, les transformer.

C'est ce souffle, de force, d'exigence, de précision, mais de légèreté et de liberté dont j'aimerais honorer le GREX. Peu d'autres lieux, ceux que j'ai pu fréquenter, offrent cette qualité d'écoute, ne lâchant jamais celui qui parle, mais l'accompagnant toujours respectueusement vers ce qui lui échappe. Il offre à chacun d'être soutenu dans les "risques" qu'il prend, dans le fait d'écrire bien sûr, de porter à la pensée de tous la sienne, en minimisant la crainte de s'exposer ; d'être soutenu dans les expériences nouvelles que le grand remue ménage du GREX instille nécessairement dans la pratique professionnelle - et bien ailleurs...-, de les porter à la connaissance d'autres, quel que soient le niveau de diplôme, la profession, l'âge, la couleur politique....Je trouve extraordinaire qu'un groupe puisse fonctionner en réunissant des professions, des qualifications, des centres d'intérêt, des niveaux de diplômes aussi différents. Et ça marche, tout ce petit monde s'accorde, fait résonner son intelligence pour pénétrer par la description des vécus, la complexité du vivre. Un intérêt commun dépasse, couronne, donne de la lumière aux centres d'intérêt que chacun porte en son petit monde singulier. N'est-ce pas là un magnifique partage? S'entendre (à tous les sens du terme) alors que les horizons personnels sont si différents! Il faut quand même qu'il y ait un liant commun sacrément fort ; et cela fait maintenant 20 ans que cela dure! Il faut aussi un sacré souffle pour entretenir les braises et le feu de l'intérêt de tant de personnes aussi longtemps. Il en aura fallu du combustible pour l'alimenter. Merci à Pierre d'avoir toutes ces années fourni le carburant intellectuel qui encore et encore a permis d'éveiller notre intérêt ; merci à tous ceux qui, par leurs expériences, leurs écrits lui ont fait échos, suscitant des échanges passionnants et passionnés.

Le GREX, c'est bien sûr l'entretien d'explicitation, mais c'est surtout pour moi les effets collatéraux de cette technique qui ont instillé, dans mes pratiques professionnelles, mes conceptions, mais aussi ma vie personnelle le souffle de la clarté, de la rigueur, permettant d'ordonner ma pensée, de nommer et catégoriser certains phénomènes, de rendre intelligible l'"incompréhensible", de mieux définir mes propres limites. Lors des séminaires, il y a bien épisodiquement des analyses de protocoles et les discussions qui s'en suivent ; mais les articles apportés par Pierre et chacun, dans son champ d'expérience et de compétences, sont tellement variés que je trouverai réducteur de limiter le GREX à la technique de l'entretien d'explicitation. Il y a en toile de fond l'immensité du fonctionnement de la conscience, apportant les thèmes de la mémoire, de l'attention, du rapport au présent, de l'intentionnalité, de l'espace relationnel par les effets perlocutoires, du moi et de l'identité, avec l'apport pour moi énorme, de la phénoménologie, nourrissant par la pensée d'orfèvre de Pierre, la méthode psycho-phénoménologique. Ces effets collatéraux ont soufflé pour moi dans de nombreuses directions, selon des intensités variées, de la brise fraîche à la tornade identitaire. C'est cette approche psycho-phénoménologique qui a suscité et entretenu, depuis 13 ans maintenant, ma passion pour ce groupe quand bien même je n'ai jamais vraiment éprouvé le besoin d'aller plus loin, dans ma formation en EdE que le module de base. J'aurai beaucoup à dire, je me limiterai à quelques uns de ces souffles.

Tout ce qui venant du GREX a pu m'affecter durant ces années? Il y a tant et tant! Ce qui m'a dynamisé et dynamité les pensées, ouvert de vastes fenêtres d'intelligibilité, mais surtout pénétré, que j'ai incorporé, modifiant mes pratiques professionnelles en formation, en improvisation dansée, en pratique Alexander, transformant graduellement ma relation au monde et aux autres. Je me sens comme stupéfait par le poids de tout cela, résistant à démêler dans le détail chacun des apports. Alors, je me laisserai aller au dérouler de ce qui me vient, donnant libre cours aux associations : les fenêtres attentionnelles, le feuilletage de l'attention, le rayon attentionnel, la réduction, la suspension, la

suspension pro-active, le réfléchissement en action (merci Maurice), la donation passive, le non conscient possiblement conscientisable, le schéma tripartite de la conscience, noèse, noème, activité egoïque, le langage interne, les fugaces, le déploiement de l'instant, le corps et les valeurs, la force de l'intuition, l'incarnation de la pensée, la lucidité du corps, l'incarnation du sens, la porosité et le dialogue corps-pensée, le reflètement, l'information utile, le recadrage attentionnel, le paradoxe du contenir et de la liberté associés, la parole contenant, contenir en souplesse, flotter en soi, s'adoucir, être doux avec soi-même (et les autres), se tourner vers soi, s'ajuster, trouver la bonne distance, l'adressage, les effets perlocutoires, la persévérance bienveillante, la volonté sans volontarisme, l'écoute attentive, le témoin, la suspension du langage interne, les modulations attentionnelles, le touchant-touché, les couches de sens, le sens frais, le renversement sémantique, l'intention éveillante, les catégories descriptives de l'expérience, les "poignées théoriques (merci Maryse) ET tous les déplacements que ces avancées théoriques ont provoqué, s'infiltrant dans le corps, impulsant de nouvelles façon de faire et d'être, bougeant les pratiques, faisant reculer l'habitude, stimulant non seulement de savoir, mais de pratiquer mieux, modifiant aussi ma façon d'être avec les autres. Et ce furent toutes mes pratiques qui glissèrent, sans heurt ni violence vers des formes nouvelles et originales.

Mes cours à l'IUFM devinrent beaucoup plus rigoureux et souples en même temps, le modèle du cadre ouvert orienté vers une intention précise devenant le modèle qui structura mes cours, mon rôle "se limitant" à accompagner les étudiants dans le contournement des résistances et des incompréhensions. C'était une transposition pure et simple des principes de base de l'entretien d'explicitation (contenir sans induire et encore moins livrer) mais aussi des valeurs qu'il porte ; ici en effet, on ne parle pas, on ne pense pas à la place d'autre. C'est ce déplacement de posture extraordinaire qui m'a permis de féconder des dispositifs de formation où l'étudiant était nécessairement toujours sollicité dans la construction de sa propre connaissance, le stagiaire dans sa pratique. La prise en compte de l'activité attentionnelle en lien avec les modes d'adressage et les effets perlocutoires provoqués modifièrent énormément mes formulations de consignes, mon attitude, ma présence même au groupe, me permirent de trouver la bonne distance pédagogique, de mieux moduler mes interventions, à meilleur escient, au moment le plus juste.

Ma pratique de la Technique Alexander à laquelle je venais de me former fut également profondément irriguée par le GREX. J'y vis effectivement beaucoup plus clair dans ce toucher particulier qui permet à celui sur qui l'on pose les mains de se détendre, de se sentir plus vaste, plus ouvert, avec plus d'appétence, de goût à agir. Le schéma tripartite de la conscience me permit de découvrir les liens puissants entre activité egoïque, langage interne et état interne. Je compris ce qui générerait ce toucher enveloppant, caressant, puissant mais ouvert ; j'y vis la force de l'activité attentionnelle en lien avec les valeurs. Le vieux principe de "projection dans le résultat" de FM Alexander (bien faire, vite, sans se tromper) qui amène à se contrôler, à se corriger de façon anarchique, et tendre le corps, s'éclairait. Euréka : le langage interne s'immisçait dans le corps via les saisies attentionnelles. C'était un sésame au renouvellement d'une pratique à laquelle je venais de me former : apprendre à suspendre son activité attentionnelle et/ou son langage interne quand l'état interne s'altère, des tensions corporelles apparaissent. Ce furent pour moi des moments de grandes révélations qui me permirent de graver deux principes que depuis, je n'ai pas eu l'occasion de remettre en cause, ni même voir vaciller : " Les tensions sont des réponses justes à un rapport à soi-même faux" et son corollaire "le plus grand changement que l'on puisse faire est d'arrêter de chercher à se changer". C'était le principe même de la suspension et des réductions induites, associé au réfléchissement en action qui s'associaient dans nouvelle intelligibilité, transformant la méthode d'intervention : reconnaître un moment difficile, recueillir des données sur ce moment - et là l'entretien d'explicitation trouve toute sa place ; faire constater la succession micro-temporelle langage interne, focalisations attentionnelles, modifications de l'état interne ; suggérer avec l'accord de la personne de reconnaître ce qui se passe quand le "difficile" ou désagréable arrive et constater ce qui se passe si elle ne fait rien d'autre que de constater (soit suspendre ses réactions). Et là un autre travail de mise en conscience et d'accompagnement commence, car "l'acceptation sensorielle de ce que l'on vaut délivrée des effets inhibiteurs de ce que l'on aimerait valoir" remue les soubassements identitaires. Pierre souligna lui-même dans un de mes premiers textes publiés dans *Expliciter* cette formule à laquelle à l'époque je

n'avais pas encore pris la mesure de sa portée ni vraiment compris ce qui s'y jouait. Et sans Pierre et le Grex celle-ci n'aurait jamais été clarifiée, encore moins formulée.

Et puis, il y avait la danse, l'improvisation dansée et la composition dans l'instant que je pratiquais et enseignais depuis plusieurs années. Quand, nourri par le grex, je compris que l'improvisation corporelle était d'abord l'improvisation de la pensée, je pus me détourner du corps (un comble pour la danse!...) et alors inventer des dispositifs d'expérience originaux visant la pensée. Si le corps était un fidèle révélateur de la façon dont on s'adresse à lui, alors il fallait d'abord et avant tout affiner cet adressage pour permettre l'improvisation. Il fallait, à partir du corps, donner du jeu à la pensée, gagner en conscience, en acuité mentale, tout en lui donnant de la souplesse. Il fallait développer, à partir du corps, la labilité de la pensée, le critère de justesse étant l'aisance et le plaisir avec lequel le mouvement se donne. Les concepts de témoin et de réfléchissement en action furent décisifs : le déplacement temporel de l'attention permet en effet de construire les multiples enregistreurs de l'expérience par laquelle se fait la composition dans l'instant. Une conscience aigüe réfléchissant dans l'instant les données pertinentes permettant de soutenir le flux de l'improvisation et dans la continuité, la justesse de la composition chorégraphique. Mon objet de travail devenait beaucoup plus clair : se rendre présent à ce qui se passe pour cueillir, sans à priori le flux des événements et composer, en conscience avec eux. La visée du travail devenait de soustraire, de gommer tout ce qui vient s'immiscer dans ce flux, tous ces actes attentionnels qui cherchent à, saisir, accrocher le devenir dans la sécurité illusoire de l'anticipation (soit à nouveau l'époque phénoménologique permettant une réduction des habitudes). Rester clair sur ses intentions sans préméditer ce qu'il y aura, ce qui fait aussi de l'entretien d'explicitation et plus encore de l'auto-explicitation une forme d'improvisation, puisque l'émergence de ce qui se donne et l'accompagnement qu'il requiert sont absolument imprévus et imprévisibles. Mais aussi, la composition dans l'instant pouvait se nourrir d'un autre apport de la psycho-phénoménologie, la porosité corps-pensée et la puissance de l'intuition ouvrant la possibilité de se laisser toucher par des images, des souvenirs qui venant de soi immergent le corps, s'y impriment en des expressions authentiques. Apprendre à les laisser venir, à se tourner vers elles doucement, gentiment, écouter les frémissements que celles-ci diffusent dans le corps, prolonger en gestes ces frémissements. Mouvement de reflètement mis en gestes dans la danse.

Et puis, croisant d'autres formations, les effets structurants de la pensée grexienne, ses exigences, la nécessité de gagner en clarté de cadres, d'éviter les inductions, les projections, de rester à l'écoute du "frais", du pas encore perçu joua incontestablement sur une évolution de ma vie, faisant de l'émergence et de l'écoute de ce qui me convient, le support solide de l'organisation de mes journées et des décisions - petites et grandes - qui les jalonnent.

Comment terminer sans exprimer ce plaisir de retrouver à chaque séminaire les participants, les têtes anciennes, vieux routards du Grex, mais aussi les têtes nouvelles qui d'années en années perpétuent ce groupe en le renouvelant. Merci à Pierre, merci à tous pour ces moments d'intelligence, d'humanisme, transformant la matière de "l'invisible" en joyaux exceptionnels, donnant au quotidien cet éclat vif et pétillant dans un monde où l'excès conjugué à l'immédiateté deviennent la triste fabrique de l'ennui.

Comment je suis arrivée au GREX et ce que j'y trouve

Magali Boutrais

Membre du GREX depuis juin 2010

Ayant été formée à l'entretien d'explicitation par Nadine Faingold, dans le cadre de stages organisés pour les formateurs de l'Education Nationale (Académie de Versailles), j'ai entendu parlé de Pierre Vermersch et du GREX, dès le début de ces formations ; mais ma rencontre avec l'explicitation précède mon appartenance à ce groupe de recherche.

Très vite, l'entretien d'explicitation m'a convenu car il correspondait à ma posture en tant que conseillère pédagogique, en tant que formatrice. Avoir des connaissances sur la façon dont l'autre fonctionne, obtenir des informations sur ses processus mentaux et émotionnels sont des éléments essentiels pour lui apporter l'aide dont il a besoin, pour l'accompagner au plus près de ses propres ressources (ses raisonnements, ses perceptions, ses représentations aussi). Voilà ce qui m'a plu dans l'EDE !

Nadine, sentant cet enthousiasme et cette congruence, m'a encouragée à persévérer dans l'acquisition de cette technique d'entretien, puis dans la démarche de certification délivrée par le GREX. Ainsi, après avoir été l'assistante de Nadine dans ses stages de base, j'ai demandé à être assistante de Pierre, lors d'un stage de base en juin 2010. Il a accepté.

Cette semaine fut une expérience importante dans mon parcours, à la fois, du point de vue de l'EDE, et du point de vue de la recherche que j'entamais alors (je m'inscrirai en doctorat l'année suivante). A la suite de ce stage, dont j'ai relaté mes impressions dans le n° 88 d'Expliciter, Pierre m'a proposé de participer au séminaire de juin 2010. Depuis, j'assiste régulièrement aux séminaires du GREX, car j'y ai trouvé :

Générosité

Respect de l'autre, mais aussi **R**éflexion, ou bien **R**éfléchir, ou encore **R**éfléchissement !

Ecoute

e**X**trême bienveillance

Les membres du GREX forment une communauté intellectuelle dans laquelle circule l'écoute et le respect de l'autre, le respect de l'« intellectualité » de l'autre et de ses raisonnements. Même si le débat s'enclenche entre les membres lors des séminaires, les propos restent bienveillants. Si le moindre dérapage survient, quelqu'un intervient pour relever que l'autre peut se sentir blessé.

On peut tout dire, mais la forme pour le dire doit toujours respecter l'autre. C'est ce que je retiens de ma participation au GREX et de l'utilisation de l'entretien d'explicitation. Ceci est en lien direct avec les « effets perlocutoires » sur lesquels l'apprentissage de l'entretien d'explicitation a attiré mon attention (qu'est-ce que je fais à l'autre quand je lui dis cela ?).

Sur le plan humain, j'ai été touchée par l'attention à l'autre qui caractérise les personnes que j'ai rencontrées au GREX (écoute, intérêt pour l'autre, souci du bien-être de l'autre).

L'ambiance que j'y ai trouvée, je ne la connais pas ailleurs. Je pense que, dans de nombreux domaines professionnels, le manque d'écoute nuit à la communication entre les personnes, affecte les personnes et a des effets sur l'efficacité du travail. L'estime de l'autre commence par l'écoute, et chacun d'entre nous a besoin de se sentir entendu. Combien de « managers »

auraient besoin de comprendre cela ?.

Depuis que je suis membre du GREX, je me suis remise en question et j'ai porté attention à mes façons de m'adresser aux autres et de les écouter. Je m'y attache tant dans ma vie personnelle (avec les personnes de ma famille) que professionnelle (avec les élèves et les enseignants), et maintenant, dans ma vie de chercheuse (avec d'autres doctorants et d'autres chercheurs).

En cela j'ai grandi grâce au GREX ! Un grand merci à tous ses membres !

Si je continue d'être assidûment présente aux séminaires, c'est aussi parce que le climat qui règne dans ces rencontres me convient. J'y suis bien, j'y côtoie des personnes d'horizons différents mais qui ont en commun un intérêt pour la recherche autour de l'EDE. Cette technique d'entretien bien spécifique est un outil puissant pour connaître l'autre et permettre à l'autre de se connaître. Dans de les champs professionnels liés aux Sciences humaines, comme la formation et l'enseignement, par exemple, de telles connaissances sont indispensables. Un enseignant, un formateur, ne peut mener à bien son travail s'il ne cherche pas à connaître le vécu de son élève, du formé.

C'est aussi pour cette raison que l'EDE est au cœur de ma thèse sur le construction de l'identité professionnelle des jeunes enseignants du premier degré. La participation au GREX me permet d'avancer dans ma réflexion, dans le cadre de ma recherche, mais aussi sur le plan personnel.

J'ai eu la chance de faire partie du GREX un peu avant le tournant important qu'a vécu ce groupe : l'apparition des « dissociés ». Une porte s'est ouverte ! Un nouveau champ de recherche à explorer ! En plaçant « un autre moi-même » à l'extérieur de moi qui me voit dans le moment spécifié, en lui donnant un rôle précise, je découvre des éléments nouveaux, une description encore plus fine de ce que je fais et de ce qui se passe pour moi dans ce moment.

Comme il me faut toujours un projet pour avancer, j'espère pouvoir participer à l'Université d'été du GREX, un grand moment d'après les témoignages des participants que je n'ai pas encore vécu !

=====

GREX et YOU TUBE

Sous l'impulsion d'Eric Maillard, avec le soutien technique de Frédéric Borde et la présence de Marine Bonduelle, cet été à Saint Eble avant l'université d'été 15 h d'enregistrements vidéos ont été réalisés.

Il s'agissait de me faire parler sur différents thèmes pour réaliser des petits films de 10/12 mn : par exemple : « Les origines de l'explicitation », « le lien avec les praticiens », l'originalité de l'entretien d'explicitation », « les apports de Husserl », « la psychophénoménologie », etc ...

- La première porte sur "Comment est né l'ede" (15')

<http://youtu.be/ISQKNR7IJgI>

- La seconde sur "L'originalité de l'ede"

<http://www.youtube.com/watch?v=6of0WwKx73I>

- La troisième introduit au thème : "Questionner la subjectivité"

http://youtu.be/0m3P55_4xII

Une dizaine d'autres vidéos vont être publiées dans les semaines qui viennent traitant de thèmes

Partagez et diffusez ces vidéos !

Le projet est de mettre un sous titrage en anglais pour le diffuser internationalement, encore faudra-t-il trouver des compétences.

(Savez-vous que tous les jours je mets une des témoignages en partage sur Facebook ?)

Pierre

Pérégrinations d'une chercheuse en ergonomie au pays de l'explicitation

Anne Bationo.

L'explicitation constitue un terreau d'inspiration enthousiasmant pour un chercheur en ergonomie. Mon témoignage vise à en esquisser quelques lignes de fuite.

La porte d'entrée

Pour ma part, j'ai frappé à la porte de l'explicitation pour trouver un outillage opératoire me permettant de ne pas occulter le point de vue des sujets et acteurs lorsque je me penche sur l'analyse de leurs activités. En effet, si les théories de l'activité (Vygotsky, Leontiev, Rabardel), qui constituent mes cadres théoriques de référence, insistent sur le primat de l'intrinsèque, elles ne proposent pas toujours de méthodologie immédiatement disponible. Dans le sillage d'autres chercheurs en ergonomie, je me suis donc aventurée du côté de l'explicitation pour élargir la palette méthodologique me permettant de recueillir le point de vue des sujets. Et je dois dire, que je n'ai pas été déçue. En premier lieu, j'ai découvert une méthode d'entretien d'une puissance redoutable pour accéder à l'expérience vécue et pour documenter des classes de situation offrant peu d'observables pour un observateur-chercheur.

L'ede est une porte sur l'activité humaine et ce qu'elle condense et déploie du rapport à soi, aux autres, et au monde.

L'auto-explicitation : un instrument de médiation réflexive

Par la suite, j'ai suivi la formation de l'auto-explicitation. Je l'ai abordée comme une pratique exploratoire, offrant une « canne à pêche » au chercheur afin de sonder ses thèmes de recherche. L'auto-explicitation m'a ouvert la possibilité de tâtonner, interroger, renouveler mon regard sur mes objets de recherche sans perdre l'ancrage dans l'expérience vécue, outil fructueux lors des phases d'émergence des hypothèses, mais également pour sélectionner des types de situation ou élaborer des méthodologies adéquates pour de futures études empiriques et systématiques.

Les variations autour de l'explicitation

Progressivement, au fil des stages, j'ai découvert les variations de l'explicitation (co-identités, dissociés, focusing...), j'ai côtoyé Pierre Vermersch et ses invitations à aller toujours plus loin, j'ai rencontré une communauté qui essaie, explore... Le chercheur y a donc trouvé une forme d'incitation à bricoler, détourner, associer, réassembler le contenu de sa boîte à outil : Fabuleux moments, espaces de liberté et de respiration hors des institutions d'appartenance... des espaces de créativité laissant éclore de nouvelles idées.

Au-delà de la recherche?

Autre particularité du pays de l'explicitation, il donne lieu à des rencontres parfois improbables, des rencontres toujours colorées, je suis ébahie par le spectacle des univers qui se fondent, s'entrechoquent, se mêlent, se heurtent donnant naissance à des complicités profondes et légères, des moments poétiques parfois graves et dans tous les cas, une envie renouvelée d'aller de l'avant !

L'entretien d'explicitation : un moment spécifié de son histoire

Christelle Potier

GREX

Doctorante à l'Université de Sherbrooke, Québec

Doctorante à l'Institut Supérieur de Pédagogie- Faculté d'Éducation à l'Institut Catholique de Paris

Chères toutes, chers tous,

J'ai longtemps cherché ce que j'allais écrire pour ce n°100 d'Expliciter. Comme Pierre demandait nos témoignages, j'ai décidé de parcourir mes journaux de formation à l'entretien d'explicitation. Dans ce parcours, j'ai relu mon journal et mes notes du premier stage de niveau 2. Je me suis dit que ce serait un beau moment spécifié à offrir pour ce **100^e numéro d'Expliciter**. C'est avec plaisir que je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps, de laisser revenir les premiers instants du niveau 2...



Formation niveau 2,

pratiquer, approfondir l'entretien d'explicitation juillet 2010

1^{er} Jour

Mes notes de stage

Lundi 5 juillet 2010

Premier jour de formation

Pierre Vermersch fait une présentation de ce stage niveau 2. Stage en construction puisqu'il s'agit du tout premier. Pierre Vermersch dit qu'il s'agit d'une invention avec nous. Mise au point des détails pratiques : le lieu, les horaires (toujours l'invitation à venir prendre un café avant de démarrer la journée), les repas.

Invitation à nous présenter en laissant de côté nos titres professionnels. Donner nos motivations d'être venus à Saint Eble pour le stage de niveau 2 et notre origine géographique.

Pierre Vermersch donne la parole au premier stagiaire sur sa gauche et chaque personne se présentera tout à tour.

Patrick, Jean-Baptiste, Olivier, Delphine (Assistante), Anne, Brigitte, Julien, Christine, Claudine (Assistante), Elisabeth.

Premier exercice : par trois

A : interviewé / B : interviewer / C : observateur

- Vérification de la présence de A en évocation - rappel des signes de l'évocation
- Comment B met en relation/accompagne A ?

- Comment B initialise la conversation, l'entretien ?
- Comment la relation est gérée ?
- Qu'est-ce que C observe ?
- Développement des embrayeurs.
- Thème de l'exercice : « Je te propose si tu en es d'accord de prendre le temps de laisser revenir... »
- ... un moment de la semaine qui t'a intéressé. »
- Vérification de la présence de l'évocation
- Fragmenter
- Si doute, s'arrêter et demander de l'aide
- Si doute s'arrêter pour renégocier l'entretien
- Vérifier que A est bien intéressé/motivé (contrat d'attelage), vérifier qu'on a un but commun
- Déroulement temporel, découverte

13h00 repas / 14h45 reprise

Exercice avec Patrick, Jean-Baptiste

1er tour : Jean-Baptiste : B / Moi : A / Patrick : C

2eme tour : Jean-Baptiste : A / Moi : C / Patrick : B

3eme tour : Jean-Baptiste : C / Moi : B / Patrick : A

Bilan du premier exercice

Utilisation du présent au plus vite

Poser une seule question à la fois

Important de prendre des notes en même temps, après, immédiatement

«Je sais que ça marche.» = jugement, donc aller chercher les critères

Dépasser l'attention portée sur le contenu pour entendre toutes les informations non dites.

Démarrer par reprendre ce que l'autre a dit, permet de le scotcher, le maintenir là où il est. Je prolonge pour trouver un point d'entrée dans le vécu.

Objet intentionnel : important de relancer l'autre sur l'objet intentionnel

Utilisation du langage vide de contenu : Qu'est-ce que je fais à l'autre avec mes mots ?

La reprise permet de «pédaler» avec l'autre.

Avec la relance j'abouti à la question.

Alignement des niveaux logiques

PNL/Dilts/ fait partie des techniques d'aide au changement

Diagnostic sur son identité. Comment je me repère moi-même par rapport à ce que je fais ? (sera utilisé pour nous-même en autoévaluation)

Mission : Moi, dans un espace plus grand. Au service de quoi ? Quelle est ma/ta mission ?

Identité : Qui suis-je quand je fais ça/ ce que je fais ?

Valeurs/croyances : Qu'est-ce que je/tu crois ? En quoi c'est important ?

Compétences : Construction d'une nouvelle compétence. Quelle compétence je/tu mets en œuvre ?

Comportement : Qu'est-ce que tu fais ? Comment tu fais ?

Où, Quand, Qui : Description du contexte.

♦♦♦♦♦

Extrait de mon journal

Lundi 5 juillet 2010- 20h48

Premier jour de formation. (...)

Que puis-je dire de cette première journée de formation ? Ai-je eu raison de m'inscrire ? OUI.

Lors des présentations de ce matin Brigitte, Olivier et Anne ont dit qu'ils avaient fait le stage de formation à l'auto-explicitation et que c'était un bon souvenir, une belle expérience. J'ai noté que leurs visages et leurs yeux s'éclairaient lorsqu'ils parlaient de ce stage. Ce qui augmente mon intérêt et ma motivation d'effectuer celui de décembre.

Le premier exercice était comme un saut dans le grand bain. Nous étions par trois. A : interviewé, B : interviewer, C : observateur. La consigne pour les A : laisser revenir un moment de la semaine dernière qui nous avaient intéressé. La consigne pour les B : mener l'entretien. Consigne pour les C : observer A et B. A pour voir s'il est en évocation, B pour voir comment il mène l'entretien. Ce qui est ressorti dans notre groupe concerne le contrat d'ancrage, l'identification du moment du moment, l'accompagnement gestuel.

J'ai remarqué que j'ai plus de facilité à identifier là où il est intéressant d'aller quand je suis observateur, alors que j'ai vraiment peiné pour y aller lorsque j'étais B. Au bout d'un quart d'heure j'ai proposé d'arrêter l'interview car je n'étais plus sûre d'avoir le droit d'aller poser des questions qui pour moi relevaient de l'intimité et que je ne savais pas comment demander à la personne si elle souhaitait aller dans cette direction. Il est délicat de déterminer la part de ce que l'on souhaite et celle de ce que souhaite l'interviewé. Or l'EDE est pour conduire la personne là où elle sait devoir aller, même si elle ne sait pas qu'elle sait.

L'EDE cherche à ce que la personne parle de son vécu, mais différemment des histoires de vie. Ce sont des vécus de niveaux différents ou devrais-je plutôt écrire d'espaces différents. Encore un point à aller fouiller. J'ai l'impression d'être un archéologue ou un paléontologue qui fait des fouilles avec un pinceau pour mettre à jour des morceaux d'histoire, de vécu qui ne sont pas visibles immédiatement mais seulement accessibles par un processus délicat et précis de questions guidant la personne vers son vécu.

2^{ème} jour**Mes notes de stage***Mardi 6 juillet 2010*

Deuxième jour de formation

Temps de discussion pour se réveiller

Temps d'évocation d'un moment de la journée d'hier

Exercice : Évocation/ « remplissement » conceptuel

Quelle compréhension intellectuelle ai-je de l'évocation ?

Quelle(s) valeur(s)/ sens est-ce que je donne à l'évocation ?

Ma compréhension intellectuelle de l'évocation : contact avec son vécu, son « soi intérieur », aller chercher ce que je sais que je crois ne pas savoir, laisser venir un moment (identifié) du vécu, phénoménologie (Husserl), EDE (Pierre Vermersch/GREX)

Mon « remplissement » expérientiel de l'évocation :

Lors du stage de base, deux situations d'évocation d'un moment spécifié de ma pratique de la flûte traversière.

Un peu de théorie*Modélisation de l'évocation*

L'évocation est un mode de rappel du vécu, trace de la mémoire passive.

Mémoire d'évocation = prise de conscience, contact avec le moment vécu qui permet de retrouver ce qui se donnait à moi sans que j'en ai conscience au moment vécu. (J'aime cette idée de pouvoir par l'évocation se retrouver en contact avec le moment vécu et surtout ce qui était là sans que cela ai été conscient, sans que cela soit passer par la conscience réfléchie et la verbalisation)

Modèle théorique de Husserl

Mémorisation permanente passive/ Rétention.

La désorientation (Alzheimer) permet de voir ce à quoi nous sommes lié.

Prise de conscience : passage de quelque chose en acte vers un réfléchi.

Évocation : mener quelqu'un vers le savoir vécu, établir un lien avec le passé.

Toutes nos activités cognitives sont déclenchées par l'intention.

On se demande...

Lancer une intention à vide : «Je te propose si tu en es d'accord de laisser revenir un moment de la journée où tu as été en difficulté hier.»

Qu'est-ce que je fais avec mes mots ?

Image : Indiana Jones : poser le pied pour avoir le passage.

Husserl : pas de conscience sans mémorisation/mémoire ni conscience.

11H37 Exercice

Vérifier la position de chacun, faire tout bien, situation spécifiée (le moment du moment), description du vécu.

«Tu es prêt ? Je te propose si tu en es d'accord de laisser revenir un moment de la journée d'hier où tu étais accompagné(e) pour aller en évocation. Je te laisse aller dans ce moment et quand tu es prêt(e) tu me fais signe.»

Calmement, fermement, gentiment.

Moment spécifié

Les objectifs de A, B, C

B : obtenir le comment A a été en évocation

A : obtenir sa mise en évocation

V1: moment vécu, fait

V2: évocation de V1 hier

Poser des questions sur V2

Décrire l'acte :

Base : structure temporelle, étapes par lesquelles je passe, pas d'acte isolé toujours des actes juxtaposés.

Degré de « remplissement », gradualité du « remplissement »

Quels canaux sensoriels ?

Est-ce qu'il y a quelque chose d'autre ?

Reprendre ce que l'autre dit avant d'aller vers une question

C : observateur

Voir ce qui se passe mais surtout ce qui ne se passe pas, noter les difficultés, attention aux questions fermées ou induisant une réponse.

But ouvrir le champ attentionnel.

Rester sur l'action.

14h19 Débriefing commun

Clarté ≠ quantité

Étape du « remplissement »

Qualité de la clarté

Qualité du « remplissement »

Quantité du « remplissement »

Stabilité de l'évocation

Type de codage sensoriel, sous modalité (... ou ..., floue/nette, noir/blanc, grave/aiguë)

Exercice avec Elizabeth, Olivier, chacun fait A, B et C.

♦♦♦♦♦

Extrait de mon journal

Mardi 6 juillet 2010-22h31

La journée a été très enrichissante, mais également très difficile. Très enrichissante car je suis

allée très loin en évocation. Très difficile parce que je me suis ramassée en beauté en étant l'interviewer.

J'ai très mal lancé le contrat de communication (qui n'est pas un contrat de communication, mais un contrat de ???) J'ai très bien commencé et puis wouite, j'ai dérapé sur la fin de la phrase et j'ai loupé mon entrée en matière. Je me suis rattrapée mais la suite de l'entretien n'a pas été mieux que le passage de contrat d'accord. Je n'arrivais pas à reprendre correctement ce que l'interviewé me disait et mes questions tombaient à chaque fois à côté.

Bref, ce soir mon sentiment de compétence est très bas. Pour arrondir les angles, je me dis que je suis là pour me former et que je suis en train d'apprendre ; d'où la normalité d'être incompetente dans cette approfondissement de l'EDE.

3^{ème} jour

Mes notes de stage

Mercredi 7 juillet 2010

Troisième jour de formation

(Je suis arrivée en retard.)

Exercice : évocation, prise de conscience

Reprendre pour aller à la question

Critères internes d'être bien accompagné

Critères internes de bien accompagner

Point d'entrée : Qu'est-ce qui m'empêche de laisser faire ce qui se fait tout seul ?

10h27 Effets perlocutoires

Dire c'est faire = effet performatif

Austin => *Quand dire c'est faire* (à lire en anglais)

Effet sacramental = prière, verset, incantation...

Performatifs

-> illocutoire : par le fait de dire cela produit un acte

-> perlocutoire : en disant je produis un effet

Effets illocutoires et effets perlocutoires se côtoient.

L'efficacité du perlocutoire se voit dans le résultat.

Intention perlocutoire : qu'est-ce que tu cherches à faire ?

Influencer avec intégrité

Qu'est-ce qui engendre le résultat attendu ? (ergonomie / psychologie du travail)

La causalité perlocutoire

1- demander = déclencher un acte volontaire

2- convaincre = déplacer l'attention des choses qui ne sont pas prises en compte, changement

de croyances

3- Changer l'état de l'autre (voir Milton Erickson , technicité : utilisation de mot qui induit un changement d'état de l'autre)

Début d'entretien : on cherche à convaincre l'autre, on demande l'autorisation de...

11h23 Reprise

Exercice : retour entre A & B pour que A aide B / Bien faire le début pour guider A en évocation.

Démo : Pierre A/ Julien B

- utiliser les bons mots
- attention à la voix pour que B ne prenne pas le pouvoir
- le ON est à remplacer par le JE te propose de revenir sur le moment
- l'attente fait basculer B sur un autre moment

Christine B/ Pierre A

Qu'est-ce qu'on fait ensemble ?

Prise en main de la situation « ... et tu me fais signe quand tu l'auras trouvé ... »

« à me décrire » : le ME, me gêne

« et toi tu es où ? » = verre d'eau froide

« vachement sympathique » : « ça fait drôle dans ta bouche »

Reprise et récapitulation plongent de plus en plus dans la situation

Couches de vécu

- > activité motrice corporelle
- > activité cognitive : prise d'information/ se rappeler, juger, percevoir, action
- > activité émotionnelle + état interne

Ces trois activités -> dans le temporel

14h20

Olivier B/ Pierre A

NOUS = collectif, est gênant pour A

Proposer de choisir entre les moments

Questions ouvertes : comment tu t'y prends... ? Comment tu fais... ?

Ne pas faire d'inférence

Catachrèse : détourner un objet de son usage normal

15h25 exercice avec Anne et Julien

♦♦♦♦♦

Extrait de mon journal

Mercredi 7 juillet 2010-22h30.

Ce fut une journée avec un fort renforcement du sentiment de compétence.

4^{ème} jour

Mes notes de stage

Jeudi 8 juillet 2010

Quatrième jour de formation

9h45

Évocation : moment qui nous a touché hier dans l'exercice

9h54 bilan d'hier

Différence entre évocation et réalité

Comparaison entre différence et ressemblance

Schacter : Mémoire de source

Les rétentions se mélangent, qu'est-ce qui appartient à quel moment ?

Rétrodictio : reconstruction de l'histoire en fonction de la connaissance

Piaget : mémoire et apprentissage

Distinguer vérité éthique et vérité épistémique

En recherche, on recueille des données mais elles sont suspectes d'où vérification.

La vérité subjective donne le « remplissement » de la vérité objective.

Dans quel cadre je suis, quelle importance ça a pour moi ?

L'accès à la subjectivité est toujours imparfait.

Paul Diel => motivation

10h39 **exercice de congruence**

Tableau des alignements logiques

1 - Avec qui, quand, où ?

2 - Qu'est-ce que tu fais quand tu fais de l'explicitation ?

3 - Quelle(s) compétences utilises-tu ? Et quelle autre ?

4 - À quoi je crois / quelle(s) valeur(s)/ y-a-t-il autre chose que je crois ?

5 - Qui es-tu quand tu pratiques/fais l'EDE ? ET si tu devais donner un mot/une métaphore ?

Prends le temps de sentir ?

Est-ce que ce mot te convient ? Est-ce qu'il est juste ?

6 - Au service de quoi ?

À quel ensemble plus vaste appartiens-tu/ te sens tu appartenir ?

(Attention aux réponses de convention qui correspondent à la représentation sociale)

7 - Quelle est ta mission ?

Exercice en trois temps

1er temps : faire avancer la personne

1 - obtenir des informations globales/ rechercher que A soit bien relié à chaque case/ à chaque passage reprise du passage précédent/ dans chaque case demander s'il y a autre chose, autre chose encore

2 - case croyance(s) : vérifier l'adéquation/ À cette occasion, à ce moment, avec cette personne/ faire nommer valeur et/ou croyance/ varier les formulations/ faire condenser

3 - case identité : Respecter l'identité/ rappeler que la personne a le choix de garder pour elle-même ou de dire

4 - case mission : respecter ceci également, intimité

2ème temps : faire demi-tour

Ouvrir à l'avenir : poser les questions de mission/ poser les questions au futur

Pour l'identité : est-ce que cela te convient ou y-a-t il autre chose ?

Est-ce que cela modifie tes croyances... ?

Est-ce que cela change tes perceptions des valeurs ... ?

Quand tu feras cela ... ?

Attention au non verbale/ prendre le temps et respecter son temps.

Au niveau des compétences : reprise des cases précédentes.

Si tu imagines un cadre autre où tu utiliseras l'EDE ...

Où, avec qui, quand, quoi ?

3ème étape

Montrer le chemin de va-et-vient

Laisser regarder le chemin, le parcours

Est-ce qu'il t'apparaît encore quelque chose ?/ Qu'est-ce que tu apprends ?

Objectifs :

Que A soit ancré dans chaque case, avec soi (lui-même)

B : être toujours là/ jamais vacant

Les mots/les effets perlocutoires visent à guider la personne vers elle-même.

Exercice fait avec Olivier

15h54 **Exercice** : prise de décision

«Je te propose si tu en es d'accord de prendre le temps de laisser revenir un moment où tu as pris une décision»

Fragmentation

Situation spécifiée

Les différentes couches du vécu

16h12 début de l'exercice avec Anne et Julien

Tour 1 : Anne A/ Julien B/ Moi C

Tour 2 : Julien A/ Moi B/ Anne C

♦♦♦♦♦

Extrait de mon journal

Jeudi 8 juillet 2010-23h20

Journée forte en émotions. Exercice d'alignement. Je m'autorise enfin à être MOI.

5^{ème} jour

Mes notes de stage

Vendredi 8 juillet 2010

Cinquième jour de formation

Le matin :

Parcourir la journée d'hier et retrouver un moment qui a particulièrement du sens pour vous.

Exercice alignement ; mission = pivot

Est-ce que ça change quelque chose pour ton identité - valeur/croyance - compétences - comportement - quand, avec qui, où

(aide au changement PNL)

Prise de décision «comment j'apprécie la justesse ?»

Gendling : focusing = apprendre à se connecter sur soi-même

Faire la différence entre ce que je sais qu'il faut faire et faire ce que je sens qu'il faut faire/ appuis sur le corps qui répond à la justesse.

Attend ! Attend ! : Faire suivre immédiatement d'une proposition

3eme tour de l'exercice d'hier

Moi A/ Anne B/ Julien C

11h40

Dernier exercice: à deux/ avec Christine/ évocation d'un moment du stage/ A commente pour aider B

« Je te propose si tu en es d'accord de prendre le temps de laisser revenir un moment du

stage»

14h05 Reprise

Moment débriefing/ bilan

Interaction entre deux personnes = création d'un nouvel être

Auto-explicitation : pour personne qui aime écrire sur leur expérience/ met en valeur sa propre expérience, sa propre pratique.

écrit : matérialise sa pensée (logiciel de transcription : dragon dictate)

Pierre donne la parole à chacun selon son désir....

Derniers mots de Pierre Vermersch

-Venez aux Ateliers

- Venez comme assistant

- Si cela vous vient écrivez sur le niveau 2, comme une lettre à quelqu'un (l'envoyer pour Pierre)

- Premier stage ici (à Saint Eble) Plaisir de vous accueillir, à vous découvrir

- Mode de transmission au stagiaire est important

♦♦♦♦♦

Extrait de mon journal

Dimanche 8 juillet- 0:30

C'est avec beaucoup d'émotion que je termine l'informatisation de mes notes du stage de formation niveau 2 à l'entretien d'explicitation. Émotion liée à la prise de conscience, aujourd'hui même pendant que j'informatise mes notes, du chemin parcourus. La formation à l'entretien d'explicitation est comme une promenade sur un cours d'eau. Lorsque je suis arrivée, j'étais impatiente de commencer et remplie de question. Un savant mélange d'excitation, d'attention, de satisfaction, de curiosité est présent. C'est le moment où l'on est sur la rive impatient et excité de prendre son embarcation et de découvrir les paysages qui vont s'offrir à soi. C'est le moment où, toujours sur la rive, on rencontre ses partenaires de croisière. On observe les visages, les mouvements, les tenues. On tente de discerner le tempérament de chacun et l'on tente de rester au plus neutre pour ne pas trop se dévoiler. Le maître des lieux accueille chacun et l'on se sent important, le bienvenu, presque chez soi.

Le premier jour, c'était la mise en route. Reprise des bases. J'appréhende un peu car le seul entretien que j'ai fait après la formation de base avait été une épreuve. J'en étais ressortie épuisée ; signe qui ne trompe pas. J'avais eu des difficultés à le mener correctement.



Voyage à travers l'espace d'une image comme à travers les strates de l'action

Cette image énigmatique peut être saisie d'un seul regard, et pourtant, elle est à parcourir. Mais où est le lieu du regard ? Quand je regarde une image, elle est en moi autant que je suis en elle (souvenir de Merleau-Ponty). Le temps accordé au regard offre des focalisations multiples. Elle est écran noir avant d'être lieu lumineux. Un premier plan dessine une cartographie incertaine qui se laisse traversée pour aller au-delà de l'obscurité. La lumière est alors éblouissante, effaçant parfois ce qu'elle pourrait révéler, tout en dessinant un espace qui se déroule en profondeur, livrant des bribes de réalité ciselées dans les moindres détails ou adoucies dans l'ombre. Des indices de chemins, de parcelles, de maisons, d'un portail, sont discernables mais incomplets. Les armatures de la vitre quadrillent l'espace, mais elles disparaissent selon la mise au point effectuée. Enfin, dans le plan de la vitre, un voile blanchâtre est celui d'un espace réfléchi...

Le processus de découverte de l'image s'apparente à un voyage intérieur, celui que l'explicitation révèle. Nulle image ne peut égaler celles précises et fragiles qui surgissent en nous. Celle-ci est choisie pour approcher l'indicible d'un processus de mise au jour de ce qui se pense en nous.

André Scherb

artiste et enseignant-chercheur en arts plastiques à l'ESPE de Bretagne, auteur de *La fable et le protocole : processus de création en peinture*, Paris, L'Harmattan, 2012.

L'entretien d'explicitation : une découverte, une pratique, un dévoilement.

Pascal MORA

Une découverte

Evoquer l'explicitation c'est d'abord faire le récit d'une découverte. Un soir donc, lors d'un cours consacré à l'analyse du travail pour l'ingénierie de formation, je parcourais la bibliographie que nous avaient distribuée Paul Olry et Pierre Parage, nos distingués enseignants du CNAM à Paris. Lorsque je tombai sur un ouvrage dont le titre m'intrigua « L'entretien d'explicitation » l'auteur en était un certain Pierre Vermersch. C'est le terme « explicitation » qui me parut bien inhabituel et original, à moi dont l'esprit est toujours en quête de nouveauté.

Il y avait cette ressemblance avec « exploration » et « facilitation » et la perspective d'horizons inédits. En effet, quelles possibilités ouvraient les autres

techniques d'entretien ? Celle de compiler, comparer des données rigoureusement questionnées ? Celle de laisser libre cours à l'expression d'une expérience ? D'accord. Mais explorer l'action, l'exprimer, élucider ce qui la guide ? Cela manquait à ces techniques d'entretien et je voulais faire le tour des outils qui permettraient d'approcher le travail pour contribuer à mettre en place une action de formation. J'allai acheter l'ouvrage de Pierre Vermersch et entrepris de le lire. Mon but était surtout de mettre en pratique sa méthode en procédant à des entretiens réels. Aussi, je me persuadai que la technique exposée était limpide, grandement facilitée par la lecture de l'ouvrage.

Une pratique

Evoquer l'explicitation c'est faire le récit d'une pratique : enquêtes de recherche, utilisation dans son propre champ professionnel... Après lecture du livre et pour les besoins du module en sciences sociales suivi au CNAM, je parvins à convenir d'un entretien avec une infirmière en bloc opératoire à l'hôpital de Meaux. Mon but originel était de partir d'une description générale de son travail afin d'aboutir à l'évocation des mesures d'hygiène auxquelles est tenue une infirmière en bloc opératoire. Nous avons pu verbaliser de manière assez fine les précautions à prendre. Néanmoins, c'est sur l'hygiène des mains que finit par se centrer l'entretien : comment se laver les mains, quand se laver les mains. Il en ressortit la nécessité pour une infirmière la nécessité de spécialiser et limiter les contacts manuels. L'infirmière était spécialisée dans le passage des instruments, le déconditionnement des champs opératoires et ne pouvait, en principe, s'approcher à moins de 1,50 mètre du malade. Chaque opération manuelle devait se faire sous condition de maintien de la propreté des mains :

port de gants pour ramasser des déchets médicaux, procédure à suivre pour retirer les gants afin que les mains restent propres. C'est une contrainte car si les mains ne sont plus propres, l'infirmière doit ressortir du bloc pour se les laver et le chirurgien doit savoir que l'infirmière s'absente. Je ressortis de l'entretien avec un intense sentiment d'avoir parcouru quelques aspects d'une activité dont j'ignorais tout, d'en avoir presque vécu la minutie. Pourtant, j'avais passé une bonne partie de l'entretien en éprouvant des difficultés à anticiper le fil conducteur. Sans doute, n'étais-je pas parvenu à ralentir suffisamment mon interlocutrice et cela ne m'avait laissé aucun recul, aucun répit.

Dans l'élan, je formai le projet de continuer à pratiquer des entretiens d'explicitation pour un mémoire de master en sciences de l'éducation à l'université de Lille 3. Ce mémoire serait dédié à la formation et à l'activité des menuisiers et charpentiers. J'avais pris conscience qu'il me faudrait perfectionner ma pratique de l'explicitation. Je m'inscrivis donc au stage de base animé par Pierre Vermersch, le « pape de l'explicitation », en octobre 2011 à Paris. Là aussi de nombreuses impressions ne me permirent pas d'intégrer sur le moment la quintessence de la formation. Je compris tout de même l'importance de ralentir le débit de l'interviewé en le plaçant en évocation ce qui me laissa des intervalles d'observation et de réflexion action. De même, je pris davantage conscience qu'il fallait

éviter d'induire les réponses de l'interviewé. Lorsque le stage prit fin j'étais épuisé. J'avais également apprécié l'attention des accompagnants et de Pierre Vermersch ainsi que leur sens de l'humour.

Je me sentis prêt à mener des entretiens avec des charpentiers et menuisiers. Un élément nouveau intervenait : j'interviewais des professionnels après les avoir filmés en atelier. Le plus souvent, l'entretien se produisait plusieurs jours voire plusieurs semaines après avoir filmé les ouvriers. Alors, comment organiser l'entretien ? D'abord, je montrai à chacun plusieurs minutes de la vidéo puis je passai à l'explicitation. Las, les personnes passaient plus difficilement sur le plan de l'évocation car elles se reliaient à ce qu'elles avaient visionné sur le caméscope. Par la suite et pour ajuster la démarche je fis un bref rappel sur le moment et les circonstances de la vidéo avant de passer à l'explicitation, dans le but de conférer à cette seconde phase toute sa richesse. Il y aurait beaucoup à raconter sur ces verbalisations. Je retiendrai qu'elles aidèrent au plus haut point à exprimer les moments peu visibles de l'activité. Par exemple, le trait de charpente relève principalement d'opérations mentales concrétisées en représentations géométriques de volumes (les charpentes) sur une surface plane (une grande planche de bois). L'image est bien loin de capter l'ensemble de l'activité. Les jeunes charpentiers exprimèrent la difficulté du passage de 2 à 3 dimensions. Ils firent part d'une contrainte particulière : la concentration indispensable à la réalisation d'une épure exacte. En ce sens, le métier de charpentier tranche singulièrement avec d'autres métiers du bâtiment : la complexité d'une charpente tant dans sa conception que dans sa réalisation. Ainsi, il apparaissait déterminant de mener des enquêtes selon un dispositif le plus complet possible. Si la vidéo privilégiait l'accès à l'activité par les canaux visuels et auditifs ; l'entretien offrait un chemin vers le monde intérieur, la conscience du sujet au travail. Six mois après le stage de base à l'explicitation, j'eus la chance de suivre le séminaire de Nadine Faingold au CNAM de Paris. Le thème en était « l'explicitation des pratiques ». Le but était de centrer progressivement l'explicitation sur un moment clef de l'activité. Avec un peu plus d'expérience, je me sentis plus à l'aise pour mener les entretiens et les observer. Là je me rendis compte de l'importance des sensations accompagnant le déroulement de l'action. Il me semble que cela ouvre un champ immense et fécond.

Un dévoilement

L'entretien d'explicitation relie à la psycho-phénoménologie qui est un champ théorique pluridisciplinaire comprenant « des philosophes, des neurosciences, des psychologues, des linguistes, de l'intelligence artificielle » (Vermersch, 1996

<http://www.grex2com/assets/files/expliciter/Pour une psychophénoménologie.pdf>).

Aujourd'hui, j'en suis encore à affiner ma pratique de l'entretien en lien avec la ressource vidéo. Si la technique d'explicitation reste au centre de mes efforts l'aspect théorique ouvre de vastes possibilités.

Bibliographie

Esser, M. (2003). La PNL en perspective. Bruxelles : Labor.

Mora, P. (2010). L'entretien de recherche. L'exemple d'un entretien appliqué à l'analyse du travail en vue de la formation. Module fad 107. Paris : CNAM.

Mora, P. (2012). La vidéo, l'entretien et l'auto-confrontation comme appui à l'identification des compétences et à leur transfert dans les métiers de la transformation du bois. Mémoire de master en sciences de l'éducation. Lille : Université Lille 3.

Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris : E.S.F.

Entre parole et silence, entre corps et pensée, rencontrer l'explicitation

Eve Berger

Découvrir l'explicitation, en 2002, ça a très vite été pour moi rencontrer *l'auto-explicitation*.

L'écriture était déjà une passion, une fenêtre nouvelle s'y est alors ouverte sur des paysages inconnus. Mais ce n'est pas l'attrait ou l'intérêt de ces paysages en eux-mêmes qui a fait le précieux de l'affaire, qui a fait qu'une « attitude auto-explicitatrice » est devenue partie intégrante de ma vie – de ma vie de chercheuse, de ma vie de thérapeute, de ma vie de formatrice, de ma vie de femme.

Non, ce qui a tout changé dans ma manière et d'écrire et d'aborder ensuite toute chose à regarder, écouter, comprendre, vivre... c'est la liberté de *voyager* dans ces paysages qu'a représenté la pratique de l'auto-explicitation.

L'auto-explicitation, ce fut pour une nouvelle façon de laisser s'écrire non seulement un vécu mais la vie même qui le porte ; laisser s'écrire la vie sans l'arrêter, donc, mais sans non plus m'arrêter moi aux premiers jets, aux premiers aspects, en croyant que tout est là au prétexte que cela avait jailli. Ma liberté nouvelle c'était d'être maintenant capable d'entrer dans la réitération sans jamais arrêter le flot, le flux, le mouvement, de la vie à dire, à décrire. De prendre le temps d'explorer les recoins, les couches, les vagues du vécu, sans pour cela devoir arrêter le temps. Au contraire : pouvoir prendre le temps d'explorer les recoins, les couches, les vagues de mon vécu, *en même temps* que le temps avance et me les livre ; dérouler les mémoires de mon corps, de mon esprit, de mon âme... sans les freiner, sans les forcer non plus, sans les contraindre, sans les tirer ni les pousser, juste les accueillir et les dérouler comme on accueille un enfant au sortir de l'utérus, chaud et frémissant, plein de vie accumulée depuis 9 mois et sans doute davantage, plein aussi de la vie qui s'annonce à peine, qui ne se découvrira qu'en la vivant...

J'ai ainsi découvert une écriture qui, bien qu'elle s'adressât à un vécu passé, dévoilait aussi une vie qui avance, tournée vers ce qui vient quand on la déploie.

Cette écriture, je l'ai utilisée comme chercheuse pour produire les données de ma thèse de doctorat ; dans cette aventure, j'ai eu la chance que Pierre m'accompagne. Qu'il soit ici remercié, à l'occasion de ce n° 100 qui signe l'ampleur de sa création de chercheur (car il a bien d'autres créations...), pour l'aide qu'il m'a apportée durant ces années, pour la qualité de sa présence et pour ce que ma rencontre avec lui m'a offert.

Au-delà de la production des données, l'auto-explicitation est devenue aussi une nouvelle modalité de réflexion théorique, basée sur l'exploration de la description non plus seulement de mon vécu mais aussi de ma pensée, du mouvement de ma pensée (n'est-ce pas un vécu d'ailleurs ?), avec un niveau de détails et de déploiement de variations que je n'avais jamais atteint jusque-là.

Comme thérapeute, comme formatrice, bien sûr, l'entretien d'explicitation (tout comme l'auto-explicitation) a profondément enrichi ma pratique de la relation, de la verbalisation, de l'entretien thérapeutique, de l'animation de groupes en formation.

Mais quand il s'est agi de témoigner de ce vaste processus pour ce n° spécial d'*Explicititer*, ce n'est pas tout cela qui est « venu »...

Entre parole et silence, entre corps et pensée

Dans un chien et loup de la conscience, d'abord ne pas vouloir nommer à l'ordinaire.

Ne pas être dans l'habitude, le convenu.

Chercher un autre chemin pour dire, pour montrer, pour débusquer.

Pour *voir*.

Se faire d'abord terre d'accueil pour l'impalpable, pour l'improbable

Se tourner vers ce qui se tait encore

Arrêter d'écouter les bruits pour écouter l'écoute.

Laisser s'installer le calme, la disponibilité qui naît quand on cesse de chercher. Épouser la part de soi qui a besoin de repos.

Écouter la disponibilité elle-même, comme un état du corps, un relâchement de la pensée.

Prendre son temps. Laisser les nuages s'entrouvrir. Je sais si peu du soleil au-delà.

C'est une partie de ma vie qui m'échappe, qui dort en paix, qui vit comme dans un rêve, qui vit à l'abri, m'attend-elle, ai-je le droit d'y toucher, vais-je la déranger ?

S'en approcher doucement mais pleinement, sûr et ouvert, tranquille et ferme, si « cela » veut bien se confier, alors j'irai à la rencontre.

Et cela vient. Cela frémit. Quelque chose en effet demande à se montrer. Prend tout juste forme, par vagues douces et fines, effleurantes, affleurantes.

Garder le silence, ne rien mettre en route, laisser les vagues grossissantes déposer l'expérience qu'elles charrient et les laisser, elles, la dire. La dire à l'essentiel, la dire en profondeur.

Mais être là, être le relais, être les vagues même, épouser leur mouvement dès l'ébauche, et avec elles tailler, sculpter, donner du relief, créer le volume... Donner mes bras à leur force, offrir mon âme à leur caresse et ma chair à leur passage, faire de mes doigts l'outil de leur précision.

Et voir alors la douceur du sommeil accoucher de toute la puissance de la vie et du monde.

Texte pour le N° 100 d'Expliciter.

Bernard Genest.

Consultant-Formateur au CIREF 45770

Il y a une vingtaine d'années, j'ai rencontré l'EDE. Cela fût pour moi une découverte importante, sur le plan cognitif et surtout sur le plan comportemental, car si les écrits de Piaget, puis de Vergnaud et d'autres encore...thématisent bien la question des « savoirs » de l'implicite de l'action, ils proposent très peu de choses sur la façon d'y avoir accès dans une approche singulière de l'expérience. Le stage de base m'offrit donc cette ouverture, aussi forte et vivifiante, toutes références gardées, que celle que j'avais eue quelques quinze ans auparavant avec l'attitude d'empathie Rogérienne, qui une fois encore soulignait toute l'importance de la façon d'être avec autrui.

Les techniques d'EDE assises sur une attitude d'accompagnement respectueux et impliqué m'ont énormément apporté, tant dans ma pratique d'analyse de l'activité cognitive des opérateurs en cours de tâche, que dans celle de remédiation cognitive auprès de jeunes et d'adultes en difficulté. Nombre de fois, elles m'ont permis, plus facilement et plus rapidement, d'accéder et de faire accéder les intéressés à ces savoirs internes qu'ils possèdent et qu'ils ne connaissent pas.

Et ces moments de découvertes sont toujours des instants de vie intenses et partagés. Il m'en revient quelques uns que cette rétrospective en hommage du N° 100 fait émerger.

Ma première fois en vraie grandeur, José, ouvrier d'origine Portugaise de l'industrie du Caoutchouc, qui tournait et retournait dans sa main la pièce imaginaire qu'il avait usiné le matin même, et tellement concentré qu'elle m'en était devenue présente, qui soudain à ce moment là, suspend son mouvement et dans un souffle épanoui, murmure l'indice de qualité jusqu'alors « ignoré » qui révélait la cohérence de son action passée. Et son regard qui me cherche pour, à la fois partager ce moment de soulagement ravi, et en même temps ancrer dans la réalité la fugacité de cette expérience réalisée sur lui-même.

Stéphanie, adolescente en échec scolaire, pétrifiée de doute, abimée d'incompréhension à revivre une fois encore ses errements mathématiques et dont, soudain le visage s'illumine en même temps que le corps reprend vie pour exprimer la découverte qui, dans le pas à pas de son chemin de raisonnement reconstitué, identifie la confusion qui obstruait encore et toujours son raisonnement passé.

Et Charlie, superbe jeune femme noire débordante d'énergie, repasseuse dans un ESAT de Picardie, qui exulte sa joie d'avoir pu faire émerger, au moyen d'un dessin de la chemise qu'elle vient de repasser, le détail de sa façon de faire héritée de sa maman « il y a longtemps, là bas dans le pays.. »... et qui la proclame à tous, afin de partager son émotion tout en socialisant le mode opératoire ainsi révélé.

Un voyage dans l'Himalaya

Une expérience subjective transcendante

Chu-Yin CHEN

Tout a commencé par cet appel, reçu en écho au chant des sœurs lors d'une messe au monastère de Langeac. Un désir presque mystique s'était manifesté pendant ce temps par une ébullition d'un sentiment embrumé. Plus tard, grâce au façonnement d'un entretien d'explicitation sur cette situation spécifiée par ce moment d'émotion, je me suis autorisée à poursuivre cet appel. Le déroulement d'un tel entretien a tangiblement abouti à l'émergence d'une nouvelle expérience proprement subjective et on pourrait dire une perception extrasensorielle !

1 Décrire le propos de cet article

L'université d'été du Grex à Saint Eble est chaque année un temps de recherche et d'expérimentation propices à l'occurrence d'expériences nouvelles insolites. Le dimanche après-midi, 25 août 2013, j'ai rejoint le groupe de Nadine, Claudine et Catherine. Nous désirions explorer plus amont les potentialités que recèlent les phénomènes de décentration. C'est ainsi que nous avons pratiqué entre nous plusieurs entretiens d'explicitation sur des sujets choisis par chacun en tant que Sujet (A). Chaque entretien était suivi d'un temps de débriefing nous permettant de verbaliser ce qui avait été perçu, trouvé et compris pendant son déroulement.

La première partie de cet article est consacrée à la transcription de l'entretien que j'ai eu, en tant que A, avec Claudine comme accompagnant principal B, et auquel Nadine et Catherine assistaient avec la possibilité d'intervenir.

Cet entretien prend fin sur une note de silence, pourtant le monde avec qui je suis en contact m'impressionne tant. Alors, à ce moment-là, parler n'aurait pour effet que de faire s'échapper ce qui est en train d'arriver ; pour autant, tout est resté dans de fines sensations corporelles et mentales. Dans la seconde partie de l'article, je désirerais excrire ce vécu pour en présenter « une lecture imagée » non verbale.

Cet article touche le sujet de la conscience qui, à la fois, me passionne mais reste mystérieux pour moi. Cet essai doit être considéré comme le lancer d'un caillou dans un étang. Il porte en lui l'espoir que l'onde retour sera source d'interférences, comme autant d'échanges sur le chemin de cette exploration de la conscience que nous essayons d'entrevoir.

Mon départ sur le chemin de l'explicitation et mon développement personnel n'auraient pas été possible sans Pierre Vermersch, et tous les membres du Grex, que je remercie chaleureusement de leur accueil et de m'avoir guidé depuis deux ans.

Si cet article a pu voir le jour, c'est essentiellement grâce à Claudine, Nadine et Catherine qui m'ont accompagnée vers 'les choses les plus folles' de cette aventure, dans laquelle je n'aurais jamais pu me faufiler sans elles. Et enfin, je remercie mon époux pour l'aide qu'il m'a apporté dans la transcription.

2 Transcrire l'entretien d'explicitation

2.1 Notes sur la transcription

Dans cette transcription intégrale, j'ai souhaité rester le plus fidèle au déroulement de cet entretien. Des marques chronologiques ont été mises au début de chaque étape pour conserver

la notion du temps écoulé entre elles. De même, les silences, les hésitations, les mots suspendus ont été traduits par un espacement entre les mots du texte. De plus, l'intensité de la voix a été repérée et marquée en jouant sur le style de la police, normal ou italique.

Pour aller au-delà de ce déroulement linéaire, plusieurs relectures de cette transcription m'ont permis de repérer différentes évolutions dans son contenu. Pour faire ressortir les sujets abordés, et évaluer les différentes étapes, je les ai classés en leur donnant des titres appropriés, comme s'il s'agissait de mettre en relief leur contenu, et donc, leur donner du volume. Les titres ne sont que des taches brillantes, spéculaires, reflétant la lumière sur ces volumes, ou en l'exprimant à la manière chinoise, ils portent la prunelle de l'œil du dragon. Ces titres se sont souvent révélés pour moi, comme des thèmes propres, instigateurs de réflexions et de questionnements.

On constate que certains mots apparaissent fréquemment dans différents contextes, et jouent un rôle significatif plus particulier que leur signifié. Parmi ceux-ci, il y a « Est-ce que », qui sous-tend la construction suivante : Est-ce que je peux dire ainsi, à l'aide des mots qui vont suivre. Il marque la recherche de mots désignant et qualifiant bien le sens de ce que je suis en train de saisir au moment où les choses émergent. On peut aussi noter un emploi fréquent de « Finalement », qui ne doit pas être vu comme une conclusion de ce qui précède. Il introduit en fait un tournant vers un nouveau sens, une nouvelle idée, voire la fin d'une phase de transition vers une émergence, une découverte.

– Légende

Les signes ci-dessous sont employés pour désigner les différentes situations de paroles de l'entretien.

—CY: Chu-Yin parle.

—CL: Claudine parle.

—NA: Nadine parle.

—CA: Catherine parle.

—XX: Texte normal : phrases dites avec une voix normale.

—XX: *Texte* en italique : phrases dites avec une voix plus basse.

—XX: Texte [—PP : parole] Texte : Paroles prononcées pendant qu'une autre personne parle.

—XX: mot... : Mot commencé, non terminé pour cause de silence, de coupure, de reformulation.

—XX: mots ... : Paroles entrecoupées de silence d'environ 1 s.

—XX: mots : Paroles entrecoupées de silence d'environ 2 s.

—XX: (<x> s) texte : Silence de <x> secondes avant de commencer à parler.

—XX: Texte mot avec lettres répétées (ex: c'esst, eeet,) : Marque les accentuations d'intonation dans les cas de doutes, avant silence, ou reprise de la phrase.

{*texte*}: Texte décrivant une sensation ou une vision qui m'a fortement marquée à ce moment de l'entretien.

2.2 Transcription de cet entretien

A. L'établissement du contrat et du sujet de recherche

Time : 00'47 Le départ et la prédisposition

—CL: Bien écoute chu-Yin, si tu veux bien...

—CY: D'abord, je vous demande: est-ce qu'il y a un but de recherche spécial ?

—CL: Le but de recherche, c'est surtout sur les dissociés.

—CY: *Ah! Ok, d'accord.*

—CL: Mais toi, est-ce qu'il y a quelque chose qui t'intéresse particulièrement ?

—CY: (3 s) *ok*, je suis prête à tout !

—CL: Prête à tout, aux choses les plus folles !

...Rires...

—CY: Si tu veux.

—CL: Donc s'il y a des choses qu'on tente et qui ne te conviennent pas,

—NA: Par contre tu devrais poser ton cahier.

—CL: Oui

—CY: *Ok, d'accord.*

—CL: Et s'il y a des choses qu'on tente, moi et Catherine, et qui ne te conviennent pas, tu fais signe quand même... hein ... puisqu'on est autorisée à faire les choses les plus folles !

Time : 01'23 La venue d'une situation spécifiée

—CL: Donc Chu-Yin, si tu veux bien, [—CY : oui] prendre le temps, [—CY : oui] de laisser venir un moment, [—CY : oui] un moment de transition ou autre chose qui t'intéresserait de reprendre ou d'aller voir ce qui s'y est passé.

—CY: (12 s entrecoupé d'interjections ... euh euh ... oui ... ok ...) OK.

—CL: OK?

—CY: Oui.

—CL: Tu peux nous dire de quoi il s'agit ?

==CY: *Euh ... alors finalement ...* quand tu commences, ...euh..., à te placer à côté de moi, au départ, je ne sais pas ce que je peux évoquer ... et puis, *pff* ... quand ... quand tu te mets là, à côté, il y a aussi cet espace qui vient ; je veux dire dans cet espace ... ce que je veux, ce que j'aimerais bien revivre : [—CL : oui,] c'est dans une église ... je suis dans cette église, et il y a un moment ... où je me pose des questions. **Dans ce moment, des questions surgissent, et je ... je suis très émue.**

—CL: Voilà, ce serait ce moment-là, [—CY : oui] que tu souhaiterais reprendre ?

—CY: Oui, Oui.

Time : 03'05 Comment peut-on caractériser une émotion ?

—CL: Donc, si j'ai bien compris, tu me dis si c'est ça, tu étais dans une église à un moment donné, et dans cette église, à un moment pour toi, il y a des questions qui surgissent, et qui font que tu es profondément émue.

—CY: hum, hum, oui.

—CL: C'était une émotion positive ?

—CY: (3 s) Euh, oui! ... oui! Il y a une *Positive ?? Il n'y a pas cette connotation.*

—CL: Pas cette connotation. Sans rentrer dedans, tu pourrais mettre un mot pour la caractériser, peut-être ou peut-être pas.

—CY: sans quoi ?

—CL: Sans rentrer dedans. Sans rentrer dans le contenu qui caractérise cette émotion. Est-ce que globalement comme ça, tu pourrais mettre un mot pour la caractériser ?

—CY: *Car...* Caractériser quoi ?

—CL: C'est-à-dire, là, je t'ai demandé si elle était positive. [—CY : hum] Tu me dis que ce n'est pas ça, alors qu'est-ce que ça pourrait être d'autre ?

—CY: Euh, alors, ce qui m'est venu en premier, au départ, avant que tu me poses la question ... que tu me dises ce mot, est-ce que c'est une émotion ... positive? Avant, c'était plus qu'une émotion... et en même temps, ... c'est ce mot 'positif' qui me permet de dire que non, ce n'est pas cela, pas ce mot ; c'est plutôt un doute !

—CL: Du doute !

—CY: (13 s avec interjection ... *Ouais, est-ce que c'est ça ? ... ouais ... ouais ...*) Ouais, c'est quelque chose que je ne sais pas... je ne peux pas dire !

B. Se pencher sur le moment ému

Time : 04'40 1^{re} question survenue

—CL: C'est quelque chose que tu ne sais pas ; mais si tu veux bien, avec ce quelque chose que tu ne sais pas, est-ce que tu peux juste prendre le temps de bien le contacter [—CY : mmm] pour savoir si tu peux vraiment revenir dessus, si tu as envie de vraiment en parler, de ce moment.

—CY: Ouais. (2 s) de ce moment précis ...

—CL: Où des questions ont surgi [—CY : hum, oui] et qui ont amené à une émotion.

==CY: (16 s alternant silence et paroles en évocation : *Oui, dans cette église ... il y a le chant ... des sœurs, ... c'est à partir de là ...*) que je me demande **comment elles vivent ?** *Où est cette église ?* Finalement, c'est dans le monastère où je passe mon séjour..., et je me demande comment elles vivent. Finalement, je loge là-bas, mais il y a une barrière, et derrière, je ne vois pas comment ces sœurs vivent [—CL : hum] Et là, j'entends leur chant ...

Time : 05'45 La vérification du contrat

—CL: D'accord, excuse-moi, tu es déjà partie, je ne veux pas t'empêcher de continuer, mais, [—CY : oui] je te demandais si tu pouvais vraiment en parler.

—CY: ... en parler de ?

—CL: en parler ici et maintenant avec nous trois.

- CY: Oui, oui ...
- CL: D'accord, c'est juste ça, alors excuse-moi, hein.
- CY: Par contre, peut-être ... je vais (*Je me suis levée pour me placer avec ma chaise plus proche de Claudine.*)
- CL: Te rapprocher ?
- CY: oui.
- CL: Est-ce que ça va ?
- CY: Oui ... oui, oui.

Time : 06'13 La question suivante en écho de la première

- CL: D'accord Chu-Yin. Donc, c'est ce moment [*—CY : m'ouais*] où des questions surgissent. Est-ce que tu peux dire un peu de chose sur le contexte de ce moment-là ? Comment ça se passe, le cadre, le contenu..., où, quand, si tu peux ?
- ==CY: (5 s avec un *hum*) Oui, c'est là que je me demande comment elles vivent Et après la question suivante, ... est-ce que je peux vivre ? (4 s) Ce n'est pas vivre comme elle ; c'est plutôt est-ce que je peux (3 s) vivre ... vivre et devenir comme elle ? Et, c'est là que ... *eh* (3 s), après, sur le moment, ça me met vraiment en larmes. Est-ce que je peux devenir comme elles ? C'est ça qui ...
- CL: qui donne de l'émotion
- CY: oui
- CL: Ok. Et tu as envie d'aller chercher plus d'information sur ce qui s'est passé à ce moment-là ?
- CY: (6 s ... *hum* ...), oui on peut essayer, ... on peut essayer.

C. Trouver le fil d'Ariane des questions amenant à l'émotion

Time : 07'37 Revenir en amont : Décrire les actions et la localisation des personnes

- CL: d'accord. Tu faisais quoi juste avant de te poser ces questions, que ces questions surgissent ?
- CY: (10s ... *ce que je fais* ...), oui, ... je suis là, j'écoute le chant.
- CL: Tu écoutes un chant.
- CY: Oui. Les sœurs. C'est la messe du soir, les vêpres.
- CL: Donc ce sont toutes les religieuses qui chantent.
- CY: En même temps, il y a des gens qui sont à côté de moi. [*—CL : oui*] Parce que dans cette église, les sœurs chantent, mais dans une autre ... salle (un transept),
- CL: une autre salle.
- CY: Oui. On ne les voit pas.
- CL: Tu entends seulement. [*—CY : oui*] Et toi, tu es dans une autre salle (la nef).
- CY: Oui. Cette salle est ouverte au public.
- CL: D'accord, il y a des gens qui passent.
- CY: il y a des gens qui sont là, [*—CL : qui sont là*] et c'est des gens un peu comme moi, qui logent là, [*—CL : hum hum*] et eux, ils ont pris les feuilles pour chanter.
- CL: Ils chantent aussi ? [*—CY : oui*] Donc ils chantent avec les sœurs ? [*—CY : oui*] D'accord, et toi tu es là. [*—CY : hum hum*] Tu arrives de quelque part ? Tu étais déjà là ?
- CY: Oui, oui. Je suis rentrée un peu plus tard que les autres, mais je suis là-dedans aussi. *Et je* ... Alors, avant ça, je crois qu'il y a une idée qui m'est passée ... [*—CL : hum hum*] ...
- CL: une idée qui t'es passée. Laisse-la repasser.

Time : 09'00 Décrire mes propres actions et réactions : je résonne avec le chant

- ==CY: (3 s ... *c'est* ...), *Elles chantent, les gens à côté de moi chantent, je me suis dit : « je ne chante pas, j'écoute. »*
- CL: Je ne chante pas, j'écoute.
- CY: *Et ... je ... et puis ... finalement ...* Et puis aussi [*—CL : oui, puis aussi*] ... parce que j'imagine que les gens me passent les feuilles pour que je chante.
- CL: Tu imagines.
- CY: Oui, je peux leur répondre que finalement, je n'ai pas besoin de chanter ... je résonne ... avec ... avec le chant, avec le chant !
- CL: Voilà, tu n'as pas besoin de chanter, parce que tu résonnes avec leur chant.
- ==CY: *Oui, [*—CL : d'accord*] c'est là, je crois, je résonne avec ... avec le chant des sœurs. Et c'est là, je résonne avec elles. Oui ! C'est dans cet espace, à cette distance que finalement je résonne comme ça... avec le chant, avec la voix... avec leur voix ..., mais [*—CL : oui*] ... je ne les vois pas, même à ce moment-là (dans l'église), je ne les vois pas. [*—CL : Tu ne les vois pas*]. ... et puis, c'est là que vient ma*

question ... Comment vivent-elles ? ... Est-ce que je peux devenir une sœur ? ... Ce n'est pas vivre comme elles, c'est vraiment devenir comme elles !

—CL: Devenir comme elles.

—CY: Et c'est là, je crois, tout est mis dans ces questions, s... *pff* (une grande respiration), oui, [—CL : c'est là que] c'est là qu'il est, *pff* !

—CL: Que l'émotion t'envahit ?

—CY: Oui.

—CL: C'est là, ou c'était avant ?

D. Entre ici et là

Time : 11'00 Ma main tient un autre univers

—CY: C'est là, le moment. De ce moment, ..., de devenir sœur ou nonne, et en même temps c'est ... *est-ce que* ... (7 s, ma main droite est levée vers l'avant et à droite avec le poing serré, tandis que ma main gauche devant la poitrine, le poing également serré.)

—CL : Essaye, qu'est qu'il y a là dans ta main ?

—CY: *Comment dire c'est ?* ... ce n'est pas un pays, mais ce n'est pas une dimension ... c'est, mais ce n'est pas un endroit, mais c'est cela (mon poing droit serré montre la direction du haut), ce monde qui m'attire.

—CL: Ce monde-là qui t'attire.

—CY: Oui, je ne sais pas comment le nommer, mais c'est cet univers, *oui on peut dire*, oui plutôt **univers**, [—CL : cet univers,] qui m'attire. [—CL : qui t'attire.] ... et en même temps, je suis là, je suis ... dans ce monde ...

—CL: Alors... tu perçois que c'est cet univers qui t'attire [—CY : *hum*] et qu'en même temps ... en même temps ... tu es là ...

—CY: Oui, en même temps, je me dis ... mais je suis sur cette terre *je suis tout entière*... dans notre réalité.

—CL: Voilà, donc, cet univers t'attire [—CY : *hum*] et en même temps, tu te dis que tu es dans une autre réalité, [—CY : *ouais*] C'est ça ? Voilà des questions...

—CY: Dans notre, ici, notre réalité !

—CL: Notre réalité, ici au Grex ou...

—CY: Je veux dire : en tant que ... je ne suis pas une sœur, je ne suis pas dans cet univers. [—CL : *tu n'es pas du tout dedans*...] Je suis là comme actuellement !

—CL: D'accord, ... momentanément ... c'est ça ?

—CY: Ouiiii ! Oui !

Time : 12'35 Envie de devenir et d'être ailleurs

—CL: OK, [—CY : *hum*] ... Et donc Chu-Yin, par rapport à là où tu en es, qu'est-ce que tu souhaiterais explorer davantage ?

—CY: (16 s) Ah ! Qu'est-ce que je peux éclaircir ?

—CL: Non ! Qu'est-ce que tu aurais envie ?

—CY: Qu'est-ce que j'aurais envie ?

—CL: Qu'est-ce que tu aurais envie ? [—CY : *oui*] Sans te poser la question si tu peux ou pas, mais qu'est-ce que tu aurais envie de ... d'avoir, ou d'éclaircir, d'approfondir ?

—CY: Baah ... [—CL : d'approfondir] On peut essayer de voir pourquoi ce monde, cet univers m'attire.

—CL: Mais à ce moment-là, [—CY : *oui*] ça, ça t'intéresse, d'accord. Mais est-ce qu'il y a des choses qui étaient dans le moment que tu as vécu dans cet endroit où tu entends les sœurs chanter, les gens qui sont dans cette pièce avec toi et qui chantent, toi qui ne chantes pas, et où surgissent des questions qui t'amènent une émotion ? Est-ce que si on va dans le sens de ta question « pourquoi cet univers t'attire ? » est-ce que c'est quelque chose qui s'est passé à ce moment-là ?

—CY: (8 s entrecoupé de : *heu-un* ... *dans le moment où ... le moment ému* ...)

—CL: Ça t'a ému, oui.

—CY: C'est, [—CL : *alors que*...] c'est que je suis là, et j'ai l'impression que j'ai un autre Moi qui est ailleurs, qui est déjà là.

—CL: ... Toi qui es ailleurs, qui est déjà là.

—CY: (10 s ... *Ouais* ... *et* ... *Oui mais* ...) Ce que je crois, mais je ne sais pas (en riant !) Je crois le moment, c'est que..., quand je me pose « est-ce que je suis ? » (4 s) ... *oui* ... c'est aussi, « qu'est-ce que je suis capable de devenir ? » ...

—CL: ... Voilà, ça c'est les questions qui te surgissent.

—CY: C'est aussi..., *c'est quand* (9 s ... *je* ... *hum hum* ...)

—CL: Reste avec ça, chu-yin, [-CY : oui] garde ça là. Et je te propose qu'on fasse une petite pause. [-CY : oui]
Ok, pour voir comment on poursuit [-CY : oui]. D'accord ?

E. Focalisation sur le moment ému

Time : 15'00 Conseil de Nadine : Se recentrer sur la 2^{de} question

—NA: Il faut juste rester sur le moment de la question, [-CL: hum] la question qu'elle se pose, tu restes avec celle-là. Tu maintiens en prise, et puis, elle t'a déjà dit qu'il y avait peut-être deux Moi, donc, qu'est-ce qu'elle a ? [-CL: Deux Moi !]

—CY: Il y a l'autre Moi qui est là.

—NA: Il y a l'autre Moi qui est là : [-CL: Je n'ai pas réussi à l'entendre] il y a un Moi et puis un autre Moi qui est déjà là. [-CL: Ah oui, d'accord], donc tu reprends juste, tu ne bouges pas du moment de la question [-CY: hum] [-CL: hum], et de qu'est-ce qui se joue dans le moment où elle se pose la question.

—CL: C'est bien ce que j'avais, ce n'est pas évident.

—NA: Mais tu la remets dedans, parce que ...

—CL: Oui, oui ! Ok, Chu-Yin,

—CY: Oui.

Time : 15'38 Percevoir ma posture et mon regard vers le chœur

—CL: Donc, je te propose de reprendre contact avec cette pièce où tu es, [-CY : hum] où tu résonnes avec le chant des sœurs [-CY : hum] ... qu'accompagne celui des personnes qui sont dans la pièce avec toi. [-CY : hum hum] Des questions surgissent pour toi, [-CY : hum hum] « est-ce que je pourrais ... », et cetera, ce que tu as formulé comme question, [-CY : hum hum] et où tu dis « il y a deux Moi » ... [-CY : ouais, il y a un...] Est-ce que tu y es, là ? [-CY : ouais] ... Tu recontactes ? ... Tu entends [-CY : oui] le chant des sœurs ? [-CY : oui] Tu peux te percevoir dans la posture que tu as, là, à ce moment-là ?

==CY: (14 s, avec paroles) ...hum hum ... ouais ... ouais ... je suis ... **debout**, [-CL : tu es debout,] oui, ... Il y a les sœurs qui sont vraiment dans l'autre pièce ; [-CL : pièce] oui, [-CL : que tu ne vois pas] ... hum hum ... et puis finalement, le chœur qui est devant moi, [-CL : oui] en hauteur, très haut [-CL : hum hum] ; et je crois que c'est à ce moment-là, que mon regard se tourne vers le haut.

—CL: Tu regardes vers le haut.

—CY: Et puis ..., [-CL : et puis] c'est là, c'est là que je me ... suis posé des questions, et après je me dis, je vis, est-ce que je peux devenir, ... devenir (3 s)

Time : 17'24 Conseil de Nadine : Se maintenir sur la 2^{de} question

—CL: D'accord... Si tu veux bien, [-CY : hum] reste en prise avec ça. Tu restes bien en prise, et je te propose qu'on essaye de faire quelque chose d'autre, [-CY : hum hum] et toujours bien sûr, en prise là-dessus. D'accord ?

—NA: Avec cette question.

—CL: Avec cette question-là, [-CY: hum hum]

—NA: « Est-ce que je peux vivre comme elle ? »

—CL: Voilà, « est-ce que je peux ... »

—NA: Tu restes avec la question.

—CL: Est-ce que je peux vivre comme elle ? [-CY: ouais]

F. La dissociée et le témoin se révèlent-ils un obstacle ?

Time : 17'50 Préexistence d'une vie : la division comme une souffrance

—CL: Et là, [-CY: et là] je te propose de mettre une autre partie de toi, ou une autre Chu-Yin, ou comme tu as envie de la nommer, une autre partie de toi, qui soit quelque part, pour te ... renseigner un peu plus sur ce qui se passe là, dans ce moment-là pour toi.

—CY: (7 s) Alors, (6 s ... hum ... hum ...) finalement, pendant que tu viens de me proposer [-CL : oui] (6 s ... hum ... illll ...) Il y a un autre éclairage.

—CL: Il y a un autre éclairage, [-CY : oui.] Ok ... allez, vas-y ...

—CY: C'est marrant, c'est simultanément [-CL : oui] pendant que tu me proposes ça, je t'écoute, mais je n'ai pas tout à fait saisi, parce qu'il y a une autre phrase qui m'est venue, [-CL : d'accord] qui dit justement: « c'est cette **division** qui m'..... qui m'... »

—CL: Cette division qui...

—CY: Qui ... qui ... [-CL : qui] est un peu ... ; cette division **me divise**, c'est ça dont je *souffre* ; mais le mot est un peu fort! Est-ce que c'est "souffrir" ? Je ne sais pas, mais elle me rend un peu, *pff* ... et c'est là que l'émotion m'est venue; c'est-à-dire comme s'il y avait déjà une Autre, je ne sais pas ? (3 s) Qu'est-ce que

c'est, je ne sais pas ? Mais, j'avais l'impression que c'était l'Autre qui était là comme si j'avais une autre vie qui était là, dans l'autre univers ... Et cet univers je crois, c'est la vie de ces sœurs qui me rend à cet univers.

—CL: qui te rend ?

—CY: Oui, qui me renvoie [—CL : d'accord], qui me renvoie à cet univers ... et il y a une Autre ... je ne sais pas, je ne peux pas dire Moi, mais ...

—CL: Accueille, cette chose que tu ne sais pas.

—CY: Et, c'est-à-dire, une Autre vie est là! Mais, est-ce que c'est... je ne crois pas que ce soit un autre *Moi* qui est là. ... Est-ce clair ?

Time : 20'18 Devenir comme trans-poser

—CL: Il se passe quelque chose là, [—CY : oui!] que tu ne sais pas très bien, mais tu sens une division. [—CY : Ouii!] Est-ce que tu souhaites qu'on essaye d'éclaircir cette division, (2 s) de dire ce qui se passe là ?

—CY: (3 s) Mumm je pense qu'on peut être ... on peut essayer euh ! Tout à l'heure j'ai repris ta proposition, mais ... peut-être on peut essayer, si j'en mets une là, [—CL : là, tu en mets une, tu en mets une là, moi, moi. [—CL : oui] (2 s) Et on va rentrer en contact avec l'autre ... [—CL : avec l'autre] univers. [—CL : là-bas, là.] Oui !

—CL: Donc toi, ici, et l'Autre, tu la mets là-bas, dans l'autre univers. [—CY : Oui.] Voilà. Et donc, maintenant qu'elles sont positionnées ... Est-ce que tu veux bien, et est-ce que tu peux, [—CY : hum hum] prendre le temps, [—CY : hum hum] de mettre une partie de toi ou une autre Chu-Yin, (2 s) une autre [—CY : une autre] quelque part, où ça va convenir pour qu'elle puisse voir ce qui se passe, là, au niveau de ces deux-là, de cette division ? (8 s) Prends le temps ... Laisse venir, ne cherche pas.

—CY: (2 s) On peut l'appeler l'Autre.

—CL: Tu préfères qu'on l'appelle l'Autre.

—CY: Oui.

—CL: Ça te convient ?

—CY: *Oui*. Ok.

—CL Et donc l'Autre, elle va se mettre où, pour voir ça, pour percevoir ?

—CY: (6 s) {Je me projette mentalement vers là, l'autre univers...} Elle va aller euh ... là, très haut. [—CL : très haut] Oui ! Oui!

—CL: Et cette Autre là-haut, est-ce que tu veux bien qu'elle voit au-delà de ce que tu vois, toi ? (7 s)

—CY: J'ai essayé de vérifier comment, [—CL : prend le temps], comment ... (4 s)

—CL: Elle est là-haut, l'Autre ? [—CY : hum] ... Et elle a des capacités importantes pour voir au-delà de ce que toi, tu vois.

Time : 22'48 Devenir comme per-muter

—CY: (6 s) Je pense qu'on va laisser la vie d'ici [—CL : on va laisser, oui, la vie d'ici]. On va la laisser à côté. [—CL : On laisse celle-là.] (6 s) {Une force désentravée resurgit...} Et, et je vais devenir cette Autre,

—CL: Tu vas devenir l'Autre, enfin celle que tu as mis là, [—CY : oui] dans l'autre univers.

—CY: qui est capable de rentrer dans l'autre univers, [—CL : oui] et qui va rentrer, qui va ... aller voir ou prendre contact ...

G. Décalage entre une expérience subjective transcendante et une expérience vécu ordinaire

Time : 23'25 Re-saisir la forme incarnée

—CL: Attend ! Afin qu'on ne mélange pas les deux, hein ! Je t'ai proposé qu'il y ait une autre partie de toi qui s'appelle l'Autre, qui s'est placée là-haut,

—CY: Justement, c'est ... une Autre ; c'est à propos de cette 'partie' de moi : **cette 'partie' ne me convient pas.**

—CL: Cette 'partie' ne te convient pas; ok.

—CY: En tout cas, ici ...

—CL: En tout cas celle-là, tu la mets de côté.

—CY: Là, on peut la nommer une autre "Chu-Yin de la terre", pour la mettre à côté.

—CL: "Chu-Yin de la terre", elle est là, voilà ! Et, la Chu-Yin de l'autre univers ?

—CY: Sinon, il y a ... (5 s), ça c'est un peu... ; alors, tout à l'heure j'ai dit que je vais devenir l'Autre, mais ce devenir, je ne sais pas comment l'éclaircir, je ne sais pas comment dire, mais maintenant je suis transformée en l'Autre qui a la capacité de prendre contact, d'entrer, dans l'autre univers, là-bas.

Time : 24'34 Ré-saisir l'action incarnée

—CL: Voilà, donc cet Autre, elle va pouvoir entrer dans l'autre univers là-bas. [—CY : oui.] Et, qu'est-ce que tu lui demandes à cet Autre ?

==CY: (3 s) *{La sensation de s'envoler...}* Elle va entrer dans cet univers !

—CL: Comment entrer dans cet univers ? C'est ça ?

—CY: *Oh, non ! C'est l'Autre !* Elle va entrer !!

—CL: Elle va entrer ; voilà, elle entre dans cet univers. ... Et là qu'elle est entrée dans cet univers, ça y est ? [—CY : *hum*] Oui ?..... Là, elle est entrée dans cet univers; et toi, Chu-Yin, ici, qu'est-ce que tu lui demandes ? [—CY : *non*] (5 s) Tu veux que je lui demande directement, pour qu'elle te dise (3 s), ou qu'elle t'envoie sous la forme qu'elle veut les informations [—CY : *Ça marche pas !*] dont tu as besoin.

Time : 25'24 Ré-saisir l'état incarnée

—NA: *uuhum, vas-y doucement.*

—CY: Elle, elle est autonome, il faut la laisser, elle se ... débrouille. [—CL : Elle se débrouille] *Oui. C'est pour cela que j'ai dit, on laisse celle sur la terre, [—NA : Evidemment !] [—CL: D'accord, elle se débrouille,] parce que la Chu-Yin d'ici (de la terre) ne sait rien. [—CL: d'accord.] [—NA : *hum hum*] ... *hum hum* (5 s) Si tu me demandes, je dis, je n'écoute pas, [CL : oui, oui, oui, j'ai compris, excuse-moi !! j'ai compris !] non, c'est vrai, je ne sais pas, même je ne sais pas ce qu'est-ce qu'elle peut faire ? [—NA : *hum hum*]*

—CL: Alors, tu la laisses faire ! Oui, tu as dit : elle se débrouille ! Tu as dit : elle se débrouille !

H. Nouer le contact avec l'autre univers

Time : 26'00 Chercher l'accès à l'autre univers

—CY: On va ... On va *donner on va laisser, on va donner, c'est-à-dire, (4 s) On va lui donner la permission de rentrer dans l'autre univers ...* [—CL: on lui donne la permission de rentrer dans l'autre univers] et puis, ... oui ... et après, c'est là, *je crois qu'il faut vraiment ... vraiment que je vive complètement dans cette Autre.* (15 s) *{Un grand mur vapoureux blanc épais devant moi...}* Et c'est là, [—CL: *c'est là*] ... mais là, j'ai un peu de mal à ..., J'ai un peu perdu cette *eh...*

—CL: l'Autre ?

—CY: Non!

—CL: non, tu as perdu ?

—CY: Le contact avec cet univers.

—CL: Tu l'as perdu, [—CY : *meuhum ?*] mais l'Autre, elle y est rentrée ? ... L'Autre, [—CY : *hum*] elle est rentrée dans cet univers ? Elle a demandé la permission.

—CY: Non, non! Elle ne trouve pas où entrer.

—CL: Elle n'a pas encore trouvé où entrer.

—CY: Et peut-être il faut que je retrouve cette émotion, là, quand j'étais dans l'église ... que je me replonge dans le chant, dans le moment quand l'émotion m'est venue ... Et je crois, c'est là, oui

Time : 27'38 Reprise du moment ému

—CL: Je te propose, si tu le veux bien aussi, de revenir au moment, [—CY : *hum*] où tu entends le chant des sœurs que tu ne vois pas, qui sont là-bas dans l'autre salle. Tu entends [—CY : *hum hum*] les autres qui chantent, ... toi ... tu n'as pas besoin de chanter, parce que tu résonnes. [—CY : *hum*] Et quand tu es là, et que tu résonnes comme tu résonnes, [—CY : *oui*] est-ce que tu peux dire ... comment c'est ?... Ou bien, tu peux le garder pour toi, hein, [—CY : *hum hum*] s'il y a besoin. Mais est-ce que tu peux essayer ... de ... de percevoir ce qui se passe là pour toi quand tu résonnes ? [—CY : *hum*] Et si tu as besoin, tu gardes le contenu pour toi.

—CY: (22 s, ... *uuhum ... uuhum ... oui, c'est ça* ...) Finalement, le moment de l'émotion qui m'est venue, c'est quand j'avais envie ... d'entrer dans cet univers.

—CL: L'émotion qui t'est venue, c'est que tu as envie d'entrer dans cet univers.

—CY: (3 s) *hum.*

Time : 29'30 Un appel : écouter le sens corporel

—CL: Est-ce que quand tu résonnes, [—CY : *oui*,] avec leur chant, il y aurait peut-être ou peut-être pas autre chose ?

—CY: (28 s ... *uuhum ... est-ce qu'il y a autre chose* ...) Il y a un appel !

—CL: Il y a un appel. [—CY : *oui*.] Comment se manifeste cet appel ? Dans ton corps, dans le son, ... comment se manifeste cet appel ?

—CY: (10s ... *uuhum ... uuhum* ...) Finalement, je dis que je résonne, en fait c'est quand je n'ai plus de poids.

—CL: Tu n'as plus de poids.

—CY: Oui, je ne sens plus la pesanteur. [—CL : Tu ne sens plus la pesanteur.] Oui, je suis en l'air. [—CL : Tu es en l'air.]

—CL: (8 s) Tu résonnes, quand ça résonne pour toi, il se passe tout ça ?

- CY: *Hum ... oui, je suis emportée.* [—CL : Tu es emportée.] Oui. (4 s) *Et, c'est pour ça que j'ai envie d'aller là-bas.*
- CL: Et c'est pour cela qu'elle est là-bas.
- CY: C'est pour cela que j'ai envie d'aller là-bas. (8 s) ... *hum hum ...* [—CL : *hum hum*] Et là-bas, *qu'est qu'il y a là-bas ?* (8 s)

I. S'incarner complètement dans un autre monde

Time : 31 :15 Etre emportée et devenir l'Autre

- CL: Et, si je peux me permettre, [—CY : *hum hum*] quand tu résonnes à ce chant comme tu résonnes, avec cet appel, [—CY : *uhum*] tu n'as plus de poids, tu ne sens plus la pesanteur, tu es en l'air. [—CY : *uhum*] Est-ce que tu te sens divisé, là, encore ?
- CY: Non ! Non ! ... Euh, (3 s) non, *là, je vis vraiment dans ... oui, je suis devenue l'Autre.* [—CL et NA : tu es devenue l'Autre].
- NA: Et tu es en contact ... avec cet univers ?
- CY: Avec quoi ?
- NA: Tu es en contact avec cet univers, là ?

Time : 32 :03 Une ouverture qui mène au-delà

- CY: Ouïi !... *Ce moment-là, je suis entrée* (avec une franche gaité de voix). *dans un autre monde* (dit doucement, très bas presque imperceptible) (7 s).

Time : 32'16 Survoler l'Himalaya

- CL: Tu peux rester avec ça ? [—CY : *oui*] Je te propose de rester avec ça, et puis tu prends tout le temps qu'il faut [—CY : *hum*] et dont tu as besoin ... pour tout doucement et tranquillement [—CY : *hum*] revenir avec nous [—CY : *hum*] Tu peux rester aussi, le temps dont tu as besoin pour rester en contact avec celle-là [—CY : *hanhan*] [—CY : *ouais*] (4 s) Tu veux la laisser où elle est ... Ou tu veux la ramener à toi ?

Time : 32'50 Au revoir

- CY: (2 s) *Je veux dire au revoir !* (dit d'une voix tout basse.)

3 Excrire le vécu

Maintenant, je voudrais écrire ce vécu. Excrire, comme Jean-Luc Nancy⁷³ le propose, c'est écrire avec le préfixe *ex-* de mise en dehors du corps, c'est-à-dire extérioriser ce qui est inscrit dans son corps, et aussi avec son homophone, *ex-cri*, comme on écrit toujours le cri, et pour ainsi nous renvoyer à la chose même. C'est donc avec cet esprit que j'excris ces mêmes fines sensations qui, pendant mon *évasion*, ont été manifestées, révélées, affectées, puis inscrites en moi comme autant d'empreintes mobiles et saisissantes.

Tout commence à :

Time : 32 :03 « Ce moment-là, je suis entrée ... dans un autre monde... »

J'ai eu la sensation de m'envoler ; sans chercher, je suis parvenue au bord d'un mur vaporeux. Une dominance de couleur blanche, évanescence couvre sa matière alors que des traces des salissures restent bien visibles.

Un sentiment d'avènement qui m'attendait s'est présenté à moi; en volant vers le haut à droite, une ouverture m'apparût. Quel drôle de passage au milieu de ce mur! Troué, fracturé, des éclats se tenaient à son bord dont la forme m'impressionnait. Sans être coincée, ni piquée, je me glissais avec aisance et grâce, le long de ce passage. *{Ce fut une transition étrange mais subtile !}*

Soudainement *{il y a un changement d'espace et de temps}*, un autre univers se donne à moi : d'immenses montagnes somptueuses, couvertes de neige dans un air limpide. Purs et frais, ses flocons sont parsemés sur des rochers en contrebas. Sans apercevoir leurs sommets, des reliefs volumineux se dressent devant moi.

⁷³ Reproduction d'un texte de Jean-Luc Nancy, « L'Excrit » dans la revue *ALEA*, Rio de Janeiro, vol. 15/2, jul-dez 2013, p. 312-320.

A l'instant où la grandeur de cette magnifique étendue me séduit admirablement, le bourdonnement et les bruits criards de la foule *se déclarent* à mes oreilles. Mon regard attiré se tourne vers le bas, vers un marché, vers des gens en habits hivernaux aux teintes chaleureuses, blanches ou sombres aux motifs reconnaissables. *{Cette vision me souffle le nom de cet endroit.}*

A peine aperçu et entendu l'effervescence de cet entourage, je m'en suis distanciée, et là justement, Claudine me chuchote : « Tu veux la laisser où elle est ... ou tu veux la ramener à toi⁷⁴ ? » Une petite voix s'élève de ma bouche : « ***Je veux dire au revoir***⁷⁵ ! »

Puis, je me suis retournée discrètement pour m'en aller *{comme la consigne de Claudine me l'a suggéré : « pour tout doucement et tranquillement revenir avec nous »*⁷⁴), et par une aspiration quasiment terrestre, je me suis retrouvée ici, à Saint Eble !

En revenant de là, j'ai eu l'impression d'avoir fait un *réel* voyage au pays des neiges, dans l'Himalaya, où je n'ai pas encore posé les pieds de ma vie actuelle. Bien que celui-ci se soit réalisé mentalement, la sensation de ses contacts atmosphériques fut si vraie et si présente. Ce voyage a été très, très bref ! Au chronomètre, il n'a duré que 30 secondes, mais il a fallu près d'une trentaine de minutes d'entretien pour démarrer cette tentation ! Or, pendant ces 30 secondes, où j'ai survolé et visité cet univers, j'ai recueilli tout ce qu'il pouvait m'apporter de nouveau et de ravissements.

4 Peut-on toujours être explicite ?

*La cognition ne peut que suivre l'intuition.
Sinon, le mot intuition ne mériterait pas son sens⁷⁶ !*

4.1 Le lancement

Cette aventure, non préméditée, s'est produite juste à la fin de l'entretien. Sans vraiment tenir compte, au départ, du sujet de recherche, et pour autant, sans s'éloigner de son esprit, une situation spécifiée est venue au rendez-vous de ma première intuition. Alors, étant donné que ce moment vécu, émotionnellement intense, pourrait paraître intime et délicat, le contrat de confiance de l'entretien d'explicitation a été révérifié et revalidé à maintes reprises, à chaque évolution du terrain de l'évocation.

Bien que le consentement ait été accordé, il m'est difficile de caractériser l'émotion de ce moment que certains sentiments embrument encore⁷⁷. De plus, au milieu de ces complexes affections, se cache, semble-t-il, un désir profond ; comme lors de cet entretien, au moment où Claudine me fait remarquer « Essaye, qu'est qu'il y a là dans ta main⁷⁸ ? » alors que ma main avec le poing serré se lève vers le haut à droite. Et là, je cherche les mots pour caractériser ce qu'il y a là-bas, dans la direction de mon poing et qui est en même temps déjà saisi et retenu dans ma main.

Ensuite arrive cette question : « Qu'est-ce que tu souhaiterais explorer davantage ? » avec en plus cette consigne directive : « Sans te poser la question si tu peux ou pas, mais qu'est-ce que tu aurais envie de ... d'avoir, ou d'éclaircir, d'approfondir⁷⁹ ? » Ces mots de Claudine – aurais envie – portent en eux l'effet perlocutoire de m'autoriser, de m'inspirer et enfin d'éveiller ce désir comme s'il avait pu sortir de son cocon après sa métamorphose, pour s'envoler de ses propres ailes dans cet univers. Qu'il s'agisse de ces ailes du désir, ou de moi qui me suis transformée en « l'Autre, ailleurs et déjà là », toutefois « elle est autonome, il faut la laisser, elle se ... débrouille⁸⁰ ! » dans un autre monde, et « la Chu-Yin d'ici (de la terre) ne sait rien. [...] même je ne sais pas ce qu'est-ce qu'elle peut faire⁸⁰ ? » Elle ne peut ni être témoin ni la suivre dans une forme de conscience.

⁷⁴ Time : 32'16 Survoler l'Himalaya

⁷⁵ Time : 32'50 Au revoir

⁷⁶ Ma propre citation.

⁷⁷ Time : 03'05 Comment peut-on caractériser une émotion ?

⁷⁸ Time : 11'00 Ma main tient un autre univers

⁷⁹ Time : 12'35 Envie de devenir et d'être ailleurs

⁸⁰ Time : 25'24 Ré-saisir l'état incarnée

Ainsi, ce qui s'est passé dans cet entretien d'explicitation autour de la conscientisation exploratoire du sujet A relève, d'après mon ressenti de ce vécu, d'un autre phénomène de **décentration** : '*Je suis partie*', mais en même temps, j'ai laissé une Chu-Yin sur la terre pour faire office de répondeur. J'ai cherché à m'échapper et à rejoindre ce qui m'attirait ; mais j'étais ramenée par B vers le questionnement. Pendant les différentes tentatives d'envol, les phrases de B étaient à moitié saisies et appelaient une réponse presque automatique, ou parfois une réponse sèche quand elles se révélaient trop en désaccord. Elles avaient parfois pour effet de me faire perdre le chemin.

4.2 *Le repérage et le pivot*

Quand on le regarde avec le recul que procure sa transcription, puis ses relectures successives, le déroulement de cet entretien d'explicitation est loin d'être confortablement harmonieux. A priori, on pourrait croire à un problème d'adressage des dissociés. Mais, en réfléchissant, ce qui me semble essentiel et fondamental, c'est le point central observé et observable d'un vécu de référence. Ce point central, je le nomme le 'Pivot' de la situation spécifiée ! En général, dans la méthode de décentration, B propose au sujet A de mettre en place, soit une partie de A, soit un double ou une autre entité ayant des compétences qualitatives, voire cognitives particulières. Celle-ci se positionne dans un espace qui facilite l'observation autour de ce pivot en vue d'enquêter et de mettre en lumière des informations. On remarque que les différents dissociés orbitent souvent autour de ce pivot, comme un groupe de 'similitudes complexes'.

Par contre lors de mon entretien, quand j'ai dit que j'étais partie et entrée dans un autre monde, en fin de compte, je ne me suis pas dupliquée dans un dissocié ni divisée dans une partie ; c'est moi en tant que moi, qui me suis entièrement projetée dans une autre situation, nouvelle et en train d'advenir ! Et donc, je me suis transposée en déplaçant complètement le pivot autour d'une nouvelle conscientisation exploratoire constituant, en temps réels, le vécu de référence. Je ne revis pas, je *vis* pleinement une nouvelle situation particulière !

4.3 *Vers quelle forme de conscience ?*

Ce voyage qui s'est invité dans cet entretien d'explicitation relève-t-il d'une expérience subjective transcendante ? Subjective, car elle se réalise mentalement et ne peut être observée directement de l'extérieur lors de son déroulement. Transcendante, parce qu'elle s'approche d'un ensemble de phénomènes psychiques, comme la perception extrasensorielle⁸¹ (PES) dont la sensibilité de perception et le pouvoir de conscience sont communicables et partageables à distance spatiale, avec par exemple la télépathie et le Remote viewing (vision à distance), ou bien à distance temporelle dans l'avenir, tels la précognition ou le pressentiment.

A la suite de cette expérience, l'émotion confuse de ce moment singulier s'est dissipée, et je me sens revivifiée par une ouverture de conscience dont la « non-localité » et la « non-séparabilité⁸² » deviennent « plus vaste que le ciel⁸³ » au-dessus du toit du monde !

⁸¹ Mario Beauregard, *Les pouvoirs de la conscience, Comment nos pensées influencent la réalité*, Paris, INREES, InterEditions, 2013, p. 138.

⁸² « [...] puisque nous sommes bâtis à partir de la même "étoffe" que le reste de l'univers. [Dean] Radin entrevoit la possibilité que la fabrique fondamentale de la réalité connecte tout : les particules, les organismes mais aussi les esprits et les cerveaux. Cela implique que tout l'univers ne serait qu'un seul système quantique. Cela expliquerait aussi pourquoi nous sommes capables ici et maintenant d'acquiescer des informations sur l'esprit d'autres personnes et sur des événements distants ; et pourquoi nos esprits peuvent influencer à distance, les esprits d'autres personnes, des systèmes physiques ou des organismes biologiques. » *Ibid.*, p. 154.

Voir aussi, Dean Radin, *Entangled Minds. Extrasensory Experiences in a Quantum Reality*. New York, Pocket Books, 2006.

⁸³ Nous empruntons ici le titre du livre de Gérald M. Edelman, *Plus vaste que le ciel, une nouvelle théorie générale du cerveau*, Paris,  ditions Odile Jacob, Paris, 2004.

Cent fois merci

Maurice Legault

Quand je me suis mis à l'écriture de cet article en septembre dernier, les choses se sont présentées spontanément sous la forme de tableaux. Un premier, un deuxième, puis un autre et un autre et un autre. Il aurait pu facilement y en avoir cent.

Chaque tableau présentait un moment important de mon parcours au Grex. Il ne s'agissait pas de moments spécifiés, mais plutôt de moments de type « classe de moments » : les séminaires à Paris, les rencontres à St-Eble, les temps de formation, ceux que j'ai suivis, tant d'autres que j'ai donnés, les après-séminaires au « Café Grex », etc. Presque tous sont apparus lumineux, quelques autres plus sombres. Je les ai tous retenus en les nommant brièvement, mais je ne les ai pas tous décrits avec soins. Faute de temps surtout, mais j'ai bien vu à travers un premier ensemble d'esquisses à quel point le Grex avait été important pour moi en tant que professeur, en tant que chercheur et tout autant en tant que personne.

Un lundi matin de février 1995 à Québec

*Je suis à mon bureau à l'université Laval. Un collègue, Jean Brunelle, voisin de mon bureau, vient me voir pour me présenter le livre *L'entretien d'explicitation*. Jean rentre d'une année d'études et de recherche (sabbatique universitaire) dont une partie s'est déroulée en France. Il a rencontré à l'université de Montpellier « madame Martinez », me dit-il, et il pense que ce livre pourrait m'intéresser.*

Je le lis dans les quelques jours qui suivent. Il avait raison, dès la première lecture il y a sur presque toutes les pages du livre une multitude de passages surlignés, annotés et questionnés. Ceux-ci témoignent de la forte résonance entre les thématiques que Pierre aborde et celles de mon travail d'enseignement et de recherche en pédagogie et plein-air et celui sur la pratique réflexive avec des approches symboliques, qualitatives et phénoménologiques. Merci à Jean.

À ce moment-là, en février 1995, je suis à quelques semaines de mon départ vers la France pour ma toute première année d'études et de recherche. J'ai déjà un plan détaillé de travail de mai à décembre, entre autre avec Michel Bernard, philosophe du corps. Une lettre adressée à « Monsieur Pierre Vermersch » du CNRS, puis sa réponse rapide et enthousiaste font en sorte que tout bascule. Mon projet sabbatique s'oriente dorénavant vers ma participation au Grex entre mai et décembre 1995. Merci à Pierre.

Dès mon arrivée en France, en mai, je participe aux premiers quatre jours de la formation de base à l'entretien d'explicitation. Ces quatre jours seront suivis de deux jours en juin puis de deux jours en octobre, un format tellement propice à l'intégration de la formation. Le contenu substantiel, l'approche expérientielle, le climat pédagogique que Pierre induit avec intelligence et humour, l'implication personnelle des participants, tout me réjouit, me rejoint complètement.

Pour moi cette première activité est aussi l'occasion de retrouvailles avec « les Français ». Je suis venu deux fois en France dans les années 70, alors jeune adulte. Je n'avais pas été très confortable dans ce pays pourtant francophone. C'est en partie ce qui a fait que je me suis

d'avantage tourné vers les Etats-Unis, le Canada, l'Angleterre et les pays nordiques durant mes premières quinze années à l'université, de 1980 à 1995. Ce stage à Paris en mai 1995, dans ce contexte particulier de la formation de base à l'explicitation, est pour moi une sorte de réconciliation avec « La France ». L'appréhension avec laquelle j'arrive en France se dissout complètement dès cette première semaine de mon séjour sabbatique. Je me sens complètement chez moi au sein de ce groupe de personnes qui s'intéressent, en formation et en recherche, aux approches qualitatives, en particulier celles dans la perspective en première personne. Merci à vous de cette première formation.

Je fais un clin d'oeil ici à Mireille Snoeckx qui fait partie de ce petit groupe de 10 ou 12 participants à cette formation. Il me semble qu'on a toujours gardé une petite complicité du fait que nous travaillons dans nos universités respectives, à Genève et à Québec, à la formation des enseignants, mais aussi parce que nous avons été de la « classe de 1995 » de la formation initiale à l'entretien d'explicitation.

À Montpellier, de mai à décembre 1995 : merci Claudine !

Après cette initiation à l'entretien d'explicitation et un premier séminaire en mai à Paris, c'est Claudine Martinez qui prend la relève pour m'accueillir à Montpellier dès juin 95. J'y resterai jusqu'en décembre. Grâce à Claudine, je peux m'installer à la résidence universitaire La Colombière. C'est là que je me consacre à l'écriture. Mon projet sabbatique est en effet axé sur des productions écrites : bilan des recherches effectuées de 1985 à 1995, écrits professionnels, articles scientifiques, ébauche d'un livre...

Claudine m'ouvre alors la porte de sa classe tout l'automne pour un premier assistanat dans la formation à l'entretien d'explicitation. C'est aussi grâce à Claudine que je fais mes premiers vrais entretiens auprès de ses étudiants. Elle m'offre aussi l'opportunité d'offrir un atelier à ses étudiants sur un des aspects de mon travail en nature : le rapport à la nature par la voie du corps en mouvement. Merci Claudine pour tant d'ouverture et de générosité.

Avec Claudine, nous faisons un premier séjour à St-Eble au cœur de l'été. Nous lisons Piguet entre les repas-rencontres avec Pierre et Catherine Le Hir. En août 95, Claudine me conduit à nouveau via l'Ardèche à mon premier St-Eble. J'en ressors comblé, touché par ce travail de recherche où chacun s'implique au plan personnel pour produire « des données » dans lesquelles s'enracineront nos compréhensions respectives des thèmes étudiés. Merci à Pierre pour la mise en place de cette création collective unique. Je ne la retrouverai nulle part ailleurs.

Mon appréciation des séminaires du Grex à Paris et des rencontres de recherche à St-Eble est d'autant plus grande que depuis quelques années (1988-1995) je vis une certaine frustration dans les rencontres scientifiques. À titre d'exemple, en juin 1989 je me rends à l'université d'Aarhus dans le Jutland au Danemark. Je participe à la 8^e rencontre annuelle de la Human Science Research Conference mise en place par Amadeo Giorgi, co-fondateur de la psychologie phénoménologique aux USA. Il s'agit d'un rassemblement de chercheurs de divers domaines et qui s'intéressent à la phénoménologie en sciences humaines. Je viens tout juste de soutenir ma thèse de doctorat. Je suis un « jeune prof. » (37 ans tout de même). C'est la première fois que je présente à un congrès scientifique international. J'ai bien fait depuis 10 ans des présentations ici et là au Québec, au Canada et au USA, mais ce sera ma première fois à ce niveau et directement dans ce monde de la phénoménologie. Et puis, c'est surtout la première fois que j'aurai plus que les 15 ou 20 minutes habituelles pour présenter

mon travail de recherche qualitative. Je mettrai une vingtaine d'heures à me préparer pour ces 40 minutes de présentation, en anglais de surcroît. Si je travaille tant c'est que mon intention est de trouver « enfin » un lieu fertile en échanges et partages.

Il n'y aura finalement que sept personnes dans la salle, dont deux amis québécois. À la période des questions, rien ou presque. J'ai pourtant soigné la pédagogie de ma présentation : diapositives montrant le travail de terrain en nature, schémas et tableaux synthèses des principaux thèmes, lecture de passages issus des données brutes, etc. Tout pour susciter l'échange durant la période des questions, ou peut-être après dans les temps informels de la rencontre.

À la fin du colloque, je suis découragé. Tout ce temps, tout cet argent investis pour venir de Québec à Aarhus, les transferts d'avion, le décalage horaire, les dépenses de voyages, etc. pour ça ! De 89 à 95, je continuerai à participer à ce genre de rencontre, en partie par devoir universitaire, mais aussi toujours avec l'espoir de trouver un véritable lieu de partages et d'échanges scientifiques.

Alors vous comprenez bien que je vis les séminaires du Grex à Paris et les rencontres de travail à St-Eble comme un vrai cadeau à ce moment-là dans mon cheminement de professeur-chercheur. Par la suite, je réduirai passablement ma participation aux autres types de rencontres scientifiques. Je me détacherai aussi du centre de recherche et des deux groupes de recherche auxquels je me suis associé à l'université Laval et au Québec. Le Grex deviendra au fil des ans mon principal groupe de recherche, et à un moment donné, le seul. Il y aura un prix à payer, celui d'un certain retrait de mon propre milieu de travail, du moins sur le plan de la recherche. Il y aura aussi ces nombreux voyages de travail en France, souvent entre deux et quatre par année, et les frais que je dois parfois assumer personnellement. Les décalages horaires aussi et auxquels je ne m'habituerai jamais finalement. Dans les dernières années, une fatigue du voyage s'installe, au point que maintenant j'ai du mal à voyager outre mer.

« Aujourd'hui on fait du Faingold »

En 2002, une deuxième année sabbatique se présente. À nouveau en France et aucun doute dès l'ébauche du projet que c'est au cœur du Grex que ça se passera. Cette fois ce sera Nadine Faingold qui acceptera de me recevoir formellement à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Versailles à Cergy-Pontoise. Je suis tellement reconnaissant envers Nadine pour tout ce que nous avons pu vivre et partager à compter de l'année 2002. Quel cadeau de me retrouver dans les salles de cours auprès d'enseignants de métier avec des préoccupations semblables aux miennes et à celles des enseignants avec lesquels je travaille au Québec. Sans compter, les avant et les après de ces rencontres de travail où Nadine et moi partageons de vive voix ou par courriels nos réflexions, nos compréhensions, nos interrogations.

Entre 2002 et 2009, la collaboration s'intensifiera, entre autres par ma participation aux toutes premières formations de niveau II que Nadine offre aux personnes déjà formées à l'entretien d'explicitation. À partir de ces formations développées par Nadine, je bonifierai mes cours aux études avancées à l'université Laval. À la fin de chacune des journées au Québec où je mets en place ce que Nadine a développé, je lui enverrai un courriel pour lui dire « Aujourd'hui nous avons fait du Faingold », surtout pour lui témoigner à quel point ce qu'elle a développé au Grex est précieux et tellement apprécié des participants : la place du

corps dans la prise de conscience, ce que Nadine nomme si joliment « sculpter le geste, ciseler la phrase » ; « le décryptage du sens » sur le plan de l'identité et sur le plan des croyances ; et évidemment l'intégration de l'émotion par la modélisation d'un niveau sous-jacent, mais non moins relié à celui de l'action. Merci Nadine.

« Faire du Faingold » est toujours un point tournant dans les formations à l'entretien d'explicitation ou celles que je donne en analyse de pratique auprès de praticiens de métiers de la relation : (enseignantes, infirmières, travailleurs sociaux, artistes, etc). Il y a toujours un saut qualitatif qui se produit dans la compréhension et l'appropriation de l'entretien d'explicitation de l'action. Tout se passe comme si dans la formation de base à l'entretien d'explicitation le temps qu'on prend pour prendre en considération l'émotion et le travail sur le sens permettait par la suite au stagiaire d'encore mieux accompagner la description du déroulement de l'action en tant que telle. Étonnant, n'est-ce pas ? Merci Nadine.

Ce travail collaboratif avec Nadine culminera dans l'atelier qu'elle met en place à compter de 2007 pour explorer, d'abord au sein d'un petit groupe de personnes, le thème des croyances et de l'identité. L'entretien d'explicitation reste la base de travail. Il s'agit d'un travail de recherche pédagogique impliquant au plan personnel et qui a pour effet « secondaire » de créer des liens privilégiés entre les participants de ce groupe. Merci à Philippe Péaud, Philippe Lhuisset, Catherine Hatier, Karin Leresche, Sylvie Bonnelle, Nicole Peyret, Anne Flye-Sainte-Marie et Claudine Martinez. Un temps fort de ces 18 ans au Grex !

En 2009, c'est le temps d'un troisième et dernier projet sabbatique. À nouveau, c'est en France que je passerai une partie de l'année, entre écriture, participation aux activités du Grex et colloques internationaux certes intéressants, mais toujours aussi limités côté échanges sur le plan scientifique et humain. Ce qui contraste toujours avec les rencontres du Grex.

Tableau radieux : sur la route entre Lyon et St-Eble

J'ai parlé en début d'article de la lumière dans les tableaux. Un des plus radieux de ces tableaux de type « classe de moments » est celui où Armelle Balas-Chanel et moi faisons la route ensemble pour nous rendre à St-Eble ou en revenir. Le tableau montre Armelle au volant, moi passager, les deux en train de parler, discuter, partager, échanger avec un enthousiasme évident. Aucun temps mort, que de la vie durant ces trois heures de route. Il y a tant de choses sur lesquelles revenir après trois jours de travail à St-Eble. Ces « trois heures » sont pour moi des moments précieux sur le plan intellectuel. Ils me permettront, par exemple, de m'approprier encore mieux les thèmes travaillés au Grex lors des nombreux séminaires auxquels je ne peux malheureusement pas assister étant donné que je ne prends pas le même TGV que les autres participants pour y venir, dans mon cas le « Très Grand Vol ».

Cet espace-temps en voiture est bien contenu et il se prête aussi au partage plus personnel au sujet de nos vies, de la vie. Au sujet du plein-air aussi, de la montagne en particulier, les sorties récentes que nous avons faites, les autres que nous projetons de faire chacun de notre côté. Merci Armelle. Ces moments partagés « sur la route » nous ont aussi mené à cette belle et solide amitié professionnelle et personnelle.

Série de miniatures

Parmi les tableaux que j'ai retenus, il y aussi une petite série de miniatures qui montrent le bonheur que j'ai vécu à maintes reprises lors de l'accueil « à la maison » en France chez des collègues du Grex, seul, en couple ou avec ma petite famille. J'ai eu autant de bonheur à vivre la réciproque ici à Québec quand l'occasion s'est présentée, par exemple, lors des séjours de Pierre et Catherine Lehir en 96, Claudine et Élodie en 97 et par la suite Armelle et Laurent, Nadine et Jean-Pierre et plus récemment Mireille et Francis. Pour ceux et celles du Grex qui passeront éventuellement par Québec, il y a encore sur le mur tout un espace libre pour d'autres miniatures avec en toile de fond notre maison de Québec, mais aussi « la Terre à Maurice ».

La revue Expliciter : un précieux banc d'essai

Un mot plus spécifique au sujet de la revue Expliciter qui a été très importante pour moi. C'est en effet grâce à la revue du Grex, en particulier son côté « banc d'essai », que j'ai pu formaliser à l'écrit, ou mieux grâce à l'écrit, une bonne part de la compréhension que j'ai aujourd'hui des thèmes qui me sont chers autant sur le plan personnel que professionnel. Un temps fort de ma démarche d'écriture a été la série d'articles sur La symbolique en analyse de pratique.

J'avais déjà écrit quelques articles dans Expliciter entre 1995 et 2001, mais en 2002 j'ai écrit un premier article plus substantiel pour « enfin » présenter formellement aux collègues du Grex mon travail d'enseignement et de recherche dans le domaine de la relation avec la nature. Je dis « enfin », pour deux raisons. Premièrement, en 2002, j'en étais à ma deuxième année sabbatique universitaire et j'ai pu enfin me consacrer davantage à l'écriture. Deuxièmement, il y a aussi qu'après 7 ans, la relation de confiance au sein du Grex était alors suffisamment installée pour que je puisse décrire mon travail, mais aussi et surtout explorer en mode ouverture les questions que je me posais « en privé » sur le plan scientifique.

Ce qui au départ ne devait être qu'un seul article, pour ensuite se limiter à trois, est devenu une série de six articles sous le titre de La symbolique en analyse de pratique. Le dernier, le 7^e article est resté en plan, probablement une « jolie » métaphore de ce qu'on place parfois en psychologie dans la catégorie « des situations inachevées ».

J'ai donc présenté entre 2002 et 2008 sur place à Paris, dans six séminaires du Grex, chacun de ces six articles (Expliciter # 52, 55, 57, 62, 64, 70 et 80). Au début, mon intention n'était que de présenter mon travail. Dès l'écriture du 2^e article par contre, j'ai voulu explorer avec ces articles comment mon travail de formation et de recherche en plein-air, et aussi celui en analyse de pratique auprès des enseignants, pouvait contribuer au développement de l'entretien d'explicitation, autant sur le plan pratique que sur le plan théorique.

Je me suis alors référé au modèle des étapes de la prise de conscience que Pierre présente à la page 80 du livre, une page clé de la présentation de la théorie qui soutient l'outil qu'est l'entretien de l'explicitation. Je complète alors cette modélisation des étapes de la prise de conscience que Pierre a élaborée sur l'axe du temps « passé-présent » pour élaborer une modélisation « miroir » sur l'axe du temps « présent-futur ». Le modèle ainsi produit prend l'allure d'une boucle réflexive que d'autres ont déjà modélisée (c.f. Kolb), mais sans la finesse des catégories et sous catégories que Pierre présente à la « fameuse page 80 ». C'est en jouant et en bricolant de mon côté avec cette modélisation que je propose un thème de réflexion au Grex : la place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passé.

Ce bricolage mène ensuite à l'idée de boucle réflexive. Il y a la grande boucle réflexive, la plus connue, celle qui représente la réflexion hors de l'action, celle qui requiert du temps. En réduisant la grandeur de cette première boucle réflexive (la réflexion sur l'action, hors de l'action), j'illustre à l'aide d'une plus petite boucle la réflexion dans l'action (c.f. Yves St-Arnaud à la suite de Schön et Argyris).

*En réduisant encore et davantage la boucle réflexive, on se retrouve au cœur de l'action du praticien, là où sa « réflexion », qui n'en n'est plus vraiment une, devient ce que j'ai nommé « le réfléchissement-dans-l'action » : ce que fait le praticien pour orienter le cours de l'action au moment même elle se déroule, sans qu'il en ait sur le coup une conscience réflexive. Pour mieux décrire cette conscience non réflexive, mais non moins conscience, je ferai alors appel dans le 6^e article à la notion de « présence attentive ». Cette notion est issue du livre *L'Inscription corporelle de l'esprit* (Varella et al).*

Le sixième article sera accompagné d'un court « article post-scriptum », sorte de graine de semence du « 7^e article ». Du « réfléchissement-dans-l'action », à la « présence attentive », il n'y a alors qu'un pas à faire pour remanier la notion « d'ipséité sans concept » que Pierre a introduit au Grex et créer à partir de celle-ci la notion « d'ipséité agissante » : ce que le praticien n'a pas le temps de formuler au cœur de son action, mais qui est là bien réel en lui et qui le projette dans l'action tout juste-là à venir...

En revenant aujourd'hui sur cette période d'écriture entre 2002 et 2008, je recontacte tout le plaisir que j'ai eu à écrire ces six articles, toujours avec cette idée de les présenter de vive voix au séminaire du Grex, pour partager et échanger avec les membres du Grex. Durant ces quelques années, plusieurs personnes au Grex ont alimenté ma réflexion par leurs commentaires durant les séminaires. Au risque d'en oublier, je tiens à dire merci à Claudine Martinez, Nadine Faingold, Armelle Balas-Chanel, Maryse Maurel, Mireille Snoeckx, Pierre-André Dupuy, Vittoria Cesari, Maurice Lamy, Jacques Gaillard et Alain Fernandez. Et bien d'autres aussi qui par la qualité de leur présence au séminaire, et peut-être sans le savoir, m'ont encouragé à poursuivre ce travail.

Cent fois merci

*Depuis l'été 2009, j'ai réduit considérablement ma participation au Grex sur place en France. Il en a été de même de ma contribution écrite à la revue *Expliciter*. L'écriture d'un texte pour ce numéro anniversaire aurait probablement été plus facile il y a quelques années. Au début de septembre dernier, je me suis mis à l'écriture pour éprouver concrètement dans l'acte même d'écrire la nature du lien actuel que j'ai avec le Grex.*

*Je vois bien que les choses ont changé, que je suis animé d'une manière différente face au Grex, une manière plus posée, moins romantique, moins naïve, moins effervescente, plus distante, mais plus sereine. Il y a une nostalgie qui accompagne cela, mais à l'occasion de ce numéro 100 c'est davantage la gratitude qui m'anime dans le projet de contribuer par cet article à ce numéro anniversaire de la revue *Expliciter*.*

Cent fois merci, un pour chaque numéro de la revue, et à vous collègues, amies et amis du Grex, « cent fois merci » comme dans l'expression qu'on utilise pour dire à quel point sa gratitude est immense.

Maurice Legault

Et si je n'avais pas rencontré l'Explicitation...

Vittoria Cesari Lusso

Pour le numéro 100 d'Expliciter c'est une question un peu bizarre qui m'est venue à l'esprit. Je me suis demandée qu'est-ce qui me manquerait si je n'avais pas rencontré les travaux sur l'Entretien d'Explicitation.

Je pourrais répondre « rien du tout » et « beaucoup de choses » en même temps. Pourquoi « rien du tout » ?

On ne sent pas le manque des ressources conceptuelles et opérationnelles que l'on ne connaît pas. L'ignorance nous rend naïvement (heureusement ?) aveugles.

Je serais ainsi, une enseignante qui, tout en essayant de se consacrer sérieusement à son travail, se contente, par exemple, d'évaluer les performances finales des étudiants sans pouvoir imaginer la valeur ajoutée apportée par le questionnement des processus mentaux utilisés pour les atteindre.

Je serais une spécialiste en analyse de pratiques qui se satisferait d'écouter un récit de surface du vécu professionnel des sujets et qui s'empresserait de formuler des conseils sans savoir accompagner l'interlocuteur dans la prise de conscience d'éléments implicites et non observables propres à toute pratique.

Je serais une chercheuse qui, lors des entretiens de recherche, pose naïvement des questions sur l'expérience subjective de l'interlocuteur sans trop s'interroger sur les conditions permettant à celui-ci d'avoir accès aux différentes couches de son vécu.

Finalement, mon ignorance de la démarche ne me permettrait pas d'en sentir le besoin.

La chance a voulu autrement. Et quelle chance ! J'ai rencontré Pierre Vermersch à l'Université de Neuchâtel, il y a belle lurette. Probablement en 1995. J'ai toute de suite mordu à l'hameçon. C'est ainsi que mon besoin de formation a pu s'éclore et être nourri à travers les séminaires, les lectures, la pratique de la technique, l'animation d'activités de formation, ainsi que la participation aux activités du Groupe de recherche sur l'Explicitation (GREX) et d'Antenne Suisse Explicitation (ASE).

C'est ainsi que je peux aujourd'hui donner une toute autre réponse à la question bizarre posée au début : il me manquerait « beaucoup de choses » ! Je les mentionne ici un peu en vrac telles qui me viennent à l'esprit, à titre d'hommage à l'occasion du numéro 100. En effet il me manquerait...

- La possibilité d'offrir à l'autre une écoute de qualité qui ne se contente pas seulement d'accueillir avec bienveillance le contenu spontané de son récit, mais qui est attentif en temps réel à d'autres aspects importants de son discours : de quoi est-il en train de parler en termes de structure ? Contexte ? Jugements ? Intentions, Savoirs, Emotions, Sensations...; se réfère-t-il à un exemple concret ou bien exprime-t-il des généralités ? parle-t-il à la première personne en tant que co-acteur de l'interaction ou

bien il se concentre uniquement sur la critique des conduites de ses interlocuteurs?
etc...

- La possibilité d'aider l'autre à enrichir la description de son vécu moyennant des relances appropriées. Parfois il s'agit d'une seule relance très discrète dans des contextes informels, d'autres fois de deux-trois interventions permettant a minima de sortir des généralités, d'autres fois encore d'un accompagnement plus formel et structuré. La sensibilité déontologique et relationnelle qui se développe au fil des années de pratique guide dans le choix du bon outil au bon moment.
- La possibilité de mieux capter expressions et signaux non verbaux permettant à l'interviewer de s'accorder aux rythmes, aux silences de travail, aux activités mentales et, notamment je dirais, aux marques de disponibilité ou de gêne de l'interviewé.
- La possibilité de mieux me rendre compte de ce que je fais à l'autre avec mes mots.
- La prise de conscience de plus en plus intégrée que c'est l'autre qui est expert de son vécu, qui ouvre sur une plus grande vigilance vis-à-vis de mes propres projections.
- La possibilité d'expérimenter à maintes reprises la position d'interviewé. C'est la voie royale pour comprendre de l'intérieur, (y a-t-il d'autres façons de comprendre ?), des éléments clé de l'explicitation tels que : la « position d'évocation » ; le lâcher prise et les passages à vide nécessaires pour retrouver ce qui m'a affecté ; les effets des relances de l'interviewer.
- La possibilité d'appliquer à moi-même la démarche quand mon vécu personnel ou professionnel m'interroge.
- La possibilité d'avoir pu observer les finesses pédagogiques du créateur et des spécialistes de la démarche et d'avoir pu les transférer aussi dans d'autres contextes de formation continue.
- La possibilité d'échanger mes expériences, réflexions et questions sur l'Explicitation dans le cadre de groupes tels que le GREX et ASE qui donnent vie à une communauté de pratique fondée sur le partage d'intérêts intellectuels certes, mais également d'orientations épistémologiques, méthodologiques, axiologiques et éthiques.
- La possibilité de me consacrer actuellement avec grand intérêt à la recherche du comment mes collègues appliquent et adaptent la démarche d'aide à l'Explicitation aux différents contextes de vie, professionnels et personnels.
- La possibilité...
- La possibilité...

Merci Pierre Vermersch! Merci aux collègues du GREX ! Merci à la Présidente de ASE, Mireille Snoeckx et à ses membres !

Vittoria Cesari Lusso

Pully (Lausanne), 16 septembre 2013

L'Entretien d'explicitation : de la découverte à la passion

Joëlle CROZIER

Ma découverte de l'explicitation

Juillet 1987. Je me sens un peu coupable de laisser mari et enfants à la maison mais je m'autorise une semaine de formation à Marseille : une université d'été à propos de l'évaluation formatrice animée par Georgette Nunziati ! Nous sommes deux collègues ayant déjà essayé de mettre en place l'évaluation formatrice dans nos classes de collège. Ce n'est pas facile. Nous attendons donc avec impatience l'intervention d'un certain Pierre Vermersch qui pourrait bien nous aider dans l'étape de verbalisation, par les élèves, des démarches qu'ils utilisent pour réaliser les tâches scolaires. Un exposé de Pierre et c'est la découverte de cette mémoire particulière déclenchée par les sensations. Je souffle à ma voisine : « c'est Proust ! ». Je suis fascinée : on pourrait avoir accès au fonctionnement cognitif de l'élève et dépasser les « je ne sais pas » ! Puis arrive un exercice où je dois résumer un texte de Piaget auquel je ne comprends rien...C'est alors la prise de conscience que certains élèves pourraient bien éprouver le même sentiment d'impuissance lorsqu'ils abordent un problème de mathématiques que je leur demande de résoudre. La marche vers l'humilité est enclenchée...

Le début d'une aventure se dessine avec de beaux apprentissages expérientiels. Un Groupe se constitue (au sein de l'IREM de Lyon) et Pierre vient nous accompagner, muni de sa technique d'explicitation, dans la mise en place de l'évaluation formatrice. Nous expérimentons la position de questionné et l'envie d'aller plus loin est suscitée. C'est alors le vécu d'un stage de base sur Lyon avec la découverte d'outils précieux dont le recadrage par les sous modalités, le sixième jour : Je suis A dans un sous- groupe de trois. Mes collègues m'accompagnent à évoquer une situation de confusion puis une situation de compréhension. Description en sous modalités...Je suis en évocation et en même temps ne me sens pas très bien, mes accompagnatrices sont elles-mêmes en difficulté devant l'exercice à faire et ne décèlent pas mon malaise. Elles arrêtent brutalement l'entretien. Moi, j'ai toujours un peu le vertige. Le questionnement sur la situation de confusion a fait émerger quelque émotion négative que je n'ai pas verbalisée et l'atterrissage a été un peu brutal... Sur les conseils de Pierre je vais prendre un verre avec deux copines avant de prendre la route... et je ressors de cette expérience très attentive au non verbal des personnes que je questionne, très vigilante à déceler l'émotion chez l'autre afin de rediriger son attention vers la description de l'action...Des années plus tard, cette situation toujours en mémoire, j'amènerai les stagiaires à repérer les effets perlocutoires de certaines de leurs questions qui dirigent l'attention vers la description de l'émotion.

Je me lance !

Après ces 6 jours de formation, je suis enthousiaste, j'ai trouvé un créneau : je vais animer un atelier d'aide à la lecture au collège! J'apporte le magnétophone, j'enregistre et j'apprends beaucoup de mes erreurs...

Je commence mes premiers questionnements en me débarrassant très vite du contrat de communication sans bien entendu penser à le renouveler. Je prononce la formule magique, ne suis absolument pas attentive à la réponse de l'élève et continue tranquillement mon questionnement toute étonnée à la fin d'y avoir passé beaucoup de temps sans grand succès...C'est ainsi que je vois petit à petit les regards étonnés des élèves face à mes

questions mais, comme cela ne se fait pas d'envoyer balader un professeur, j'obtiens toujours une réponse. L'ennui, c'est que nous tournons en rond... Je modifie donc progressivement mon attitude : je demande l'accord et j'attends la réponse tout en scrutant le non verbal, j'apprends peu à peu à déceler les signes de résistance, indicateurs de la nécessité de renouveler le contrat.

Je reste particulièrement marquée par cet entretien mené auprès de Cédric. Il dure longtemps mais je suis contente : j'ai vu l'élève partir en évocation et j'ai utilisé les sous modalités ! Je retranscris et, très fière, je l'apporte lors de la prochaine séance de travail avec Pierre. Je vais prendre conscience qu'en rebondissant sur un mot prononcé par Cédric, j'avais perdu de vue mon objectif de recueil d'informations (comprendre comment Cédric avait fait pour lire une consigne). J'avais en arrivant avec mon super magnétophone sous le bras, un objectif non conscient : « faire de l'explicitation » et utiliser un maximum d'outils ! Ce jour-là, j'ai appris qu'être au clair avec mon objectif et me centrer sur le questionné m'aideraient à adapter les bons outils pour recueillir l'information dont j'ai besoin pour aider l'autre.

Je vais de surprise en surprise en questionnant mes élèves qui verbalisent des modes de pensée que je n'aurais pu imaginer. Découvrir qu'il se passe autant de choses dans la tête d'un élève avant qu'il rende feuille blanche, comprendre la démarche qui a conduit à une erreur me fait regarder les élèves en difficulté autrement. Leur faire prendre conscience qu'ils réfléchissent même quand ils « font faux » me permet de les valoriser. Certains éprouvent moins le besoin alors d'attirer mon attention en classe par des comportements inadéquats. Grâce à l'EdE, j'arrive à mieux gérer les élèves perturbateurs : au lieu de me contenter de les sermonner, je m'attache à retracer l'historique d'un incident et prendre en compte leur point de vue.

Mon identité de professeure commence à bouger particulièrement lorsque j'ai accès à ce que certains ont retenu ou compris de mes cours. Ainsi cet élève de seconde qui me répond « qu'il ne voit rien dans sa tête » après que j'ai demandé à la classe quelle était l'image d'un nombre par une fonction que j'avais donnée. J'attendais le résultat d'un calcul et cet élève me donne toute autre chose. Je réalise que mes belles explications ponctuées d'exemples et de dessins n'ont pas atteint leur objectif. Mes certitudes sont ébranlées : Il n'y a pas LA façon (la mienne en l'occurrence) d'aborder tel problème, je ne peux donc plus continuer à être celle qui interprète les erreurs et les comportements des élèves, celle qui détient le savoir, ni même un certain pouvoir... Je deviens moins rigide et j'accepte de me mettre quelques minutes en évocation devant la classe pour répondre à la question : « mais vous Madame comment vous avez fait pour trouver la solution ? »

Mes premières formations

L'envie de diffuser à d'autres enseignants se manifeste assez vite. Comment peut-on se passer d'un outil aussi génial ? C'est ainsi que je me lance pour la première fois dans une sensibilisation d'une demi-journée auprès de formateurs de formateurs. J'ai retenu qu'il est important de faire des démonstrations de la technique donc après mon exposé, je réalise un questionnement (pas très réussi je dois dire) d'une personne devant le groupe. Vient le temps du repas tous ensemble, et j'entends dans mon dos, un des stagiaires dire : « intéressant mais alors la formatrice, elle n'arrêtait pas de bouger les jambes, ça m'a gêné ! ». Quelque temps plus tard, je suis assistante auprès de Pierre et je suis A dans un exercice par trois où je choisis d'explorer cette fameuse situation de formation et plus particulièrement le questionnement de ce stagiaire au fond à droite. Il me revient que pendant cette intervention, que j'ai faite assise devant le groupe, mes jambes oscillaient très régulièrement. Pierre, qui circule dans les sous-groupes, prend la main et je réalise alors, grâce à son questionnement, que j'ai été gênée par le fait d'être éloignée de cette personne (le groupe était important donc la salle assez grande). Pierre me demande ce qui m'a empêchée de me rapprocher d'elle et je réponds : « ce statut de formatrice était tellement lourd à porter ! ». Eclat de rire et prise de conscience : d'une part

du poids que je m'étais mis sur les épaules pour cette première intervention et d'autre part qu'il ne m'était pas possible de questionner quelqu'un trop éloigné de moi. Je vais donc pendant plusieurs mois me déplacer avec une chaise à chaque fois que je questionne quelqu'un au sein d'un groupe. En formation cela va produire un effet très théâtral. Peu de naturel mais au moins j'arrive à questionner !

Vers le changement de métier

Les formations de base à l'explicitation s'organisent à l'IREM de Lyon et les stages proposés se font en co-animation. Nous utilisons les techniques d'explicitation entre nous pour revisiter les journées de stage et réguler. J'apprends à gérer le groupe particulièrement au moment des feed back d'exercices. Je comprends petit à petit que je ne suis pas uniquement celle qui transmet une technique mais je deviens celle qui facilite les prises de parole, permet à chacun de verbaliser son vécu, je lâche prise et je fais confiance au groupe pour que chacun apprenne grâce aux interventions des autres. Un beau jour je découvre que, pendant les feed back d'exercices, je n'éprouve plus le besoin de me rapprocher de mon interlocuteur pour le questionner en explicitation. J'arrive à mettre au second plan cet objectif de démonstration de la technique (dont je m'étais fait une montagne !), pour tout simplement adopter la posture de la formatrice qui écoute, regarde les stagiaires et parfois fait expliciter afin de comprendre ou aider à mieux comprendre. Je me centre sur mon interlocuteur, mes questions deviennent plus pertinentes et permettent aux stagiaires de modéliser.

Parallèlement aux animations de stage j'enseigne toujours les mathématiques. Je m'implique, au sein de mon établissement, dans des projets collectifs d'aide aux élèves et je tente de communiquer à mes collègues ce que l'EdE m'a permis de découvrir, en particulier ma croyance que seul l'élève détient l'information sur sa propre logique. Je réussis avec un petit nombre d'entre eux mais j'essuie également quelques déboires qui me font comprendre que je n'ai pas le pouvoir de transformer l'autre. J'abandonne progressivement ma mission de convaincre tout le monde de faire bouger les méthodes pédagogiques.

Les verbalisations des élèves continuent à me transformer : je suis persuadée que la paresse n'existe chez aucun d'entre eux, qu'il peut y avoir du découragement face aux jugements négatifs et que tout effort même minime mérite d'être valorisé. Je modifie la rédaction des appréciations sur les bulletins en évitant tout jugement négatif et en même temps je souffre de lire les appréciations blessantes rédigées par certains de mes collègues. Mon discours face aux élèves et leurs parents évolue : je partage avec eux ma conviction que les erreurs sont inévitables pour apprendre, qu'elles m'intéressent pour pouvoir les aider à progresser et en même temps je souffre de devoir mettre des mauvaises notes. Je compense par des questions inspirées de l'EdE que je rédige sur les copies pour faciliter le travail des élèves sur leurs erreurs. Je réalise que je suis tiraillée entre le rôle d'évaluatrice qui m'est imposé par l'Education nationale et celui d'aide à l'apprentissage qui me motive davantage.

Je me détache petit à petit de l'Institution, mon besoin d'indépendance s'affirme et la passion de transmettre l'Explicitation l'emporte sur la passion des mathématiques. En 2003 je saute le pas et j'abandonne le métier de professeure pour m'installer comme consultante formatrice. Je profite désormais de la richesse des rencontres lors des stages que j'anime. Je garde précieusement en mémoire certains témoignages comme de véritables cadeaux : cette consultante qui m'écrit que jamais auparavant les candidats au recrutement ne lui avaient décrit leurs expériences de manière aussi détaillée et productive. Cette psychologue qui revient d'une séance d'analyse de pratique auprès d'accompagnants de personnes atteintes d'Alzheimer, toute étonnée de la solution trouvée pour rendre les débuts de repas plus calmes et ceci grâce à la description d'une situation spécifiée. Ou bien encore cette éducatrice spécialisée surprise d'avoir réussi à canaliser le discours d'une jeune fille cérébrolésée et à calmer son attitude simplement en lui demandant de prendre le temps de retrouver des éléments de contexte de la situation dont elle veut parler.

Comment je suis devenue Grexienne

Kaléidoscope

Mireille Snoeckx

(Antenne Suisse Explicitation, GREX)

Pari presque impossible d'écrire à propos du GREX et de l'explicitation sans rédiger un roman fleuve ! J'ai donc choisi de laisser courir mes pensées un peu à la manière d'un inventaire à la Prévert sans me préoccuper de la temporalité (sacrilège !). Ce que je vous propose, c'est une sorte de kaléidoscope de mon histoire avec le GREX. Chaque pièce de mosaïque donne à voir comment je vis avec l'explicitation, comment je suis devenue grexienne.

Opportunité

Un désistement de dernière minute et la chargée de mission que je suis en 1995 fait ses bagages en urgence et part pour Paris pour 8 jours de formation à l'Entretien d'Explicitation, organisé par le GREX dans les locaux de l'Association Reille... en trois sessions. Elle est naïve de ce qui l'attend, mais elle sent une impérieuse nécessité de s'engager dans cette formation.

Etonnements

La première activité, celle du trajet me surprend : Quoi, ce qui revient de ce vécu du matin peut se redonner avec tant de détails, d'impressions, de sensations comme si j'y étais encore ? Pierre, d'ailleurs, m'invite « si j'en suis d'accord » à revenir sur la sortie de l'immeuble et encore aujourd'hui, je ressens ce même frisson à revivre cette enjambée que j'effectue pour passer au-dessus d'une petite flaque. Ce qui me revient de cette première session de mai, c'est un enthousiasme s'épanouissant à chaque nouvelle expérience, une curiosité de ce que vit l'autre, lorsque je le questionne, mes maladresses, ma volonté à vouloir bien faire, respecter les consignes à tout prix et la voix de Pierre qui passant doucement derrière moi, dit simplement « Ecoute ce qu'elle te dit ». Il me semble bien que j'écoute attentivement. Oui, mais pour repérer les verbes qui vont pouvoir me permettre de « faire fragmenter » ! Mais je n'écoute pas entièrement ce que dit mon interviewée, une interviewée qui résiste à mes relances car elle veut goûter ce moment si important pour elle du premier café du matin ! J'apprends à écouter autrement qu'avec mes oreilles... Cette première session est un bouleversement pour moi, l'occasion de prendre du temps, d'observer, de m'interpeller, d'être de l'autre côté de la barrière, de tâtonner sous le regard ferme et bienveillant de Pierre. Tout me passionne, les exercices sur tâche, les consignes, les manières de travailler à trois, à deux, les retours en grand groupe. Je retrouve une congruence intérieure et je rentre avec le sentiment d'avoir élargi mon espace d'écoute et la mission de « S'autoriser à se servir des outils même si on n'est pas performant ».

L'inter stage me paraît bien trop court pour m'essayer, monopolisée par les tâches et les tensions institutionnelles, mais je vis la deuxième session comme un cadeau privilégié, le plaisir de rencontres avec moi-même, avec d'autres, avec l'explicitation. Je laisse l'émerveillement en sourdine pour apprivoiser les techniques et mieux comprendre ce qui se joue dans les moments d'explicitation, tout ce qui peut me permettre de ne pas être trop « dans le sérieux appliqué », plus dans un espace de jeu, dans un espace de grâce pour être avec l'autre. Je garde en ligne d'horizon « de ne pas masquer les moments où ça ne se passe pas bien », là où de la gêne s'installe chez moi, quand je me sens en difficultés, de revenir aux

basiques de l'intention et de l'action quand je me sens flotter, à la dérive. Un des repères que je travaille, c'est le corps, le corps pour créer un marquage, pour créer une rupture. Je suis sensible aux mots à dire, à apprécier comment les mots me touchent pour me guider lorsque je suis A, à être attentive « aux mots qui ne sont là que pour disparaître » lorsque je suis B. Aux mots pour garder A dans son vécu. J'apprends un rythme plus lent, plus souple et en même temps ferme. Cela ne veut pas dire que je réussis. J'ai toujours l'impression qu'il y a quelque chose qui m'échappe, mais j'essaie plus d'être dans la présence de l'ici et maintenant, d'être avec l'autre et pas uniquement avec la consigne. Nous avons droit à l'alignement des niveaux logiques. Nous sommes invités à la prudence. J'apprends que « le salut est dans l'évocation », que si ça bloque, revenir à un contrat est une sorte d'incontournable et que dans ce moment de la visée à vide, une demande à l'interviewée réengage et la relation et l'accès au vécu tout simplement : « À quoi tu accèdes pour que je puisse t'accompagner ? »

La troisième session m'entraîne vers une découverte en finesse des sous-modalités sensorielles et à « aider l'autre à prendre patience dans l'accueil », à faire confiance à l'inconscient de l'autre », à me faire confiance, à me laisser choisir par les situations qui me reviennent, à « laisser revenir », avec jubilation. Je rencontre aussi les co-identités de manière expérientielle avec la fertilisation croisée de Dilts, et je ne me sens pas en territoire totalement inconnu. Ça m'étonne de me retrouver dans une familiarité, mais c'est juste une note cristalline dans mon apprivoisement. La distinction recueil d'informations / intervention m'apparaît avec clarté et j'ai le sentiment que ma disponibilité à l'autre s'accroît en même temps que ma disponibilité à moi-même. L'évocation n'est pas un défi pour moi, mais un voyage. Mes expériences pendant l'inter stage m'ont sensibilisée à une quasi certitude que rien n'est anodin, que chaque moment peut faire flèche de tout bois et la fertilisation croisée vient corroborer ce constat : je suis étonnée de la pertinence des situations ressources qui émergent pour « répondre » au problème. Je m'empare de « présentifier une situation »⁸⁴ et c'est magique.

Je suis aussi informée de l'existence de l'association Grex et, je vais m'engouffrer dans la possibilité de rencontrer LE groupe.

Engagements

Le 9 février 1996, je participe à mon premier séminaire GREX et je vais continuer...malgré l'éloignement, Paris/Genève, les frais occasionnés entre l'hôtel, le voyage, les surcharges professionnelles. De chargée de mission, je deviens à la rentrée d'automne 1996 chargée d'enseignement dans la nouvelle formation des enseignants primaires à l'université et c'est toute une aventure et un ENORME TRAVAIL que d'actualiser les dispositifs des modules, d'élaborer les contenus des séminaires. Cependant je me propose pour relire les textes pour le livre sur les pratiques d'explicitation et je vais lire ainsi en avant-première plusieurs chapitres, ce qui m'ouvre aux différents univers de la communauté de ce temps-là. Je m'engage comme relectrice et c'est une tâche que je continuerai d'exercer pendant toutes ces années et qui continue encore aujourd'hui. Relectrice officielle ou relectrice dans l'ombre. C'est selon. Mais relectrice. Une relectrice dont l'attention est orientée vers l'écriture de l'autre, vers le dépliement de ce que l'autre souhaite dire. Une relectrice aussi confiante, disponible, pas seulement dans le cadre du GREX. Mais comment trouve-t-elle le temps ?

J'entre aussi de plein pied dans la psycho-phénoménologie. Belle découverte : les participants lisent !!! Et ils parlent de leurs lectures.

Qu'est-ce qui me fait revenir ? La qualité des échanges, mais aussi les contenus proposés. Surtout, une curiosité à pouvoir écouter des points de vue, échanger notamment sur les écrits d'Husserl et surtout d'avoir un « traducteur de théories » avec les lectures et les écrits de Pierre qui nous habitue à entrer dans le monde Husserlien avec rigueur et une infinie patience!

⁸⁴ Toutes les citations sont extraites de mon Journal de formation de base.

« Mais c'est surtout Husserl, paradoxalement qui est essentiel pour moi. Être phénoménologue ne consiste pas à adhérer à une doctrine, mais à apprendre à voir en se laissant guider par le monde même. Ce qui me surprend, c'est combien je rencontre les idées de Husserl, notamment avec le Soi. Être soi ne signifie pas simplement un pouvoir inconditionné de réflexion, mais également un pouvoir infini de constitution : être soi, c'est constituer la transcendance du monde, c'est être son monde. (E. Housset, 2000, p.182). Ce que je veux dire, c'est que ma pensée qui essaie d'approcher l'implication rencontre des idées, des textes dans lesquels je puise de quoi construire « un champ de cohérence ». Ne serait-ce que pour Husserl, le sujet existe dans sa décision... »⁸⁵ Husserl et la phénoménologie. J'ai même l'outrecuidance d'intituler un article Husserl et moi.

Mon premier St Eble en août 1996 verra naître mon premier article qui est une incitation à venir...⁸⁶ Mouvement que je vais continuer en incitant aussi à écrire avec constance et régularité.

Écritures

« Si je n'ai pu écrire, tant les doigts étaient rétifs, la lecture reste ma seule chance de survie. J'ai pu me laisser bercer par « Variations sur l'écriture » de R. Barthes et sa posture en ce qui concerne l'écriture, le geste de la main, et la lecture, le geste de l'œil, et que ce sont deux activités différentes... Son constat que l'acte d'écrire est un acte de l'ordre de l'érotisme, de l'intime est intéressant et je l'articule à ce que dit M. Duras dans « Ecrire ». Que l'écriture appelle la solitude. Je me sens plus calme avec une de mes difficultés, le fait que je ne me donne pas la liberté d'écrire quand il y a du monde autour de moi. Dans le même esprit, mais avec plus encore de variations, l'ouvrage de M. Foucault, sur l'herméneutique du sujet. Là aussi, tout une réflexion sur l'écriture et la lecture. L'idée que la personne doit s'appropriier les idées, les faire siennes, se les écrire, les partager, pour qu'elles deviennent des conduites d'actions, c'est fascinant. Cela me met en lumière cette difficulté qu'ont certains étudiants pour qui la formation coule comme la pluie sur les plumes d'un canard. Et la nécessité de ce que les Grecs appelaient les exercices de souci de soi, Ces notes d'un usage pour soi des lectures, ou des conversations qu'on a eues, portent le nom magnifique des hupomnēmata. Ils servent pour soi, mais aussi pour les autres, notamment grâce à la correspondance... Quel plaisir de lire tout cela. »⁸⁷

Vous comprenez ce qui ancre et prolonge mon mouvement et mon insistance à inciter à écrire avec obstination. Ce n'est pas seulement une idée fixe, une obsession, c'est une des voies privilégiées de l'apprendre, de la connaissance de soi, de l'appropriation de son vécu, de l'appropriation des idées et de la **possibilité de penser**. La trace comme reprise, comme second mouvement de vécu. Et bien évidemment, et à mon grand bonheur, l'auto explicitation, quand elle commencera à se formaliser, prendra le chemin de l'écriture. Un chemin que j'avais déjà commencé à parcourir dans mes activités professionnelles, dans l'écriture de mes journaux, en revisitant mes pratiques en auto analyse nouant les procédés d'écriture à l'émergence des co identités⁸⁸. Lecture et écriture articulées ensemble. Lecture, écriture qui sont aussi des actes. Lecture, écriture qui sont aussi des vécus.

Vécu. Expérience.

Mais ce qui fonde mon intérêt, voire ma militance, c'est le focus porté au vécu comme point de départ de toute prise en compte de l'autre, de toute compréhension. Le « Qu'est-ce qui te fait dire cela ? » devrait toujours comporter un fondement expérientiel qui m'autorise à

⁸⁵ Extrait d'une lettre à un ami formateur

⁸⁶ St Eble, mode d'emploi pour l'aventure, Expliciter n°16, 1996, p 16 .

⁸⁷ Extrait d'une lettre à un ami formateur

⁸⁸ Tu es Je, ou comment un procédé d'écriture autorise Expliciter n°42, 2002, pp 34-39 .

questionner ou à proposer une idée ou une hypothèse. Au GREX, il ne suffit pas qu'il y ait des idées qui circulent, il est absolument nécessaire que ces idées soient confrontées au filtre du vécu, c'est à dire qu'elles soient expérimentées. Avec le groupe de recherche en mathématiques⁸⁹, la nécessité de comprendre comment les élèves s'y prennent réellement avec les exercices qui leur sont données m'a déjà familiarisé avec cette exigence, et, avec l'explicitation, je considère cette exigence comme une règle de vie. Je ne vais donc pas manquer une occasion de renvoyer les questions, les théories à l'aune de la pratique, aux actes effectivement réalisés et l'explicitation m'apparaît comme une voie royale pour y parvenir.

Mais, il n'y a pas que la technique. Je constate qu'il y a clivage pour les étudiants entre le temps de terrain dans les classes et les moments de séminaires. Les uns sont considérés comme des temps d'expérience professionnelle, les autres comme des discours, au mieux des analyses, mais en tout cas pas comme du temps de vécu. Alors, c'est quoi le vécu ? Dans les groupes de base d'un module⁹⁰, je vais donc être vigilante à saisir toute occasion d'évènements qui s'expriment dans le séminaire, le mettre en évidence et le prendre comme objet d'observation, d'analyse et de réflexion. Un exemple : deux étudiants vont présenter le travail de leur groupe et, devant le tableau, commencent à mimer un duel. Quelle belle opportunité pour attirer l'attention de l'ensemble du groupe : Qu'est-ce qui se passe, juste là ? Comment le décrivez-vous ? Comment ça résonne pour vous ? Qu'est-ce que vous pouvez en dire ? Qu'est-ce que ça vous apprend par rapport au métier d'enseignant ? Au métier d'élève ? Que faire lorsque cela arrive dans la classe ? Mais ils sont encore loin de penser vraiment ce temps comme un vécu expérientiel. Le vécu c'est toujours ailleurs que dans la salle du séminaire...

Je n'attends pas que les étudiants s'en rendent compte comme par magie. Je crée les conditions pour que du vécu apparaisse, qu'il devienne objet de pensée. Je fais vivre un atelier de simulation comme phase inaugurale du séminaire clinique d'éthique, un séminaire d'éthique que j'annonce comme démarche phénoménologique. *« En ce moment, je viens de commencer l'atelier des survivants dans le séminaire d'éthique. Vingt-six étudiants qui se coltinent une prise de décision dans un jeu de simulation. C'est impressionnant. Leur obéissance, les débats autour des personnes à retenir. Toujours de la maîtrise dans les objections, la manière de s'interpeller, même si des fureurs apparaissent ou des remarques laissent entrevoir de l'agressivité. Leurs conceptions de la famille, de la jeunesse, de la santé, c'est violent et c'est extraordinaire toutes ces idées reçues qui osent se montrer. Pour moi, c'est nécessaire pour comprendre ce qui nous agit dans toutes les décisions que nous prenons. Si tu avais pu être là lors de la dernière séance. Il fallait choisir encore cinq personnes parmi une douzaine possible. J'annonçais le nom de la personne pressentie et des membres du comité (les étudiants) devaient mettre en évidence les points positifs ou les aspects problématiques des personnes citées. Par exemple, j'annonce le nom d'un homme de la liste et une étudiante présente toutes les qualités de cet homme. Puis le silence s'établit. Je demande si quelqu'un d'autre veut s'exprimer à propos de ... Et encore du silence. Puis tout à coup, après une seconde demande de ma part, une étudiante ose dire tout haut ce que certains pensent tout bas. « Oui, il a vraiment toutes les qualités mais quand même, il est homosexuel et franchement... » Et un débat commence. Je suis vraiment heureuse de travailler ainsi les valeurs, le questionnement éthique, la prise de conscience. Mais cela bouffe de l'énergie psychique. Il est nécessaire que tout puisse se passer dans un environnement protégé, c'est à dire que je garantis la prise de parole dans le jeu. En même temps le dispositif devrait nous permettre de nous remettre en question sur des valeurs fondamentales. Présence au plus haut degré pour moi. Je l'ai plus structuré que l'année passée, notamment mon rôle dans le jeu (je*

⁸⁹ Groupe Jean Brun, Université de Genève

⁹⁰ Approches Transversales1 Relations éducatives complexes, diversité des acteurs, 12 semaines

suis la présidente du comité de sélection). J'ai prévu plusieurs pistes s'il y a lieu (selon les réactions des étudiants), je prépare des documents d'une fois à l'autre d'après ce qui s'est passé la séance précédente. Là, tous les étudiants vont écrire des textes soit comme journalistes, chroniqueurs, personnes choisies ou personnes refusées (chacun a reçu une enveloppe à son nom avec son rôle et l'objectif du texte), et nous allons maintenant analyser les différentes étapes d'une prise de décision, ce qui nous a posé problème et en quoi, sur quelles valeurs nous avons sélectionné, comment chacun de nous s'est comporté en sous-groupes, en collectif, dans les différentes phases du jeu, les liens fiction/réalité, la place de la communication et des informations, du rendre compte à ... etc. Passionnant. » J'aborderai une première fois cette question du vécu et de l'expérience dans Expliciter.⁹¹

Interdit de penser

Qu'est-ce qui me fait revenir aux séminaires du Grex, à St Eble ?

« Mercredi dernier, je recevais deux étudiantes un peu penaudes et en souci. Elles venaient de changer de sujet de mémoire et m'avaient demandé un rendez-vous sur « la punition »... Je les aurais bien envoyé balader, mais ayant assuré le séminaire mémoire cette année, j'ai une conscience encore plus aiguë de la difficulté à choisir un thème. Donc, elles étaient là, devant moi, confuses et tout en remerciements, attitude humble, des excuses qui s'échappent de tous les côtés. Ça me rend triste. Quelque part, c'est dans l'ordre des choses de changer de sujet et je me sens, déjà, un tout petit peu furieuse, qu'elles aient l'air de se sentir coupables. (...) Je les ai laissé continuer leur histoire à leur façon ; je n'ai pas encore compris comment, du jeu, elles passent à la punition. Ça reste encore mystérieux. « C'est un thème qui les intéressait ». Du coup, elles pensaient faire « de la recherche documentaire » et montrer que « la conception de l'enfant précède la conception de la punition », que « si l'une change, l'autre aussi ... »

Ce qui me met colère, c'est l'autorité donnée au cadre théorique, notamment dans son aspect contraignant. À moins d'être complètement débile, (je n'ose quand même pas taxer ma collègue de débilité notoire), un cadre théorique sur le jeu, sur les genres, EXISTE et je me demande ce qui fait qu'un enseignant le donne comme interdit de penser. Est-ce un moyen de ne pas s'engager comme directeur de mémoire ? Ou réellement le cadre théorique doit être circonscrit aux questions de recherche stricto sensu ? Dans ce cas, je me demande ce qui est recherché et surtout, ce qu'il est possible de trouver ! Ou alors, y a t il vraiment une méconnaissance des écrits sur le jeu, les genres ? Bref, j'ai eu de la peine à me contenir et je leur ai dit : « que j'acceptais les problèmes de faisabilité comme élément de renonciation mais que pour moi, les problèmes de faisabilité, surtout dans leur premier thème, n'étaient pas liés au cadre théorique. » Ah mais. J'en ai marre que les cadres théoriques, les recherches empêchent de considérer des questions comme pertinentes. Certains de mes collègues, qui se veulent UNIVERSITAIRES, considèrent qu'il n'est possible de travailler avec les étudiants, uniquement des thèmes dans lesquels des recherches ont été réalisées. Encore faut-il, n'est-ce pas, que ces OBJETS EXISTENT.... Scientifiquement. La planification de l'enseignement est-ce un OBJET ? (autre intervention d'un autre de mes collègues). Evidemment, ce con ne doit pas planifier son enseignement et M. Jourdain, lui, au moins, réalisait qu'il faisait de la prose. Mais M. Jourdain n'était pas universitaire. À mort, ceux qui interdisent de penser, même n'importe quoi, surtout n'importe quoi. Il y a des chances ainsi de comprendre ce qui ne se voit même pas. Puisque ce n'est pas dans un cadre théorique. Une percée est possible.

Du coup, les deux demoiselles viennent de réaliser que, peut-être, il n'est pas sûr, qu'il y ait une influence automatique entre la conception de l'enfance et de la punition... Que c'est un

⁹¹ Quand l'expérientiel se glisse au cœur des séminaires, Expliciter n°30, 1999, pp 24 à 28.

point à vérifier qu'elles ne pensaient même pas questionner. Elles vont aller voir du côté des pédagogues. « C'est quoi les pédagogues ? C'est dans les sciences de l'éducation ? ». À part Freinet, elles ne connaissaient pas de pédagogues. Piaget ? Ah si Oury, celui qui a écrit « Milou. L'année dernière, j'étais mort. »

Allégeance. Pouvoir. Rejet. Exclusion. Le savoir est une chasse gardée aussi meurtrière que les territoires géographiques. C'est tellement plus simple d'interdire de penser. »⁹²

Au GREX, j'ai le sentiment qu'il n'y a pas d'interdit de penser. Seulement ce qui nous limite actuellement et encore ! À chaque fois, les questions déplacent mes premières convictions. Non pas qu'elles les annihilent. Non, elles m'entraînent à ne pas rester sur un seul point de vue, une seule manière de considérer l'objet. De questionner l'objet, son apparente évidence. Surtout, les questions prennent toujours comme assise le vécu singulier. Chaque vécu singulier est considéré dans sa spécificité et c'est à partir de ces multiples singularités que s'élaborent et/ou se confortent des hypothèses. C'est encore autre chose que de la multi référentialité. Cela peut paraître contradictoire de prendre le vécu singulier comme aune de compréhension. Je ne cherche pas d'emblée à vouloir à tout prix tout comprendre. Je me retrouve pleinement dans la nécessité de partir de ce qui s'est vécu. Je souhaite le plus possible comprendre cette singularité et l'explicitation m'offre des informations à un degré de finesse que je ne retrouve pas ailleurs. Je constate que je n'ai pas souhait d'entrer dans des débats stériles, qu'ils me lassent très vite, qu'ils m'agacent fortement. Les sceptiques m'ennuient. Les suspicieux provoquent ma colère. Il est vrai que ce qui est important pour moi, c'est la fiabilité de la récolte de données et, avec l'explicitation, je réalise qu'il y a une vaste étendue à explorer. Pas d'interdit de penser, mais obligation d'étayer toute intervention, toute objection par des faits, par un travail minutieux d'élucidation, par un regard d'enquêteur.

St Eble

St Eble est l'ancrage de la démarche Grexienne. Le lieu où les possibles peuvent s'exprimer. Le lieu pour que se déploie le travail d'enquêteur, le travail de recherche. Il me semble qu'il est difficile de devenir membre à part entière du GREX sans participer à St Eble. Que l'aventure de la co recherche⁹³ est une nécessité pour comprendre ce qui s'élabore lorsque nous pratiquons l'explicitation. Comment ça fonctionne. Comment créer les conditions d'un recueil de données, comment mieux comprendre les effets de notre questionnement. Et les participants sont en première ligne pour vivre et tenter de comprendre l'impact de ce qui sera labélisé sous l'expression des effets perlocutoires (entre autres). Assumer sa position de Je, ses actions de Je. Tout ce qui s'expérimente là, dans le cadre du séminaire de St Eble, m'offre, dans un premier temps, des clés de compréhension des obstacles que peuvent rencontrer les personnes dans les groupes de formation à l'explicitation. C'est ce que je garde d'abord, dans un premier mouvement. J'en pars à chaque fois enrichie, avec un regard plus nuancé ou avec des turbulences dans la tête, avec des exigences de continuité, des regrets à la pensée qu'une partie seulement des données va être restituée, au vu du temps à disposition des personnes, une fois la Bergerie quittée. Régulièrement, peut-être avec maladresse, je vais plaider la cause de la co recherche, la nécessité d'écrire... Quant à moi, je fais feu de tout bois pour m'engager dans des terrains inconnus, instables, vivre des fragilités, rencontrer des incertitudes et surtout participer à une communauté. Une communauté avec ses règles implicites et surtout ses perspectives de foisonnement expérientiel. C'est le lieu où nous

⁹² Extrait d'une lettre à un ami formateur

⁹³ Etre co-chercheurs à Saint Eble en 2003 : les valences, Expliciter n°52, 2003, pp 14-21.
Autoportrait d'une co-chercheuse à St Eble 2004, Expliciter n°62, 2005, 1-11

pouvons être « interviewée », où nous occupons les différentes postures, où nous reprenons à notre compte la puissance originelle de l'explicitation.

Que d'ébauches de protocoles perdus dans la mémoire des ordinateurs. Que de textes commencés qui n'ont pas vu le jour, les nouvelles expériences plus rapides que la lenteur de l'écriture, le mouvement de la vie avalant les meilleures intentions du monde. Heureusement, Pierre noue ce qui peut être noué, prolonge ce qui émerge, formalise ce qui est à peine énoncé. Pour entreprendre une recherche dans le cadre de nos travaux, les quelques jours de St Eble sont une goutte d'eau dans la mer. Il faut ensuite transcrire, repérer, analyser, effectuer des reprises, LIRE LARGE... OSER écrire, même des balbutiements. Je voudrais tant qu'un mouvement d'écriture plus communautaire jaillisse de nos travaux, qu'un projet plus collectif s'organise.

St Eble, c'est aussi le lieu où se nouent des amitiés, amitiés intellectuelles, amitiés inconditionnelles édifiées sur le partage des expériences réalisées. Expériences qui nous lient. Expériences qui nous constituent. C'est aussi le lieu d'une convivialité si chère à Catherine Le Hir qui nous reçoit, organise une intendance digne d'un trois étoiles, un trois étoiles que je retrouve dans sa ferme bienveillance, dans la finesse de ses interventions et qui m'apprennent à adoucir les angles un peu carrés de ma militance. Une convivialité que nous allons essayer de garantir sous des formes diverses tout au long de ces années. Il y a des soirées inoubliables au bord de l'Allier qui tissent des liens au-delà du temps et de l'espace... Des petits déjeuners aussi, mais je n'y participe pas. Je ne dors pas au camping. Il y a toute une gaîté, une vie sociale qui colorent le travail à St Eble, qui apportent de la légèreté, des discussions sans fin, des échanges qui se continuent avec le courriel, qui s'interrompent avec les obligations, les agendas décalés et surchargés et qui reviennent avec régularité comme les vagues sur la plage lorsque le St Eble nouveau arrive.

Expliciter

C'est le Journal du groupe. Troisième dispositif avec les séminaires de recherche à Paris et le séminaire de ST Eble. De bulletin d'informations du GREX, il s'intitule Expliciter dès le numéro 19 ! Ce Journal est annoncé dans le numéro 1, comme un lieu d'échange informel de la nouvelle association GREX, comme un lieu de présentation des protocoles et comme un lieu d'élaboration théorique. La présentation des protocoles qu'il soit d'explicitation ou non est considéré comme une étude critique des moyens mis en œuvre par l'intervieweur (contrat relances, régulation) pour obtenir des informations particulières ou pour faire en sorte que l'interviewé s'informe sur certains points. Il y aura aussi des protocoles de recherche présentés par des thésards. Occasion unique de partager sans obligation de suivi, de découvrir des champs de recherche que ma vie professionnelle ne rencontre pas. Un vrai melting pot qui n'a cessé de s'enrichir. Ces trois axes continuent à cadrer les contenus des numéros actuels. Du quatre pages du début, il va s'étoffer au gré des écritures de ses membres, avec une incitation régulière de Pierre à contribuer à enrichir les pages des numéros... Une trentaine d'auteurs réguliers et d'autres occasionnels vont faire vivre le Journal qui va atteindre le nombre vénérable de **100** !

C'est pour moi, une belle occasion d'écrire comme il me convient, loin des carcans scientifiquement corrects, de faire exister la subjectivité et de tenter de restituer avec des mots la chair de l'expérience et l'émergence de la pensée. Pas de comité de lecture pour freiner les pensées en gestation, les maladroites éventuelles, les confusions. C'est **notre** Journal nous rappelle avec insistance Pierre. Un Journal lu sur la toile par de nombreux internautes ! Le nôtre malgré tout !

Autorisation de penser

Ce que je remarque avec émerveillement, c'est comment le GREX mobilise mon permis de pensée. Des débats aux séminaires me laissent sur ma faim. Ça travaille en moi. Je lis. Je reste avec l'inachèvement dans un état que j'ai nommé dans un de mes carnets comme « Le confort

des limbes », un état que, en Grexienne convaincue, j'ai tenté d'approcher, dans un des nombreux écrits en suspens dans mon ordinateur : « *J'ai lu avec ardeur Jung, parce que sa démarche me semblait être de prendre en compte ce qui fait apparition dans la psyché, non pas pour chercher ce qui se trouve derrière, le caché, ce qui se dérobe, mais pour mettre en évidence ce qui demeure dedans, d'en explorer les figures d'approcher ainsi « le thème très mystérieux de l'inconscient comme conscience multiple ».* (Cazenave M., 1971, Préface, in Jung C.G les Racines de la conscience). Ça me convient. Ça résonne avec ce que je vis au GREX. Si mes lectures me passionnent, il se passe quelque chose d'étonnant, je suis incapable d'en restituer quoi que ce soit, ou si peu, même après avoir surligné en jaune de larges extraits. Je reste comme muette. Je comprends bien sûr les mots que je lis, mais ils ne font pas sens. Pire. Les mots me semblent justes, me permettent d'approcher une compréhension puis se dissipent tranquillement. Bon. Je ne suis pas pressée, mais tout de même, le phénomène m'apparaît un peu inquiétant. Comment, ne plus être dans la capacité de pointer deux ou trois aspects sur lesquels confronter mes pensées ! Je me console en acceptant que ce n'est pas une priorité et que je suis plus dans le vagabondage que le travail de recherche.

Et le vagabondage a continué. Personne ne m'oblige à quoi que ce soit. Mais les questions en attente dans ce que nous partageons au GREX sont là, présentes, et colorent les mouvements de pensées en moi. « *J'ai lu aussi les ouvrages de thérapeutes comme Hal et Sira Jones, B. Lamboy, RC. Schwartz, expérimenté le Journal créatif (Jobin, A-M) et, si je reconnais une familiarité, une compréhension, je me demande bien comment articuler ces mots éparpillés qui s'envolaient comme des papillons à la fin de l'été et me laissaient dans un hiver gelé. Le comble, c'est que je ne souhaite même pas essayer. Cela reste un projet, plutôt vague. Il n'y a pas d'illumination, mais il n'y a pas non plus de travail de lecture rigoureux. Rigoureux, dans l'idée d'écrire aussi à ce propos, peu importe le lieu de réception. J'ai le sentiment d'avoir des choses à dire, mais rien pour le dire ou le commencer, d'être dans le trop, trop à dire, trop à rassembler, trop encore à lire. Et d'ailleurs, quelle légitimité à dire quoi que ce soit ? Je ne suis ni philosophe, ni thérapeute, même plus formatrice régulière d'enseignants. Il y a juste une musique de fond qui me suffit pour être en vigilance en formation. Il y a même quelque diable me poussant qui m'abandonne à une nonchalance des plus délicieuses. Je ne doute pas un seul instant que Pierre a déjà connaissance de tout cela et que, le moment venu, il nous abreuvera de ses sources.* » J'ose présenter une ancienne conférence⁹⁴, des constats issus de ma pratique professionnelle et des points de vue de ce temps-là que je ne renie pas. Dans le même numéro, la note préparatoire de Pierre me donne le vertige. Là aussi, il y avait trop ! Pourtant, le « S'étonner » me va bien, justement. Le St Eble 2010 m'avait fait découvrir des « échanges » surprenants entre deux de mes co identités et m'avait mis dans l'obligation de reconsidérer un fonctionnement qui allait de soi pour moi. Ce n'est pas pour autant que j'avais avancé dans une compréhension plus englobante, mais cette découverte m'avait sensibilisée à un aspect qui s'impose à moi à la lecture de la question du point 2.3 :

« *Quel que soit le procédé d'émergence d'une co identité (COI), il y faut des conditions de possibilités, c'est ce qui définit le point de vue transcendantal, que faut-il supposer pour que les COI soient possibles ?* ». Balancer une question pareille, c'est à la fois mettre l'accent sur un point fondamental et vous envoyer vers des abysses insondables. Et je comprends ce qui a provoqué mes désarrois pendant mes lectures. Je cherchais des informations à des questions que je ne m'étais pas posée formellement. Ainsi, tout ce que je lisais m'apportait du grain à moudre, mais je n'avais rien à moudre... et pas de mode d'emploi ! Le St Eble et cette question plus particulièrement me mobilisent : « *Peu importe d'atteindre l'horizon qui se*

⁹⁴ Une contribution à la réflexion à propos des co identités, Expliciter n°90, 2011, 1-12.

dérobe actuellement à une construction déjà bien élaborée. Peu importe que je ne sache comment commencer. Peu importe que je ne dise que des choses déjà connues. Peu importe que mes pas disparaissent sur le sable mouillé à la première vague ou à la seconde. Et si j'acceptais simplement de laisser advenir ce qui vient de ce qui sourd en moi de ces rencontres avec les mots et avec mon expérience comme elles me viennent en ce moment où mes doigts courent sur le clavier ? C'est un premier élément, cette acceptation de quelque chose qui s'écrit et dont je n'ai pas encore consciemment la teneur, la tonalité, encore moins la pertinence. L'autre force qui m'anime, c'est la possibilité que d'autres me répondent, m'interpellent dans mon désordre, me posent des questions afin que ça résonne en moi et que je tente de ramasser ce qui est dispersé et qui court dans le vent et les tourbillons de ma pensée. »

Antenne Suisse

Mon enthousiasme de débutante m'entraîne à envoyer des collègues, des personnes de Genève et de Suisse romande faire un tour du côté de l'explicitation. Je suis surprise. À leur retour, avec plusieurs personnes, je sens des réticences, des justifications à ne pas s'engager à expliciter dans leurs activités professionnelles. Je ne comprends pas vraiment. Il me semble que tout peut être l'occasion d'utiliser les techniques d'explicitation. Je constate ainsi qu'il n'y a pas nécessairement continuité entre faire une formation et la mise en pratique de celle-ci ou de certains aspects de celle-ci. Pas plus qu'il n'y a d'automatisme à adhérer au GREX. Des douze participants lors de « ma » formation de base, seuls Maurice Legault et moi, nous allons nous engager dans le GREX. Si ce constat m'étonne, je ne m'y attarde pas. J'ai bien trop à faire dans mon cadre professionnel. Je me sens suffisamment stimulée pour continuer à apprivoiser et à approfondir les techniques d'explicitation. Tout m'est opportunité à m'exercer.

Quelques Helvètes cependant viennent rejoindre le groupe à Paris. Karin Leresche Boulliane attire mon attention sur la solitude qu'il peut y avoir à continuer à s'entraîner en explicitation. Les contraintes matérielles et financières, l'éloignement. Ces constats m'interpellent et, avec Karin et Vittoria Cesari Lusso que je retrouve régulièrement à Paris et à St Eble, nous nous réunissons pour faire le point. Je réalise que bien des personnes basées en Suisse ont fait des formations et qu'elles ne viennent pas nécessairement à la source du GREX. C'est ainsi que la naissance d'une petite sœur voit le jour lors de la constitution d'une Association en Suisse et que les statuts sont adoptés le 27 avril 2006 à Genève par les trois membres fondateurs !

Commence ainsi une grande aventure : prises de contact, séances de comité, site, propositions de Journées d'entraînements, de formations sur sol suisse qui monopolisent Présidente, vice-présidente, Trésorière et secrétaire. Sonja Pillet est venue nous rejoindre et, avec Luca Bausch et Vittoria implantés au Tessin, nous pouvons honorer deux des quatre langues nationales. Plus de cinquante adhérents, trois colloques, dix journées d'échanges à notre actif. Antenne Suisse Explicitation est considérée comme un interlocuteur dans le monde de la formation romande et tessinoise. Une dynamique d'accompagnement s'installe aussi pour la certification en langue italienne. Le GREX est notre référence et nous éprouvons nos spécificités. Nous diffusons les informations, nous accompagnons les prochains certifiés. Nous faisons lien. C'est un vrai travail d'équilibriste d'être présente sur les deux scènes, de s'investir dans l'une et dans l'autre.

L'Explicitation en mouvement

Je me suis toujours sentie responsable de trouver les conditions, les dispositifs qui permettent à l'autre d'apprendre. Quand l'explicitation est entrée dans ma vie, cette éthique de la responsabilité (Jonas H., 1992) est déjà au cœur de ma pratique professionnelle. Ce qui m'envahit pendant la formation, mais c'est fugitif, c'est le sentiment que ce que je découvre me permet d'être en cohérence avec ce que je cherche. Partir de là où en est l'autre. Comprendre ce qu'il fait. L'autoriser à s'approprier le savoir. Pas un savoir rétréci. Mais toute une gamme de savoirs. Des savoirs au-delà de ce que je connais moi-même. L'explicitation me met en mouvement pour cheminer près d'un autre. Ce qui domine, c'est la jubilation, mais en sourdine, ce n'est pas mis en mots, c'est la potentialité de redonner à l'autre son pouvoir d'apprendre, son pouvoir d'agir.

Je vais donc décliner l'explicitation sous diverses formes, dans divers lieux, avec différents publics. Mes premières tentatives pendant la formation de base ont provoqué des prises de conscience

émouvantes avec des enseignantes nouvellement en fonction ; le format reste celui d'un entretien dans le cadre de l'analyse de pratiques. C'est surtout comme directrice de mémoires que je vais explorer les possibilités de l'explicitation : la distinction remplissement conceptuel/remplissement expérientiel est, notamment, une carte majeure dans l'appropriation du thème choisi. Surtout, l'explicitation m'autorise à relever les mots choisis et à faire fragmenter ce qu'ils recouvrent. Je peux rebondir sur les mots pour laisser apparaître les croyances, ce qui autorise à mieux comprendre les enjeux de la formulation d'hypothèses. Pendant les rencontres, je repère les commentaires, je reviens avec constance sur les actes effectués. J'attire leur attention sur la nécessité de décrire pour comprendre. J'ai confiance en leurs possibilités. Je n'assassine pas leurs idées dans l'œuf.

Dans le groupe de base du module de première année (voir note 7), je me sens disponible à l'hétérogénéité de tout ce qui vient du terrain de la classe avec 20 étudiants. Chaque singularité apporte une facette à la compréhension du métier d'enseignant. J'accueille l'inattendu et nous cheminons ensemble. Je pratique avec eux le GEASE et je suis plus que vigilante lors de la phase de questionnement... et je découvre qu'ils apprennent certaines formulations.

J'assume ma première formation de base en 2003 avec un groupe d'enseignantes travaillant avec des enfants en difficultés. Je renoue avec les élèves par enseignantes interposées. Je confronte avec bienveillance les participantes à cet obstacle tellement prégnant du métier : penser à la place de l'autre. Je repère mes intentions : les déplacer de l'attente de LA réponse labélisée à la nécessité de s'intéresser à comment l'élève s'y est pris. Les entretiens sur tâches sont des moments forts de la prise de conscience des diversités dans la manière de résoudre la même tâche... Je m'étonne d'être si sereine pendant les feedbacks, ce qui ne sera pas toujours le cas, en fonction des publics. Je constate la difficulté de comprendre « le présent du passé », avec des enseignants habituées à questionner avec la fiche réalisée par l'élève. À chaque formation de base, je me sens dans l'ouverture, la curiosité. À chaque fois je comprends mieux des aspects de l'explicitation dans cette occasion d'accompagner les refus, les obstacles, de vivre des moments de grâce où la justesse touche certains participants. J'ai aussi accepté de lâcher prise, de ne pas être dans l'acharnement, mais au contraire dans l'accueil des impossibilités pour l'autre à accéder pour l'instant à la possibilité de se comprendre et d'ouvrir son horizon. Je rencontre aussi des rejets, des fuites, des oppositions, des peurs qui freinent les espaces d'essai proposés. Je résiste. Je fais mienne la maxime de Catherine Le Hir « Il me faut accepter de te résister ». Moi aussi « Je suis en prise avec ma propre impatience patience »⁹⁵. C'est peut-être ce qui constitue l'épine dorsale de ma présence en formation, quel que soit le type de formation que j'assume. Être présente, accueillir, être garante de la sécurité. Être dans la justesse pour soi avec effets de résonance dans le groupe. Cohérence et congruence, même si la fatigue est toujours en ligne de mire, je continue. Parole vive, Pensée incarnée, j'habite l'explicitation.

Pierre

C'est un géant. Un géant aux doigts de fée. Il avale des kilomètres de papier et avec tout ce qu'il a lu, il pourrait ainsi faire plusieurs fois le tour de la terre. Peut-être même aller au-delà de notre système solaire. Mais il reste avec nous. Il nous redonne les kilomètres de papier, non pas en condensé, mais après avoir effectué une réduction. Une réduction pour ouvrir notre regard, pour le déplacer, pour nous emmener avec lui vers d'autres compréhensions. Il n'a pas besoin de bottes de sept lieues. Il a toujours au moins dix longueurs d'avance. Le programme de psycho phénoménologie était déjà tracé dans le n° 13 du bulletin du GREX... et il nous a entraînés à y participer.

Il a mille cordes à son arc. Chercheur, psychothérapeute, formateur, créateur. J'en oublie bien entendu. C'est un géant de l'expérience : il pratique plusieurs « sports ». Il peint. Il chante. Il sculpte. J'en oublie, c'est sûr. Il ne tonitruait pas sur les toits ses compétences. Il s'engage à fond dans toute technique nouvelle, toujours pour en comprendre la substantifique moelle.

J'admire sa capacité de travail, sa rigueur, sa force sereine. Le matin, j'ai toujours une pensée pour lui que je sais déjà en activité de lecture. C'est ma façon de le saluer à distance.

"Sur mes genoux je berce le soleil
Lui grand moi si petite

⁹⁵ Le Hir C. Faisons un rêve..., Expliciter N° 34, p.2

Lui tout brillant moi l'anthracite
 Je berce le soleil
 Lui feu moi glace
 Lui l'océan moi l'eau qui passe
 Sur mes genoux je berce le soleil
 Lui riche et moi pauvre
 Lui l'abondance et moi sécheresse
 Je berce le soleil"⁹⁶
 Je berce en moi le soleil de l'explicitation. Et maintenant que va t il advenir ?
 And Now ?

Bibliographie

- Jonas H., (1992), *Le principe responsabilité – Une éthique pour la civilisation technologique*, trad. De l'allemand par J. Greisch, Paris, Editions du Cerf
- Housset E., (2000), *Husserl et l'énigme du monde*, Ed. du Seuil, coll. Points, 2000
- Le Hir C. Faisons un rêve et que cela devienne réalité..., *Explicit* n° 34, 2000, pp.1-4
- Snoeckx M., St Eble, mode d'emploi pour l'aventure, *Explicit* n°16, 1996, p16 .
- Snoeckx M., A propos d'un livre ..., *Explicit* n°25, 1998, pp21-24 .
- Snoeckx M., Quand l'expérientiel se glisse au cœur des séminaires, *Explicit* n°30, 1999, pp 24 à 28.
- Snoeckx M., Husserl et moi. De l'influence d'Husserl dans ma vie professionnelle. In Dossier psychophénoménologie, *Explicit* n° 32, 1999, pp 27-29
- Snoeckx M., Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle et direction de mémoires ..., *Explicit* n°38, 2001, pp 1-15 .
- Snoeckx M., Des récits et des hommes : expérientiel de St Eble, *Explicit* n°38, pp16-22.
- Snoeckx M., Tu es Je, ou comment un procédé d'écriture autorise *Explicit* n°42, 2002, pp 34-39 .
- Snoeckx M., Gease et formation initiale des enseignants, *Explicit* n°43, 2002, pp14-18.
- Snoeckx M., Etre co-chercheurs à Saint Eble en 2003 : les valences, *Explicit* n°52, 2003, pp 14-21.
- Snoeckx M., L'entretien d'explicitation, de quel dialogue s'agit-il ? Errances ... *Explicit* n°53, pp 15-17
- Snoeckx M., Autoportrait d'une co-chercheuse à St Eble 2004, *Explicit* n°62, 2005, 1-11
- Snoeckx M., Aucun mot n'est orphelin *Explicit* n°65, 2006, pp34-43 .
- Snoeckx M., Ecriture professionnelle et explicitation. Autobiographie professionnelle en formation, *Explicit* n°70, 2007, pp16-23 .
- Snoeckx M., Les puissance dormantes, *Explicit* n°70, 2007, pp10-14 .
- Snoeckx M., Corps perçu, corps percevant. Entre clandestinité et intersubjectivité, la mise en jeu corporelle de la condition enseignante, *Explicit* n°71, 2007, pp 37-43 .
- Snoeckx M., Echos du colloque d'Antenne Suisse Explicitation.7/8 novembre 2008 à Genève, *Explicit* n°77, 2008, p68 .
- Snoeckx M., Oser la fragilité. Témoignage de l'atelier, *Explicit* n°79, 2009, pp21-23 .
- Snoeckx M., De l'écriture en analyse de pratiques : un dispositif en trios, *Explicit* n°89, 2011, pp16-23 .
- Snoeckx M., Une contribution à la réflexion à propos des co identités, *Explicit* n°90, 2011, 1-12.
- Snoeckx M., Accueillir tous ses Je. Manuel de Voice Dialogue, Drs Hal et Sidra Stone, *Explicit* n°95, 2012, pp39-59 .
- Snoeckx M., Maurel, Obela, Conduire un entretien avec un dissocié. Une dynamique nouvelle pour B, *Explicit* n°97, 2013, pp12-47
- Snoeckx M., Lettre ouverte à des questions qui n'ont pas été posées, *Explicit* n°98, 2013, pp18-22 .
- Snoeckx M., Apprendre dit-elle, *Explicit* n°99, 2013, pp 45 .

⁹⁶ Anne Perrier, p. 46, Le petit pré in *La voie nomade*, 2008, L'escampette Editions

Il était une fois une Dame du GREX

La geste de Dame Maryse

Envoyé par Maryse Maurel

Une Dame du GREX m'a raconté son histoire. Elle m'a demandé de vous l'écrire pour ce numéro spécial. Je suis scribe de profession. J'ai d'abord écouté ses témoignages spontanés, elle parle beaucoup et facilement, puis j'ai posé quelques questions. J'ai fait de mon mieux pour ordonner le foisonnement de son récit et de ses réponses. Voici donc son histoire à cheval sur le XXème et le XXIème siècle, telle qu'elle me l'a racontée et telle que je l'ai interprétée. Elle m'a laissée carte blanche pour l'écriture, elle m'a seulement demandé de ne pas surcharger l'histoire avec les événements factuels qui figurent déjà dans son Histoire inachevée du GREX, publiée dans un numéro de votre journal.

Quand elle a pris connaissance de la forme que j'avais donnée à son récit, elle a eu envie de faire ce que vous appelez une reprise et un retour réflexif sur son parcours professionnel. Ce n'était pas prévu dans notre contrat de travail, c'est donc elle seule qui en assume la responsabilité et elle a écrit son texte en "je" à la suite du mien.

Dernière heure : Je suis une adversaire farouche des notes de bas de pages. Elle les a rajoutées à mon insu, il est trop tard pour les supprimer. De toute façon, vous n'êtes pas obligés de les lire, n'est-ce pas ?

La scribe qui tient à garder l'anonymat

1. Le récit de la scribe

Il était une fois, dans des temps très anciens, une Dame qui aimait les mathématiques et leur enseignement et qui se posait beaucoup de questions sur l'éclosion des mathématiques dans la tête de ses élèves et dans la sienne. Elle n'avait jamais pensé à entrer en recherche, tout simplement peut-être parce qu'elle ne savait pas ce que c'était. Et un jour..., mais par quel jour vais-je commencer cette histoire ? Peut-être par le jour où elle rencontra Dame Catherine de Nice pour la première fois, car c'est Dame Catherine qui l'invita à travailler avec Maître François et c'est par Maître François qu'elle connut Maître Pierre.

Un jour donc, elle fit la connaissance de Dame Catherine de Nice sur le trottoir de l'école maternelle en conduisant sa fille à l'école. Elles allèrent ensemble à la mairie pour demander la création d'une cantine scolaire⁹⁷. Elles sympathisèrent. Elles étaient toutes les deux professeurs de mathématiques, toutes les deux normaliennes, elles suivaient toutes les deux des cours à la faculté de psychologie, elles s'étaient croisées à l'IREM de Nice et à la MJC du quartier. Le fils aîné de Dame Catherine avait le même âge que sa fille cadette. Elles se sentirent proches. En ce temps-là, Dame Catherine travaillait avec Maître François qui enseignait la psychologie expérimentale à l'Université. Ils travaillaient sur l'enseignement de l'algèbre au collège et posaient les premières bases de la théorie des connaissances locales⁹⁸. Dame Catherine lui proposa de les rejoindre mais elle était très occupée. Elle militait au syndicat et dans des groupes de femmes. Elle ne dit pas oui tout de suite.

⁹⁷ En ce temps-là, il existait à Nice des écoles maternelles sans cantine.

⁹⁸ Ce travail produira un article dans la revue Recherches en Didactique des Mathématiques sous la référence LÉONARD F. & SACKUR C. (1991), **Connaissances locales et triple approche, une méthodologie de recherche**. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 10(2/3), pp.205-240.

En réalité l'histoire avait commencé environ dix ans plus tôt, à Paris en mai et juin 1968. Cette année-là, elle avait passé l'écrit de l'agrégation du 6 au 10 mai 1968, au centre d'examen sis rue de l'Abbé-de-l'Épée, tout près du Boulevard Saint Michel, si près qu'elle entendait en composant l'explosion des cocktails Molotov, les cris assourdis des manifestants et les pin pon des voitures de police. Après la publication des résultats de l'écrit, les agrégatifs de mathématiques admissibles se réunirent, refusèrent de passer l'oral, organisèrent des assemblées générales quotidiennes à l'IHP⁹⁹ ou à l'institut de Géographie¹⁰⁰, ils firent des piquets de grève et dressèrent une liste de revendications. Elle y côtoya des mathématiciens célèbres qui les soutenaient. Elle y côtoya aussi les sévriennes qu'elle retrouverait plus tard dans le cercle des IREM et de la didactique des mathématiques. Toutes visaient un poste de faculté pour faire de la recherche. Elle, elle ne savait toujours pas ce que c'était et cela ne l'intéressait pas. Elle voulait enseigner dans un lycée. Et pourtant, ce refus de passer l'oral ne fut pas sans conséquences pour elle. En octobre, elle se retrouva en poste au lycée technique de Corbeil Essonnes. Son époux travaillait à Corbeil depuis six mois. C'était très bien. Ils louèrent un pavillon à Sainte Geneviève des Bois et le matin, elle traversait des champs de maïs pour se rendre à Corbeil. Le ministère accepta que leur oral fût reporté à l'année suivante en prenant en compte exceptionnellement un stage et un travail sur l'enseignement des mathématiques. L'IREM de Paris venait d'être créé¹⁰¹, sous la direction de Maître André Revuz, dans la foulée des manifestations estudiantines et ouvrières de mai 68. Elle le choisit comme terrain de stage. Elle suivit des conférences de psychologie de Maître Pierre Gréco et un cours de logique de Maître Daniel Lacombe. Elle y retrouva des sévriennes et elle fit ses premières expériences pédagogiques/didactiques avec Dame Josette Adda. Elle était maladroite, inexpérimentée, peu sûre d'elle, enchantée de côtoyer des personnes aussi brillantes. En juillet elle passa son oral, fut reçue et nommée sur la chaire de mathématiques n°1 du lycée technique de Corbeil Essonnes¹⁰². Pendant ce temps, Georges Moustaki chantait *Le Métèque* et Neil Armstrong faisait un petit pas sur la lune. Les enfants de l'école primaire vquaient le jeudi¹⁰³ et les élèves des lycées techniques travaillaient le samedi après-midi.

A la rentrée, elle obtint un mi-temps à l'IREM de Paris. Au lycée, elle apprenait son métier, à l'IREM elle nourrissait ses neurones. Tous les lundis, elle allait à la Halle aux Vins et y buvait du petit lait. Elle fit du "recyclage"¹⁰⁴ pour les professeurs de collège et de lycée, elle suivit des séminaires, des cours, fit beaucoup de rencontres passionnantes. Elle était une enseignante-chercheuse du second degré. Privilège rare ! Pourtant, elle ne se vivait pas comme chercheuse. Elle participait tout simplement à une belle aventure. Pendant ce temps, son époux partit à Beyrouth pour dix-huit mois. Elle s'entendait bien avec ses voisines qui avaient des petits garçons du même âge que le sien et pratiquait activement le troc pour la garde d'enfant. Puis une petite fille naquit. Elle la confia à une nounou dans la même rue en face de chez elle.

En 1975, son époux dut partir travailler à Nice. Après beaucoup d'hésitations, elle décida de le suivre. Nice n'était pas Paris, elle n'y retrouva pas le bouillonnement d'idées qui la nourrissait depuis plusieurs années. Elle se retrouva très vite en manque. Elle tenta de rejoindre l'IREM de Nice mais il était déjà en crise. Elle créa une équipe pédagogique dans son nouveau lycée, elle fit des recherches-actions, elle participa à des commissions Inter IREM et APMEP à Paris le samedi. Au début, les voyages se faisaient en train couchette, elle restait le dimanche à Paris et courait en descendant du train le lundi

⁹⁹ L'IHP est l'Institut Henri Poincaré sis Rue d'Ulm.

¹⁰⁰ 191, Rue Saint Jacques.

¹⁰¹ Comme l'avait préconisé la Commission Lichnerowicz, la création des IREM est un acquis important de 68 pour l'enseignement des mathématiques. Dans la foulée, il était prévu de créer des IREX pour toutes les disciplines (X), mais ils ne furent jamais créés. Le 25 Octobre 1968 sont créés les trois premiers IREM dans les académies de Paris, Lyon et Strasbourg avec comme directeurs Revuz, Glaymann et Frenkel, et le comité permanent des IREM, dirigé par Lichnérowicz. Ce comité décide, le 24 février 1969, la création de 4 nouveaux IREM à Rennes, Aix-Marseille, Bordeaux et Besançon. L'IREM de Nice sera créé en 1972.

¹⁰² Cette nomination la chargeait d'office d'une classe de Terminale Scientifique et Technique que prétendait lui refuser son censeur au motif que, étant une jeune femme, "elle risquait de tomber enceinte" !

¹⁰³ L'arrêté du 12 mai 1972 a stipulé que le mercredi devenait jour de congé à la place du jeudi (avec mise en application à la rentrée scolaire 1972).

¹⁰⁴ On appelait ainsi la formation des enseignants aux mathématiques modernes.

matin pour être à l'heure au lycée. Puis elle prit l'avion de 7h et se délecta des levers de soleil sur le Mont Viso et l'arc alpin. Elle alla s'inscrire à la faculté de psychologie, choisit les cours du soir pour salariés et suivit les cours de Maître François en psychologie expérimentale. L'année où son fils fut en terminale, il lui dit qu'il avait besoin d'elle à la maison le soir. Elle arrêta la fac de psycho et continua ses lectures. Pendant ce temps Dame Catherine et Maître François créaient le GECO¹⁰⁵. Son époux retourna dans la région parisienne, elle resta à Nice.

Elle éprouva le besoin de faire une pause et prit une année de mise à disposition de la Ligue de l'Enseignement. Elle organisa une aide aux devoirs pour les enfants du collège du quartier des Moulins, elle passa un an à écouter le soir des petits élèves de cinquième et de sixième hors du cadre scolaire. Elle donna des cours pour un CAP de projectionniste, assista à des cours d'alphabétisation, participa à des tonnes de réunions sur le quartier. Elle fit des enquêtes et des statistiques pour Dame Aline chargée de mission aux droits des femmes et apprit à utiliser un logiciel de traitement de texte. Elle adhéra au GECO. Elle participa à quelques expériences avec Dame Catherine et Maître François. Une fois par mois, elle allait le lundi soir au laboratoire de psychologie pour suivre les séminaires du GECO. Pendant ce temps les ondes radio lui confirmait en chanson que "Être une femme libérée, tu sais, c'est pas si facile".

L'année terminée, elle retourna au lycée. En terminale scientifique, elle fit équipe avec Dame Colette, elles mirent au point un pilotage de l'enseignement par les TD, mélangèrent leurs groupes de TD, s'amusèrent beaucoup à jouer avec les mathématiques et à inventer des situations d'enseignement, publièrent leur travail à l'IREM. L'année qui devait être la dernière avant la retraite de Dame Colette, un incident ridicule¹⁰⁶ changea le cours de son avenir professionnel. Le proviseur la convoqua dans son bureau pour la réprimander, elle lui répondit que personne n'avait d'ordre à lui donner sur ses choix pédagogiques et qu'elle ne changerait rien à sa façon d'enseigner. Ce fut très bref. En sortant du bureau du proviseur, elle alla au CDI prendre le BO que lui avait signalé, depuis plus d'un mois, Maître Jean, doyen de la faculté des sciences et époux de Dame Colette. Un poste de PRAG y était publié. Le soir même, elle fit un brouillon de sa déclaration de candidature. Elle la mit au propre quelques jours plus tard et la posta. Sa candidature fut retenue. En octobre 1989, elle rejoignit son poste à la faculté des sciences de Nice. Elle avait passé sept ans au lycée de Corbeil Essonnes, quatorze ans au lycée Estienne d'Orves à Nice, il était temps de partir vers de nouvelles aventures. Pourtant elle aimait passionnément son travail au lycée, elle aimait accueillir les trente cinq élèves d'une classe de terminale en début d'année et leur transmettre les rudiments des mathématiques savantes, les initier aux intégrales, aux probabilités, aux nombres complexes. Elle était fascinée par tout ce qu'ils apprenaient en une année sans toutefois comprendre les raisons de ce miracle. Chaque année elle repensait son cours pour s'adapter à sa nouvelle classe. Elle n'avait aucune envie de quitter son lycée. Le comportement de son proviseur grincheux en décida autrement. Ce tournant professionnel s'ajouta à tous les autres changements de sa vie, changement de vie privée, départ de sa fille, changement de domicile. Elle vérifia très vite que l'organisation de son emploi du temps à la faculté lui autorisait des libertés qu'elle n'avait jamais retrouvées depuis qu'elle avait quitté son mi-temps à l'IREM de Paris. L'aventure didactique et l'aventure grexienne pouvaient commencer... Mais elle, elle ne le savait pas encore. Elle ne le découvrirait que bien plus tard. Pendant ce temps, le mur de Berlin tombait et l'URSS se désintégrait.

Un jour, Maître François invita Maître Pierre au séminaire du GECO pour parler d'un entretien qu'il était en train de mettre au point. En ce temps-là, Maître François proposait des tâches à des sujets et recueillait des informations sur leur activité cognitive en cours de tâche avec un type d'entretien qu'il appelait 'entretien d'accompagnement'. Il faisait décrire au sujet en cours de tâche ce qu'il était en train de faire. Elle trouvait que cela modifiait les conditions de réalisation de la tâche. Elle ne pouvait pas

¹⁰⁵ Le GECO est l'association pour le développement du GÉnie Cognitif, créé en 1985.

¹⁰⁶ Ses élèves avaient organisé un pot pour les deux classes pour répondre à celui que les élèves de Dame Colette avaient organisé avant les vacances de Noël. Dans une salle de classe ! Sacrilège ! Elle fit valoir que les pots entre élèves avaient la même fonction que les pots en entreprise et donna comme exemple IBM où avait travaillé son ex-mari.

s'imaginer en train de résoudre un problème de mathématiques dans ces conditions et pensait que c'était impossible à mettre en pratique dans une classe de mathématique. Elle cherchait toujours à prendre des idées pour enrichir ses enseignements. Et pourtant, au point où ils en étaient de leur travail d'application du modèle des connaissances locales, ils avaient besoin d'informations sur le fonctionnement cognitif du sujet qui fait des mathématiques. Dans un colloque ou un groupe de travail, Maître François avait retrouvé un copain de Nice et de la faculté de psychologie d'Aix en Provence qui proposait un autre type d'entretien. Il l'invita à venir à Nice au séminaire du GECO pour nous en parler.

Ce fut ainsi que le lundi 6 novembre 1989, au laboratoire de psychologie expérimentale de Nice, elle fit la connaissance de Maître Pierre et découvrit l'entretien d'explicitation. Elle retint tout de suite que cet entretien se faisait après la résolution du problème, qu'il ne la perturbait pas, que l'élève pouvait travailler dans son milieu naturel et être interrogé plus tard. Elle fut intéressée. Elle pouvait utiliser cet entretien pour améliorer ses enseignements. Puis il y eut des conciliabules entre Maître François et Maître Pierre dont la teneur lui échappa complètement. Il s'ensuivit que les deux compères s'engagèrent dans une collaboration. Un stage de formation à l'explicitation fut envisagé, organisé, Maître Pierre assurerait la formation, le GECO à Nice prendrait en charge la logistique.

Peu après, Maître Pierre revint à Nice pour une séance de travail. Et ce fut pour elle le coup de tonnerre du 0-60. Le rencontre se fit chez elle sur la colline de *Cemenelum*, entre le 6 novembre 1989 et le 18 mars 1990 où elle quitta *Cemenelum* pour le centre ville. Quand elle y pense aujourd'hui, elle revoit la table blanche ronde dans le coin droit du salon, devant l'immense baie vitrée donnant sur le jardin, la lumière d'un jour d'hiver ensoleillé, Maître François à sa droite, Dame Catherine à sa gauche, Maître Pierre en face. Elle ne sait plus quel était l'objet de la réunion, sans doute un entraînement à l'entretien d'explicitation entre eux et l'organisation du stage de Nice. Elle revoit le sourire malicieux sous la moustache de Maître François disant à Dame Catherine : « Et si on lui posait le 0-60 ? ». C'était un vendredi après-midi. Maître François lui posa le problème¹⁰⁷.

Le problème

Le problème initial concerne les soixante premiers nombres, d'où son nom. Pour des raisons techniques de taille, il a été réduit aux quarante premiers sans que les difficultés du problème soient profondément modifiées.

On écrit les quarante premiers nombres entiers les uns à la suite des autres, sans les séparer. Cela donne une longue liste de chiffres.

012345678910111213141516171819202122 232425262728293031323334353637383940

On efface une partie de ces chiffres de manière à ce qu'il n'en reste plus que neuf. Quels sont les chiffres qu'il faut garder pour que le nombre de neuf chiffres soit le plus grand possible ?

Attention on garde les neuf chiffres que l'on veut, mais les chiffres restent dans l'ordre où ils sont écrits.

Ainsi avec 12345 on peut garder 2 et 4 ce qui fait 24 et non 42.

Elle réfléchit, proposa une solution, Maître François lui dit « Tu peux faire mieux », elle corrigea et donna la bonne solution. Ensuite, Maître Pierre entra en scène pour lui faire expliciter sa résolution. Et là, elle découvrit du pré-réfléchi sans savoir que c'était du pré-réfléchi, tout en sachant intimement que c'était exactement ce qu'elle avait fait sans le savoir. C'était une drôle d'impression. Elle découvrit qu'elle ne voulait pas terminer par 0, s'enlisant dans la croyance –idiote jugea-t-elle à ce moment-là en la découvrant- qu'un nombre se terminant par 0 ne pouvait pas être le plus grand. Elle prit en pleine face qu'elle avait été incapable, pendant peu de temps mais quand même pendant quelques minutes, d'appliquer correctement les règles pour ordonner les entiers, des règles de l'école primaire. Elle fut profondément déstabilisée par cette double découverte. Certes, comme elle eut l'occasion de l'analyser plus tard en rédigeant "À la recherche de la solution perdue", le problème est fait pour obtenir une première centration sur la première partie de la consigne (le plus grand possible), une deuxième centration sur la deuxième partie (garder les chiffres dans l'ordre de présentation) avant l'équilibration et la prise en compte simultanée de la totalité de la consigne. Elle était tombée dans le panneau. Elle avait privilégié la deuxième partie de la consigne en oubliant la première partie sans être capable de

¹⁰⁷ Voir "À la recherche de la solution perdue" sur le site du GREX, en livre électronique.

coordonner les deux parties. Comment cela avait-il pu lui arriver à elle ? Elle avait été incapable de jouer avec des connaissances de l'école élémentaire et s'était trouvée dans une situation de ne pas savoir faire. Ses trois compères ne soupçonnèrent rien du coup de tonnerre qui venait de l'ébranler si profondément. Ils continuèrent à plaisanter et à rire et à se féliciter de l'efficacité de l'explicitation. Puis, ils partirent. Elle passa le week-end dans un état étrange, comme incapable de revenir dans son corps, son esprit flottant à côté d'elle. Une autre version du être-à-côté-de-ses-baskets.

De ce coup de tonnerre et de cette déambulation fantomatique de 48h elle fit son miel.

Elle avait rencontré en même temps, sans savoir les nommer, le préréfléchi et l'expérientiel. Elle venait d'apprendre, sur un nouveau mode, ce qu'elle savait déjà sans l'avoir vraiment éprouvé¹⁰⁸, qu'il y a une grande différence entre savoir conceptuel et savoir d'expérience, que sa position de professeur ne lui donnait aucun avantage quand il s'agissait de se confronter aux mathématiques, même les plus élémentaires. Il fallait qu'elle s'en serve pour améliorer son attitude avec les élèves et les étudiants, attitude dont elle était pourtant plutôt satisfaite. Elle m'a raconté avec émotion qu'à la fin de sa première année d'enseignement à Nice, les élèves de terminale C lui avaient offert un magnifique tableau en cuir incrusté d'une lyre et d'une tête d'Orphée en étain parce que, pour la première fois, ils avaient pu venir en cours de mathématiques sans avoir peur¹⁰⁹ et que de cela, ils la remerciaient. Elle savait depuis longtemps –elle l'avait vu souvent en Terminale et elle le vérifiait en faisant passer des colles en classe préparatoire– que n'importe qui est capable de s'appuyer sur des connaissances locales résurgentes en cas de surcharge cognitive. Sa participation au GECO l'avait renforcée dans l'idée que les erreurs sont précieuses, qu'elles doivent être provoquées et travaillées. Au GECO, on disait que c'était une forme particulière de connaissance. Elle aimait bien cette idée. À condition que les étudiants la comprennent aussi et qu'ils en fassent l'expérience pour se convaincre qu'ils savaient toujours quelque chose même quand ils se trompaient. Sauf pour les 'calculateurs aveugles' qui relevaient d'un autre phénomène. Les graines de l'explicitation ne demandaient qu'à germer sur un terrain propice. Elle se sentit impatiente de se former à l'entretien d'explicitation et de ramener des données pour le GECO et aussi pour elle. Pouvoir décrire quelqu'un faisant des mathématiques, quel beau défi à relever ! Avec un intérêt et une curiosité mêlés de fascination pour elle qui, depuis fort longtemps, voulait savoir comment pensaient les autres et comment elle pensait. Il existait donc des techniques pour s'en approcher. On pouvait aller voir ce qui se passait dans la fameuse boîte noire et c'était passionnant. Il existait des gens comme Maître Pierre qui se moquait bien des critiques de l'introspection qu'on lui avait amplement déroulées dans les cours de psychologie. Elle avait bien l'intention de s'aventurer de ce côté-là. Depuis son adhésion au GECO, elle était spectatrice de ce que faisaient Dame Catherine et Maître François. Il y avait d'autres adhérents, dont Maître Jean-Pierre de Vallauris et Dame Alice de Monaco. Seul Maître François écrivait. Il imprimait fortement sa patte sur le groupe. Elle avait souvent du mal à comprendre. Toutefois, elle n'était pas découragée. Elle se disait qu'elle était dans le temps de la découverte et de l'écoute. Elle était comme une acousmaticienne devant le rideau de Pythagore. Et plus tard, peut-être pourrait-elle passer derrière le rideau ? Qui sait ?

Elle commença son travail à la faculté des sciences, un quart pour l'IREM, trois quarts pour l'enseignement. Elle choisit d'être affectée à la Formation Scientifique de Base (FSB). En ce temps-là, il y avait plus de 700 étudiants scientifiques en première année. Ils suivaient un enseignement de Tronc Commun de six semaines et passaient des tests en novembre. À ceux qui avaient de mauvais résultats, on proposait une année de FSB, hors cursus¹¹⁰. Elle fut chargée de coordonner les deux sections FSB, sciences dures et sciences de la vie et de la terre. La seule contrainte était de réconcilier ces étudiants avec les études et de leur offrir un avenir professionnel (réorientation en IUT ou BTS,

¹⁰⁸ Comme le dit le proverbe arabe "Il n'y a que celui qui a les pieds sur la braise qui sent la brûlure".

¹⁰⁹ A Nice en ce temps-là la qualité d'un professeur de mathématiques en Terminale C se mesurait à l'aune de la terreur qu'il inspirait à ses élèves. Elle, elle répétait à l'envi que ce qui comptait c'était le chemin parcouru depuis le point de départ quel qu'il soit et qu'elle préférerait de loin un élève qui avait 0, 10 et 20 à celui qui avait 10, 10 et 10. Et pourtant sur le bulletin scolaire, ils avaient la même moyenne.

¹¹⁰ Concrètement cela revenait à donner aux étudiants trois années au lieu de deux pour obtenir leur DEUG et les étudiants boursiers conservaient leur bourse pendant ces trois années.

concours type école d'infirmiers, réintégration dans le cursus universitaire). Au début de l'année, elle fit des cours en amphi et des TD pour le Tronc commun. Ces cours et ces TD étaient organisés par les grands chefs du Tronc Commun. Elle détesta. En novembre, elle accueillit les étudiants de FSB. Elle retrouva le plaisir d'enseigner. Elle travailla et sympathisa avec le chargé de cours de Français. Elle aima leur complicité et leur partenariat. Ils organisèrent des rédactions et des présentations de mémoire à la fin de l'année. Ils furent émerveillés, et leurs collègues aussi, devant ce que les refusés de l'université avaient produit. Les étudiants étaient libres de choisir leur thème. Il y eut entre autres une présentation de la tectonique des plaques, il y eut une présentation de la production de la neige artificielle à Auron. Ce fut varié et consistant. Pendant ce temps, elle retournait patiemment avec eux aussi loin qu'il le fallait pour restaurer leurs connaissances mathématiques. Elle adora. Elle m'a raconté que, quelques années plus tard, tandis qu'elle lisait à la terrasse d'un café de la Contrescarpe, par un soir d'automne fort doux, elle sentit une présence à ses côtés et elle entendit "Vous me reconnaissez Madame ?". Bien sûr qu'elle le reconnaissait, elle se souvenait de son nom et de son prénom, elle se souvenait qu'il avait un bac de chimie, qu'il avait été volontaire pour des entretiens d'explicitation hors TD. Il lui raconta comment il avait passé sa licence sans problème, comment il s'était spécialisé en Contrôle Qualité et comment il avait trouvé un bon travail qui l'intéressait beaucoup. En la quittant, il lui dit qu'il n'oublierait jamais sa phrase favorite "Prenez le temps de ...". À l'IREM elle prit ses marques. Elle organisa une journée de travail sur l'évolution des programmes de mathématiques des classes scientifiques du lycée depuis le début du XXème siècle. Elle accueillit les réunions du GECO le vendredi après-midi. Elle guettait et engrangeait tout ce qui pouvait nourrir son enseignement. L'IREM lui paya ses voyages à Paris. Aux commissions Inter IREM, elle ajouta le séminaire de Didactique Des Mathématiques et le séminaire du groupe qui allait devenir le GREX.

En effet, un matin, à la fin du mois de janvier, elle partit pour Paris. Le lundi 29 janvier 1990 à 10h elle se présenta au 41 de la rue Gay Lussac, quatrième étage, salle 66, pour la première réunion du groupe "Prise de conscience et explicitation". Maître Pierre anima cette première réunion et ...les suivantes. Ce jour-là, il annonça le stage de Nice dont elle était co-organisatrice. Elle participa aux trois sessions de formation. Il y eut trois jours en février dans la magnifique villa niçoise du CIMPA¹¹¹ à Cemenelum, quatre jours en avril au lycée Masséna et une semaine en septembre 1990 à Antipolis. Les trois sessions furent animées par Maître Pierre et Dame Catherine de Bretagne. Elle y rencontra pour la première fois Dame Claudine et Dame Nadine. Dame Catherine, Maître François, Maître Jean-Pierre et Dame Alice participaient aussi à l'aventure. Elle apprit les techniques de base, découvrit beaucoup sur elle, fit l'expérience de la stratégie des génies de Walt Disney avec Dame Catherine de Bretagne, y trouva une ressource qu'elle conserva précieusement et dont elle fit grand usage. Plus tard, elle devint formatrice aux techniques de l'explicitation. Elle organisa et anima des stages dans la région avec Maître Jean-Pierre.

Pendant l'année qui suivit le stage, Maître François fit résoudre le 0-60 à l'un de ses collègues qu'elle appelle JB. L'idée de valider les productions de l'entretien d'explicitation avait germé pendant le stage de Nice. Le 8 mars 1991, les piliers du GECO filmèrent la séance dans la cuisine de Maître François avec le camescope du GECO. Peut-être fut-elle l'opératrice du camescope ? Elle ne sait plus. A tour de rôle, du 30 avril au 24 avril de l'année suivante, les membres du GECO menèrent six entretiens d'explicitation avec JB. Le début de l'exploitation des données se fit dans le joyeux désordre caractéristique du GECO. Ils mirent plusieurs mois pour découvrir, dans le film de la réalisation de la tâche, une solution intermédiaire dont JB n'avait jamais parlé dans les entretiens et que personne n'avait vue. Ils la nommèrent "la solution perdue". Un soir de l'été 91, il y eut un dîner dans le jardin de Maître François. Quatre personnes étaient là, Maître François, Maître Pierre, Maître Jean-Pierre et elle. Il y eut une discussion au sommet entre Maître François et Maître Pierre, au sujet de l'expérience du 0-60, discussion qui lui passa par dessus la tête. Elle ne put jamais en retrouver la teneur. Il s'ensuivit que Maître François se désintéressa du projet d'écriture sur le 0-60 de JB. Maître Pierre en fut fort marri et fort déçu. Pendant ce temps une partie du monde avait déclaré la guerre à l'Irak et les États de la Yougoslavie commençaient à se faire la guerre entre eux.

¹¹¹ Centre International de Mathématiques Pures et Appliquées.

Or en ce temps-là, à Paris, à l'insu du petit monde du GECO, de très grands bouleversements se préparaient. Sous la direction de Maître Daniel Lacombe, Maître Jean-Philippe de Monaco terminait sa thèse sur les écritures symboliques de l'algèbre élémentaire et pratiquait le débat scientifique au CNAM avec son partenaire et ami Maître Yves d'Aulneau selon la règle de Maître Marc de Grenoble. Elle croit se rappeler que Maître François avait rencontré Maître Jean-Philippe dans le groupe de travail Hypermedia de l'INRP. Peut-être. En tout cas, dans la bonne ville de Nice, personne ne se doutait de ce qui allait arriver. Et les événements se bousculèrent. Le GECO en fut profondément transformé.

Après sa soutenance de thèse en 1992, Maître Jean-Philippe adhéra au GECO, vint souvent à Nice aux réunions du vendredi. Tout aussi formaliste que Maître François, il importa pourtant dans le GECO un style de travail très différent. Il y eut de grandes logorrhées, de grands délires, des cogitations intenses, des crispations, de grands fous rires. Avant la réunion, elle allait le chercher à l'aéroport, ils déjeunaient à La Mélusine au Cap 3000 et bavardaient en regardant la mer. Une nouvelle amitié professionnelle naquit ainsi entre Maître Jean-Philippe et elle. Le GECO inventa l'entretien Faire-Faux en menant des questionnements qui commençaient par une injonction paradoxale¹¹² avec des élèves de seconde de Dame Catherine. Elle fit des entretiens d'explicitation avec des étudiants volontaires de FSB. Elle les présenta au séminaire du GREX, nouveau nom du groupe "Prise de conscience et explicitation".

L'année d'après Maître Jean-Philippe fut nommé maître de conférence à l'IUFM de Nice. Elle partagea avec lui son bureau de l'IREM, ils tinrent des conciliabules interminables au soleil, à la terrasse de la cafétéria ou sur le banc tout proche en admirant l'élégance de la statue du petit bassin, et le soir dans leur bureau quand il faisait déjà nuit. Ils disaient qu'ils rompaient des bâtons. Elle a conservé dans son disque dur un dossier de notes intitulé "Discussions sur le banc". Les réunions du vendredi devinrent hebdomadaires, Dame Catherine y venait toujours. Maître François jeta l'éponge et disparut. Un jeune professeur du nom de Maître Alain qu'ils avaient connu à l'IUFM, quand Dame Catherine était sa maîtresse de stage, que Maître Jean-Philippe lui donnait des cours et qu'elle était sa directrice de mémoire, venait de temps en temps les retrouver le vendredi. Avant la réunion, ils allaient déjeuner au Restau U où Maître Alain leur posait mille et une questions. Ils instaurèrent pour lui et quelques autres le statut d'acousmicien au sein du GECO. Maître Jean-Philippe créa le groupe CESAME¹¹³ pour étudier les phénomènes en jeu dans le débat scientifique de Maître Marc de Grenoble. Il recruta Maître Yves d'Aulneau, Dame Teresa de Toulon, puis Dame Mabel de Buenos Aires et Dame Nadia de La Seyne. Il obtint un soutien financier de l'IUFM et de l'IREM. Côté travail, le groupe GECO associatif et le groupe CESAME institutionnel se fondirent en un. Ils conservèrent les théories du GECO, la triple approche, les connaissances locales et les trois orientations, et poursuivirent la construction de l'édifice. Après l'étude GECO des connaissances des élèves vint l'étude CESAME des connaissances à apprendre et de la spécificité des connaissances mathématiques. Ils cherchaient un moyen de faire aux élèves la dévolution¹¹⁴ du vrai et du faux en mathématiques comme le faisait Maître Marc à Grenoble

¹¹² L'entretien Faire Faux est un entretien qui commence par une injonction paradoxale sur une écriture algébrique : "Puisque vous dites que vous n'arrivez pas à faire juste, nous vous demandons de faire ce que vous savez bien faire, nous vous demandons de faire faux, d'écrire quelque chose de faux à partir de cette égalité". L'entretien se fait en utilisant les relances de base de l'explicitation. Il a pour but d'atteindre la couche des connaissances dont l'élève est absolument sûr et de l'accompagner à partir de là dans la reconstruction de connaissances plus conformes aux mathématiques. Voir MAUREL M., SACKUR C., (2010), *Faire l'expérience des mathématiques. Entre enseignement et recherche*, ALÉAS, Lyon.

¹¹³ CESAME est l'acronyme de Construction Expérientielle du Savoir et rôle d'Autrui dans les Mathématiques Enseignées.

¹¹⁴ En langage juridique, la dévolution est la transmission d'un bien ou d'un droit d'une personne à une autre. Dans le cadre d'un contrat didactique, on parle de dévolution quand le maître transfère la responsabilité de l'apprentissage à l'élève ou à la classe. L'enseignant construit des situations artificielles pour que les élèves s'emparent du problème et entreprennent de nouveaux apprentissages. Il s'agit de donner du sens au savoir, de tisser des liens entre les savoirs. Dans cette situation, l'enseignant doit veiller à ne pas donner la réponse en même temps qu'il pose la question, de même il ne doit pas laisser l'élève chercher seul sans aide. La dévolution se situe dans cet entre-deux. Guy Brousseau, le père de l'école française de didactique des mathématiques, définit

avec son débat scientifique. Ils voulaient aussi prendre en compte la singularité et la subjectivité de chaque élève, ce que ne faisait pas Maître Marc. Ils se mirent donc au travail. Maître Jean-Philippe se forma à l'explicitation. Elle alla à Saint Eble en mai 1993 avec Maître Jean-Pierre et sa compagne Dame Catherine de Vallauris où Maître Pierre leur fit part de son intention de produire les fondements théoriques de l'entretien d'explicitation. Pendant ce séjour elle comprit que l'entretien d'explicitation venait de passer du statut d'outil à celui d'objet d'étude. Elle suivit de façon irrégulière, au gré de ses intérêts, le séminaire d'histoire et d'épistémologie des sciences de l'Université où elle rencontra Dame Myriam, chimiste et épistémologue. Elles se lièrent d'amitié. Dame Myriam l'invita au groupe Science, Éthique, Société (SES) qu'elle avait constitué sur la faculté des sciences. Chaque année, Dame Myriam invitait une personnalité¹¹⁵ pour une conférence grand public. C'est ainsi qu'elle rencontra Michel Henry¹¹⁶ et Robert Misrahi¹¹⁷ qui lui firent une grande impression. Ils furent ses premiers vrais contacts avec la phénoménologie. Le reste du temps, les participants du groupe SES présentaient à tour de rôle leurs travaux de recherche ou un ouvrage lié à ces recherches. Elle fit comme tout le monde, elle présenta "L'inscription corporelle de l'esprit"¹¹⁸ et le travail du GREX. Ce fut pour elle l'occasion de découvrir qu'il y avait une grande cohérence dans tous ses choix. Elle en tira un article pour le bulletin du GREX n°12 sous le titre "Éthique et explicitation. En passant par l'ede". Ce fut son premier article GREX. Maître Pierre -qui parlait de plus en plus souvent de Husserl-, CESAME et SES la jetèrent dans les bras de la philosophie. Elle se plongea dans les écrits de philosophes et épistémologues des mathématiques et de la logique, Wittgenstein, Bouveresse, Cavaillès, Desanti, Frege, Chalmers entre autres. Elle lut Misrahi, Henry, Atlan, Spinoza. Elle grappillait dans des ouvrages souvent trop difficiles pour elle. Elle dévora une grande quantité de petits fascicules de philosophie à l'usage des étudiants, Dame Françoise Dastur l'éclaira sur Husserl et Dame Hourya Sinaceur l'aida à comprendre Cavaillès. Plus tard, elle les rencontra toutes les deux, Dame Hourya Sinaceur quand elle fit une conférence au séminaire d'histoire et d'épistémologie des sciences, Dame Françoise Dastur quand elle s'en vint occuper un poste à Nice et qu'une journée Husserl fut organisée conjointement par l'IREM, le laboratoire de mathématiques et le laboratoire de philosophie. Maître Jean-Philippe créa le SFIDA¹¹⁹ avec Maestro Giampaolo di Genova et Maestro Ferdinando di Torino. Une fois par an au printemps, elle alla avec Dame Catherine et Maître Jean-Philippe à Gènes ou à Turin. Ils allèrent même jusqu'à Parme et Modène. Ces voyages furent des moments de réflexion et d'échanges intenses. Il goûtèrent à la gastronomie italienne. Ils prirent le train Nice-Turin et franchirent les Alpes sous le tunnel du col de Tende. Ils empruntèrent les innombrables ponts et viaducs de l'autoroute Nice-Gènes avec la voiture de Dame Catherine. Ils parlèrent beaucoup. Ils rirent encore plus. Ils ratèrent des sorties d'autoroute mais ils n'oublièrent jamais de descendre du train. À l'automne, les italiens venaient à Nice. Le secrétariat de l'IREM s'occupait de la réservation de la salle et des chambres d'hôtel. Les français parlaient en français, les italiens parlaient en italien. Elle se chargea de rassembler les actes. Les français écrivaient en français, les italiens écrivaient en italien. Maître Jean-Philippe lui transmit tranquillement toute la palette des outils Word et Excel. Il leur arriva de passer la nuit dans le bureau de l'IREM pour boucler le document à donner à l'imprimeur le lendemain. Un jour ils prirent le train Nice-Turin avec trois sacs à dos pleins d'Actes SFIDA¹²⁰. Avant le départ, Dame Catherine fit judicieusement remarquer à Maître Jean-Philippe qui prenait son ordinateur qu'ils étaient bien assez chargés et que l'ordinateur pouvait rester à Nice. Arrivés à Turin, ils sortirent de la gare pour rejoindre l'hôtel. C'est alors que Maître Jean-Philippe réalisa que l'adresse de l'hôtel était dans l'ordinateur, à Nice. Il savait juste qu'ils avaient réservé Via Nizza. Ils arpentèrent l'interminable Via Nizza sous la

la dévolution comme un « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert »

¹¹⁵ Sont venus à Nice Edgar Morin, Michel Henry, Jacques Testart, Alain Touraine, Gilbert Hottois, Marcel Ruffo, Robert Misrahi.

¹¹⁶ Sa première rencontre avec un phénoménologue en chair et en os.

¹¹⁷ En lisant "Lumière, commencement, liberté" de ce philosophe, elle découvrit le concept d'origine seconde qui lui fit moudre pas mal de grain. MISRAHI R., (1969), *Lumière, commencement, liberté*, PLON.

¹¹⁸ VARELA F. & THOMPSON E. & ROSH E., (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*, SEUIL.

¹¹⁹ SFIDA est l'acronyme de Séminaire Franco Italien de Didactique de l'Algèbre et 'sfida' signifie 'duel' en italien.

¹²⁰ La légèreté des fichiers numérisés et de leur transmission a pour elle un ancrage corporel et expérientiel.

pluie. Mais d'hôtel, point. Ils prirent le tram pour regagner le quartier de la gare où il y avait beaucoup d'hôtels. Sans billet, il était trop tard pour en acheter. Un contrôleur passa. Il les verbalisa à l'italienne. Deux contraventions pour trois et le reste du trajet à pied. Ils finirent par trouver un hôtel avec deux chambres libres. Deux chambres pour trois. Elle souhaita disposer d'une chambre seule. Dame Catherine et Maître Jean-Philippe n'y virent pas d'inconvénient et s'installèrent dans la même chambre. Maître Jean-Philippe fit des transparents une partie de la nuit. Dame Catherine dormit très peu. Le lendemain, ils reprirent leur sac à dos pour rejoindre l'université, à pied. Elle était fraîche et dispose. Ses deux comparses traînaient la jambe. Au retour dans le train, ils s'amusèrent beaucoup de leurs mésaventures. Elle fut cooptée par le comité de rédaction de la revue Repères-IREM et rajouta quatre voyages à Paris, une quarantaine d'articles à lire, des lettres à envoyer aux auteurs, un éditorial de temps en temps. Cette année-là naquit à Paris sa première petite fille. Et un an après, la deuxième. Elle fit du babysitting le samedi soir et les vit grandir. Pendant ce temps, Maître Pierre continuait à piaffer d'impatience en attendant le rapport sur le 0-60. Elle continuait à organiser des stages de formation avec Maître Jean-Pierre. Dans la foulée, ils se lancèrent tous deux dans l'écriture de ce fameux rapport. Ce ne fut pas simple. Ils en vinrent à bout. Et en 1994 Maître Pierre put annoncer la sortie du volume 3 de la collection Protocole du GREX "À la recherche de la solution perdue. Étude de validité d'entretiens d'explicitation successifs"¹²¹. Elle n'avait pas l'impression de s'éparpiller. Partout elle faisait la même chose, partout elle rassemblait des petits cailloux sur la connaissance, sa genèse, sa transmission, son émergence. C'est à ce moment-là, je crois, qu'elle prit conscience qu'elle se formait à la recherche, sur le terrain, à travers les séminaires, les discussions, les rencontres. Elle se disait qu'elle avait beaucoup de chance de rencontrer des gens aussi intéressants. Certains mathématiciens niçois lui manifestèrent ostensiblement leur mépris pour son statut de PRAG. Elle en riait car elle ne comprenait pas comment cette agrégation, qui lui avait permis de faire la pluie et le beau temps au lycée, pouvait soudainement devenir un tel objet de mépris, uniquement parce qu'elle avait changé de cercle. Elle relut Goffman et poursuivit son chemin. Certains didacticiens la poussaient à faire une thèse de didactique pour être "reconnue". Elle répondait par un éclat de rire. Elle avait mieux à faire. C'est à ce moment-là, dit-elle, qu'elle entra en recherche.

De la recherche, elle apprit tout, elle apprit à faire travailler les idées, les siennes comme celles des autres, en les notant, en les ressassant jusqu'à plus soif, elle apprit à présenter son travail en séminaire, elle apprit à tenir le temps de présentation, elle apprit à rédiger des articles de toutes sortes, de la revue spécialisée à la brochure IREM, à faire des bibliographies. Elle apprit à lire en parcourant un ouvrage, juste pour savoir si tel ou tel auteur pouvait apporter des réponses à ses questions, aux questions du groupe. Elle avait des lieux où présenter les travaux en cours et des papiers non formatés comme SFIDA, le GREX, l'IREM, l'IUFM. Elle apprit à monter des expériences, à lire les revues spécialisées, à tirer profit des séminaires, elle apprit à les organiser, elle mit son nez dans la philosophie des sciences, elle dirigea des mémoires à l'IUFM. Elle apprit sur le tas en fréquentant des chercheurs, des mathématiciens, des physiciens, des chimistes, des biologistes, des didacticiens, des philosophes. Elle apprit à écrire.

J'ai osé l'interrompre. "Mais alors si je vous suis bien, au GREX à ce moment-là, vous ne faisiez rien ?". "Oui, en effet, pas grand chose à ce moment-là". Alors, elle s'est calée dans son fauteuil, a fermé les yeux, un long moment, en silence. Puis, elle a laissé revenir tranquillement ce peu qu'elle faisait au GREX.

Elle assistait à tous les séminaires, elle présentait de temps en temps des entretiens qu'elle avait au préalable conduits, enregistrés, décryptés avec son magnétophone à pédale et analysés à sa façon. Des entretiens de recherche pour CESAME, avec des volontaires de FSB, hors TD. Elle était toujours sur le qui-vive pour pointer, dans les interventions des étudiants, quelque chose à élucider par un entretien d'explicitation. Elle avait mis du temps à introduire l'entretien d'explicitation en classe. Elle l'intégra progressivement à son enseignement et en fit grand usage. Par contre, enregistrer en classe était compliqué et de mauvaise qualité. Les petits entretiens à la volée qu'elle faisait en classe étaient pertinents pour les étudiants et pour elle mais inutilisables pour le GREX. Quand c'était très important,

¹²¹ Maintenant disponible en format électronique, voir site du GREX.

elle prenait des notes à la fin du TD. Elle ramenait de ces présentations au séminaire GREX des petites notes et des questions pour ses partenaires niçois. En 1994 sortit la première édition de l'ouvrage de Maître Pierre sur l'entretien d'explicitation. Elle revoit les cartons pleins sur une table de la véranda de la Bergerie. Elle entend la voix de Maître Pierre disant que ESF était preneur d'un livre qui raconterait comment nous -les grexiens- jouions la partition sur nos terrains professionnels si variés. Au boulot. Il suffisait de l'écrire. ESF le publierait. Une liste d'auteurs s'ébaucha. Pendant un an, à chaque séminaire, ils parlèrent du projet de livre. Aucun texte ne vint. Elle savait que trois ou quatre textes étaient en gestation. En septembre 95, elle écrivit un petit encart pour le numéro 11 du bulletin GREX "Et le livre, que devient-il ?" Puis, sans trop savoir comment cela se produisit, elle se retrouva à la tête du projet, sollicita les uns et les autres, organisa les réunions à Paris, les relectures des chapitres. Au vu du temps qu'elle passa à écrire son petit chapitre et au vu des différentes versions de chacun des autres auteurs, elle comprit qu'il ne suffit pas d'avoir de la matière pour produire un texte. Écrire demande des compétences, une vraie expertise -une question commença à germer en elle : qu'est-ce que je fais quand j'écris, pourrais-je le décrire ? La réponse est encore en elle, elle n'en a écrit que des fragments- Ils apprirent, ils se battirent avec les mots, avec les phrases, avec les idées et avec leurs introspections. En 1997 arrivèrent les cartons de Pratiques de l'explicitation. Mission accomplie. Malheureusement ce livre ne se vendit pas. ESF le retira rapidement de son catalogue tandis que celui de Maître Pierre était régulièrement réédité. Elle ne sait pas pourquoi. Maître Pierre propose aujourd'hui de retrouver les textes et d'en faire un livre électronique. En ce temps-là, le Titanic n'en finissait pas de sombrer sur les écrans cinématographiques du monde entier et une équipe de chercheurs écossais présentaient Dolly, née par clonage d'une autre brebis.

Au même moment, pendant trois ans, elle alla à Aix en Provence puis à Liège à l'Institut Gregory Bateson se former à la thérapie brève de l'école de Palo Alto. Elle présenta son mémoire de fin d'études l'année où fut édité le livre Pratiques de l'explicitation. Ce livre marque une étape symbolique pour elle, Elle avait écrit dans un vrai livre. Et cela l'autorisait à se faire confiance dans l'acte d'écrire, à lâcher prise quand elle écrivait. C'est à partir de là qu'elle accepta de soumettre aux autres des brouillons souvent infâmes et que se construisit en elle expérimentiellement la fonction du texte écrit qui travaille pour l'auteur, la fonction jumelle du travail des écritures symboliques en mathématiques. Plus tard, quand Maître Pierre présenta le modèle de la sémiose, elle le reconnut immédiatement. Bon sang, mais c'est bien sûr ! C'était exactement ce qu'elle faisait sans le conceptualiser. Conceptualiser, Maître Jean-Philippe et Maître Pierre en faisaient leur quotidien. Elle, elle n'y pensait jamais, elle ne travaillait pas ce niveau de la connaissance ; quand quelqu'un le faisait, elle le reconnaissait tout de suite et s'emparait du concept -les fameuses "poignées pour attraper les choses"- et elle en faisait grand usage. Peut-être l'aurait-elle appris en faisant une thèse ?

L'été, Dame Catherine et Maître Jean-Philippe arpentaient le monde au gré des colloques internationaux, d'Helsinki à Haïfa, d'Osnabrück à Séville. Ils préparaient tous ensemble à Nice les présentations CESAME, Dame Catherine faisait la traduction ou directement l'écriture en anglais et partait avec Maître Jean-Philippe aux quatre coins du monde pour les présenter. Elle, elle n'y allait pas. L'anglais lui donnait mal à la tête. Elle allait à Montagnac, elle y accueillait ses petites filles, une, puis deux, puis trois. Des amis passaient. Après les tourbillons de l'année universitaire elle éprouvait le besoin de cette pause. Elle avait besoin de retrouver le contact avec la terre, avec le quotidien, elle avait besoin de se donner du temps pour lever le nez et regarder les étoiles. Fin août elle partait à Saint Eble. Il y eut conflit entre les journées de Saint Eble et l'École d'été de didactique des mathématiques qui avait lieu tous les deux ans. Elle y alla deux fois puis opta définitivement pour Saint Eble. C'est ainsi qu'elle manqua en 95 le premier séminaire expérimentiel et l'évocation de l'évocation, un grand moment, dit-elle, aux dires des participants.

Par contre, elle participa au premier Saint Eble tout expérimentiel en 1998 sur le thème du sentiment intellectuel. Cette année-là, elle arriva à Saint Eble avec toute une liste de questions pour Maître Pierre à qui elle avait demandé un rendez-vous la veille du séminaire. Elle ne se souvient plus du contenu des questions qui étaient issues du travail CESAME autour de l'intersubjectivité et de la construction de l'expérience. Elle a oublié aussi le contenu de l'échange sauf une chose, un conseil de lecture. "Tu devrais lire L'Origine de la Géométrie de Husserl". "Tu l'as dans ta bibliothèque, tu peux me le prêter

pour le temps du séjour". Elle quitta donc Saint Eble et regagna son hôtel à Langeac pleine d'impatience à l'idée de découvrir ce que contenait cet ouvrage. Quelle ne fut pas sa contrariété quand elle dût héberger une participante grexienne qui avait oublié de prendre la clé de sa chambre. Elle rongea son frein et eut du mal à trouver le sommeil. Le lendemain soir, après le dîner à l'hôtel, elle monta sans traîner rejoindre Husserl, elle s'installa, ouvrit le livre et chercha le début du texte de Husserl après la longue préface de Derrida, habitée par la crainte de ne pas comprendre. Certes elle rencontra quelques mots compliqués pour elle comme "originaire", "originel" et des "proto-x" de toutes sortes. Pourtant, non seulement elle comprit l'essentiel du texte mais aussi elle reconnut, à travers son expérience des mathématiques, les concepts de "sédimentation" et "réactivation" qu'elle avait déjà rencontrés chez Desanti. Elle relia ce qu'elle lisait à des questions de CESAME¹²², au retour à l'origine des choses, à la nécessité des énoncés mathématiques, à la perte de sens induite par l'acte d'enseignement et à la nécessité pour chaque individu de réactiver tout ce que l'auteur a mis dans le texte à condition qu'il ait bien fait son travail de fonctionnaire de la science. Elle imagina que cela pouvait convenir pour un maître avec ses élèves. Elle y trouva la description de Husserl du passage de la subjectivité du lecteur à l'objectivité du texte scientifique. Et s'en fit immédiatement un modèle. Elle lut jusqu'à 3h du matin et termina sa première lecture de L'Origine de la Géométrie. Conséquence de cette nuit avec Husserl, elle fut exécrable le lendemain à Saint Eble. Elle manquait de sommeil, elle était sur des charbons ardents dans l'impatience de traiter tout ce qu'elle avait lu. Elle souffrit de la lenteur des feed-back en grand groupe, son esprit était ailleurs. Au départ de Saint Eble, elle rendit le livre à Pierre et dès son arrivée à Nice, se précipita dans une librairie pour l'acheter et pouvoir gribouiller dedans. Elle fit une note pour ses co-chercheurs niçois et un schéma pour leur expliquer tous les "dé" (décontextualisation, dépersonnalisation, détemporalisation) à la mode de Husserl. Ce fut pour elle une poignée pour attraper ce que CESAME cherchait à faire avec les étudiants et les élèves et c'est peut-être la première fois qu'elle s'empara volontairement de la pensée de quelqu'un pour traiter des phénomènes en qualifiant ce mouvement de "poignée pour attraper les choses". Elle put ainsi commencer l'écriture de la version 0 de l'article CESAME pour RDM¹²³. En même temps que l'Origine de la Géométrie, elle acheta les Prolégomènes et le tome I des Recherches Logiques mais ce fut moins lumineux et moins simple. Elle ne retrouva pas l'état second si particulier de sa nuit à Langeac avec Husserl.

Les années passèrent. La FSB fut supprimée¹²⁴, elle coûtait trop cher. Le San Remo imposait sa loi d'airain sur l'université de Nice comme ailleurs. Elle rejoignit l'équipe du MASS¹²⁵, fut responsable du cours d'algèbre de première année, s'y éclata, fit de l'explicitation, des débats scientifiques, des expériences. Maître Jean-Philippe était toujours son co-bureau. Dame Catherine venait toujours le vendredi et parfois d'autres jours. Le trio niçois renforça ses liens d'amitié et améliora sa méthode de travail. Ils écrivirent un article pour Repères-IREM "Comment recueillir des connaissances cachées en algèbre et qu'en faire ?". Ils créèrent un groupe IREM autour du débat scientifique. Ils observèrent des débats scientifiques autour de la même question dans les classes de troisième et de seconde des participants du groupe "Les diagonales du cube sont-elles perpendiculaires ?". Ils en firent une brochure IREM "L'élève chercheur". CESAME avait mis en chantier un article pour RDM¹²⁶. Le projet eut un démarrage difficile. À partir des recherches CESAME en cours de développement théorique, le trio niçois monta et observa, au printemps 98, une expérience sur les inéquations dans la classe de

¹²² Nous nous demandons souvent quelle était la différence entre l'expérience de se faire déposer en hélicoptère au sommet du Mont Blanc (si tant est que ce soit possible), celle de monter avec un guide et celle d'entreprendre seul l'ascension du Mont Blanc pour tenter de faire le parallèle entre lire ou écouter la démonstration d'un théorème, la faire et la comprendre avec un maître et faire soi-même tout seul cette démonstration sans balisage préalable. J'avais fini par trouver un texte de Desanti sur ce sujet, voir annexe 1.

¹²³ RDM ou Recherches en Didactiques des Mathématiques est la revue spécialisée, à comité de lecture, de la communauté didacticienne française en mathématiques. Le niveau d'exigence des articles y est élevé.

¹²⁴ Le doyen en poste, un chimiste, lui disait "En thermodynamique, pour que ça marche, il faut une source froide et une source chaude. Si on supprime la source froide, que va-t-il se passer dans le système ?" Elle n'eut jamais la réponse, il y a tant de variables en jeu dans le système universitaire !

¹²⁵ MASS est l'acronyme de Mathématiques Appliquées aux Sciences Sociales. Ce cursus repose sur trois matières fondamentales, mathématiques, informatique, économie.

¹²⁶ C'est l'article dont elle s'était chargée de la version 0.

seconde de Dame Catherine. Ce fut la première d'une longue série de mises en œuvre du dispositif CESAME¹²⁷, à des fins de recherche comme à des fins d'enseignement. Les observations et les données recueillies les encouragèrent à reprendre le même dispositif avec les étudiants de première année du MASS pour ouvrir l'enseignement post Tronc Commun en novembre ; l'idée était de marquer la différence avec l'enseignement du Tronc Commun et de travailler les équations de droites et de plans dans l'espace. Ce fut Hyperplan. Entre les deux expérimentations, elle avait lu l'Origine de la Géométrie et avait affiné ce qu'elle voulait observer. Dans les deux cas le dispositif s'appuyait sur une connaissance locale forte qui empoisonnait la vie de tout le monde. Les résultats furent à la hauteur de leur travail théorique et de leurs espérances. Avec Dame Catherine, elles écrivirent "Inéquations". Elles le présentèrent à SFIDA en deux parties, la partie GECO et la partie CESAME, puis elles en firent un article pour la revue grenobloise *Petit x*¹²⁸ et sans doute des présentations internationales, elle ne sait plus. Pendant ce temps, Martin Wrinkler écrivait "La maladie de Sachs" et elle écrivait Hyperplan. Le projet RDM piétinait toujours. Ils firent plusieurs présentations au séminaire de didactique des mathématiques. Sous son nom, sans se préoccuper des autres, elle publia "Hyperplan" dans *Expliciter* 28. Elle fut très touchée d'être citée dans l'Habilitation à Diriger les Recherches de Maître Pierre-André. Elle refit une nouvelle version d'Hyperplan pour Repères-IREM. Dame Catherine et Maître Jean-Philippe l'accompagnèrent et furent ses premiers relecteurs critiques. L'article fut accepté. Il parut en 2001. Dame Teresa reprit cet article et tous les brouillons de l'article RDM et proposa une version plus englobante et plus théorique. Plus tard, après beaucoup de nouvelles tentatives et d'échanges au sein de CESAME, Dame Catherine reprit le tout et en fit encore une autre version pour RDM. Ils soumièrent cette version. En enlevant les deux ans d'attente avant publication, il aura donc fallu cinq de travail, de discussions et de palabres à cinq pour en venir à bout. Après la soumission, la fin fut interminable. Les relecteurs leur demandèrent des éclaircissements, l'article en fut amélioré. Puis la rédactrice en chef de RDM leur reprit tout quasiment mot à mot. Une horreur. Maître Jean-Philippe était très occupé, elle était au bord de la nausée de remâcher toujours la même chose. C'est Dame Catherine qui s'y colla. L'article sortit en 2005 dans RDM.

Et pendant ce temps, au GREX, elle coordonna une journée thématique, le 8 octobre 1999, sur le thème "Phénoménologie, psychologie phénoménologique, intérêt pratique et de recherche de l'œuvre d'Husserl" avec Armelle Balas, François Cauvin, Pierre-André Dupuis, Mireille Snoeckx, Catherine Le Hir, Pierre Vermersch. Les personnes qui firent une intervention ce jour-là s'engagèrent à envoyer un texte pour *Expliciter*¹²⁹. Le numéro 32 d'*Expliciter* de décembre 1999 fut donc presque tout entier consacré à la psycho phénoménologie. Pour ce numéro, elle écrivit un article d'une vingtaine de pages, son premier gros travail pour le GREX¹³⁰, intitulé "Phénoménologie, psycho phénoménologie, (et mathématiques)". Elle y faisait le point pour elle de ce que pouvait lui apporter la psycho phénoménologie dans ses recherches en didactique des mathématiques. La psycho phénoménologie comme outil de recherche en didactique des mathématiques ! Si elle jugeait qu'elle faisait des recherches à Nice dans son groupe GECO-CESAME, elle n'en était pas encore à imaginer qu'elle puisse faire des recherches au sein du GREX.

Une nouvelle réforme du DEUG diminua les horaires de mathématiques¹³¹. Le Tronc Commun disparut. Les grilles horaires furent totalement refondues, on ne différençia plus algèbre et analyse. Qui allait se charger du cours de mathématiques en MASS première année ? Maître Frédéric était intéressé. Elle aussi. Maître Frédéric lui proposa de faire équipe en première année. Elle pourrait

¹²⁷ Pour des informations plus détaillées, voir MAUREL M., SACKUR C., (2010), *Faire l'expérience des mathématiques. Entre enseignement et recherche*, ALÉAS, Lyon.

¹²⁸ La revue *Petit x*, éditée par l'IREM de Grenoble, publie des recherches sur l'enseignement des mathématiques dans l'enseignement secondaire. *Petit x* s'intéresse aussi aux problèmes des transitions entre l'école primaire et le collège, le collège et le lycée et entre le secondaire et l'enseignement post-baccalauréat.

¹²⁹ En ce temps-là, on pouvait parler au séminaire du GREX sans avoir écrit au préalable dans *Expliciter*.

¹³⁰ Après "À la recherche de la solution perdue".

¹³¹ À son arrivée en 1990, les étudiants scientifiques de première année faisaient 9h de mathématiques par semaine. En 2001, l'horaire était de 3h30. Pour le cursus MASS, on y annexa les 2h de méthodologie scientifique qui n'apportaient pas de connaissances nouvelles.

continuer ses explorations didactiques et il testerait ses idées de situations mathématiques. Maître Frédéric demanda et obtint le rattachement de l'enseignement de méthodologie au cours de mathématiques. Il y avait trois groupes de TD. Il fallut recruter un troisième larron¹³². Ce fut Maître Régis, doctorant en logique. Elle apporta son expertise de didacticienne et les idées du GREX, Maître Frédéric apporta son savoir de mathématicien international et son inventivité, Maître Régis apporta sa jeunesse et son expertise de logicien. Maître Frédéric écrivit le texte, elle le mit en scène, ils le jouèrent tous les trois. Chaque semaine, ils se retrouvèrent en réunion d'équipe, ils s'ajustèrent aux réactions des étudiants, ils pilotèrent l'enseignement par les TD, Maître Frédéric et elle se chargèrent des cours en amphî. Ils apprirent beaucoup les uns des autres, ils apprirent aussi beaucoup des étudiants. Elle travailla avec Dame Catherine sur cet enseignement, elles firent des études de séances de TD, écrivirent des textes, firent des présentations au séminaire et à l'École d'Été de didactique des mathématiques et dans des colloques. Elles allèrent jusqu'à Tozeur, une oasis tunisienne du grand sud, pour en parler dans un colloque mathématique francophone. C'est là qu'elle découvrit le désert. Elle présenta leur travail à la Commission Inter IREM Université. Maître Marc de Grenoble leur envoya des moniteurs pour observer leur enseignement et rédiger un rapport. Elle réunit les différents écrits et en fit une brochure de la Commission, sous le titre "Un pari épistémologique et didactique : un enseignement de mathématiques en DEUG MASS à l'Université de Nice 2000/2003", préfacée par Maître Marc de Grenoble, le papa du débat scientifique en cours, celui par qui les questions de CESAME étaient venues. En octobre 2003, Maître Frédéric et Dame Catherine firent valoir leurs droits à la retraite. Elle aussi. En ce temps-là, on pouvait partir à la retraite à 60 ans. On pouvait même partir avant. Elle profita de l'aubaine. Non qu'elle s'ennuyât. Juste pour avoir du temps pour faire ce qui lui plaisait comme elle le voulait, quand elle le voulait. Et puis elle laissait derrière elle un poste à pourvoir. Pendant ce temps, les tours jumelles s'écroulaient à New York et l'usine AZF explosait à Toulouse.

À l'aube de l'an 2000, sa vie s'alourdit, elle dût renoncer à l'insouciance légèreté de la décennie précédente. En décembre 1999, son père fit une chute, il dut être hospitalisé, sa mère dut aller dans une maison de retraite. Début janvier 2000, elle ferma pour la première fois les volets de la maison de Carqueiranne. Et elle commença la ronde infernale de ce qu'elle appela très vite 'ses triangles équilatéraux temporels du week-end', Nice, Carqueiranne, Montagnac où elle commençait les travaux de sa maison, du vendredi soir après la réunion CESAME au lundi midi pour assister à la réunion de chantier. Deux heures pour chaque trajet. Elle acheta un iBook gris et turquoise, son premier ordinateur non professionnel. Elle travailla partout, dans les rares petits moments qu'elle sauvait pour elle pendant le week-end. Son sac était toujours prêt, elle y plaça son petit magnétophone et son bel ordinateur tout neuf. Elle écouta des entretiens en conduisant. Elle enregistra sur le magnétophone les idées qui lui passaient par la tête quand elle était au volant. La fatigue fut son pain quotidien. Une troisième petite fille naquit à Toulouse. L'année 2002 fut terrible, deux êtres importants pour elle s'en allèrent. Son premier petit-fils naquit cette année-là à Lyon. Le suivant naîtra en 2004.

En octobre 2003 elle prit ses quartiers de retraitée à Montagnac. Elle avait toujours fait ce qu'elle voulait au lycée parce qu'elle était agrégée ; quand son proviseur grincheux avait fait mine de se mêler de son travail, elle était partie. À la faculté, elle avait eu carte blanche pour tous ses enseignements. À l'IREM, elle définissait elle-même son service et ses activités. Pour sa retraite, elle avait d'avance dessiné son emploi du temps, une demi-journée pour le bricolage et les loisirs, une demi-journée pour ses chères études, comprenant courriels, lectures, écritures. Las, elle n'y arriva jamais. Elle s'adapta et alterna études et loisirs. Elle poursuivit sa participation au groupe CESAME, aux séminaires SFIDA et GREX. Elle organisa les journées CESAME de juin à Montagnac où elle accueillit chaque année les Césamiens de la région. Elle avait déjà quitté le Comité Repères en 2002, elle abandonna le séminaire de didactique des mathématiques, elle suivit des cours de provençal, bricola sur l'analyse inférentielle des relances, peignit sa maison du rez-de-chaussée au deuxième étage, murs, plafonds, volets, huisseries. Elle reprit les Recherches Logiques de Husserl, retrouva ses notes, procrastina sur l'idée d'écrire un papier pour montrer que, selon elle, Husserl écrivait vraiment comme un mathématicien sans montrer la structure de son discours. Quand il donnait une définition, il ne la répétait jamais. Elle

¹³² En relisant, il lui revient qu'ils furent quatre la première année.

écrivait "Def " au crayon dans la marge pour pouvoir la retrouver et vérifier qu'il ne la répétait pas de volume en volume. Elle repéra des raisonnements de mathématicien comme l'utilisation de la contraposée¹³³. Elle s'amusa à suivre ses raisonnements. À ses lectures de didactique, de philosophie et des numéros d'Expliciter, elle ajouta des essais et des romans. Elle vit régulièrement Dame Catherine. Elle la convainquit de l'intérêt de rassembler leurs travaux dans un livre. Ce serait comme une HDR pour grand public, disait-elle. Cela ne devrait pas être bien long, il leur suffisait de rassembler les nombreux articles qu'elles avaient déjà écrits, qui étaient bien rangés dans les disques durs ou sur les clés USB. Un petit toilettage pour lier la sauce et hop, cela ne devrait pas prendre beaucoup de temps. Elles firent le plan de leur livre. Elles rassemblèrent les articles et virent que leur méthode n'était pas bonne. Elles décidèrent de réécrire, d'améliorer. Elles parlèrent beaucoup, écrivirent peu. Elle entra dans un tunnel de non écriture qui dura trois ans.

Je l'ai à nouveau interrompue "Connaissez-vous les raisons de cette panne d'écriture ?"

À nouveau, elle s'est reculée dans son fauteuil, a fermé les yeux, un long moment. "Ah, oui, je me souviens, c'est à ce moment-là qu'a eu lieu l'épisode canadien". Elle raconte.

En mai 2000, Dame Sophie de Montréal qui avait fait sa thèse et plusieurs séjours en France, l'invita à Montréal au colloque de l'ACFAS pour parler de l'explicitation. Au retour, elle rédigea son texte pour les actes et l'envoya. Sur ce, Dame Gisèle, qui l'avait accueillie chez elle à Montréal, la contacta et l'informa que ces actes seraient l'objet d'un numéro spécial d'une revue canadienne dont elle a oublié le nom. Ce fut très long. En 2003, le rédacteur de la revue lui corrigea son texte en le dénaturant, il le 'vianda' commenta Maître Pierre quand elle lui en fit part. Elle demanda le soutien des co-auteurs, ne reçut aucune réponse. Elle en fut dégoûtée, refusa la publication de ce qu'était devenu son texte et le donna à Expliciter 51 sous le titre 'Langage et explicitation'. Elle fut profondément affectée et ne trouva aucune "poignée" efficace pour attraper cette histoire fâcheuse. C'est une explication possible. Elle n'en est pas sûre car elle avait aussi du mal à trouver son rythme de retraitée chercheuse. Elle goûtait son nouveau rythme de vie, passait beaucoup de temps à contempler les oiseaux et les petites fleurs. Elle prenait le temps de vivre. En décembre 2006, elle partit pour Paris faire le premier stage d'auto-explicitation organisé par Maître Pierre. Elle en tira un article pour Expliciter 68 "Petites histoires d'auto explicitation". Elle l'écrivit vite et retrouva le plaisir d'écrire. Et elle se remit à écrire. Beaucoup.

À ce moment de son récit, elle fit une pause, ouvrit son ordinateur portable – j'ai remarqué qu'elle l'emmène partout avec elle- elle a ouvert un fichier intitulé "Sommaires d'Expliciter" et a cherché son nom à partir du numéro 68. Elle m'a annoncé à haute voix les numéros où elle avait publié, le 68, le 71, le 75, le 76, le 77, le 78, le 80, le 81, le 82, le 86, le 87, le 91, le 94, le 95, le 96, le 97, le 98. "Je savais que j'avais beaucoup écrit, mais pas à ce point-là !" me dit-elle. Elle en était éberluée. Elle regarda les titres des articles en silence. Elle partit un long moment dans ses pensées. Puis, reprit son récit.

Sans mollir, après le stage d'auto-explicitation et cet article, elle fit le compte rendu de l'université d'été de Saint Eble "'Croire" à Saint Eble 2007, un bon cru". Pour le faire elle relut d'anciens numéros d'Expliciter. Elle redécouvrit les articles de Maître Pierre et les événements du GREX depuis sa création. L'idée d'en faire quelque chose pour le GREX s'imposa à elle. Sous quelle forme ? Pour la première fois, elle pouvait créer son sujet toute seule, sans interactions avec des co-chercheurs, sans lien avec son actualité, elle toute seule avec les documents et les idées. Elle s'y lança, naïvement, sans mesurer la difficulté de la tâche. Elle écrivit "Repères chronologiques pour une histoire du GREX. L'arbre (inachevé) du GREX". Ce fut son deuxième gros article GREX après celui de Expliciter 32 "Phénoménologie, psycho phénoménologie, (et mathématiques)". Elle y passa des heures et des heures

¹³³ La contraposée est une proposition équivalente à une implication. Ainsi, la proposition contraposée de la proposition « *A* implique *B* » (« s'il pleut, alors le sol est mouillé ») est « non-*B* implique non-*A* » (« si le sol n'est pas mouillé, alors il ne pleut pas »). Si la première est vraie, alors la seconde l'est aussi. Inversement, si la seconde est vraie, la première est vraie en logique classique

et encore des heures. Elle s'imprégna de l'esprit du GREX. Elle délaissa son grand bureau ensoleillé pour s'installer au coin de sa cheminée. Elle décida de choisir la collection Expliciter et les notes de Saint Eble comme base de données. Pour les notes égarées, elle demanda à Dame Mireille de Genève. Maître Pierre avait numérisé tous les journaux du GREX depuis le premier. Presque toute sa base de données était dans l'ordinateur. Elle pouvait s'éloigner de la bibliothèque. L'hiver passa, puis le printemps. Elle lut et relut la collection Expliciter. Elle en tira une foule de détails anecdotiques. Elle s'en amusa. Elle navigua dans le travail de Maître Pierre, y chercha l'évolution de sa pensée. Difficile. Elle se limita à faire parler les données, elle ne s'autorisa que très peu d'apports personnels. Elle lisait en même temps "Mathématique :" de Jacques Roubaud que lui avait prêté Dame Mireille. Jacques Roubaud, occitan et oulipien, l'aida à écrire. Comment ? Elle ne sait pas. Un jour, elle décida qu'il fallait accepter de laisser l'article inachevé pour le reprendre plus tard. Elle l'envoya en mai pour Expliciter 75. Elle espéra que d'autres s'en saisiraient, auraient envie de compléter l'histoire parcellaire publiée. Depuis elle pense souvent à une reprise. À la forme que pourrait prendre cette reprise. Elle vient de créer un fichier dans Scrivener et elle fait des petites notes. Entre temps elle avait fait un nouveau compte rendu de l'université d'été de Saint Eble "Saint Eble 2008. Exploration psycho phénoménologique des actes du focusing". Elle avait découvert en relisant la collection Expliciter que certaines rencontres de Saint Eble n'avaient laissé aucune trace. Elle se promit de faire le compte-rendu chaque année s'il n'y avait pas d'autre volontaire, afin de laisser des traces dans Expliciter. Elle constata que le fonctionnement du GREX était remarquable par toutes les traces qui étaient conservées au travers d'Expliciter. Elle aurait eu beaucoup de mal à faire le même travail pour CESAME. Les cahiers et les notes existaient mais ce n'était pas ressaisi dans un media unique, numérisé, recopiable par la magie du Copier-Coller. Depuis, elle a tenu sa promesse. Chaque année, elle a rédigé le compte-rendu de l'université d'été de Saint Eble. Cette année-là, à Saint Eble, avec Dame Mireille et Maître Frédéric de Paris ils mirent en chantier les articles "entretien d'explicitation" et "psycho phénoménologie" pour Wikipedia¹³⁴. Pendant ce temps elle avait avancé avec Dame Catherine dans l'écriture de leur livre. Elles expérimentèrent le dispositif CESAME à l'école élémentaire avec Dame Florence et Dame Odile. Elles y travaillèrent avec Maître Jean-Philippe, elles écrivirent sur ces expérimentations et ils allèrent tous les trois les présenter à Bombannes en juin 2008. Suite à une demande formulée à Bombannes, elles en firent un article pour Petit x. De ce texte déjà existant, elles firent un chapitre de leur livre. Maintenant le livre avait pris forme. Il y aurait trois grandes parties, GECO, CESAME, GREX, et deux chapitres supplémentaires, l'expérience en primaire et le récit d'une séance spécifiée de TD avec le dispositif CESAME en première année d'université pour montrer la mise en œuvre de tous les outils de leur palette. Elles divisèrent les parties GECO, CESAME et GREX en deux chapitres chacune, le premier pour raconter et présenter simplement leurs travaux, le deuxième pour entrer dans les développements théoriques. Elle devait écrire les deux chapitres GREX et butait depuis longtemps sur le chapitre théorique. Elle relut une fois de plus tous les articles de psycho phénoménologie de Maître Pierre et décida de les réordonner à sa façon, comme si elle devait en faire un cours. Elle y passa l'automne et publia dans Expliciter 77 "La psycho phénoménologie, théorie de l'explicitation". Elle recueillit les réactions des grexiens à son travail. Elle en tira le chapitre correspondant du livre. Pendant ce temps, Dame Claire l'avait contactée pour écrire un article dans JCS¹³⁵ pour un numéro spécial "Ten years of viewing from within". Il s'agissait de faire le point, dix ans après la publication d'un premier numéro spécial de JCS sur ce thème, dirigé par Maître Francisco, "The view from within". Maître Pierre devait écrire un chapitre "Describing the practice of introspection". Ce serait bien d'avoir un autre chapitre de présentation d'exemples pour l'illustrer. Ce serait "The explicitation interview"¹³⁶. Pouvait-elle s'en charger ? Elle donna son accord à Dame Claire, se mit au travail, reprit la collection Expliciter à la recherche des exemples. Elle trouva des exemples, bien peu étaient utilisables pour ce projet. Dame Claire voulait beaucoup d'exemples. Elle fit valoir qu'un exemple, aussi intéressant soit-il, sans commentaires d'accompagnement ne montrerait rien vu que les techniques de l'explicitation étaient transparentes pour les profanes. Elle publia dans Expliciter 78 un vieil entretien à la seule fin de le voir figurer dans la bibliographie et de pouvoir le

¹³⁴ Ils écrivirent l'entretien d'explicitation à trois, Frédéric se chargea de la psycho phénoménologie.

¹³⁵ Journal of Consciousness Studies.

¹³⁶ Maintenant, il est convenu au GREX de dire "The elicitation interview", pour échapper au sens spécial de "explicitation" en anglais et faciliter les recherches sur Internet.

présenter, "Claire et ses clés". Elle sélectionna six ou sept entretiens, écrivit les présentations et les commentaires en français, obtint l'accord des auteurs de ces entretiens. Elle termina son chapitre par une recension des principaux domaines d'applications de l'explicitation et des travaux de recherche correspondants. Elle eut droit à un traducteur pour mettre le tout en anglais, régla les problèmes de traduction avec le traducteur et avec Dame Claire. Le volume de JCS, d'environ 400 pages parut en 2009. Elle publia la version française de son article dans *Expliciter* 80. Maître Pierre avait publié le texte préparatoire à son article dans *Expliciter* 77. Pendant ce temps, le livre se terminait, il fallait trouver un éditeur. Dame Catherine s'en occupa. En 2010 arrivèrent les cartons de "Faire l'expérience des mathématiques. Entre enseignement et recherche". Toujours en même temps, Maître Jean-Philippe, grand adepte des voyages au gré des colloques, lui envoya l'annonce d'un colloque à Montréal sur le thème de la souffrance à l'école. "Mais nous n'avons jamais regardé les choses sous cet angle, nous avons toujours travaillé pour apporter du plaisir à faire des mathématiques, mais bon OK, partons de cette idée". Dame Catherine fut informée et le trio niçois se remit au travail. Ils soumièrent leur proposition. Elle fut acceptée. Ils devaient partir de Nice tous les trois et retrouver à Montréal leurs nombreux amis didacticiens québécois. La veille du départ, elle se cassa l'épaule et resta à l'hôpital pendant que ses deux amis s'envolaient pour Montréal. Il ne lui resta qu'à maudire sa maladresse et à organiser sa rééducation. Dès la rééducation terminée, elle reprit ses voyages à Nice, en Italie et à Paris. Elle fut invitée à Lugano par son amie Dame Mireille de Genève pour faire un exposé et animer un atelier au Colloque de Lugano les 19 et 20 novembre 2010 sur le thème "Explicitation et processus d'apprentissage", dans le cadre d'Antenne Suisse, la petite sœur du GREX. Elle y retrouva Dame Vittoria de Lausanne et apprit à mieux connaître Maestro Luca et Maestro Alberto. Pendant ce temps, Dame Catherine continuait à venir chez elle. Maître Jean-Philippe continuait à s'inviter quand il passait dans le coin pour ses visites conseil ou ses cours à Draguignan. Ils palabraient au coin du feu ou sur la terrasse selon la saison. Ils se livraient à de grandes discussions ambulatories à travers la campagne. En ce temps-là, Barack Obama était devenu président des États Unis d'Amérique.

En 2011, Dame Catherine eut des ennuis de santé, Maître Jean-Philippe parla de plus en plus souvent d'émigrer en Argentine. Ils travaillaient tous les deux pour un numéro spécial de RDM qui ferait le point sur les recherches en didactique de l'algèbre et qui intégrerait le travail original de SFIDA. Ils étaient allés tous les trois à Turin en mai pour l'organisation de ce numéro. Les Italiens fêtaient le cent-cinquantième de l'unité italienne, Turin était pavoisée et ensoleillée, les Turinois déambulaient dans les rues tard dans la nuit, occupaient en masse les terrasses des cafés. Les français et les italiens présents se répartirent les tâches et les articles. Il fallait absolument faire un site SFIDA pour mettre les actes à disposition des futurs lecteurs du numéro spécial. Elle convertit les actes existants au format électronique, elle fit des courriels pour avoir les textes qui manquaient, elle classa ce qu'elle recevait dans des dossiers. Maître Jean-Philippe vint plusieurs fois à Montagnac pour construire et structurer le site. Elle téléchargea les documents. Trente-huit SFIDA. À raison de deux par an, cela faisait dix-neuf années de collaboration franco-italienne en didactique de l'algèbre et une belle aventure humaine d'échanges et d'amitié. Maître Jean-Philippe obtint son poste à Buenos Aires. Il partit en mars 2013. Ils firent le trente-huitième et dernier SFIDA à Nice en novembre 2012. Clôture de SFIDA. Ils firent la dernière réunion CESAME à Nice en février 2013. Peut-être une possibilité de suite à travers une collaboration franco-argentine. Maître Jean-Philippe et Dame Teresa suivent l'affaire. Pendant ce temps, les militants du Parc Régional du Verdon avaient gagné la bataille contre EDF et la ligne électrique à Très Haute Tension qui aurait défiguré les Gorges du Verdon. Elle était concernée, la ligne devait longer sa truffière et elle est une amoureuse inconditionnelle du Verdon.

Un jour de mai 2011, elle reçut une invitation pour participer à une conférence à Lisbonne, en remplacement de Maître Pierre qui ne pouvait pas y aller. C'est ainsi qu'elle entra en relation épistolaire avec Dame Alexandra de Lisbonne. Le début fut rugueux. Elles se rencontrèrent à Aix en Provence. Très vite elle gagna une nouvelle amie. Elle l'invita à venir à Saint Eble. Elle alla à Lisbonne en septembre 2012 où elle retrouva Maître Gérald. Pendant ce temps, sous l'impulsion de Maître Pierre, le GREX ouvrait une nouvelle page de son histoire. Le tournant fut visible à Saint Eble 2010. Maître Pierre proposa "d'aller plus loin dans les défis techniques pour décrire nos vécus". Depuis plusieurs années, Maître Pierre et les co-chercheurs des universités d'été de Saint Eble avaient

exploré au maximum ce qu'on pouvait décrire avec les outils de l'explicitation et de l'auto-explicitation. Il fallait trouver un moyen de repousser les limites de l'exploration. L'année suivante, Maître Pierre leur proposa d'aller plus loin en dissociant les parties du moi comme en PNL, en faisant évoluer le témoin, en faisant intervenir des dissociés personnels ou transpersonnels pour décrire leur monde intérieur, en prenant d'autres points de vue pour le faire, en délocalisant la conscience. Tout était à explorer. Une multiplicité de pistes s'ouvrit à nouveau pour les co-chercheurs de Saint Eble. Elle s'appropriait et digérait cette idée en écrivant le compte rendu de l'université d'été "Saint Eble 2011. Tous à égalité au pied du mur". En même temps, elle relisait les chapitres que Maître Pierre préparait pour son nouveau livre "Explicitation et phénoménologie". Elle était mûre pour une exploration psycho phénoménologique très fine. C'est alors que le 2 décembre 2011 elle saisit, pendant le séminaire, une expérience étonnante et incompréhensible pour elle. Elle essaya d'y accéder toute seule en auto-explicitation et échoua. Elle sollicita Dame Chu Yin de Taïwan d'abord pour un entretien classique, puis Dame Claudine de Saussines pour un entretien avec dissociées. Elle poursuivit les entretiens par Skype avec Dame Claudine, elle les transcrivit et toutes deux commencèrent l'analyse des verbatim. De nouvelles longues heures au coin du feu et des litres de thé plus tard, elle put envoyer pour Expliciter 94 un long article "Explorer un vécu sous plusieurs angles (première partie)". Il restait encore beaucoup à dire sur le sujet. Elle se remit au travail avec Dame Claudine et elles envoyèrent pour Expliciter 95 un deuxième article "Explorer un vécu sous plusieurs angles. Deuxième partie : 1. Vivre des positions dissociées". Et ce fut l'université d'été 2012 où elle travailla avec Dame Mireille et Maître Bienvenu. Fidèle à sa promesse, elle en fit le compte rendu "Saint Eble 2012 : Aller plus loin dans l'explicitation. Exploration des techniques de décentration et de leurs effets". Et ne put s'empêcher d'écrire un autre petit article "« Il y a un pont ... Un exemple de travail de l'imaginaire". C'était trop joli pour qu'elle le gardât pour elle ! Ce bout de protocole mit en évidence une question théorique intéressante et non résolue à ce jour, comme le dit Maître Pierre, sur l'inaccessibilité de l'origine de l'acte cognitif. Elle transcrivit une partie des enregistrements de Saint Eble. À l'entrée de l'hiver, elle se mit au travail avec Dame Mireille et elles ouvrirent un nouveau fichier sous le nom de "Appareil photo" où elles écrivirent à tour de rôle pour tresser leur analyse des données à quatre mains. Sur un rythme d'enfer. Au moins un échange de texte par jour. Une grande complicité. Quelques désaccords aisément dépassés. Un mois d'échanges très intenses, heureusement coupés par la trêve des confiseurs de Noël. Des échanges avec Maître Bienvenu. Et pour Expliciter 97, à la mi-janvier, elles envoyèrent leur article "Conduire un entretien avec un dissocié, une dynamique nouvelle pour B". Elle souffla en accueillant ses petits enfants pendant les vacances d'hiver, le temps fut exécrable, elle les initia aux westerns. Elle ne put s'empêcher de se remettre à l'écriture après leur départ, seulement quelques jours avant la date limite d'envoi des articles pour commettre un petit texte de réflexion inspiré par les échanges du séminaire de février "Pourquoi recueillir des données ?". C'est à ce moment-là qu'elle comprit qu'elle avait commencé à faire de la recherche pour le GREX. Elle apportait des expériences neuves qui soulevaient des questions. Maître Pierre avait la réponse pour certaines, pas pour d'autres. Elle avait pris l'habitude de l'appeler longuement au téléphone, de temps en temps, surtout quand elle écrivait.

Et maintenant, que va-t-elle faire ? Poursuivre l'exploration commencée ? Donner corps à des projets plus ou moins anciens qu'elle revisite régulièrement ? Abaisser le niveau de la pile des livres achetés et non lus, ou seulement parcourus ? Reprendre la collection Expliciter sous d'autres angles ? Peut-être d'autres idées émises par sa tribu de dissociées ? Elle ne sait pas encore.

Nous pouvions en rester là. C'était une bonne fin me semble-t-il. J'éteignis mon iPhone, je rangeais mon petit carnet et mon stylo. Nous bûmes un dernier thé, grignotâmes quelques navettes provençales qu'elle avait apportées, tout en en parlant des films et des expositions que nous avions vus récemment. Nous nous serrâmes la main, longuement, satisfaites l'une et l'autre du travail accompli.

Mais elle avait excité ma curiosité et j'avais noté quelques questions à lui poser, pour moi autant que pour vous. Je lui ai envoyé mon récit et la liste des questions. Elle m'a dit que mon texte l'avait mise en mouvement et a choisi de faire une reprise du récit à partir du point de vue qu'elle a aujourd'hui sur son parcours professionnel. Je lui laisse donc la parole. Mon rôle est terminé. Une dernière remarque : j'ai appris beaucoup de choses au cours de nos échanges et je me demande si je ne vais pas m'inscrire à un prochain stage de base du GREX.

2. Le regard de Maryse sur le récit de la scribe

"Tous les hasards de notre vie sont des matériaux dont nous pouvons faire ce que nous voulons. Avoir beaucoup d'esprit, c'est beaucoup faire, tirer beaucoup de sa vie. Pour un pur spirituel, chaque incident, chaque rencontre seraient le premier maillon d'un chaîne interminable, le commencement d'un roman infini."

Novalis, Pollens, 66

Cité par Robert Misrahi en exergue de son autobiographie *La nacre et le rocher*, 2012, Encre Marine.

Préambule

Je viens de lire le récit fait par ma scribe préférée à partir de nos entretiens. Presque tous les faits rapportés pourraient être le premier maillon d'une chaîne interminable et le commencement d'un roman infini. Je lis et je relis. Intéressant de voir ce récit, là devant moi, détaché de moi; je peux le parcourir, m'arrêter sur certains moments, me mettre en évocation et laisser venir. Outre les questions de ma scribe, la lecture fait apparaître des questions que j'ai envie de me poser à moi-même : Quel regard portes-tu sur ce parcours ? Qu'est-ce que tu as envie de rajouter au récit de ta scribe ? Qu'est-ce que cela t'apprend sur toi ? Ma commande portait sur l'écriture d'une biographie professionnelle. Elle est constituée des informations que j'ai données, mais la maille est large. Je m'en suis –presque-toujours tenue aux faits professionnels. Il y manque pourtant, même avec cette réserve, toute une partie de moi. Bien sûr puisque le récit est écrit en troisième personne et que ma scribe n'est pas formée à l'explicitation. Je lui ai expliqué pourquoi il fallait que je reprenne son texte en première personne, j'espère qu'elle a compris ; ce n'est pas une critique de son travail, bien au contraire puisqu'il me met en mouvement ; il me fallait d'abord poser un récit événementiel. Ce que je vais écrire, je suis la seule à pouvoir l'écrire, même si la forme n'est pas celle de l'auto-explicitation mais plutôt celle d'un autre récit, à partir de mon point de vue d'aujourd'hui. Ce long chemin qui est là maintenant devant moi éveille des vécus qui le jalonnent, des réflexions, des commentaires, des discussions, des lectures, l'envie de me mettre en posture réflexive pour ressaisir cet itinéraire, pour mieux comprendre ces deux (trois) parcours parallèles et constamment croisés entre le groupe de Nice et le GREX et... les mathématiques (comme je l'ai découvert en cours d'écriture) et ce qui se passe pour moi quand j'écris. Quand je laisse venir, tout arrive en même temps ; il va encore falloir ralentir, prendre le temps, linéariser pour passer à un document écrit, trier, jeter et mettre de l'ordre pour que le texte soit lisible pour vous, exercice que je trouve toujours difficile.

Incise méthodologique

J'ai envie de regarder le récit de ma scribe comme un protocole à analyser pour savoir ce qu'il m'apprend. Il ne s'agit pas de porter des jugements moraux comme de l'autosatisfaction sur ce que j'ai fait ou des lamentations sur ce que je n'ai pas fait ou ce que j'ai fait trop tard. De plus, je ne suis plus celle qui a vécu ces événements, je les regarde avec mes yeux d'aujourd'hui. J'aimerais faire une prise de distance réflexive sur mon itinéraire dans un effort de connaissance de ce qui m'a guidée, des choix que j'ai faits de façon réfléchie ou préréfléchie, expliciter la part de préréfléchi dans mon parcours. J'ai fait des rencontres déterminantes, je n'ai pas emboîté le pas de toutes les belles personnes que j'ai rencontrées, de certaines seulement, pourtant j'en ai rencontrées beaucoup. Est-ce que je peux élucider pour moi, autant que faire se peut, les raisons de ces choix ? Il y a un caractère spéculaire dans ce que nous faisons au GREX. Nous disposons d'outils pour mener des introspections rétroactives et c'est dans des introspections rétroactives que nous pouvons décrire et étudier ces mêmes outils. De même, si l'introspection est présente dans ma vie de façon réfléchie depuis le coup de tonnerre du 0-60, c'est avec cette même introspection (sous la forme d'auto-explicitations ou d'émergence de sens) que je vais remplir les mailles larges du récit. Je m'aide aussi de rappels provoqués par des traces que je retrouve sur mes disques durs et pour ce qui est de la chronologie, des sommaires d'Expliciter et de la collection Expliciter. Mais je ne peux pas livrer ici le produit brut de mes cogitations, cela rendrait mon texte difficile à lire, alors je me propose de collecter les informations qu'elles m'apportent, de les noter dans Scrivener et de les remettre sous forme de texte ou de récit pour les rendre lisibles en vous faisant

grâce de la lecture des représentants intermédiaires. Ce paragraphe a été écrit pendant l'écriture de ce que vous allez lire. C'est un effort pour réfléchir la méthode que je veux suivre, repérer ce que j'ai fait, le verbaliser et l'écrire et modifier le texte pour être au plus près de ce que j'annonce ici. Je tiens à préciser aussi que j'utilise mes mots d'aujourd'hui pour décrire ce qui me revient en parcourant et en re-parcourant mon itinéraire professionnel. Mon but est de mettre de l'intelligibilité dans mon parcours relativement à la recherche et à l'écriture et de me mettre en posture de saisir ce qui en émerge. Il y a ce que j'avais oublié et qui revient sous l'effet conjugué de mes introspections et des fouilles dans mes archives électroniques. Il y a ce que je découvre de mon moi professionnel dans cette écriture et que je ne savais pas sur le mode de la conscience réfléchie. J'ai finalement accepté, dans une discussion serrée avec moi-même, de mettre des titres aux paragraphes pour faciliter la lecture et j'ai supprimé toutes les notes de bas de page. *Fin de l'incise.*



Le déjà là et pourtant invisible

Premier regard sur l'importance du GREX

J'ai annoncé que j'allais linéariser le produit de mes auto-explicitations pour passer à un texte écrit et lisible. Comment m'y prendre ? La linéarisation temporelle ne convient pas, elle ne livrerait que des confettis juxtaposés ; je choisis une linéarisation thématique à partir d'**événements cruciaux** qui s'imposeront **selon un fil conducteur** et d'un **point de vue à choisir**. Qu'est-ce que j'appelle "événement crucial" ? C'est un événement qui m'a apporté un regard nouveau sur ma pratique -et plus tard sur mes recherches-, un nouveau modèle parfois, toujours une ouverture et une nouvelle façon de faire et de penser. Quel fil conducteur puis-je prendre ? Un fil conducteur –parmi d'autres- apparaît et il m'intéresse, celui de **la recherche et de l'écriture**. J'ai envie de le suivre **du point de vue du GREX**. J'ai beaucoup parlé à ma scribe de ce que je faisais à Nice. C'est normal, c'était mon quotidien. Les moments de discussion ou de travail étaient fréquents. C'était du continu. C'est donc la première couche qui s'est donnée quand je me suis retournée vers mon passé professionnel. Et pourtant, le GREX a eu beaucoup plus d'importance que ne le laisse voir le récit. Par la diversité des personnes que j'y ai rencontrées, par la variété de leur milieu de travail et par les

amitiés que j'y ai nouées.

Par les techniques que j'y ai apprises et perfectionnées qui m'ont permis de mettre en œuvre une éthique correspondant à mes valeurs comme je l'avais déjà écrit dans GREX n°12 en 1995. J'ai trouvé au GREX des valeurs auxquelles j'adhérais déjà, je les ai explicitées, je lui en ai emprunté d'autres, toutes ces valeurs sont portées par l'éthique de l'entretien d'explicitation et par le fonctionnement du GREX construit par Pierre. Je m'efforcerai de les expliciter.

Par l'approche que je pouvais y faire de la question de départ pour moi : comment pense-t-on ? C'est avec les outils du GREX que j'ai pu obtenir des descriptions de l'activité mathématique de certains étudiants. Elles ont alimenté et nourri mon travail au sein de GECO-CESAME.

Et par la personnalité de Pierre qui a balisé le sentier de l'explicitation, toujours en avance de plusieurs années mais toujours présent et disponible, inducteur mais non prescripteur, par tous les outils qu'il a mis en place et fait fonctionner sans rien nous demander ; à travers les trois piliers du GREX, le séminaire, l'université d'été et le journal Expliciter, il nous offre le résultat de son travail, de ses lectures et de ses questions et nous en faisons ce que nous voulons.

La métaphore de la randonnée

Pendant la lecture du récit m'est venue une image, celle d'un chemin de randonnée en montagne ; je sais que c'est moi qui chemine mais ce que je vois, en lisant le récit, c'est le petit trait noir qui représente le trajet sur une carte. Ce chemin est jalonné de rencontres et de moments cruciaux que je peux retrouver et évoquer. Il y a la rencontre avec Catherine qui ouvre sur le paysage des recherches sur l'enseignement des mathématiques ; il y a la rencontre avec Pierre et le coup de tonnerre du 0-60 qui ouvre sur le paysage de l'explicitation et de la subjectivité ; il y a le séjour à Saint Eble et le passage de l'explicitation du statut d'outil à celui d'objet de recherche, changement de statut qui ouvre sur la psycho phénoménologie ; il y a la rencontre avec Jean-Philippe, avec les questions sur les mathématiques enseignées et la spécificité de la connaissance mathématique, qui ouvre sur la philosophie des mathématiques et sur une théorie CESAME des mathématiques enseignées ; il y a la lecture de l'Origine de la Géométrie qui ouvre sur le paysage de la constitution de la scientificité, et, pour moi, sur le dispositif CESAME ; il y a l'expérimentation Hyperplan qui ouvre sur mon autonomie dans l'écriture professionnelle et sur des observations de classe plus aiguisées et plus orientées vers des questions de recherche ; il y a l'enseignement en MASS qui ouvre sur l'utilisation du dispositif CESAME comme dispositif d'enseignement ((en mathématiques et en méthodologie scientifique) et l'utilisation simultanée des outils de CESAME et du GREX dans une complémentarité qui me ravit et m'interroge en même temps ; il y a la relecture de la collection Expliciter qui ouvre sur le paysage de tous les trésors qu'elle recèle, sur le sentiment d'esthétique qui en émerge et sur le déploiement de la pensée de Pierre ; il y a enfin l'introduction de la décentration au GREX qui ouvre sur le paysage de la délocalisation de la conscience mais ce paysage est encore en grande partie sous les nuages. Je ne sais pas de quoi il est fait, je n'ai pas une visibilité suffisante -Pierre dit que c'est parce que je crois encore que la terre est plate et que je pense être arrivée au bord de la terre- ; il y a aussi le vertige qui me saisit quand je regarde ce que nous sommes en train de faire et ce qu'il reste à faire.

Les moments cruciaux

Au tout début il y a eu mon travail à l'IREM de Paris mais j'étais encore trop peu initiée et trop immature pour en faire quelque chose en vue de recherche et d'écriture. Je ne m'y attarde donc pas. Je peux seulement dire que j'étais dans le temps de la découverte d'un univers auquel j'aspirais sans le connaître, que des portes se sont ouvertes vers des intérêts et des lectures et que j'ai été enrichie de la rencontre avec de belles personnes.

La rencontre avec Catherine qui ouvre sur le paysage des recherches sur l'enseignement des mathématiques

Je décide donc de fixer –arbitrairement- le début de ce que je prends sous mon regard à ma rencontre avec Catherine et à l'ouverture sur la possibilité d'un vrai travail sur l'enseignement des mathématiques, en construisant une théorie et en s'appuyant sur elle. Jusque là, j'avais bricolé à partir de ma pratique, j'avais lu Bachelard, Piaget, et des ouvrages sur l'enseignement des mathématiques, en particulier "Mathématiques et affectivité" de Jacques Nimier que j'avais pu rencontrer dans des journées APMEP, j'avais fait des recherches-action, j'avais participé à des travaux et des ateliers APMEP ou IREM, mais je restais sur ma faim quant à la rigueur des ces travaux. Restaient aussi les

questions : que font les élèves quand ils apprennent des mathématiques ? Comment font-ils pour apprendre ? Comment déclencher chez eux ce que j'ignore ? Je n'étais pas restée assez longtemps à l'IREM de Paris pour apprendre à tracer ce chemin toute seule. J'entrevois dans le GECO un lieu à partir duquel mener des expériences proprement montées et analysées avec soin. Catherine et François étaient en train d'écrire, pour la revue *Recherches en Didactiques des Mathématiques (RDM)*, sur la méthodologie de la triple approche et sur la théorie des connaissances locales pour rendre compte des connaissances des élèves. Cette théorie constituait une bonne paire de lunettes pour observer et interpréter certains phénomènes de classe et d'apprentissage des mathématiques. Je trouvais cette approche séduisante. Elle reposait sur des valeurs qui m'étaient chères comme la croyance que les élèves sont capables d'apprendre, qu'ils ne font pas n'importe quoi, que même lorsqu'ils font des erreurs, ils savent déjà beaucoup de choses et que c'est là-dessus qu'on peut prendre appui pour rendre ces connaissances plus conformes aux mathématiques et plus efficaces pour eux, tout en conservant la cohérence interne de chacun. Pour ce que savent les élèves et qui leur est rarement signifié en retour de leurs travaux scolaires, je prenais souvent l'exemple de la notation en dictée où on avait zéro quand on faisait cinq fautes alors qu'il y avait cinquante ou cent mots écrits correctement. Dans l'enseignement français, on enlève des points pour les erreurs, on n'en rajoute jamais pour ce qui est très bien fait. J'avais pris l'habitude -que j'ai appliquée régulièrement à la fac- de rajouter deux points de bonus pour les étudiants qui avaient très bien traité une question. À la fac, j'ai pris l'habitude aussi de fabriquer avec les réponses trouvées dans les copies de partiel une copie virtuelle que je distribuais au moment de la remise des copies. La copie virtuelle valait 20/20. Le but était de montrer aux étudiants que toutes les questions posées étaient à leur portée à partir du travail fait en TD. Quel que soit l'exercice du partiel, j'ai toujours trouvé au moins un étudiant qui l'avait parfaitement traitée. Parfois je proposais, pour le même exercice, les réponses de deux ou trois étudiants, qui tout en étant différentes, possédaient les mêmes propriétés de clarté et de rigueur.

La rencontre avec Catherine et avec le GECO ouvre sur un monde dont je rêvais sans savoir que c'était de cela que je rêvais. Je l'ai juste reconnu. Dès que j'ai réussi à trouver une disponibilité de temps suffisante dans ma vie si bien remplie, c'est-à-dire pendant mon année sabbatique à la Ligue de l'Enseignement, j'ai adhéré à ce projet.

La rencontre avec Pierre et le coup de tonnerre du 0-60 qui ouvre sur le paysage de l'explicitation et de la subjectivité

Puis il y a eu la rencontre avec Pierre et surtout ce moment expérientiel extraordinaire que j'ai appelé "le coup de tonnerre du 0-60". Cette rencontre ouvre sur mon monde intérieur et sur celui des autres par la médiation de l'auto-explicitation ou de l'entretien d'explicitation. Ce dont je rêvais depuis toujours. Ce que je faisais sans savoir que je le faisais. Je m'introspectais déjà depuis longtemps. Maintenant, j'allais pouvoir disposer d'une méthode et de techniques pour le faire et j'entrevois la possibilité d'apprendre à faire quelque chose de mes observations que ce soit dans le GECO ou avec Pierre, la possibilité aussi de garantir une scientificité de ce travail, ce qui était important pour moi. L'accès au point de vue en première personne par le moyen d'une position de parole particulière, la position d'évocation, allait vite m'apparaître essentiel. Si j'ai assez vite compris la force de ce changement de point de vue, quand on passe du point de vue en troisième personne au point de vue en première personne, j'ai mis plus de temps à comprendre l'importance que cela a eu sur ma posture et sur mon travail d'enseignante, tout ce qui s'est modifié quand j'ai agi pour voir le monde du point de vue de l'apprenant. Je crois que la plupart de mes textes en portent témoignage. Avec les techniques de l'entretien d'explicitation, j'ai fait des découvertes sidérantes. Devant des erreurs qui généralement font rire (ou pleurer) les professeurs de mathématiques, j'ai obtenu des descriptions qui confortaient l'hypothèse de la cohérence interne du sujet. C'était important pour moi de vérifier le bien fondé de ce qui n'était au départ qu'une position de principe attachée à une valeur, celle de considérer que tout humain a le droit d'accéder à la connaissance et qu'il est capable de le faire. Je pense plus particulièrement à une séance de correction de partiel en MASS quand j'y enseignais l'algèbre ; je n'ai encore jamais écrit cet exemple réservé aux initiés, mais ici, c'est aussi pour moi que j'écris. Après la remise des copies, j'avais distribué une feuille où j'avais relevé des erreurs -trouvées dans les réponses pendant que je corrigeais- que je trouvais intéressantes à discuter en débat scientifique dans le groupe de TD. Mon but était, comme je le faisais régulièrement, que les étudiants établissent collectivement les 'bonnes réponses' en faisant l'expérience que ce sont nécessairement les bonnes réponses, qu'il ne peut en être autrement, pour qu'ils se construisent une certitude, qu'ils vivent l'évidence, pour qu'ils

apprennent à se passer de mon autorité de professeur et pour qu'ils reconnaissent celle des mathématiques, en bref, pour leur faire la dévolution du vrai et du faux sur les questions du partiel. En écrivant les coordonnées d'un vecteur, un étudiant, que je nomme X, avait conservé le vecteur de base correspondant pour chacune des coordonnées.

Pour un vecteur de coordonnées $(1, 2, 3)$, il avait écrit $(x = \vec{i}, y = 2\vec{j}, z = 3\vec{k})$.

Quelle horreur ! Écrire qu'un nombre est égal à un vecteur en mathématiques, cela ne se fait pas, on ne mélange pas les carottes et les poireaux. J'aurais pu penser que cet étudiant était un 'calculateur aveugle' égaré à l'université, qu'il ne connaissait pas les règles du jeu qui permettent d'écrire des bonnes mathématiques avec des expressions bien formées. J'ai demandé à la classe ce que chacun avait à dire sur cette erreur. Pas grand chose en vérité. Je me suis donc retournée vers X. Dans un petit entretien d'explicitation de quelques minutes devant les autres étudiants, pour lequel il m'a donné son consentement, X m'a explicité ses raisons : la base était quelconque, cela voulait dire pour lui que ce n'était pas une base orthonormée, alors il fallait bien qu'il trouve un moyen d'indiquer la direction et l'unité de chacun des axes de coordonnées, il fallait qu'il trouve un moyen de conserver ces informations et il n'avait pas trouvé d'autre moyen de le faire que d'écrire ce qu'il avait écrit, c'est-à-dire d'associer chaque coordonnée au vecteur de base qui jouait le rôle d'unité de longueur et d'indication du sens (le sens positif de l'axe de coordonnées !). Les autres étudiants ne savaient que faire de ce que nous avait apporté X. J'ai repris la main pour expliquer que ces informations étaient contenues dans la petite phrase anodine que personne ne réactive jamais parce que c'est évident pour les professeurs et que les élèves ne leur posent jamais la question : "Soit une base $(\vec{i}, \vec{j}, \vec{k})$ dans un espace vectoriel à trois dimensions et soit (x, y, z) les coordonnées d'un vecteur dans cette base". C'est ce qu'on appelle déclarer les variables dans l'énoncé du problème. Et cela signifie que, si un vecteur a pour coordonnées (x, y, z) dans la base $(\vec{i}, \vec{j}, \vec{k})$, il est égal à $x\vec{i} + y\vec{j} + z\vec{k}$, ou encore que le vecteur de coordonnées $(1, 2, 3)$ est égal à $\vec{i} + 2\vec{j} + 3\vec{k}$ avec $x = 1, y = 2, z = 3$. C'est juste cela qu'il ne savait pas, il ne savait pas décrypter la petite phrase anodine et rituelle, présente dans tous les énoncés d'exercices d'algèbre linéaire concernant un espace vectoriel muni d'une base. Une fois encore, cette erreur d'écriture, qui fait dresser les cheveux sur la tête de tous les professeurs de mathématiques, n'était donc pas du n'importe quoi, mais une façon très logique de conserver sa cohérence interne pour cet étudiant-là, ce jour-là (cohérence intrinsèque fondamentale, dirait Pierre en référence au primat de l'intrinsèque). Et sus aux interprétations hâtives ou sauvages ! Mis à part le cas des 'calculateurs aveugles' qu'on trouve très rarement après la seconde dans les sections scientifiques, et que nous avons appelés ainsi parce qu'il ne respectent pas les règles du jeu de l'activité mathématique, nous avons toujours pu vérifier à Nice, chaque fois que nous en avons pris le temps, l'hypothèse de la cohérence interne du sujet. Il faut reconnaître que c'est drôlement intéressant de travailler ainsi avec les étudiants, pour eux comme pour nous. Les étudiants sont presque toujours demandeurs. Et là, l'un des trois buts de l'explicitation, "permettre au sujet de s'informer sur ce qu'il a fait", prend pleinement son sens. Comme je l'avais vécu et m'étais informée à travers le coup de tonnerre du 0-60. Le sujet étudiant ou élève découvre ce qu'il a fait, s'aperçoit que ce n'est pas une idiotie parce que sa parole est accueillie et travaillée, il reconfigure ses connaissances en fonction de ce qu'il vient de découvrir et des raisons qui en font une erreur ; il comprend l'origine de cette erreur et apprend au passage une des nombreuses règles de l'activité mathématique qui n'est pas écrite dans les livres et qu'il ne pourra apprendre que dans la pratique d'une activité mathématique accompagné par un maître qui la lui signifie de façon performative. Dans le groupe GECO-CESAME, nous avons pris l'habitude de travailler certaines de ces observations issues de la classe et se sont alors installés des allers-retours constants entre nos classes et notre groupe de recherche. Parfois nous avons déjà une réponse disponible, parfois nous la cherchions ensemble, parfois nous mettions la question de côté pour plus tard. C'est à ce moment-là aussi que j'ai pris l'habitude de prendre le temps de répondre à un étudiant, tout de suite si je savais comment répondre, une semaine plus tard s'il fallait que j'en discute d'abord avec mes co-chercheurs et si nous avions une forme de réponse satisfaisante. Sinon, je lui disais que ce qu'il soulevait était intéressant et alimenterait nos futures recherches. Certaines erreurs 'massives' –non modifiables par la seule force du déclaratif et des effets perlocutoires– nous ont permis de monter plus tard des dispositifs CESAME. Et dans ces dispositifs CSAME, nous utilisons de petits entretiens d'explicitation, soit pour aider les élèves à s'informer sur ce qu'ils avaient fait, soit pour renseigner nos recherches. Pas d'aide au

diagnostic dans ce cas puisque ce sont les élèves qui doivent décider du vrai et du faux, ce qui a toujours fonctionné de la même façon que nous soyons en première année d'université, au lycée ou en fin de primaire. Je prenais toujours appui sur mes deux boîtes à outils théoriques et pratiques, celle de GECO-CESAME et celle du GREX. C'est dans ces allers-retours constants entre classe et recherche, entre pratique et théorie, entre didactique et explicitation, entre mathématiques et enseignement, que j'ai pris beaucoup de plaisir et que j'ai ressenti une belle unité, une grande cohérence et une liberté d'action totale, des ingrédients importants pour déclencher le plaisir ou la Joie si j'ose m'approprier ce "gros mot" de philosophe (selon la qualification attribuée par Jean-Philippe et Catherine à mes "gros mots" de la philosophie). Le paysage que je peux voir de cet endroit du chemin est ample et beau. Il en émerge une belle unité et une belle cohérence.

Le séjour à Saint Eble et le passage de l'explicitation du statut d'outil à celui d'objet de recherche qui ouvre sur la psycho phénoménologie

Et puis il y a eu ce séjour à Saint Eble en mai 1993. J'y suis allée avec Jean-Pierre et sa compagne Catherine. Pierre nous a emmenés vers un nouveau paysage. Jusque là, nous avions utilisé l'entretien d'explicitation comme outil de recueil de descriptions de vécus ; Pierre nous a dit que maintenant il allait être intéressant de le regarder comme un objet d'étude pour savoir comment il fonctionnait, pour chercher ses fondements théoriques. Je comprenais très bien cette démarche que nous utilisions en didactique des mathématiques et que Régine Douady avait théorisé dans son travail de thèse sous le titre de "Jeux de cadres et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques". Si l'on considère les inéquations par exemple, ce sont des outils pour résoudre des problèmes mais elles peuvent devenir objets d'étude de deux points de vue, du point de vue mathématique en les regardant comme des objets formels et du point de vue didactique en les regardant comme des objets à enseigner. Nous l'avons fait à Nice dans le cadre du SFIDA en collaboration avec les chercheurs italiens et il est apparu que l'enseignement de l'objet inéquation ne pouvait pas être un enseignement dérivé de celui des équations, qu'il fallait un enseignement spécifique, que les inéquations n'étaient pas réductibles aux équations quand on les regarde comme des objets d'enseignement. J'ai donc bien compris ce que voulait dire Pierre en disant qu'il allait s'atteler à l'étude de l'entretien d'explicitation et à la recherche de ses fondements théoriques et je trouvais ce projet passionnant. L'article fondateur de la psycho phénoménologie est paru dans le GREX infos n°13 en février 1996. Depuis quand Pierre y pensait-il ? Je ne sais pas. En tout cas, depuis au moins trois ans puisque tout était déjà presque là à Saint Eble en mai 1993. Dans l'intervalle entre 93 et 96, il a dû lire Husserl, Sartre, Fink, Depraz et compagnie comme il le dit au début de son article "Ascension directe à la réduction. Carnets de voyages" dans le GREX infos n°16 de septembre 1996. Depuis les débuts du GREX, l'ombre de Husserl planait sur nous. Husserl était déjà dans le rapport MRT de mai 92. Nous avons fait une journée thématique sur la phénoménologie en mai 93 où Husserl avait pointé son nez. Entre 93 et 96, ce que Pierre nous a livré de ses lectures et de son travail dans les bulletins d'informations, je n'ai pas su le décrypter. Ou peut-être ne nous en a-t-il rien dit ? Pour ma part, tout en ayant compris la démarche de Pierre et tout en la suivant à travers ses articles publiés dans *Expliciter* à partir de 1996, je n'ai pu me l'approprier que bien plus tard, un peu en écrivant l'article issu de la journée thématique de psycho phénoménologie en décembre 1999, puis de plus en plus, avec une étape à travers l'écriture de "Repères chronologiques pour une histoire du GREX" et enfin encore mieux avec "La psycho phénoménologie, une théorie de l'explicitation" et le chapitre GREX théorique du livre écrit avec Catherine. C'est en écrivant Histoire, en relisant les articles de Pierre et en retrouvant "La passivité en un minimum de lignes" de Frédéric dans *Expliciter* 65 que j'ai compris que je pouvais l'utiliser comme un modèle de la conscience, un modèle de ce que l'on veut étudier qui permet de générer de nouvelles questions, d'orienter le regard dans la bonne direction pour apercevoir des propriétés qui ne se révèlent que si on a l'idée de les questionner et si on a des mots pour les décrire, ce qui est la fonction de tout modèle théorique. La psycho phénoménologie permet d'éclairer les techniques d'accès à l'évocation d'un vécu passé spécifié, l'éveil provoqué de ce vécu, la possibilité de l'émergence du quasi-revivre de ce passé évoqué, le choix des relances pour accompagner le sujet vers la position d'évocation pour obtenir les informations recherchées et tout ce qui caractérise l'aspect très technique de cet entretien. La psycho phénoménologie permet de comprendre pourquoi l'entretien d'explicitation fonctionne comme il fonctionne ; elle permet de comprendre aussi les effets perlocutoires des relances qui guident le sujet pendant l'entretien. Je trouve qu'il est confortable de pouvoir repérer en cours d'entretien les effets de mes relances sur la personne questionnée et de vérifier qu'elles sont en adéquation avec le but

que je poursuis, en accord avec la personne que je questionne.

Finalement, il m'aura fallu environ dix ans pour m'approprier la psycho phénoménologie d'une façon globale et satisfaisante pour moi, les relectures nombreuses de Expliciter et l'écriture des trois articles cités plus haut m'y ont aidée, il a fallu que je reformule avec mes propres mots, dans un ordre d'exposition différent de celui de la genèse pour Pierre. Dix ans, dix ans pour réactiver le sens que Pierre avait mis dans ses textes et vérifier par moi-même la validité de son discours.

Dans ce paysage, je suis passionnée et je pratique beaucoup.

La rencontre avec Jean-Philippe, et avec les questions sur les mathématiques enseignées et la spécificité de la connaissance mathématique, qui ouvre sur la philosophie des mathématiques et sur le dispositif CESAME

En même temps que le passage de l'entretien d'explicitation du statut d'outil à celui d'objet d'étude, il y a eu le tournant du GECO au moment de l'arrivée de Jean-Philippe et du départ de François, la création de CESAME, celle de SFIDA, la formulation d'un nouveau thème de recherche et une nouvelle façon de poser des questions de recherche, une façon que je comprenais et à laquelle je pouvais participer. C'est dans ce cheminement que je me suis formée à la recherche en didactique des mathématiques. C'est le moment où j'ai commencé à faire des allers-retours entre le terrain et le groupe de recherche. Avant je n'étais que preneuse de théorie pour m'aider dans mon travail de professeure. C'est aussi le moment où l'entretien d'explicitation s'est intégré complètement à ma pratique comme outil d'enseignement et comme moyen d'accès à l'expérience subjective d'un apprenant en mathématiques. J'ai apporté dans le groupe des questions recueillies dans ma pratique, nous les travaillions ensemble, je retournais en classe avec de nouvelles idées d'intervention ou d'expérimentation, et ainsi de suite. Je viens de vérifier que nos projets de recherche CESAME indiquaient toujours, dans la méthodologie, l'entretien d'explicitation comme moyen de recueil de données.

Le cheminement dans ce paysage m'apporte un immense plaisir, celui de faire le lien entre le GREX et CESAME et de débroussailler autour de la question centrale et récurrente de "comment on apprend ?" ou, ce qui est très voisin, de "comment on pense ?".

La lecture de l'Origine de la Géométrie qui ouvre sur le paysage de la constitution de l'objectivité et sur le dispositif CESAME

En cheminant encore un peu, j'arrive au séjour à Saint Eble en 1998. Pierre m'a conseillé de lire l'Origine de la Géométrie en réponse à mes questions issues de CESAME et des recherches en cours à ce moment-là (inéquations, hyperplan, article RDM en gestation), j'en ai fait une note pour CESAME en traduisant les mots de Husserl en jargon didactique. Je viens de retrouver cette note et de la relire. Je la résume dans l'encadré ci-dessous.

1) Création d'un texte de savoir ou plus généralement d'un objet de savoir (du côté de l'auteur ou de l'inventeur).

Nous parlons ici d'un objet idéal qui est le modèle absolu de l'objet en général (OG, page 57).

Premier mouvement : décontextualisation, le sujet dans son flux temporel, l'objet doit être permanent pour le sujet dans le temps.

Deuxième mouvement : dépersonnalisation, le sujet et autrui, le sens du texte doit être le même pour tous les sujets.

Troisième mouvement : détemporalisation, le texte doit être transmis en dehors de la sphère de communication orale du sujet et aux générations futures.

L'inventeur va donc écrire son texte en veillant à ce qu'il soit suffisamment complet et précis pour qu'un autre sujet, ailleurs et à une autre époque, éventuellement dans une autre langue, puisse le réactiver conformément au sens originel que l'auteur y a inscrit. Et c'est dans ce passage à l'écrit que le "je" de l'auteur, le contexte, l'inscription dans le temps ou l'histoire vont être abandonnés et que se fait le passage à l'objet mathématique idéal (tous les mathématiciens ne sont pas d'accord sur ce point, cf. discussion CI2U).

2) Prise de connaissance et interprétation d'un texte ou d'un objet de savoir (du côté du lecteur ou de l'utilisateur), réactivation d'un objet de savoir

Un autre sujet lira le texte (pour l'utiliser, le comprendre ou l'apprendre). Il va devoir sortir d'une attitude de lecteur passif pour devenir un lecteur actif et réactiver le texte afin de retrouver le sens

originel qu'y a inscrit l'auteur. C'est là qu'il va se donner les moyens de refaire l'expérience originelle de l'auteur et qu'il va non seulement prendre connaissance du texte, mais remettre le sens au cours de cette lecture. Nous retrouvons aussi, même si Husserl ne le dit pas (en écrivant ce texte, il avait une préoccupation de philosophe et non d'enseignant), mais c'est ce qui nous intéresse pour CESAME, le double mouvement de l'identité de l'objet dans le flux temporel du sujet (élève) et dans l'intersubjectivité (classe). Il y a alors recontextualisation, retemporalisation et repersonnalisation du texte par le sujet.

Retenons aussi que le travail du maître est de contextualiser et personnaliser ce qui est à construire, puis lors de la phase d'institutionnalisation, on recommence à l'envers pour retrouver le savoir mathématique (objectif). Tous ces mouvements sont à étudier de façon plus fine et à développer dans la problématique CESAME.

Pour le texte mathématique écrit, il appartient aux fonctionnaires de la science de vérifier que ce qui est porté par eux à l'énonciation scientifique le soit "une fois pour toutes" et soit "indubitablement réactivable dans son sens authentique". (OG page 188).

En ce qui concerne l'institution scolaire, Husserl s'interroge : "Comment la tradition vivante de formation de sens des concepts élémentaires s'accomplit effectivement, nous le voyons dans l'enseignement élémentaire de la géométrie et dans ses manuels ; ce que nous y apprenons effectivement, c'est à savoir manier, à l'intérieur d'une méthodologie rigoureuse, des concepts et des propositions tout prêts". (OG page 195).

Pour nous, manier dans une méthodologie rigoureuse des concepts tout prêts, c'est travailler en conformité (et sans doute en performance ?, car la réalité mathématique est là, présente), réactiver le sens, c'est travailler en compréhension (et sans doute aussi en performance ?).

Je crois qu'ainsi, sans trop déformer la pensée de Husserl, nous retrouvons nos mots-clés de CESAME Construction (le lecteur ou l'auditeur doit être actif, il doit interagir avec la réalité mathématique proposée par le texte ou par le discours du maître)

Expérientielle (réactivation de l'évidence, OG, page 194)

Savoir (texte du savoir écrit et devenu autonome de celui qui l'a produit)

Autrui (deuxième mouvement)

Mathématiques (!)

Enseignées (nous choisissons pour le lecteur la situation d'enseignement).

Pourquoi tant d'intérêt pour l'Origine ? Parce que je trouve là un regard éclairant sur le processus de constitution d'un objet invariant dans le flux temporel de l'inventeur, objet qui devient le même pour d'autres subjectivités que celle de l'inventeur, et où l'écrit permet d'en faire un être-à-perpétuité. Comme un théorème de mathématiques dont nous disions qu'il était atemporel. Et que Husserl décrit aussi le mouvement réciproque, comment un individu réactive pour lui le sens d'un théorème de mathématiques. Ce que nous voulions également proposer à nos élèves. Voir l'exemple de Hyperplan.

Nous cherchions dans CESAME comment créer et justifier les conditions du passage de l'espace privé subjectif (opinion) à l'espace mathématique partagé (vérité scientifique), nous voulions comprendre les effets du débat scientifique de Marc Legrand et Husserl fournit dans l'Origine un modèle de ce phénomène. Je ne sais pas ce qu'en ont fait mes co-chercheurs, j'ai eu l'impression qu'ils n'y adhéraient pas, en tout cas, ils ne partageaient pas mon enthousiasme, mais comme je le faisais constamment tourner pour moi dans toutes nos discussions, il se peut qu'il ait joué un rôle dans notre travail. Nous avons inventé ce dispositif avant que je ne lise l'Origine, mais nous ne comprenions pas encore très bien pourquoi et comment il fonctionnait, la lecture de l'Origine m'a apporté ces explications et je suis partie pour l'expérimentation Hyperplan avec ce modèle à ma disposition. Je suis convaincue que Catherine et Jean-Philippe n'ont pas utilisé ce modèle comme je l'ai fait, mais qu'importe, puisque nous mettions en scène le dispositif CESAME de la même façon. Il en est de même au GREX où la psycho-phénoménologie sous-tend l'entretien d'explicitation même si nous ne faisons pas tous tourner le modèle de la conscience de la même façon. Nous savons bien qu'il y a des variantes de la théorie agie d'un individu à un autre même si le modèle théorique professé est le même.

Pour comprendre le texte de l'Origine, je n'ai pas eu besoin de la médiation de Pierre, j'ai reconnu dans le texte de Husserl mon expérience mathématique et des réponses à mes questions de recherche. J'imagine que c'est quelque chose du même ordre qui s'est passé pour Pierre quand il a lu le § 92 des

Ideen I de Husserl sur les modulations de l'attention (Expliciter 24, mars 1998), si je laisse revenir la jubilation déclenchée chez lui par la lecture de ce texte de Husserl, jubilation qu'il a voulu nous faire partager. Je n'ai compris et partagé cette jubilation qu'après avoir fait moi-même une expérience de même nature en lisant l'Origine. Pour le § 92, mon expérience s'est construite à partir de la médiation de Pierre et de son analyse du paragraphe ; pour l'Origine j'y suis allée directement, toute seule, comme dans un flash de lumière. J'en ai retiré que l'expérience de l'évidence pouvait être partagée au sein d'un groupe. Et je l'ai utilisé dans les phases d'institutionnalisation du dispositif CESAME.

Dans ce paysage, il y a le grand flash de la lecture de l'Origine de la Géométrie qui éclaire et porte à ma compréhension de nouveaux phénomènes. Je sais maintenant où je dois regarder et ce que je dois regarder.

L'expérimentation Hyperplan qui ouvre sur mon autonomie dans l'écriture d'un article et sur des observations de classe plus aiguisées et plus orientées vers des questions de recherche

En même temps, dans ma randonnée, j'arrive aux premières expérimentations du dispositif CESAME. Printemps 1998, Catherine expérimente le dispositif CESAME, qui ne porte pas encore ce nom, dans sa classe de seconde pour faire vivre aux élèves l'expérience de la nécessité des énoncés mathématiques sur le thème des inéquations. La conséquence en serait, si cela marchait, que nous aurions un dispositif pour faire aux élèves la dévolution du vrai et du faux, en les plaçant dans une situation qui les soumet à l'autorité des mathématiques et non plus à celle du professeur, dans une situation d'intersubjectivité. Jean-Philippe et moi sommes observateurs, nous assistons Catherine et nous menons tous les trois de petits entretiens d'explicitation pendant la phase de travail en groupe de quatre. Nous travaillons nos observations et les narrations de recherche des élèves, nous nous demandons comment et pourquoi ça marche. D'où les questions, pas encore très bien formulées, que j'ai posées à Pierre la veille de Saint Eble 1998. Je lis l'Origine de la Géométrie. J'y trouve des poignées pour attraper ce qui se passe. À l'automne, Catherine et moi, nous préparons une nouvelle expérimentation du dispositif pour les étudiants de première année du MASS à partir de ce que j'avais noté, l'année précédente en juin, comme non acquis en algèbre à la fin de la première année. Je suis seule pour mettre en œuvre le dispositif car nous n'avons pas trouvé de fenêtre commune pour que Catherine et Jean-Philippe soient observateurs. Je suis seule mais outillée des observations et du travail théorique fait avant et après l'expérience en seconde. J'ai déjà écrit cette histoire plusieurs fois, donc je me cite (extrait de l'article de Repères-IREM, 2001) :

Dans la phase de travail personnel, mon travail consiste à regarder les réponses produites, pour repérer les réponses différentes et leurs auteurs, afin de constituer les petits groupes de la phase suivante autour de réponses contradictoires. Or TOUS LES ÉTUDIANTS (et oui, ils étaient 90 !) ont écrit que l'équation $2x - y = -1$ était l'équation d'une droite. Même ceux qui ont tenté d'utiliser les images en 3D (très mauvaises) de leur calculatrice. J'exagère un tout petit peu : quelques étudiants n'ont rien écrit. Mais pendant les dix premières minutes, dans le premier groupe où j'ai fait ce TD, je n'ai pas vu une seule fois le mot *plan* pour qualifier E_1 . Je me suis donc demandée si la séance n'allait pas tourner court faute de résistance et si je n'avais pas devant moi une troupe de passe-murailles des mathématiques¹³⁷. Dans un premier temps, je me suis dit : *Ça ne marche pas !* et dans un deuxième temps, tout de suite après *Mais ce n'est pas possible que ça ne marche pas ! Ça a marché en Seconde l'an dernier. L'analyse a priori est bien faite. Fais confiance à la théorie, ça ne vient pas comme c'est prévu, mais ça ne peut pas ne pas venir, laisse faire le travail à la situation préparée et tu verras bien. Maintenant, laisse faire les maths !* Et je me disais en même temps que j'étais une enseignante sacrément privilégiée. La pensée de mes *autrui*s co-chercheurs m'a aidée à avoir confiance dans la situation proposée. Je ne me sentais pas seule, malgré leur absence pour cause de surcharge. Il y avait aussi l'apport du GREX dans cette confiance. Les Grexiens savent que les choses se passent comme prévu ou ... autrement ! Nous avons appris à faire les choses en deux temps. D'abord laisser venir, accueillir ce qui se passe sans le juger, et recueillir des informations. Ensuite prévoir un second temps pour faire le travail de jugement, d'analyse et de recherche.

C'est le moment où je commence à prendre des notes après les cours de façon systématique –avant je le faisais, mais pas toujours–, ces notes prennent ensuite forme dans un texte que je retravaille et qui

¹³⁷ Je ne savais presque rien de ces étudiants car le Tronc Commun ne m'avait pas permis de faire leur connaissance, bien que j'aie été leur professeur d'algèbre en amphi et en TD pendant six semaines.

produit des articles, signés par le groupe ou par moi seule. À la fin de chacun des trois TD Hyperplan, j'ai pris le temps de noter tout ce que je pouvais. J'ai repris ces notes et j'ai mis un peu d'ordre pour le raconter dans le groupe de travail du vendredi suivant. J'ai ramené ma fiche sur l'Origine de la Géométrie, j'ai ressorti le texte de Desanti, nous avons travaillé sur ces documents tout un après-midi, peut-être davantage, je ne sais plus. J'ai pris des notes. J'ai tout repris dès que j'en ai eu le temps. J'ai pensé à ce moment-là que cela pourrait faire -et cela a fait- l'objet d'un paragraphe dans notre article collectif pour RDM. Pour éviter toute critique de nos chers amis didacticiens, nous avons fait un test en reposant au partiel suivant un exercice du partiel de l'année précédente dont j'avais conservé les copies et nous avons proposé aux étudiants un questionnaire avec des questions ouvertes à la mode du GREX. Je cite un extrait de l'article RDM publié après de multiples réécritures :

Pour conclure sur les effets du dispositif nous disposons des observations que nous avons faites pendant l'expérience et dans les séances qui ont suivi et des réponses des étudiants aux questionnaires :

- La connaissance locale a été modifiée pour presque tous les étudiants (résultats du partiel de décembre où la double connaissance n'apparaît que dans quelques copies).
- Dans le cas où les quatre étudiants ont le même résultat faux au début du travail en petit groupe, le dispositif a pu permettre de le remettre en cause ;
- Le caractère de nécessité est apparu à un nombre suffisant d'étudiants pour que, plus tard dans l'année, si un étudiant faisait l'erreur, d'autres soient en mesure de le reprendre (par le rappel de l'accord sur la nécessité).
- La certitude est apparue, pour certains, avant la formalisation du résultat par une démonstration. Ceci est, pour nous, un indice de l'expérience faite par les étudiants.
- Le rôle d'autrui a été bien mis en évidence dans les réponses au questionnaire. Les étudiants étaient certes séduits d'abord par la possibilité d'une coopération au sein des petits groupes, ce qui est plutôt banal. Cependant si on regarde de près leurs réponses, ils mentionnaient, comme moments qui ont été les plus importants pour eux : « le fait de se confronter avec les autres », les moments où il faut « convaincre les autres ».
- L'institutionnalisation a permis au professeur de faire vivre pour tous l'expérience de la nécessité épistémique telle qu'elle a été vécue par certains.

Après le test, son dépouillement et la comparaison avec les copies de l'année précédente, et avec les réponses des questionnaires, nous avons tout ce qu'il fallait pour écrire un petit article. Le mien était déjà presque prêt. L'article RDM piétinait toujours. J'ai donc décidé de publier sous mon nom d'abord dans *Expliciter* 28 "Derrière la droite, l'hyperplan" où la décantation n'était pas achevée -et je comprends maintenant pourquoi la lecture en était difficile- puis dans *Repères-IREM* en tenant compte de tous les retours, les vôtres et ceux de Catherine et Jean-Philippe. Ce sont Teresa et Catherine qui ont fait la version finale insérée dans l'article RDM.

Dès les premières mises en œuvre du dispositif CESAME j'ai été fascinée par la qualité du travail des élèves et des étudiants. Ça marchait tout seul. Une fois le dispositif mis au point (nous n'avons jamais modifié le dispositif de départ, celui que nous avons expérimenté sur les inéquations en seconde) et une fois choisie la situation mathématique de départ (dans le groupe de recherche CESAME ou individuellement selon les cas, proposée par Frédéric dans l'enseignement de MASS plus tard), il n'y avait plus rien à faire, juste se préparer à improviser, c'est-à-dire à accompagner les étudiants au plus près de leur activité comme nous le faisons dans un entretien d'explicitation avec notre sujet. Je vois maintenant une similitude très forte entre la conduite d'un entretien d'explicitation et celle d'un dispositif CESAME. Le cadre est rigide et si l'on ne sait jamais ce qui va venir, tout est prêt pour l'accueillir sans jugement, sans restriction, sans induction. Toujours la main de velours dans un gant de fer.

Dans le paysage du dispositif CESAME, il y a mes lectures de philosophie et la psycho phénoménologie qui induit ma posture d'observatrice pour attraper des phénomènes de classe et d'expérimentation. La psycho phénoménologie me permet aussi de faire un grand usage des effets perlocutoires en choisissant mes mots selon ce que je veux obtenir. Nous parlions beaucoup à Nice, depuis 1998 au moins, et j'avais lu Austin ("Quand dire c'est faire") sur les conseils de Jean-Philippe, de la façon performative dont un professeur pouvait nommer ce qui venait d'être fait comme "Vous venez de faire des mathématiques". Nous l'appelions l'effet Rainman en référence au film éponyme et à la séquence de la danse. J'ai continué à lire de la philosophie et j'ai lu les "Méditations Cartésiennes"

de Husserl. Un vrai plaisir, celui de comprendre, celui de retrouver ce que Pierre nous racontait dans ses articles sur Husserl. Cet ouvrage a été longtemps l'un de mes livres de chevet. Mon attention est devenue plus aiguisée, je savais maintenant davantage ce que je cherchais à voir. C'était moi qui déplaçais le lampadaire là où je voulais voir quelque chose. J'avais de plus en plus de poignées pour attraper ce quelque chose, pour le faire déplier aux étudiants, le comprendre et l'interpréter ou en faire de nouvelles questions de recherche en même temps que ma pratique s'améliorait.

Dans ce paysage, j'apporte ma contribution aux recherches de CESAME et aux articles qui en émanent par mes lectures philosophiques, par mes prises de notes régulières, par mon travail sur ces notes et par l'écriture de mes articles pour Expliciter et Repères-IREM. J'ai souvent pris des notes dans des contextes différents. Je me souviens de réunions de groupe femmes où c'étaient toujours les mêmes discussions qui revenaient sur le tapis, où nous refaisions le monde depuis son origine à chaque rencontre, tout simplement parce rien n'était capitalisé de ce que nous avions déjà débattu et décidé auparavant, et où je sortais mon cahier pour dire quel jour nous l'avions déjà fait et ce que nous avions décidé ce jour là.

L'enseignement en MASS (mathématiques et méthodologie scientifique) qui ouvre sur l'utilisation du dispositif CESAME comme dispositif d'enseignement et l'utilisation simultanée des outils de CESAME et du GREX dans une complémentarité qui me ravit et m'interroge en même temps

En continuant mon chemin j'arrive devant le paysage de la réforme du DEUG et de ma collaboration avec Frédéric Pham dans l'enseignement en MASS. Ce paysage ouvre sur l'utilisation du dispositif CESAME comme dispositif d'enseignement. J'utilise simultanément les outils de CESAME et du GREX à la fois pour enseigner et pour poursuivre mes recherches. Comme mes collègues Frédéric et Régis, j'utilise le dispositif CESAME à chaque séance. Pendant trois ans, les étudiants ont travaillé ainsi deux fois par semaine pendant le premier trimestre (mathématiques et méthodologie) et une fois par semaine pendant le deuxième semestre (mathématiques). Nous avons renforcé ce travail en méthodologie (que nous appelions Raisonnement Scientifique) en y accrochant la 'posture réflexive' inspirée des trois temps de l'explicitation (action, réfléchissement, réflexion) qui est devenu (travail en TD selon le dispositif CESAME, compte-rendu de séance, écriture d'un mémoire), ce qui se traduisait par

- un dispositif CESAME à chaque séance à partir des situations inventées par Frédéric sur des connaissances du lycée,
- un compte-rendu de chaque séance par chaque étudiant,
- la rédaction par chaque étudiant d'un mémoire de fin de semestre qui permettait des apprentissages secondaires en bureautique, en utilisation de logiciel de calcul formel et ...en orthographe, expression française et organisation des idées.

Chaque étudiant travaillait ce qui l'intéressait à partir de ce que leur proposait Frédéric sur des objets déjà vus en terminale, sur les fonctions puissance et exponentielle, sur la signification des écritures mathématiques et sur le raisonnement logique en mathématiques. La mise en œuvre du dispositif CESAME n'était pas toujours aussi carrée que dans les séances d'expérimentation mais nous avons pu relever dans les mémoires des étudiants des indices de l'acquisition de connaissances sur les règles du jeu mathématique, de leur persévérance et de leur autonomie dans la résolution des problèmes, de leur prise de responsabilité pour établir le vrai et le faux, des modifications de leur rapport aux mathématiques et, pour certains, de beaucoup d'intérêt et de plaisir dans leur activité mathématique. J'ai continué à prendre des notes dans des petits cahiers pendant et après chaque TD et ces notes ont servi de point d'appui pour plusieurs articles et présentations en colloque (CI2U, DIDIREM, EMF Tozeur, brochure de la CI2U et livre écrit avec Catherine où le dernier chapitre est le récit d'une séance de TD spécifiée dans le but de montrer comment nous unissons tous nos instruments pour jouer la symphonie, récit écrit à partir de ce que j'avais noté dans mon petit cahier).

J'ai beaucoup écrit sur ce sujet, souvent en collaboration avec Catherine. Dans le travail de l'équipe enseignante du MASS,

- il y a des mathématiques consistantes apportées par Frédéric, et j'ai pris beaucoup de plaisir à retrouver sous un angle complètement différent des mathématiques que je n'avais plus beaucoup fréquentées depuis mes études universitaires. Il fallait que je refasse les liens entre ce que j'avais appris comme je l'avais appris et ce que proposait Frédéric comme il le proposait.
- il y a de la didactique apportée par CESAME via l'utilisation du dispositif et les études

complémentaires que nous avons faites avec Catherine sur certaines situations. Nous avons passé beaucoup de temps sur un TD nommé "La presque-île" qui se rapportait à la découverte des fonctions à plusieurs variables et à leurs dérivées partielles, étude que nous avons présentée dans une École d'Été de didactique des mathématiques en 2001 à Corps dans l'Isère,

- il y a des apports du GREX via la conception du travail réflexif, via l'utilisation d'entretiens d'explicitation en TD et via l'usage de plus en plus affiné des effets perlocutoires.

Cette complémentarité et cette synergie me ravissent et je ne peux m'empêcher de me demander : comment tout cela a-t-il été possible ? Qu'est-ce qui fait que tous ces outils et toutes ces théories se soient emboîtés aussi harmonieusement et aussi efficacement ? Qu'est-ce qui fait que j'ai pu convaincre Frédéric et Régis ? Pour le moment je n'ai pas d'autre réponse que celle de dire que c'était juste et que les postures philosophiques de Régis et de Frédéric leur permettaient de goûter ce critère, que l'enseignement que nous faisons en MASS, les recherches que nous menions au sein de CESAME et l'utilisation que nous faisons de l'explicitation étaient en accord avec nos valeurs partagées et explicitées entre nous et avec les retours faits par les étudiants. J'ajoute que Frédéric et Régis ont eux aussi trouvé de l'intérêt et du plaisir dans cet enseignement.

La dominante de ce paysage est le plaisir, le plaisir de faire des mathématiques avec mes deux collègues et avec les étudiants, le plaisir de voir les étudiants adhérer à nos propositions, le plaisir de me sentir bien là où je suis, le plaisir d'échapper aux usines à gaz de l'enseignement de première année à l'université, le plaisir de rencontrer à chaque séance l'imprévu et l'imprévisible, le plaisir de voir tout ce qu'apprennent les étudiants. Il y a aussi beaucoup de travail porté par l'énergie que je puise dans les moments de plaisir déjà vécus ou anticipés et dans la qualité des relations établies dans le trio d'enseignants aussi bien que dans les relations entre les étudiants et les enseignants.

La relecture de la collection Expliciter qui ouvre sur le paysage de tous les trésors qu'elle recèle, sur le sentiment d'esthétique qui en émerge et sur le déploiement de la pensée de Pierre

Quand je suis devenue retraitée, j'ai quitté mon travail d'enseignante et j'ai continué à participer aux travaux de CESAME, de SFIDA et du GREX. En prenant mon poste à la faculté de Nice j'avais (re)trouvé des libertés que je n'avais pas eues au lycée à Nice. En devenant retraitée, j'ai eu toute liberté pour faire ce que je voulais. J'ai pris du temps pour apprécier de ne pas devoir être le matin à 8h propre, avec mes vêtements à l'endroit, la tête bien calée sur mes épaules et les idées suffisamment claires pour entraîner (au sens des sportifs) une équipe de 35 étudiants en TD ou une centaine en amphi, ce qui a toujours été pour moi un exercice très physique exigeant une énergie folle. Un jour m'est venue l'idée de faire quelque chose de tout ce qu'il y avait dans Expliciter. D'où est venue cette idée ? Elle est venue à la suite de conversations téléphoniques avec Pierre et de ce que je lui disais de mes redécouvertes d'articles anciens que j'avais relus pour faire le compte-rendu de Saint Eble 2007. Je me suis donc lancée dans l'écriture d'Histoire du GREX. J'ai été impressionnée par la puissance des idées de Pierre et par la ténacité dont il a fait preuve pour atteindre son but. Comme je l'ai dit dans Histoire, dès le rapport MRT de mai 1992 et l'article "Faut-il s'intéresser à la phénoménologie ?" dans le GREX infos n°3 de janvier 1994, tout le programme de recherche de Pierre est déjà là. Il n'y manquait que ce que nous faisons depuis deux ou trois ans, ce que j'appelle le travail sur la décentration pour ne pas utiliser des mots dont je ne sais pas bien ce qu'il recouvre comme 'délocalisation de la conscience'. Il manquait peut-être la sémiose, l'émergence du sens, le reflètement et les effets perlocutoires. Il manquait certainement le programme de recherche qui nous permettra de passer de la platitude de la conscience à sa rondeur. Alors cela veut-il vraiment dire que maintenant, comme l'a dit Pierre pour clore l'université d'été 2011, "nous sommes tous à égalité au pied du mur". Je n'en suis pas sûre, je crois que Pierre a encore de l'avance sur nous, ne serait-ce que parce qu'il lit plus que nous, qu'il pense plus vite que nous et que c'est lui qui nous embarque dans l'aventure de l'escalade de ce mur.

Dans ce paysage, je prends le fonctionnement du GREX et la pensée de Pierre sous mon regard. Je me souviens que je m'étais fixé comme règle de m'en tenir à l'analyse des faits et d'apporter le moins possible de jugements personnels. Je ne sais trop comment qualifier cette posture, elle s'apparente sans doute à celle d'une épistémologue du GREX et du travail de Pierre, mais une épistémologue peu experte et très timide qui peut certainement mieux faire.

L'introduction de la décentration au GREX qui ouvre sur le paysage de la délocalisation de la conscience mais ce paysage est encore en grande partie sous les nuages

Un nouveau panorama, un mur à escalader, qu'importe la métaphore, une nouvelle aventure

commence. Une aventure qui ouvre sur l'impensable, qui nous demande de pratiquer une véritable époché en suspendant tout ce que nous savons ou croyons savoir sur la conscience pour être capable d'accueillir ce que nous ne connaissons pas encore (nous savons le faire avec l'explicitation et l'accueil du pré-réfléchi) mais surtout de trouver des poignées pour l'attraper ou pour le reconnaître quand "ça" se présentera à nous. Pour le moment nous sommes peu outillés, nous travaillons quasiment à mains nues. J'ai vécu la "délocalisation de ma conscience" dans les entretiens avec Claudine, j'étais en entretien avec elle et en même temps j'étais allongée en haut d'un arbre de la cour des franciscaines ou accoudée au rebord de ma terrasse à Montagnac un soir de pleine lune. Encore que s'imaginer ailleurs pour prendre de la distance par rapport à la situation soit une expérience que nous avons tous et toutes pratiquée. Pourtant, là je n'imaginais pas, c'était comme si j'y étais et je m'envoyais des informations que je ne connaissais pas. J'ai décrit ce processus dans *Expliciter* 95. Quand est venue la chouette, en juillet 2012 à Saint Eble, pendant le stage de niveau II, là je suis restée coite. A tel point que je n'ai rien dit au moment du feed-back et qu'il a fallu que Pierre me demande explicitement ce qui s'était passé pour moi pour que j'en parle, un peu, très peu. Il a fallu que Pierre nous demande un feed-back par courriel sur cette expérience pour que je prenne le temps de me mettre en auto-explicitation et de décrire ce qui s'était passé. Pierre a intégré mon témoignage dans son article de *expliciter* 96 "Autour d'un changement de consigne « déplacez votre lieu de conscience » ...". Et la chouette est revenue un mois plus tard pendant l'Université d'Été, elle n'est pas une partie de moi et elle sait sur moi des choses que j'ignore. Elle m'a aidée à décrire l'émergence du pont de cristal. Bigre ! Peut-être que Mireille ne lui a pas posé les bonnes questions pour saisir l'origine de l'acte cognitif de la construction imaginaire du pont, mais peut-être aussi que cette origine ne peut pas être atteinte, nous ne le savons pas. Elle nous a quand même appris beaucoup de choses, l'importance de l'effet perlocutoire des mots de Pierre disant "Il y a un pont" et l'action de mon rayon visuel, le mien (à moi qui suis dans la véranda en train de faire le rêve éveillé dirigé) pour aller chercher dans le lac les gouttelettes d'eau et de lumière qui constituent le pont dans le rêve éveillé dirigé. J'entends Pierre dire "Il y a un pont". Je n'ai pas de pont. Et pouf ! Sous l'effet des mots de Pierre, je vois un pont qui jaillit, qui se construit. La chouette m'a décrit une partie du contenu du "pouf !". Pas tout. Est-il possible d'accéder à ce qui manque ? Nous ne savons pas encore. La littérature sur le sujet dit que ce n'est pas possible. Alors, belle question, non ? Le mystère s'épaissit. Quel beau nouveau défi à relever ! Comment allons-nous faire à la prochaine Université d'Été, en août 2013, pour installer quelques prises sur ce mur d'escalade encore bien lisse ? Comment penser aux limites, s'interroge Pierre ? Et si nous continuons à filer la métaphore de 'La terre est plate / La terre est ronde' pour la conscience, comment inventer la navette spatiale qui nous permettra de voir la rondeur de la conscience et de la décrire ? Comment inventer le 'digging tool' qui, comme le dit Amin Maalouf dans son dernier livre "Les Désorientés" (voir "Pourquoi recueillir des données ?" dans *Expliciter* 98), nous permettra de saisir ce qui est encore à la fois inconcevable et invisible pour nous aujourd'hui ?

Dans ce paysage ou au pied de ce mur, je me sens (enfin !) chercheuse du GREX.

Incise

Un souvenir d'enfance me revient. J'avais huit ans et j'adorais ma maîtresse d'école qui prenait toujours ma défense devant mes parents. Un jour, elle a dit qu'elle allait nous poser une question d'arithmétique très difficile et elle nous a posé la question. Ma réponse a fusé mais j'ai eu le sentiment très fort qu'elle ne venait pas de moi, que je l'avais reçue de quelque part hors de moi, que je n'avais pas eu le temps de traiter la question, que la réponse était arrivée instantanément. Je n'ai jamais pu expliquer à mes camarades de classe que je n'avais rien fait pour me distinguer- ce qui était le plus haïssable des comportements aux dires de mes parents- que c'était arrivé, c'est tout. Pouf ! Je n'ai jamais rien fait de cette histoire, elle est juste revenue quand nous avons commencé à travailler sur la décentration. Cette expérience étonnante s'est reproduite plusieurs fois. Il me revient un cours de français en seconde. Pour illustrer je ne sais plus quel propos, le professeur de français nous a lu deux phrases très brèves où il était dit que deux coups de feu avaient claqué et qu'il y avait deux morts par terre. "Au fait, dit le professeur, qui pourrait me dire de quelle œuvre sont tirées ces phrases ?". "Colomba de Prosper Mérimée". Même immédiateté de la réponse. Même "pouf !". Même étrangeté pour moi. Même sidération chez mes camarades de classe que pour la réponse à la question d'arithmétique de l'école primaire. J'ai vécu cette expérience d'autres fois dans des examens ou des concours et une fois dont je me souviens bien, pendant l'oral de l'agrégation en réponse à une question du jury. Le sentiment

d'étrangeté éprouvé dans ces situations est le même que celui sur j'ai éprouvé dans les entretiens avec Claudine quand j'accueillais de l'information que je ne connaissais pas. Y a-t-il un lien avec les questions du GREX sur la conscience ? Pierre qualifie ce phénomène de "la preuve d'une liberté intérieure de fonctionner sans contrôle cerveau gauche, de laisser se faire les créations de sens". OK, mais qu'est-ce que je fais de cette interprétation ? *Fin de l'incise.*

Toujours la même chose avec de plus en plus de billes dans mon sac

De la randonnée que je viens de faire sur mon chemin de vie professionnelle, il ressort que j'ai l'impression d'avoir toujours fait la même chose. J'ai fait des mathématiques bien sûr ; en même temps, j'ai cherché à décrire des petits bouts de pensée, des petits bouts d'activité cognitive en mathématiques ou dans d'autres domaines, d'abord de façon préréfléchie, puis de façon de plus en plus réfléchie et avec de plus en plus d'outils et de théories à ma disposition. J'ai cherché à induire chez les élèves ou les étudiants des actes cognitifs précis et pertinents, en relation avec les théories qui étaient à ma disposition pour enseigner, pour provoquer des apprentissages ciblés : proposer à un étudiant d'évoquer un vécu d'activité mathématique pour le décrire et élucider ses connaissances du moment pour nous informer, lui et moi, et éventuellement la classe ; faire fonctionner un groupe comme un communauté de mathématiciens dans un débat scientifique ou un dispositif CESAME pour faire vivre aux étudiants des connaissances expérientielles non écrites dans les livres et les institutionnaliser ; proposer aux étudiants de revenir de façon réflexive sur leur activité mathématique pour la travailler et expliciter les connaissances acquises afin de se les approprier. J'ai observé ces phénomènes en classe, je les ai analysés, travaillés, ressaisis de façon théorique, je suis retournée en classe avec plus de connaissances didactiques et une faculté d'observation plus aiguisée, et ainsi de suite. J'ai suivi le développement de la psycho phénoménologie et j'ai beaucoup travaillé pour me l'approprier, pour la raconter avec mes mots, pour l'exporter hors du cercle du GREX. Il y a eu des moments plus déterminants que d'autres, je viens d'en évoquer quelques uns. Chaque fois j'ai rajouté des outils dans ma boîte de praticienne et les théories sous-jacentes ou, dans l'autre sens, des théories dans ma boîte de chercheuse et les outils dérivés. En fait, je n'ai fait que m'intéresser à l'activité cognitive d'un sujet, soit pour la décrire et l'étudier, soit pour en induire des formes précises qui me semblaient pertinentes pour mes buts de professeure.

Si je regarde mieux, il y a un seul trajet fait de deux trajets entrecroisés, souvent confondus, celui de GECO-CESAME et celui du GREX ; en avançant, le paysage s'enrichit de nouveaux éléments tout en conservant les anciens. C'est joli à regarder. Parfois l'outil s'efface devant l'objet (l'explicitation devient objet d'étude dans le GREX mais reste un outil pour GECO-CESAME) ou le contraire (le dispositif CESAME qui était au départ un objet d'étude et d'expérimentation de didactique devient en MASS un outil d'enseignement où sont intégrés des éléments issus du GREX, enseignement qui devient lui-même un objet d'étude dans les nombreuses présentations qui en ont été faites du point de vue didactique et que je viens de raconter pour le livre collectif d'Alain du point de vue de l'explicitation). De plus il y a une analogie avec les mathématiques. Pour prendre un exemple, tantôt on utilise les espaces vectoriels pour résoudre des problèmes et tantôt on en fait un objet d'étude en regardant l'objet formel. Cette bascule incessante est d'ailleurs l'un des ressorts de l'activité mathématique comme l'ont bien montré Régine et Adrien Douady. Il y a peut-être, il y a certainement en repérant les comparaisons que je fais avec le travail mathématique, un trajet masqué qui s'enroule autour des deux premiers, encore masqué parce que je ne l'ai pas encore pris sous mon regard comme dirait Husserl, c'est celui des mathématiques. Elles sont toujours là, tellement présentes que j'oublie d'en parler. Ce trajet reste prérefléchi pour moi aujourd'hui. Je le réfléchirai peut-être, plus tard, dans un autre mouvement, dans un autre texte.

Les questions de mon enfance

Je n'ai pas parlé de mon enfance sauf, dans un paragraphe ci-dessus, pour parler du jaillissement d'une réponse à une question posée par quelqu'un. Je me suis limitée à mon trajet professionnel à partir de 1990 quand j'ai rencontré la didactique des mathématiques et l'explicitation. Il y a toutefois quelque chose à raconter qui est relié à ma vie d'adulte et à ma fascination pour la description de la subjectivité. Depuis toute petite, et j'ai l'impression que c'est depuis toujours, je me suis demandé comment je pouvais arriver à penser, comment faisaient les autres pour penser, et si les autres percevaient le monde comme moi et pensaient comme moi. Un élément important a été la maladie de ma grand-mère

maternelle ; elle était fortement dépressive, on disait "neurasthénique" à cette époque-là. Chaque fois qu'elle allait très mal, elle venait à la maison, j'étais souvent avec elle et je me demandais comment elle pouvait être aussi malheureuse, qu'est-ce qui se passait pour elle pour qu'elle vive une telle souffrance alors que ma mère était si tonique et si vivante et je me demandais souvent si cela pouvait m'arriver aussi et si cela modifierait ma façon d'être, de penser. Je me demandais également si ce que j'appelais la couleur bleu –et j'avais vérifié que tout le monde s'accordait pour la nommer bleu- était perçue par tout le monde de la même façon. Bien sûr il y avait les daltoniens pour lesquels les physiologistes disaient que leur daltonisme était dû à des anomalies des cellules cônes de la rétine, donc pour eux il y avait une explication. Mais pour les gens qui avaient une vision dite normale, qu'en était-il ? J'avais échaudé une théorie pour expliquer les différents jugements esthétiques sur un même objet. Sauf exception –pour les arbres et le ciel-, je n'aimais pas l'association du vert et du bleu. Est-ce que ceux qui l'aimaient –comme les écossais que j'associais au tissu des jupes plissées des petites filles de ce temps-là- le voyaient comme moi ? Est-ce que les différences de jugements esthétiques ne pourraient pas venir de variations dans la perception des couleurs ou des formes ? Puisque les jugements esthétiques semblaient différents, untel aimait telle littérature, telle couleur ou tel objet, un autre pas, est-ce que cela ne pourrait pas venir de perceptions différentes du monde ? Plus tard, je me suis demandée s'il y avait des règles universelles pour l'esthétique, comme plus tard pour la logique. J'ai étudié le nombre d'or quand j'étais déjà professeur, j'en avais même fait un thème d'étude en classe de seconde au lycée, mais je l'ai regardé du point de vue mathématique, pas du point de vue esthétique. Depuis j'ai appris au GREX en le vivant expérimentalement que devant un même panorama, chacun sélectionne des éléments constitutifs différents et le voit "à sa façon", est affecté de façon différente par la réalité. Nous avons reparlé récemment avec Nadine et Claudine de ce moment du stage de Nice où nous travaillions en trio. Nous étions dans un recoin, face à un mur (quelle idée alors que la villa du CIMPA était si belle et avait un si beau jardin!) et l'une de nous n'avait vu que la poubelle dans le coin tandis que l'autre ne l'avait même pas remarquée. Pour ce phénomène j'ai une réponse dans les écrits de Pierre sur le champ attentionnel et la passivité, dans le modèle organismique, mais je n'en ai toujours pas pour les précédents. Alors qui a une réponse pour ma question d'enfant sur le bleu, les couleurs et l'esthétique ? Bien sûr j'utilise mes mots d'aujourd'hui pour formuler ces questions, enfant je ne les posais pas en ces termes, mais c'étaient bien ces questions-là que je me posais. Un jour, j'avais environ dix ans, j'ai trouvé un livre dans la chambre de mes parents, c'était un des premiers numéros de la collection Présence du futur chez Denoël. J'en revois la couverture blanche avec une forme en couleur comme une galaxie. J'ai oublié l'histoire, le titre et le nom de l'auteur (je ne suis pas arrivée à les retrouver sur Internet), mais on y évoquait la possibilité d'avoir accès aux pensées de quelqu'un de façon scientifique. Je ne suis pas sûre de ce souvenir, mais il a déclenché en moi quelque chose qui a déclenché le projet d'apprendre à le faire. Et quand j'ai rencontré ou reconnu des petits bouts de chemin conduisant vers des projets voisins, je les ai empruntés, et ils m'ont conduit au GECO et au GREX. J'ai l'impression que cet intérêt pour la subjectivité des autres et pour la mienne a toujours été là, présent en moi, me rendant curieuse de tout ce qui pouvait apporter des réponses ou des bouts de réponse. J'y ai rajouté plus tard en faisant mes études scientifiques des questions dérivées : pourquoi arrivons-nous à nous mettre d'accord sur les résultats scientifiques ? Et plus particulièrement mathématiques ? Formulée dans mes mots d'aujourd'hui, la question que je me posais était : comment à partir de vécus subjectifs différents d'élèves ou de chercheurs peut-on passer à des énoncés communs et à une connaissance partagée, la même pour tous ? (à condition de préciser ce qu'on entend par "même"). Si les personnes ne perçoivent pas toutes la même chose –ce qui était mon hypothèse- comment peuvent-elles se mettre d'accord sur des résultats scientifiques et au fait, c'est quoi la science ? Et les mathématiques ? Cette discipline où chacun pouvait soi-même aller vérifier que ce qui était dit était vrai, où personne ne pouvait rien vous imposer. Où un élève pouvait dire à un professeur qu'il s'était trompé parce que, s'il s'était trompé, le professeur était bien obligé de l'admettre. En mathématiques, personne ne peut vous faire prendre des vessies pour des lanternes, ce qui n'est malheureusement pas le cas dans tous les domaines. À ma découverte de la logique mathématique, je me suis demandée si elle était la même pour tout le monde, pourquoi il y avait des personnes qui s'en servaient et d'autres pas. Et j'ai lu plus tard avec intérêt le travail –très pesant, il faut le dire- de Husserl dans Les Recherches Logiques qui se propose de détacher la logique de la subjectivité (voir aussi ce que Pierre a raconté dans Expliciter 26, page 22, sur la crainte de Husserl d'être accusé de psychologisme). J'ai découvert en écrivant le livre avec Catherine qu'elle s'était elle-aussi posé des

questions sur comment on pense et comment on apprend des mathématiques. Elle se demandait en plus comment se construit l'abstraction dans la tête des élèves. Une question récurrente de CESAME était de savoir si les vénusiens faisaient les mêmes mathématiques que nous, avec les mêmes règles du jeu, avec les mêmes règles logiques de raisonnement. Cette histoire avait une étiquette, 'Les extraterrestres xylophages'. Jean-Philippe, à la suite de nos lectures comme "La force de la règle" de Bouveresse ou "Les investigations philosophiques" et "De la certitude" de Wittgenstein, avait comparé, dans une analogie qui nous aidait à réfléchir, les règles du jeu mathématique aux règles du jeu d'échec et les 'calculateurs aveugles', ceux qui ne suivent pas les règles du jeu mathématique parce qu'ils ne les connaissent pas, parce qu'ils ne savent pas non plus qu'il y en a, à des extraterrestres xylophages. Il imaginait une soucoupe volante arrivant sur la terre avec à son bord des extraterrestres xylophages. Ils trouvaient un jeu d'échec et comme ils ne connaissaient pas le jeu d'échec ni ses règles, et qu'ils étaient tout à fait incapables d'imaginer l'usage qu'en faisaient les terriens, ils le mangeaient tout simplement. J'ai partagé aussi avec Catherine le plaisir et le sentiment de liberté que l'on trouve en faisant des mathématiques et nous avons cherché d'où il venait et comment proposer à nos élèves des situations favorisant leur émergence.

Les parcours tressés de GECO-CESAME, du GREX et des mathématiques

Si je regarde comment se sont tissés pour moi les fils du GECO-CESAME et du GREX, il y a sans cesse des entrecroisements et des ponts. Catherine m'a emmenée vers le GECO et vers François, François m'a permis de rencontrer Pierre. J'ai apporté au GREX des observations faites à Nice dans le cadre de GECO-CESAME, j'ai utilisé à Nice les ressources du GREX dans mon enseignement et dans le groupe de recherche. J'ai utilisé l'explicitation pour enseigner et pour renseigner les recherches GECO-CESAME, j'aurais aimé une adhésion plus importante de mes co-chercheurs niçois envers le travail du GREX. Plus d'enthousiasme pour partager mes enthousiasmes philosophiques. Plus de prise en compte de mes points de vue, et surtout du point de vue en première personne dans les écrits de CESAME. Pourtant, si je me retourne, je peux voir que Catherine et Jean-Philippe avaient tous les deux fait le stage de base et conduisaient tous les deux des entretiens d'explicitation, que nous avons recueilli beaucoup de données avec des entretiens d'explicitation ou des entretiens apparentés comme "Faire faux", que nous avons parlé de l'explicitation dans tous les cercles de la didactique où nous sommes allés et dans la plupart de nos articles, que l'explicitation a toujours été mentionnée en bonne place dans la description de notre méthodologie. Prise en compte des apports du GREX et de la philosophie, réticences, je ne sais pas conclure. Il faudrait le leur demander.

Le GECO comme le GREX est une association. Le fonctionnement du GECO a été importé dans CESAME, ce qui veut dire un travail en toute liberté, sans contrainte de productions, juste chaque année un rapport d'activité GECO pour maintenir l'association vivante et deux rapports d'activité CESAME, l'un pour l'IREM, l'autre pour l'IUFM, pour continuer à recevoir les crédits de fonctionnement. Il y a des différences factuelles entre les deux groupes, celui de Nice était plus petit, organisé autour du trio Catherine, Jean-Philippe et moi, les réunions de travail du trio étaient fréquentes, nous avions un bureau mais nous utilisions aussi nos domiciles. Nous rompons des bâtons chaque fois que l'occasion se présentait, en voiture, en marchant, au restaurant universitaire ou en ville. CESAME avait des contacts réguliers avec d'autres cercles, comme celui des didacticiens italiens du SFIDA ou la communauté didactique nationale et internationale.

Ce qui est commun c'est la qualité des échanges au sein du groupe, l'évolution des relations de travail vers des relations d'amitié profonde, la liberté de parole et de travail, le choix conscient de l'absence de contraintes, la recherche et l'élaboration de modèles comme outils d'observation, d'action et de pensée. Ce qui est commun aussi c'est l'originalité du travail de recherches par rapport aux théories dominantes dans chacun des domaines (didactique pour GECO-CESAME, psychologie pour le GREX).

Ce qui est différent c'est le rythme des rencontres et des séances de travail, quasi quotidiennes -pour rompre des bâtons- ou hebdomadaires à Nice pour le trio, trimestrielles pour le groupe au complet, peu d'échanges par courriel dans le groupe complet. Six fois par an au GREX avec possibilité de courriel ou de conversations téléphoniques entre les membres actifs. Ce qui est différent c'est le rôle singulier de Pierre dans le GREX -le même que celui de François dans les débuts du GECO mais leur personnalité n'est pas la même-, c'est la publication régulière d'Expliciter et l'accueil de tout ce que nous avons envie d'y mettre. Ce qui est différent aussi c'est que dans CESAME chaque césamien menait des recherches et écrivait des articles (ce qui n'était pas le cas dans le GECO et ce qui n'est pas

le cas dans le GREX) et cela m'amène à m'interroger sur la co-recherche à Saint Eble. Je crois que ce sont Pierre et Catherine qui ont introduit le mot quand ils ont décidé de ne plus jouer les animateurs et de participer au travail des groupes comme les autres participants. Je me pose la question : où est la recherche dans ce que nous appelons la co-recherche à Saint Eble ? Un élément très positif est que le groupe des co-chercheurs de Saint Eble fonctionne toujours aussi bien malgré les personnes qui ne viennent plus ou qui viennent irrégulièrement, malgré l'arrivée des nouveaux. Il y a une amélioration et une capitalisation des savoir-faire qui se transmet au sein du groupe en dépit des arrivées et des départs. Les entretiens que nous y faisons sont des entretiens de recherche sur un thème proposé par Pierre et parfois infléchi par nos propres questions. Les trios fonctionnent en toute indépendance et décident au sein même du trio ce qu'ils vont faire et comment ils vont le faire. Cela crée une grande diversité d'approche et une grande variété dans les données recueillies. D'où une grande richesse dans la récolte. Je sais aussi maintenant que ces entretiens de recherche ne deviennent intelligibles et producteurs de nouvelles connaissances qu'après un long travail de reprise et d'analyse. J'ai décrit dans *Expliciter* 94 comment je me suis appropriée cette méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus. Je me souviens du jour où, en séminaire, Pierre a dit à Sylvie "Là, tu as tout ce qu'il faut pour commencer une recherche" alors qu'elle avait présenté un travail qui me paraissait déjà bien abouti. Que voulait dire Pierre par ces mots ? Cette question, je l'ai conservée et tournée dans tous les sens, comme une phrase oraculaire, elle est restée incomprise pendant longtemps. Je ne l'ai comprise qu'en écrivant " Explorer un vécu sous plusieurs angles" dans *Expliciter* 94. Et j'ai compris en même temps la grande quantité de travail à fournir pour fabriquer de la connaissance à partir d'un protocole. Il est certain que, à Saint Eble, les feed-back en grand groupe nourrissent les réflexions et le travail de Pierre, mais nous sommes en train de les raccourcir pour avoir plus de temps pour les entretiens en petit groupe (Rajout de dernière heure en rentrant de Saint Eble 2013, cette année nous avons pris du temps pour les feed-back ; ils ont été copieux et ils m'ont vivement intéressée). De plus ce que nous racontons dans les feed-back n'est pas toujours compréhensible par les autres (cette année, ils ont été plus explicites et plus compréhensibles parce que nous avons eu du temps pour les préparer, idée à retenir). Peu de ces entretiens sont exploitées à des fins de recherche c'est-à-dire jusqu'à un point où ils peuvent nous apporter de nouvelles connaissances de psycho phénoménologie (je crois que nous sommes en train de construire les uns avec les autres une expertise commune, celle d'extraire de ce que nous avons fait ce que nous apprenons dans les entretiens qui ont été menés). Ma conclusion – provisoire aujourd'hui et à discuter- est que cette co-recherche est une excellente phase de début de recherche, celle du recueil de données, mais que, pour le moment, seul Pierre peut y faire son miel et s'y nourrir. Et nous nourrir en retour à travers *Expliciter*, les séminaires et les échanges personnels que nous avons avec lui. Recherche ? Embryon et début de recherche ? Recherche pour Pierre ? Recherche en cours de construction au sein du groupe. Je ne sais pas conclure. (Peut-être le groupe a-t-il atteint cette année une maturité qui rendra caduque ce regard critique de ma part ? Vingt et un ans, c'est le bel âge pour mûrir. En rentrant de Saint Eble cette année, je choisis la proposition "Recherche en cours de construction au sein du groupe". À suivre.).

Le rôle du journal est fondamental dans le GREX. Comment est venue à Pierre l'idée de faire un journal régulier ? Au début, il était le seul à écrire. Un jour il s'est fâché et nous a dit que s'il devait continuer à être seul à écrire, il arrêterait la publication. Nadine a envoyé deux articles puis Claudine et petit à petit le journal s'est rempli, le nombre de pages a augmenté, les articles sont devenus plus longs. J'imagine, mais il faudra le lui demander, que l'idée de Pierre était de nous offrir un média où publier nos travaux, achevés ou en cours et de pouvoir ainsi mutualiser nos travaux, nos expériences, nos lectures. *Expliciter* n'a pas de comité de lecture, chacun de nous peut y publier ce qu'il veut sous le format qui lui convient à la date qu'il choisit (je ne vois qu'une exception, ce qui s'est passé en décembre 2011 avec Jacques), cela fait d'*Expliciter* un outil magnifique. Le seul caractère fixe est la fréquence, un numéro avant chaque séminaire. Comment expliquer que ce journal sans comité de lecture, à contenu variable, sans engagement des auteurs à publier, sans contraintes, sans anticipation d'un numéro à l'autre, téléchargeable gratuitement sur le site du GREX, se remplisse avant chaque séminaire et soit lu bien au-delà du cercle du GREX et régulièrement consulté par des étudiants en cours de thèse ? Je sais le rôle inductif invisible que joue Pierre dans ce miracle par les liens qu'il entretient avec chacun de nous et par ses encouragements incessants à écrire. Pour moi le séminaire, l'Université d'Été et *Expliciter* sont les trois piliers du GREX. Chacun de ces piliers est riche à sa façon, nous y sommes libres de participer ou pas, nous y trouvons de la matière à pensée, nous

prenons sans obligation d'apporter quelque chose en retour, selon notre disponibilité, nos centres d'intérêt, nos travaux en cours. Nous pouvons y publier des articles inachevés que les discussions du séminaire font avancer. Nous pouvons nous contenter de lire et de venir. Nous pouvons même venir au séminaire sans lire ! En séminaire, nous pouvons commenter les articles publiés, poser des questions aux auteurs, participer à la discussion autour de l'article, chacun y apporte le grain de sel qu'il veut bien y mettre. J'ai beaucoup utilisé Expliciter pour publier des articles inachevés. Cela m'a permis de prendre confiance dans ce que j'écrivais. Quand j'ai publié la première version encore bien brouillonne d'Hyperplan (Expliciter 28), quand j'ai livré mes élucubrations du moment sur la psycho-phénoménologie que j'étais en train de m'approprier et d'assimiler (Expliciter 32), quand j'ai soumis mes questions autour de l'auto-explicitation (Expliciter 68), quand j'ai proposé mon Histoire inachevée du GREX (Expliciter 75). J'ai l'impression de n'avoir envoyé pour Expliciter que des articles inachevés et je sais tout ce que j'ai pu retirer de leur mise en discussion au séminaire. Les trois piliers du GREX assurent une continuité, une stabilité, un cadre, des rituels en permettant et en facilitant l'avancée des connaissances. Je pense que dans CESAME, c'est le trio niçois qui a assuré la continuité et la stabilité et que c'est le travail et les échanges autour de nos publications ou de nos présentations diverses qui a permis l'avancée des connaissances.

Qu'est-ce que je fais quand j'écris, pourrais-je le décrire ?

La référence à Expliciter m'amène à reprendre la question que ma scribe a fidèlement rapporté dans son récit : qu'est-ce que je fais quand j'écris, pourrais-je le décrire ?

Quand j'ai commencé à lire des livres de philosophie et d'épistémologie des mathématiques pour alimenter le travail de CESAME, j'ai ouvert un fichier journal baptisé JEM pour Journal d'Epistémologie des Mathématiques et j'ai commencé à me dire régulièrement qu'il fallait que je pense à dire telle ou telle chose à JEM. Je n'ai pas communiqué très longtemps avec JEM, mes journées étaient trop longues et trop bien remplies et je ne prenais pas toujours suffisamment de temps pour me poser, mais il a miraculeusement survécu aux nombreux transferts de disque dur en disque dur et miraculeusement je peux encore le lire. Pour m'aider à répondre à ma question sur l'écriture, je viens de l'ouvrir, ce que je n'avais pas fait depuis bien des années. Je suis stupéfaite par ce que j'y trouve.

À la date du 12 septembre 1998 :

En juin 1998, dans une réunion CESAME, je me charge (à la légère, ou parce que je sais déjà que ce sujet est au centre de mes préoccupations et va me permettre d'aller voir ce qui m'a toujours passionnée depuis que je suis toute petite, à savoir la genèse des connaissances), je me charge donc de l'écriture de la première version de l'article.

J'achète un livre de Cavaillès, Sur la logique et la théorie de la science, des livres de et sur Wittgenstein, un livre de Richard Cobb-Stevens que me conseille Pierre, Husserl et la philosophie analytique, et je commence à lire pendant les siestes de Camille et de Lucie à Montagnac au mois de juillet.

J'avais complètement oublié ces pensées de 98 rappelant mes questions d'enfant. Serais-je une monomaniacale obsessionnelle qui s'ignore ?

Et plus loin :

Voilà, je me sens au bord de l'aventure, comme si, jusqu'à présent, je n'avais fait que regarder les cartes du parcours et le Guide du Routard, je sais que l'aventure n'est pas encore commencée, qu'elle est là devant moi, je sais aussi que personne ne peut me prendre la main pour m'accompagner, même si je peux garder le contact radio avec la terre, que je dois tracer mon chemin toute seule. Excitation et impatience devant l'inconnu, peur aussi de ce même inconnu, je sais que je peux le faire, je sais aussi qu'il y aura des renoncements, certains seront peut-être douloureux si je ne suis pas comprise et entendue.

Suis-je prête à partir ? Le voyage est-il suffisamment préparé ?

Un préalable me paraît aujourd'hui incontournable : trier la paperasse qui encombre mon appartement, le ranger, trier et ranger les bouquins et réorganiser un coin de bibliothèque pour que les livres soient accessibles, à portée de main et d'yeux. Mais ceci est à faire sans excès, il ne s'agit pas de ranger toute la maison, seulement de rendre mon travail possible.

Suis-je dans la bonne direction ?

Et encore plus loin

Première idée, celle de Piguet : ré-accéder aux choses réelles et faire la mise en mots après le

“remplissement intuitif” comme le dit Husserl. Piguet est phénoménologue et réaliste. Par opposition aux nominalistes qui travaillent sur le mot qui désigne la chose plutôt que sur la chose elle-même telle qu’elle est perçue, sentie par une conscience intentionnelle.

Deuxième idée, [celle de Husserl] : le double mouvement qui fait passer de la subjectivité d’une conscience à l’objectivité scientifique, celui qui fait qu’une conscience reconnaît un objet comme identique à travers son flux temporel, celui qui fait que deux objets sont reconnus identiques dans l’intersubjectivité de deux consciences, renforcé par un passage à l’écrit qui assure l’omnitemporalité de l’objet à condition que l’inventeur puisse permettre à son lecteur (quelques années ou décennies plus tard) de retrouver “l’origine” (au sens de originel) de l’objet tel qu’il s’est imposé à la conscience de l’inventeur.

Tiens ! Je trouve que c’est mieux drôlement bien résumé. Je devrais modifier la formulation que j’en ai faite plus haut dans les moments cruciaux.

À la date du 11 novembre 1999 :

Recherche de l’*origine* de mon écriture professionnelle.

Je tourne mon attention vers comment j’écris et non vers ce que j’écris.

L’écrit, son rôle. Ces notes pourraient être la *nappe phréatique de la source* (voir Misrahi) d’un écrit. Pour qui, pour le GREX, pour CESAME ? Pour les deux sous des formats différents.

Deux fils à tirer

* celui de l’écrit comme document objectivé de ma pensée, voir Misrahi (LCL), l’écrit comme outil pour une pratique réflexive de la pensée

* l’écrit en mathématiques, ses caractéristiques spécifiques.

Deux volets : l’écrit comme support d’une pratique réflexive et l’écrit en mathématiques, la syntaxe, ce qui résiste par définition. Vérifier que sans définition écrite, les mathématiques ne peuvent pas résister, voir philosophie analytique et phénoménologie, voir discussion avec Hirsho.

J’ai retrouvé dans mes vieilles notes une phrase de Piguet dans "La connaissance de l’individuel et la logique du réalisme" (1975)

(2317) Ainsi la naissance de l’algèbre est une conquête du nominalisme. Au lieu de prendre appui sur le monde, la pensée, repliée réflexivement sur elle-même, trouve appui dans la notation, c’est-à-dire dans le langage. Elle part de sa liaison au langage au lieu de partir de sa relation au monde.

Et plus loin :

Nous sommes dans le programme CESAME II et là, je vais suivre mon fil personnel. Je ne m’occupe pas des pistes imposées par le groupe.

Je viens de faire un gros travail qui m’a pris la tête et qui s’est matérialisé dans un article pour Expliciter n°32 : *Phénoménologie, psychophénoménologie (et mathématiques)*. Cette écriture m’a mise dans une activité intense de pensée. Je n’ai pas pu faire évoluer le texte jusqu’au bout, par manque de temps, mais les trois versions (notes pour le 8 octobre, V1, V2) m’ont servi chaque fois de document de travail pour accoucher de la suivante. Je dois donc maintenant analyser le rôle de cette pratique de l’écrit.

Tiens, j’ai écrit que chaque version d’un texte sert pour accoucher de la suivante ! J’ai déjà opéré le réfléchissement du travail des reprises. Et je pense à ce mathématicien de Nice qui disait que le travail mathématique n’est qu’un travail de réécriture des écritures symboliques. Je me propose aussi d’analyser le rôle de cette pratique des versions successives.

À la suite de ce paragraphe, je recense toutes mes situations d’écriture depuis le journal intime sur quinze jours demandé par le professeur de français de seconde en guise de dissertation jusqu’aux premiers écrits professionnels, en passant par des bouts de journaux intimes, parfois dans des situations de crise, parfois pas, où l’écriture m’a permis d’opérer une prise de distance avec la crise ou avec ma vie du moment.

* mon premier écrit professionnel : SES, éthique (entre-deux entre professionnel et privé). Très long, très impliquant.

* le vrai premier : Pratiques explicitation, avec écrits intermédiaires pour le GREX, séminaires et Quatrepages. Long, très long. Environ deux ans de maturation. C’est mon premier écrit professionnel public. J’assume difficilement.

* chercher les autres, voir les dates des écrits intermédiaires SFIDA inéquations, hyperplan, qui

me débloquent. Analyser cette étape importante. Pour moi, j'ai dépassé un obstacle, celui du texte parfait. Voir Anzieux.

* ébauche de version CESAME I pour RDM.

* Hyperplan, je me lance, je suis plus sûre de moi, mais surtout, j'ai compris expérimentalement le rôle de l'écrit. Je prends des notes à chaud. Le texte évolue. Première forme publique où j'écris en première personne, *Derrière la droite, l'hyperplan* (Expliciter n° 28). Discussion au GREX. La forme d'écriture est bien acceptée, elle plaît même, et le contenu intéresse le séminaire. Je réécris pour Repères. JPh et Catherine me font recommencer n fois. L'article est pris à première lecture par Repères, avec modifications mineures. Maintenant je peux accepter les critiques et modifier le texte. Du coup, je peux aussi accepter que Teresa reprenne l'article avec son style et ses mots.

(En réalité, j'avais déjà écrit pour des brochures IREM, j'avais co-écrit "La solution perdue" avec Jean-Pierre, la version Hyperplan du GREX était déjà publiée dans Expliciter et je venais d'écrire l'article sur la phénoménologie après le séminaire du 8 octobre 1999).

Puis je me demande si je pourrais prendre une situation spécifiée d'écriture et décrire la structure de mon expérience dans un vécu de l'écriture de l'article issu du séminaire du 8 octobre et je note les étapes comme points d'appui pour ce que je projette d'écrire :

* Retour immédiat. Je reviens du séminaire pleine d'idées qui bouillonnent (comme d'habitude). Les intervenants se sont engagés à faire un écrit pour Expliciter.

* Après le retour. Je me mets en projet de faire mon texte. J'y pense. Je n'ai rien d'intéressant à dire de plus que tout ce qui a été dit le 8.

* Début du travail écrit. Dès que je reprends mes notes, je sais que je ne peux pas écrire deux pages, qui seraient la synthèse du travail dont je ressens le besoin, il faut que je lâche, que je me laisse écrire tout ce qui me passe par la tête. Je structurerai ensuite.

* L'introduction, les § I et II (*Description d'un itinéraire vers la phénoménologie et À quoi me sert la phénoménologie aujourd'hui ?*) viennent au fil du clavier. Ensuite par rapport à mes notes préparatoires, il reste un fatras dont j'ai envie de parler mais que je ne sais pas structurer. J'ouvre un § III : *Tentative de regroupement de mes réflexions autour de thèmes* dans lequel j'essaie d'organiser tout ce que je veux dire, tout ce qui est important par rapport à notre travail. Je choisis des titres de sous §. Je suis obligée de revenir aux textes de Pierre, aux livres, à mes notes archivées. Le texte grossit monstrueusement. Il faut en enlever. Je coupe. Je me centre sur la sphère phénoménologique, sur les vécus (animaux, purs, etc.), sur les réductions. Je n'ai pas le temps de relire ce qui est dans Expliciter. Je me retourne vers moi et vers ce que je sais déjà des mathématiques et de l'activité mathématique. Je fais une analogie, j'essaie de vérifier la validité de cette analogie.

* Avant envoi. Je coupe, j'ordonne, mon travail n'est pas fini, je n'arrive pas à obtenir un texte cohérent. En l'état où il est, je fais ce que je peux. Je lui donne le statut de narration de recherche et j'organise la fin dans cette idée.

* Envoi. Je ne fais plus rien depuis la Toussaint. Je devais faire mes courriers Repères. J'ai mis le nez dans les notes [du 8 octobre] et c'est parti. Finalement, je n'ai pensé qu'à ça du vendredi 29 octobre au soir (où je me suis mise au clavier malgré ma fatigue, malgré les travaux plus urgents qui étaient en attente (SFIDA, Repères, CR divers, enseignement) jusqu'au mardi 10 novembre à minuit, moment où j'ai cliqué sur Envoyer le message pour Pierre avec les fichiers attachés.

Et depuis, je ne peux plus arrêter cette réflexion. Emotion lorsque j'entends la voix de Pierre sur le répondeur. Il a reçu. Peut-être trouve-t-il ce texte ridicule ? Ce n'est pas possible, je sais que c'est du bon travail, mais j'ai besoin de vérifier. Je tourne, pas de place chez le coiffeur, ça m'arrange, je monte à la fac, je lis le message, gros travail, [dit Pierre], j'appelle. Je suis rassurée. Cela me donne encore plus envie de continuer, de ne pas m'en tenir là.

Maintenant il faut que je saisisse un moment spécifié dans tout ça et que je laisse venir.

Travail interrompu, il faut reprendre les urgences du quotidien.

Et juste pour le fun, je relève :

Je continue à négliger le quotidien au profit de mes vagabondages philosophiques et psycho-phénoménologiques.

Décidemment, rien n'a changé !

Finalement qu'est-ce que je tire de ces écrits retrouvés et relus ? Je remarque la permanence et la stabilité dans mes centres d'intérêt et dans ma pratique de l'écriture (et aussi dans mon rapport au quotidien). Étonnant de lire JEM et de voir le degré d'élaboration de mes idées dont je n'avais gardé aucun souvenir. En novembre 99, quand j'écris que "les trois versions (notes pour le 8 octobre, V1, V2) m'ont servi chaque fois de document de travail pour accoucher de la suivante. Je dois donc maintenant analyser le rôle de cette pratique de l'écrit", l'idée des reprises est déjà là ainsi que l'idée de regarder de plus près cette pratique mais je n'ai pas eu l'idée, le temps, la capacité d'en faire une conceptualisation et de décrire le processus en terme de reprises. Et pourtant c'est ce que j'ai toujours fait, j'ai toujours utilisé la puissance et le travail des reprises, de référent en représentant devenant lui-même référent pour un nouveau représentant, concepts que je connaissais par Jean-Philippe dans le domaine des mathématiques où la dénotation – le référent pour Frege – se conserve au fil des réécritures de l'expression mathématique et où le sens – mode de donation de la dénotation de cette expression pour Frege – n'est plus le même. C'est bien la même chose que les reprises de la sémiose de Pierre. La fonction des reprises restait pour moi une connaissance en acte dans l'activité d'écriture. Elle n'était réfléchie que dans les réécritures mathématiques grâce à Frege et à Jean-Philippe. En 1999 j'ai effleuré l'idée de l'explicitier et je ne suis pas allée au bout de mon idée. Me mettre en auto-explicitation était toujours une souffrance, les bras me tombaient, j'avais la tête vide et c'était un peu angoissant même si je savais déjà qu'en attendant assez longtemps, elle se remplirait. À ce moment-là, je n'en avais pas encore une expérience suffisante pour me porter et m'encourager à insister. La mise en route est restée longtemps douloureuse.

Je reviens à ma question : qu'est-ce que je fais quand j'écris ? Quand je faisais une dissertation de français ou de philosophie ou, plus tard, de psychologie, j'ai toujours procédé de la même façon : sur une feuille de brouillon – je revois les couleurs des feuilles de brouillon distribuées pendant les examens, bleu, rose, jaune, vert –, je notais tout ce qui me passait par la tête au cours d'une lecture répétée du sujet (premier représentant). Puis je classais ces idées, je les organisais en plan (deuxième représentant), j'écrivais le plan avec des numéros pour chaque partie, et j'entourais les idées correspondantes en mettant le numéro de la partie du plan où elles devaient aller (troisième représentant). Je recopiais le plan et mettais dans chaque partie les mots clés de chaque idée, aussi ordonnés que possible à ce stade-là (quatrième représentant). Ensuite je pouvais écrire directement sur la copie (cinquième représentant). À la maison je pouvais relire et pondre une version améliorée (sixième représentant). En examen, je rendais le cinquième représentant. Je faisais comme cela quand je n'avais que du papier et un crayon pour écrire. Puis vinrent les ordinateurs. Comme l'a écrit ma scribe dans le récit, j'avais appris à utiliser un traitement de texte sur PC pendant mon année de détachement à la Ligue de l'Enseignement en 86. Dès 1990 j'ai disposé chez moi d'un ordinateur du GECO, un Macintosh Classic de 40 Mo de mémoire vive avec un lecteur de disquette et à partir de 1992 ou 93 ou un peu plus tard – je ne sais plus – d'un autre Mac dans le bureau de l'IREM, un gros Mac avec un microprocesseur nettement plus puissant et beaucoup de mémoire. Avec un ordinateur à ma disposition, je procède quasiment de la même façon qu'avec du papier et un crayon. Au début, j'ouvre un fichier, je le nomme, je le mets sur le bureau et j'écris tout ce qui me passe par la tête ; puis avec la baguette magique du Copier-Coller, ou maintenant le déplacement du texte sélectionné avec le pointeur, je réorganise le tout et ainsi de suite. Il me reste toujours à la fin une queue de texte inutilisée. Je prends ce que je peux intégrer, le reste finit dans la poubelle. Pendant longtemps, je n'ai rien voulu lâcher, j'ai voulu tout dire comme un cinéaste qui fait son premier film, et puis j'ai commencé à accepter de jeter, de couper. Chaque fois que je réorganise de façon importante je crée une nouvelle version. Quand j'ai plusieurs versions sur le bureau, je crée un dossier dans le domaine correspondant. Quand il y a trop de versions, je crée une poubelle dans le dossier où je mets les premières versions dont je ne pense plus avoir l'usage mais je ne jette pas, on ne sait jamais ! Avec un ordinateur, les étapes des reprises sont moins tranchées qu'avec papier-crayon. Il y a parfois des modifications mineures à la relecture qui ne méritent pas la création d'une nouvelle version. Maintenant que Pierre m'a conseillé le logiciel Scrivener, j'ouvre des post-it pour chaque idée, j'en prépare même d'avance sans savoir nécessairement à quoi ils serviront. C'est ainsi que j'avais mis en réserve le coup de tonnerre du 0-60. Scrivener est à la fois mon incubateur et ma pouponnière de paragraphes regroupés par thèmes. Certains naîtront, grandiront bien et vivront, d'autres pas. Quand il y a des données, la liberté est moindre, il faut suivre ce qu'imposent les données. Mais je continue à

écrire tout ce qui me passe par la tête pendant que je transcris, numérote, relis le protocole. Quand le premier texte lisible -pour d'autres que moi- a pris forme, je pense que j'ai tout dit et que j'ai fini. Mais je sais maintenant que cela ne fait que commencer. Je relis ce premier texte et de nouvelles idées apparaissent, parfois tout de suite, parfois il me faut attendre plus longtemps, quelques heures, un changement d'activité comme la préparation d'un repas, une promenade, un peu de jardinage ou de bricolage (Je remarque que ce sont des activités physiques, je lis très peu pendant que j'écris, sauf des ouvrages en rapport avec le texte ou un roman policier pour me changer les idées. Je ne regarde pas la télé non plus. En fait, je ne fais qu'alterner des moments d'écriture et des moments où je bouge et où je continue à réfléchir, aux deux sens du mot). Pendant ce temps, le texte posé et écrit travaille pour moi et, quand je le reprends, de nouvelles idées apparaissent. Comment ? Je ne sais pas. Je les insère et ainsi de suite. Là il me faudra une belle auto-explicitation pour savoir ce qui se passe quand je reprends un texte et que je constate qu'il a travaillé pour moi en produisant l'émergence de nouvelles idées, quand je prends la version n comme référent pour la version n+1, les idées étaient déjà là, sûrement, mais sous quelle forme ? Et ces cycles s'enchaînent jusqu'à la date limite où il faut arrêter pour envoyer. Je n'ai jamais réussi à assécher le processus. Ce sont ces reprises et modifications incessantes qui ont épuisé Mireille –et peut-être aussi Claudine pour le numéro 95- quand nous avons écrit "Conduire un entretien avec un dissocié, une dynamique nouvelle pour B" à partir des entretiens de Saint Eble 2012. Nous échangeons notre texte commun tous les jours et il bougeait tout le temps. Mireille n'en pouvait plus. Elle passait plus de temps à accepter ou refuser les modifications que je proposais, c'est-à-dire à passer en noir les bouts de texte proposés en couleur ou à les effacer, qu'à apporter sa contribution au texte. Elle m'a dit qu'elle appréhendait l'apparition des couleurs dans notre texte commun à chaque retour du fichier. D'où j'ai conclu qu'elle ne devait pas suivre le même processus d'écriture que moi. Peut-être pourrait-elle nous le raconter un jour ? Pour le livre écrit avec Catherine, il a fallu presque sept ans de maturation et la création de nombreuses versions, de plusieurs dossiers et de plusieurs poubelles jusqu'au jour où nous avons décidé d'un commun accord qu'était venu le temps d'arrêter et de publier.

Incise

Ce que je viens de décrire est ce que je pense que je fais quand j'écris. Je sais que pour valider tout cela et pour compléter ce qui manque, il faudra que je me mette en auto-explicitation d'un vécu de l'écriture d'un texte, celui que je suis en train d'écrire par exemple. J'ai ouvert une nouvelle note dans Scrivener et j'ai commencé l'auto-explicitation de l'écriture de cet article. Mais il faut d'abord que j'en termine l'écriture, je ne peux pas écrire en même temps sur le mode de l'introspection rétroactive ce qui revient en refaisant le parcours de mon itinéraire professionnel et ce qui se passe, en introspection fluente, pendant l'écriture, même si je pose de temps en temps des petites phrases supports dans Scrivener. Et puis le dogme du GREX, c'est bien l'introspection rétrospective en position d'évocation. Non mais quand même, il ne faut pas l'oublier ! Il faudra aussi que je saisisse l'émergence d'une idée à partir du texte déjà écrit. Qu'est-ce qui se passe quand le texte écrit travaille pour moi ? ***Fin de l'incise.*** J'ai donc toujours utilisé le travail des reprises, avec une connaissance en acte du processus. J'ai procrastiné un moment sur l'idée de l'explicitier en 1999, et puis je suis passée à autre chose. Et quand j'ai lu les articles de Pierre dans Expliciter 79 et 81, je l'ai reconnue tout de suite cette sémiose que j'utilisais sans le savoir comme Monsieur Jourdain avec la prose. La connaissance était réfléchie quand j'ai écrit dans mon journal que chaque version accouche de la suivante, réfléchie mais je n'en faisais rien. Le processus des prises de conscience n'était pas arrivé à son terme. C'est un bel exemple de connaissance réfléchie mais non encore utilisable (j'en avais donné un autre exemple dans Expliciter 68 à propos de l'auto-explicitation). La possibilité de l'utiliser de façon réfléchie est venue à la lecture des articles de Pierre sur la sémiose en 2009. Que m'apporte le fait de mettre un nom sur cette chose ? Comme maintenant je sais ce qui se passe, en plus de le savoir expérimentiellement, je peux m'installer tranquillement devant un nouveau fichier – mes bras restent actifs, ils ne tombent plus, je n'ai plus la sensation angoissante de la tête vide-, je peux donner un nom au fichier, attendre le temps qu'il faut pour laisser venir les idées, écrire tout ce qui me vient, créer un plan provisoire, le remplir et ensuite alterner les phases : je travaille pour le texte en écrivant des choses dans le fichier, je le laisse un moment, je le relis et je constate que le texte a travaillé pour moi pendant qu'il était tout seul et il me livre de nouvelles idées, de nouvelles formulations, de nouvelles pistes. Il faudra analyser cela à partir de l'émergence et de la création de sens. Une autre fois. Aussi brouillon que soit le premier texte, il fait équipe avec moi et nous avançons tranquillement ensemble. Il n'est pas nécessaire que beaucoup de

temps s'écoulaient entre les différentes reprises, cela peut même se faire en continu, quand il me prend si fort que je ne peux plus en sortir, écriture, relecture, modifications et compléments, réorganisation, relecture, etc. En même temps, je remplace certains mots par des mots plus adéquats, je coupe les phrases qui sont toujours trop longues dans les premières versions, je rajoute des notes de bas de page, je vais consulter les documents de référence, protocoles, ouvrages, Expliciter. Pendant longtemps, à certains moments de l'écriture, il fallait que j'imprime et que je reprenne mon crayon pour placer mes petits numéros et mes petites flèches avant de revenir au Copier-Coller du logiciel. Maintenant je n'en ai plus besoin sauf quand c'est trop compliqué ou quand je suis trop fatiguée.

Ouf ! Il y a longtemps que je voulais commencer à élucider ce processus ! Depuis 98 au moins, depuis plus longtemps peut-être. Le numéro 100 m'a donné une belle occasion de commencer à le faire. Et certainement l'envie de ne pas en rester là, de poursuivre cette élucidation. Maintenant que le processus est commencé, je vais saisir des choses que je laissais filer avant, je vais déplacer mon rayon attentionnel pendant l'écriture et me regarder faire sur un autre mode que le mode que j'ai utilisé jusqu'à maintenant.

En même temps, si je regarde les sentiments et les états internes qui accompagnent les actes de l'écriture, il y a les moments de visée à vide que j'apprivoise petit à petit en remplaçant le désespoir (les bras qui tombent et tout ça) par l'attente sereine et un laisser venir confiant parce que j'ai en moi l'expérience de tout ce qui arrive si j'attends suffisamment longtemps. Et il y a, à certains moments, ce sentiment de plénitude sur lequel je reviendrai.

Incise

Par exemple, pour écrire ce texte alors que je n'avais rien d'autre que l'idée d'écrire pour le numéro 100, je m'étais lancé une intention éveillante (au moment où nous en avons parlé pour la première fois ; en vérité depuis plus longtemps, depuis que j'avais pensé que nous pourrions faire un numéro spécial pour le numéro 100). Pendant très longtemps j'y ai pensé. Rien ne venait. J'ai mis l'intention éveillante dans un coin de ma tête –ou ailleurs- et j'ai attendu en toute confiance en étant sûre que quelque chose allait venir, assez tôt pour que j'ai le temps de l'écrire. Ce qui s'est effectivement passé. Au cours d'un brain storming avec Mireille était venue l'idée d'un conte sur quelque chose relatif au GREX. Mais le quelque chose ne venait pas. Et puis le 28 mai au matin en me levant, j'ai pensé autobiographie professionnelle. OK. Ça me va. Je ne voulais pourtant pas lâcher l'idée du conte. Alors je me suis dit que ce serait une autobiographie professionnelle en forme de conte. Et voilà, c'était une belle idée toute simple. Et le 28 mai en fin de matinée, à 11h03 précisément (c'est l'ordinateur qui s'en souvient, dur d'être fliquée tout le temps par son compagnon !), j'ai ouvert un fichier nommé Numéro 100 V0. J'ai décidé d'écrire en "elle" pour mettre de la distance tout en visant l'idée du conte. Et j'ai écrit " Il était une fois, dans des temps très anciens, une Dame qui aimait les mathématiques et leur enseignement et qui se posait beaucoup de questions sur l'éclosion des mathématiques dans la tête de ses élèves et dans la sienne." Puis, j'ai écrit à la queue leu leu les événements qui me revenaient, je les ai ordonnés chronologiquement, et pour chacun, j'ai écrit un paragraphe en veillant à conserver le style que j'avais choisi. Des phrases très courtes, l'utilisation du passé simple, la dénomination de chaque personnage en "Maître" ou "Dame" et moi en "elle", pas d'explication, seulement des faits. En relisant, des événements oubliés sont revenus. En cours d'écriture, j'ai pensé que j'avais installé une dissociée scribe qui écrivait ma vie à partir des informations que je lui donnais. J'ai fait exister cette scribe et je me suis dissociée, ce qui a facilité mon écriture. Puis, j'ai relu ce texte un nombre incalculable de fois pour écrire la reprise que je suis en train de faire, mais je n'ai pas beaucoup modifié ce qui est venu dans le premier flux pour le récit de la scribe. Un tout petit peu de travail sur le style, quelques précisions à la demande de Pierre pour dire de quoi je parle quand je parle de RDM, de Petit x ou de la dévolution. Par contre, cette partie (Le regard de Maryse sur le récit de la scribe) est en mouvement perpétuel, j'ajoute, j'enlève, je déplace et je sais que cela va bouger ainsi jusqu'à la date limite chaque fois que je reprendrai cette partie ou quand le texte se sera suffisamment détaché de moi pour que je passe à autre chose. Critère, la relecture m'ennuie.

Incise dans l'incise

Ce critère était satisfait quand j'ai terminé cette partie "Le regard de Maryse sur le récit de la scribe", j'avais écrit mes remerciements, inséré les annexes, mon article était bouclé.

J'ai laissé le texte quelques jours. Quand je l'ai relu, début juillet, juste avant de l'arrivée de mes petits enfants, j'ai supprimé ce que j'avais écrit dans cette partie sur mon identité et mes valeurs parce que cela n'allait pas, j'ai commencé un nouveau paragraphe pour dégager valeurs et identité dans une

nouvelle reprise et j'ai commencé à écrire que j'allais utiliser les niveaux logiques. Et puis je suis tombée en panne. Après le départ des enfants, j'ai appelé Pierre qui m'a donné la question magique (voir ce nouveau flux dans la partie 3 écrite avant et après Saint Eble 2013). **Fin de l'incise.**

Il y a des moments où je n'arrive plus à avancer dans l'embryon de texte qui prépare l'avènement d'un paragraphe (en ce moment c'est le cas pour le paragraphe sur la Joie) alors en attendant, il me vient de nouvelles idées d'écriture, comme ce que je suis en train d'écrire sur mes pannes. Parfois, je peux reprendre tout de suite après le paragraphe difficile, parfois non et je laisse reposer, une nuit, un jour, plusieurs jours dans la confiance qu'il viendra un moment où je trouverai comment l'écrire. Si je ne trouve vraiment rien avant la date limite, je le supprime. En attendant de pouvoir écrire sur la Joie ou de décider de supprimer ce paragraphe qui pourtant me semble important à élucider pour moi, je vais chercher un passage de l'Origine de la Géométrie pour le mettre en annexe. Finalement, j'ai repris aussi la note que j'avais faite pour CESAME sur l'Origine de la Géométrie et je l'ai glissée là où elle devait aller.

Il y a aussi, à la fin d'un flux d'écriture réussi, un sentiment que j'appelle Joie en référence aux philosophes, à Spinoza dans l'Éthique où j'ai picoré (comme effort pour accomplir son existence) – je ne retourne pas dans l'ouvrage, je dis seulement ce que j'en ai retenu-, en référence à Robert Misrahi, qui a beaucoup écrit sur le sujet et que j'ai beaucoup lu, qui associe la joie à la liberté que possède tout sujet d'agir, aimer et fonder son bonheur. Si je me mets en position de décrire ce qui se passe à certains moments de l'écriture, quand je constate que le texte possède une belle cohérence, que je suis parvenue à trouver les mots justes pour exprimer une idée, plus généralement chaque fois que je suis venue à bout d'une difficulté et que le texte écrit me renvoie une belle rondeur –ce que je n'arrive pas toujours à atteindre-, j'en suis alertée par quelque chose qui se passe dans mon corps : de grandes respirations accompagnées de la perception d'une grande amplification du thorax et d'un grand et bon relâchement de tout mon corps, de tous mes muscles. Je m'adosse à mon siège et je savoure. Cela me plaît de regarder les petits signes sur l'écran, des petits signes qui sont comme une autre forme de ma pensée, une pensée que j'ai envoyée dans les signes et qui est en train de m'échapper pour devenir autonome, des petits signes que d'autres pourront lire et partager avec moi, je balaye ce qui est déjà dans le fichier, je retrouve pour moi l'organisation du texte avec un mot ou une petite phrase pour chaque paragraphe, je vérifie que l'organisation me convient, que c'est cohérent avec le projet qui est à l'origine du texte, je reviens à l'endroit que je viens d'écrire, je le relis, c'est bien, je suis bien, plus que bien, je suis satisfaite de ce que j'ai écrit. Pourquoi ne pas qualifier cet état interne de Joie, il ne me semble pas y avoir d'écart important avec ce que décrit Robert Misrahi. J'ai cherché dans ma pile de livres de Misrahi, une définition de la Joie, je n'en ai pas trouvé de satisfaisante pour moi en ce moment. Je m'en suis faite une idée à travers la lecture de plusieurs de ses livres et dans le souvenir des échanges avec lui lors du repas que nous avons pris ensemble après la conférence de Nice, avec ce que dégage ce philosophe dans sa modestie, son authenticité, sa sincérité, son élan qu'il nous fait partager par ses paroles ou ses écrits, son affirmation tranquille de faire ce qu'il a envie de faire pour le mieux et de mettre cette réflexion au centre de sa vie. Chez cet auteur, je retrouve les idées de cohérence, de liberté, de réalisation personnelle dans la Joie d'exister. Il ne faut pas oublier que Robert Misrahi est le deuxième philosophe phénoménologue que j'ai rencontré en chair et en os et que j'ai aimé ce qu'il m'a montré de la posture phénoménologique. Pour Robert Misrahi, le bonheur n'est pas immédiat, c'est le fruit d'un long travail de la personne vers un accomplissement. C'est ce que j'ai retenu.

En cherchant une définition de la Joie, j'ai retrouvé le début de "La construction d'un château" (1981, Points Seuil) et j'insère ce texte parce que je le comprends, parce que je l'aime, parce que je pourrais le traduire en langage GREX :

L'illusion première, pour l'écrivain, est sur l'objectivation du moi par l'écriture [...]

Nous appellerons réfléchissement ce mouvement de soi à soi qui, dans l'écriture, la constitue comme un commencement réel parce que dicible, mais dédoublé parce que ne commençant pas à soi seul. Le réfléchissement est l'acte de l'écriture qui ne commence à soi que parce qu'il n'est rien que l'acte de redoubler ce qui a déjà commencé. Il s'agit là d'une lumière : celle qui éclaire et soi-même et cela qui est dit, cela qui n'existe pourtant nulle part ailleurs que dans ce redoublement réfléchi, éclairé.

Écrire est, me semble-t-il, cette évanescence de la scission de soi qui ne commence qu'en recommençant. Là est l'origine, là est donc le sujet. Nulle part ailleurs que dans cette distance à

soi, dans cette distanciation mobile immobile du rien qu'est la parole écrite se mettant tout à coup à commencer l'être en le disant et en le projetant dans un espace antérieur non discernable de l'ombre réfléchie du mouvement actuel de l'expression.
Écrire n'est donc rien. Tout juste un *rien de lumière*.

Le GREX, les grexiens, Pierre et moi

D'où vient cet attachement si profond que j'ai pour le GREX, pour Pierre et pour vous tous, mes ami(e)s du GREX ?

Le GREX

Si je laisse venir les mots qui qualifie le GREX pour moi, il vient subjectivité, liberté, connaissance, respect, qualité du travail et des échanges, éthique, refus de l'autoritarisme, refus de ce qui n'est pas fondé, refus de ce qui n'est pas ancré dans une expérience de vie, dans une situation spécifiée.

J'ai rencontré dans le GREX des choses qui faisaient déjà partie de moi ou qui me convenaient, l'intérêt pour la subjectivité et la position de parole en première personne, une façon de théoriser pour comprendre ce qui se passe en cours d'action, la possibilité de publier des textes inachevées, la conceptualisation du travail d'écriture avec le modèle de la sémiose, la confiance dans le laisser venir et dans l'avenir même si on ne le connaît pas, le refus de tout rigidifier avant d'avoir fait fonctionner, la préparation à l'improvisation, la séparation des deux temps, celui de l'observation, celui de l'analyse, du diagnostic et de l'intervention, avec la possibilité de laisser du temps entre les deux temps pour échanger avec d'autres, l'accord postural que je pratiquais au lycée sans le nommer en traînant ma chaise pour me mettre face d'un élève pendant les TD, le respect de l'autre même si ne je savais pas toujours bien écouter. Les outils du GREX sont venus en complément de ceux que j'utilisais déjà dans mon enseignement, les outils et les recherches m'ont permis d'apporter des bouts de réponse à ma question d'enfant (comment pense-t-on ?). Pour moi, le GREX est synonyme de liberté, il n'y a pas d'autres contraintes que les dates des séminaires et de l'université d'été et la date limite du numéro d'automne pour envoyer le CR de Saint Eble. Il y a les dates limites d'Expliciter, mais si l'article n'est pas prêt pour un numéro, il le sera pour le suivant ou celui d'après. Aucune urgence, aucune pression. Il n'y a pas de comité de lecture, je peux envoyer des articles inachevés, je peux envoyer des articles sur le thème que je veux, au format que je veux, dans le style que je veux. En écrivant cet article après avoir écrit le chapitre pour le livre collectif d'Alain, j'ai trouvé des points communs entre l'enseignement de Raisonement Scientifique et le GREX (outre la comparaison entre le dispositif CESAME et le GREX, la main de velours dans un gant de fer, la seule différence est que les étudiants étaient obligés de donner et de travailler pour valider le module), des points communs avec les mathématiques où l'on fait ce qu'on veut à condition de suivre les règles du jeu, mais ces règles-là, celles des mathématiques comme celles du GREX, personne n'est obligé de les suivre, personne n'est obligé de faire des mathématiques, et personne n'est obligé d'adhérer au GREX comme personne n'est obligé de jouer aux échecs ou au rugby. C'est juste que si on veut jouer, ce qu'on n'est pas obligé de faire, il faut respecter les règles du jeu. Les règles du jeu définissent l'activité. Et ne me dîtes pas que les enfants sont obligés de faire des mathématiques, ils n'en font pas le plus souvent, ils en apprennent et c'est tout à fait autre chose. Nous disons au GECO qu'ils travaillent en conformité, c'est-à-dire pour être en accord avec le groupe social des mathématiciens garant de la bonne connaissance mathématique et représenté à l'école par le maître, ils sont invités à appliquer les bonnes règles et les bonnes formules. Pour faire des mathématiques il faut travailler aussi –de temps en temps- en compréhension, c'est-à-dire pour être en accord avec soi-même, pour respecter sa cohérence interne et sa logique interne, pour réactiver le sens inscrit dans le texte par l'inventeur. Je laisse la parole à Husserl qui le disait déjà sous une autre forme en 1936 dans l'Origine de la Géométrie :

Comment la tradition vivante de la formation de sens (*Sinnbildung*) des concepts élémentaires s'accomplit effectivement, nous le voyons dans l'enseignement élémentaire de la géométrie et dans ses manuels; ce que nous y apprenons effectivement, c'est à savoir manier, à l'intérieur d'une méthodologie rigoureuse, des concepts et des propositions tout *prêts*. L'illustration sensible des concepts par les figures dessinées se substitue au produire effectif des proto-idéalités. Et le succès a fait le reste - non pas le succès de l'évidence rationnelle effective allant au-delà de l'évidence propre à la méthode logique, mais le succès pratique de la géométrie appliquée, son utilité pratique prodigieuse, quand bien même elle est incomprise.

J'avais montré dans Hyperplan comment certains étudiants avaient réactivé le sens sédimenté dans

"l'équation $2x - y = -1$ est l'équation d'un plan dans l'espace", comment ils avaient réactivé pour eux-mêmes l'évidence et acquis la certitude de l'énoncé.

Je m'égare, je reviens à mon propos, la collection Expliciter du GREX est remarquable parce qu'elle permet de reconstituer toute la vie du GREX depuis plus de vingt ans. J'aime cette idée de laisser suffisamment de trace pour les futurs historiens ou pour qui voudra s'en saisir, et aussi pour nous qui pouvons y retrouver les grandes étapes de notre histoire collective, la cohérence et l'harmonie qui s'en dégage. À l'heure où une nouvelle association va se constituer, il me semble important de le rappeler.

J'aime utiliser la métaphore de la main de velours dans un gant de fer (cadre rigide et liberté totale à l'intérieur) pour qualifier l'entretien d'explicitation et les dispositifs mis en place par Pierre, le séminaire, Expliciter, l'Université d'Été, j'utilise la même métaphore pour le dispositif CESAME et pour l'enseignement de Raisonement Scientifique. Curieux non ? Mimétisme, valeurs partagées qui imposent un cadre rigide pour laisser la plus grande liberté à l'intérieur ? Je ne sais pas.

Est-ce que j'ai emprunté au GREX, à Pierre la confiance en l'avenir, l'ouverture sur toutes sortes de possibles ou bien ces postures étaient-elles déjà en germe chez moi et ne demandaient qu'à se déployer ? Il va falloir aller creuser plus profondément dans ma subjectivité pour trouver une réponse.

Pierre

J'ai déjà parlé plusieurs fois du rôle que Pierre joue dans le GREX et a joué pour moi. J'ai parlé de tout le travail qu'il a fait et qu'il nous a offert, j'ai parlé de sa disponibilité, de son rôle inducteur mais non prescripteur, de tous les outils qu'il a mis en place, les outils de l'explicitation et les dispositifs du GREX, séminaires, Expliciter, Université d'Été, atelier, qu'il a fait fonctionner sans rien nous demander ; il ne fige rien, il ouvre des possibilités, nous pouvons nous en saisir, ou pas. Un exemple remarquable est la publication de Expliciter. Au début, après le rappel à l'ordre direct sur la fonction du bulletin et après les premières publications de Nadine et de Claudine, il nous a incités comme ça, en passant, à utiliser le bulletin d'infos pour faire des propositions en glissant des bulles étoilées dans chaque numéro "Psst ... toi qui es en train de me lire, as-tu jamais envisagé d'écrire quelques colonnes dans CE bulletin d'infos ... par exemple ... en faisant une proposition pour le 15 décembre au plus tard !". Puis, plus tard, à chaque séminaire, il demandait au début qui avait quelque chose sur le feu, toujours de façon humoristique ou paradoxale. Maintenant, il ne demande plus rien et pour chaque numéro, il arrive à Saint Eble via Internet suffisamment d'articles pour le remplir. Parfois, il y en a même trop. Trop ne veut rien dire au GREX, le numéro peut être petit ou gros, peu importe, mais il ne doit pas dépasser le nombre de pages plafond imposé par les tarifs postaux si l'on veut que le coût de l'expédition postale reste raisonnable pour les finances de l'association. Pas de pression, pas de contraintes, pas de thème ni de format imposés, pas de comité de lecture, des inductions tellement subtiles que souvent nous ne les percevons pas ; quand je laisse revenir des conversations avec Pierre j'en saisis quelques unes en identifiant les intentions éveillantes qu'il m'a lancées, comme ça, en pensant, légèrement. Je connais une intention éveillante dont je n'ai rien fait publiquement, mais que j'ai utilisée pour moi, celle de décrire la part de mathématicien chez Husserl.

Revenons à Expliciter. Le journal sort après une journée de travail pour Pierre (ou plus ?), le fichier part sur le site du GREX et chez les sœurs dominicaines de Langeac qui font le travail d'impression, d'agrafage et de mise dans les enveloppes ; il part ensuite dans les sacs postaux et beaucoup de personnes le lisent, bien au-delà de notre cercle du GREX. Les Expliciter successifs constituent une réserve méconnue de trésors, beaucoup parmi vous le savent bien. Quant aux articles de Pierre, il s'en dégage une impression de cohérence tellement forte que je la trouve belle sans savoir expliquer pourquoi. Je trouve de la Joie à contempler le paysage actuel de la psycho phénoménologie. Il y a la puissance et l'inventivité et le côté parfois si surprenant et si simple des idées de Pierre comme celle de ne pas chercher à savoir si l'introspection est possible ou impossible, mais de chercher ses conditions de possibilité. Il y a la persévérance dont Pierre a fait preuve dans le développement de son programme de recherche annoncé dès 1994. Ses conseils et ses encouragements me sont précieux. Et puis c'est lui qui m'a conseillé la lecture de l'Origine de la Géométrie.

Les grexiens

Vous que je rencontre régulièrement, six fois par an pour certains, vous dont je ne me hasarde pas à écrire tous les noms dans la trop grande crainte d'en oublier un, et dans l'impossibilité où je serais de devoir choisir un ordre, vous avec qui je n'ai pas toujours le temps de parler autant que je le voudrais, vous avec qui je peux communiquer par courriels, par téléphone, par Skype, par courrier postal même, vous que je sais toujours présent(e)s au bout de la ligne, vous qui êtes devenus mes ami(e)s, vous dont

je lis les écrits terminés ou en cours, vous qui lisez les miens en cours d'écriture ou après publication et qui me donnez de précieux conseils, vous qui me faites des retours si positifs et si chaleureux que j'en ai parfois les larmes aux yeux d'émotion, vous dont je suis la vie et le travail depuis longtemps ou plus récemment, vous dont je viens de faire la connaissance, vous qui êtes des praticiens, vous qui êtes des chercheurs, vous qui êtes les deux, vous les jeunes et vous les ancien(ne)s, vous dont j'ai trop peu parlé dans ce texte et qui pourtant m'avez accompagnée pendant tout le temps d'écriture, vous qui faites que le GREX est ce qu'il est, merci pour tout.

Je fais partie du GREX et le GREX fait partie de moi.

Quelle chance j'ai eue de vous rencontrer et de participer à cette magnifique épopée collective...

Et merci à ma scribe qui m'a mis le pied à l'étrier...

Annexe 1

"Que se passe-t-il lorsqu'on lit un texte mathématique ? On est obligé de refaire les opérations, soit mentalement, soit à la main, soit au tableau, peu importe, mais on les refait, et au fur et à mesure qu'on les refait on dispose du sens de ce que le texte indique, mais il faut refaire ? Que veut dire "refaire" ? et que se passe-t-il pendant qu'on refait ? Est-ce qu'on croit sérieusement, fondamentalement, absolument, aveuglément, que ce qui est écrit là est vrai ? non ! ça sera vrai lorsque je l'aurai refait, ça sera vrai lorsque ce sera compris; tant que ce n'est pas compris, ça n'est ni vrai ni faux, c'est simplement proposé. Alors comprendre effectivement le texte mathématique, c'est le mettre en suspens pour le refaire. Le plus souvent, on est très exercé, on ne fait pas ça. On ne réactualise plus. On laisse les choses aller dans leur circuit naturel ; mais si vous lisez James Joyce, surtout dans sa langue, vous allez être très attentif à voir les alliances de mots, les déplacements de mots, les déplacements sémantique, vous ne laisserez pas la chose en repos, vous serez obligé d'interrompre le circuit naturel, naïf, simplement pour pouvoir vous saisir du sens."

Article "Husserl et les mathématiques" de Jean-Toussaint Desanti In Barbin E & Caveing M. (1996), *Les philosophes et les mathématiques*, IREM-Ellipses, p 218.

Annexe 2

Résumé : L'objet est invariant dans le flux temporel de l'inventeur, le même pour d'autres subjectivités que celle de l'inventeur, l'écrit permet d'en faire un être-à-perpétuité.

"La présence originale et en personne, dans l'actualité de la première production, donc dans l' "évidence" origininaire, ne donne lieu en général à aucun acquis persistant qui puisse avoir l'existence objective. L'évidence vive est transitoire de telle sorte assurément que l'activité dégénère aussitôt en passivité dans la conscience pâissante et fluente du ce-qui-vient-juste-de-passer. Finalement cette "rétention" s'évanouit, mais le passage et le passé "évanouis" ne sont pas retournés au néant pour le sujet considéré, ils peuvent être réveillés. À la passivité de ce qui est d'abord obscurément éveillé et de ce qui émerge éventuellement à une clarté toujours plus grande appartient l'activité possible d'un ressouvenir dans lequel le vivre passé est comme re-vécu activement de part en part. Maintenant, si c'est la production originellement évidente, en tant que pur remplissement de son intention, qui constitue le rénové (le ressouvenu), une activité de production effective se présente nécessairement en solidarité avec le ressouvenir actif du passé, et du même coup, dans un "recouvrement" origininaire, jaillit l'évidence de l'identité : ce qui est originellement effectué maintenant est la même chose que ce qui a été évident auparavant. Solidairement, se trouve aussi fondée la faculté de répéter à volonté la formation, dans l'évidence de l'identité (recouvrement d'identité) à travers la chaîne des répétitions. Cependant, là encore, nous n'avons pas transgressé le sujet et ses facultés subjectives évidentes, et par conséquent nous n'avons encore apporté aucune "objectivité". Mais celle-ci surgit - dans une étape liminaire -, de façon intelligible, dès que nous prenons en considération la fonction de l'intropathie et la co-humanité comme communauté d'intropathie et comme communauté de langage. Dans la connexion de la compréhension mutuelle par le langage, la production origininaire et le produit d'un seul sujet peuvent être re-compris *activement* par les autres. Comme dans le ressouvenir, dans cette pleine re-compréhension de ce qui a été produit par l'autre, aura lieu nécessairement une coopération spécifique et présente dans l'activité présentifiante, mais en même temps aussi la conscience évidente de l'identité de la formation spirituelle dans les productions de celui qui reçoit et de celui qui donne

communication, si réciproque que celle-ci devienne par la suite. Les productions peuvent se propager dans leur similarité de personnes à communautés de personnes et, dans l'enchaînement de compréhension de ces répétitions, l'évidence pénètre en tant que la même dans la conscience de l'autre. Dans l'unité de la communauté communicante de plusieurs personnes, on n'a pas conscience de la formation produite de façon itérative comme d'une formation semblable, mais comme de l'unique formation universelle.

Maintenant., il faut encore considérer que l'objectivité de la formation idéale n'est pas encore parfaitement constituée par une telle transmission actuelle de ce qui est produit originairement en quelqu'un, à quelqu'un d'autre qui le reproduit originairement. Il lui manque la *présence perdurante* des "objets idéaux", qui persistent aussi dans les temps où l'inventeur et ses associés ne sont plus éveillés à un tel échange ou en général quand ils ne sont plus en vie. Il lui manque l'être-à-perpétuité, demeurant même si personne ne l'a effectué dans l'évidence.

C'est la fonction décisive de l'expression linguistique écrite, de l'expression qui consigne, que de rendre possibles les communications sans allocution personnelle, médiate ou immédiate, et d'être devenue, pour ainsi dire, communication sur le mode virtuel. Par là aussi, la communautisation de l'humanité franchit une nouvelle étape. Les signes graphiques, considérés dans leur pure corporéité, sont objets d'une expérience simplement sensible et se trouvent dans la possibilité permanente d'être, en communauté, objets d'expérience intersubjective. Mais en tant que signes linguistiques, tout comme les vocables linguistiques, ils éveillent leurs significations courantes. Cet éveil est une passivité, la signification éveillée est donc passivement donnée, de façon semblable à celle dont toute activité, jadis engloutie dans la nuit, éveillée de façon associative, émerge d'abord de manière *passive* en tant que souvenir plus ou moins clair. Comme dans ce dernier cas, dans la passivité qui fait ici problème, ce qui est passivement éveillé doit être aussi, pour ainsi dire, converti en retour dans l'activité correspondante : c'est la faculté de réactivation originairement propre à tout homme en tant qu'être parlant. Ainsi s'accomplit donc, grâce à la notation écrite, une conversion du mode-d'être originaire de la formation de sens, [par exemple] dans la sphère géométrique, de l'évidence de la formation géométrique venant à énonciation. Elle se sédimente, pour ainsi dire. Mais le lecteur peut la rendre de nouveau évidente, il peut réactiver l'évidence.

La compréhension passive de l'expression se distingue donc de sa mise en évidence par réactivation du sens. ..."

Husserl E., (1985), *L'origine de la géométrie*, PUF Paris, pp.184-187.

Le manuscrit original date de 1936, Husserl est mort en 1938, la première édition date de 1954.

3. Reprise sur "Le regard de Maryse sur le récit de la scribe", le passage par l'échelle des niveaux logiques, la mise à jour des valeurs et un peu d'histoire

Je croyais en avoir terminé avec ce texte. C'était sans compter avec ma passivité dans laquelle, avec les deux paragraphes précédents, j'ai lancé beaucoup de cailloux qui continuent à faire des ronds et sans compter avec les inductions de Pierre. Je m'y remets et je laisse venir, seul le travail de l'échelle des niveaux logiques est un acte volontaire. Pour le reste, posture d'accueil de ce qui vient et juste une organisation et une mise en forme pour que ce soit lisible.

Dans cette troisième partie, certains paragraphes ont été écrits ou modifiés après mon retour de Saint Eble. Je laisse les choses à peu près comme elles sont venues après mon travail sur les niveaux logiques, en suivant le flux qui est venu dans cette reprise. J'ai seulement déplacé en annexes deux passages trop longs qui cassaient le rythme et que je n'ai pas réussi à supprimer.

Comment ressaisir ce que je viens d'écrire dans "Le regard de Maryse sur le récit de la scribe" ? Une idée me vient (le 4 juillet). Je vais utiliser l'échelle des niveaux logiques de Dilts. J'en retrouve une version sur Internet, je la laisse telle quelle. Je connais les questions à me poser, sauf pour les valeurs qui m'ont toujours embêtée. "À quoi je crois quand... ?". La question ne me convient pas.

Spirituel	« Quoi d'autre qui englobe tout ça ? »	C'est le niveau d'appartenance et qui répond à la question : « À quel monde je me sens appartenir ? », de la mission.
Identité	« Qui ? »	C'est le niveau de l'identité du sujet
Croyances	« Pourquoi ? »	C'est le niveau des croyances et des valeurs, sur soi, sur les autres ou sur la vie.
Capacités	« Comment ? »	C'est le niveau des compétences et de l'organisation.
Comportement	« Quoi ? »	C'est le niveau des actions qui sont réalisées ou non.
Environnement	« Où et quand ? »	C'est le niveau du contexte dans lequel le sujet évolue.

J'ai deux façons de continuer. La première, c'est de faire tourner l'échelle des niveaux logiques sur le texte déjà écrit et de voir ce que je peux y relever pour décrire contexte, actions, compétences, valeurs, avant d'arriver sur les barreaux supérieurs identité et mission. La deuxième façon est de faire "en vrai" le parcours des niveaux logiques. Elle est plus cohérente avec le point de vue du GREX. Je choisis la deuxième façon.

Pierre vient de me dire que ce serait intéressant d'explorer les valeurs aux différentes étapes de ma vie professionnelle pour voir l'évolution de ces valeurs dans un but de mieux me connaître. Cela me convient.

Problème réglé, au boulot !



Regard sur le monde intérieur

En fait je bute sur une croyance attachée au mot "valeur" qui se présente toujours pour moi avec un poilu de la guerre de 14 à ces côtés, et à ce qu'on a fait de ces pauvres poilus pour mettre en avant le patriotisme, le nationalisme et tout un paquet d'idées rétrogrades et conservatrices pour moi. Je peux supprimer le poilu et ses casseroles de valences négatives. Je peux le faire mais l'empreinte qu'il laisse me gêne toujours. Le mot "croire" quant à lui m'envoie dans le domaine religieux et ce n'est pas mieux.

La solution donnée par Pierre (dans le courriel du 12 août) est de me demander "en quoi est-ce important de ... ?", et dès que j'ai la réponse x, je reprends "et en quoi est important pour moi que x ?", j'obtiens une réponse y, "et en quoi est-ce important pour moi que ce soit y ...?" et ainsi de suite jusqu'à épuisement du gisement.

Je me lance une intention éveillante pour associer à chaque moment crucial une situation spécifiée où ce moment prend tout son sens ; lorsque je suis bien dans l'évocation de la situation que j'ai laissée venir et accueillie, j'en décris le contexte, je décris mes actions, mes compétences, puis je me pose autant de fois que nécessaire la question de Pierre.

Un autre obstacle : je dois contourner des maximes parentales fortes comme "on ne se fait pas remarquer", "quand on sait, on se tait" (une situation avec mon père est attachée à cette phrase, elle est restée vivante comme si je venais de la vivre). Avec un texte aussi long et aussi personnel pour le numéro 100, c'est raté. Tant pis, je passe outre.

Encore un obstacle : je ne suis pas sûre de reconnaître ce qui mérite d'être étiqueté "valeur". Je lâche le mot "valeur", je me contente de me poser la question de Pierre jusqu'à l'assèchement du processus. Il viendra ce qui viendra. Je ne donne comme informations ici que ce qui est venu sur les trois derniers barreaux de l'échelle, valeurs et croyances (à travers la question "en quoi est-ce important de ... ?"), identité, mission. J'ai fait le parcours de la rencontre avec l'explicitation à Saint Eble avec un B, les autres, toute seule chez moi.

Pour le premier, la rencontre avec Catherine, François et le GECO. En quoi est-ce important pour moi d'être avec eux dans cette situation et de faire ce que je fais ? Je veux apprendre, je veux continuer à travailler avec eux. J'ai trouvé un endroit qui me convient et je veux sortir de l'isolement que je ressens à Nice par rapport à mes centres d'intérêt professionnels. Je veux continuer sur le chemin qui s'est ouvert à l'IREM de Paris. Je crois que je pourrai y trouver des réponses à mes questions sur l'activité de pensée et l'activité de pensée mathématique (mes questions d'enfant).

Dans cette situation je suis intéressée et curieuse, je cherche à faire mieux dans mon métier et surtout je cherche à comprendre ce qui se passe quand on fait des mathématiques, quand on apprend des mathématiques. J'aimerais bien savoir faire ce qu'ils font pour chercher moi-même mes propres réponses à mes propres questions.

Je suis reliée à la connaissance, celle qui se transmet à l'école, celle qui se fabrique quand on cherche à comprendre comment ça fonctionne.

Pour la rencontre avec l'entretien d'explicitation et la découverte du monde intérieur. En quoi est-ce important pour moi d'être dans cette situation de TD et de faire ce que je fais ? Je fais faire aux étudiants des actes mentaux qu'ils ne font pas spontanément, je fais décrire par des entretiens d'explicitation les différentes façons de faire en pensant que s'ils le font là en le verbalisant, ils sauront le reproduire et que ceux qui ne parlent pas en profiteront aussi, j'institutionnalise et je prononce une phrase performative du genre "Vous avez su faire et vous saurez le faire à l'avenir". Les étudiants font l'expérience de la réussite et de l'intérêt des mathématiques. Je les sors d'une posture d'échec et je leur montre des mathématiques vivantes. Je suis dans la mission qui m'a été confiée par l'université (les sortir de l'échec) et en plus, je partage mon savoir, mon intérêt et mon plaisir des mathématiques avec eux.

J'utilise d'autres compétences que mon savoir mathématique pour accompagner l'apprentissage et je veux en montrer la facilité, l'intérêt, et le plaisir. Je suis double (découverte de Saint Eble), je laisse filer le travail de professeure et d'entretien qui est facile pour moi et en même temps, de derrière la vitre de la salle de classe, j'observe ce qui se passe. Je prends ce qu'ils m'offrent d'eux, je donne.

Je suis reliée au partage de ce que je sais, de ce que je fais et de ce que j'aime. Je suis reliée à l'échange. Je suis reliée à la connaissance, celle que j'ai, les mathématiques, celle que je cherche à fabriquer sur comment ça se passe, celle que me donnent les étudiants sur la subjectivité.

Pour le séjour de mai 1993 à Saint Eble. En quoi est-ce important pour moi d'être assise à la table de Saint Eble et de faire ce que je fais ? Je découvre une proposition de Pierre qui ne répond à aucun

besoin professionnel immédiat pour moi (pas d'applications en classe). Cette proposition me paraît gratuite, je n'en vois aucune application et ça me plaît. Je suis contente d'être là et de voir la genèse de nos futurs travaux du GREX. La proposition de Pierre ouvre vers de la connaissance pure. Je vais découvrir de nouvelles choses dans un domaine qui m'intéresse en soi. Je n'ai que de la curiosité pour ce que j'ignore et ne me fais même pas une idée, ni de ce que c'est, ni de comment on le fait. La gratuité de la proposition me séduit. J'avance sur le chemin de la connaissance.

Je suis heureuse d'être là où je suis et de participer à quelque chose que je vois comme une aventure intellectuelle qui commence. Je suis membre du GREX à part entière. Je suis quelqu'un qui fait ce qui lui plaît sans avoir besoin de bonnes raisons pour le faire. Je suis libre.

Je suis reliée à la connaissance en train de se faire.

Pour la rencontre avec Jean-Philippe et CESAME. En quoi est-ce important pour moi d'être assise sur ce banc à côté de Jean-Philippe et de faire ce que je fais ? Je vais faire le lien entre mes deux centres d'intérêt forts, GECO-CESAME et le GREX et je n'aurais pas à choisir. Je pourrai être en cohérence, faire des entretiens d'explicitation en faisant de la didactique, apporter des entretiens à visée didactique au GREX.

Je suis quelqu'un qui est la même partout, je fais la synthèse entre la didactique et l'explicitation qui me serviront toutes les deux dans mon métier de professeure. Je ne me partage pas. Je me sens aussi un peu chercheuse et ça me plaît. Je suis unifiée.

Je suis reliée à la connaissance sous toutes ses formes, celle qui est déjà là, en mathématiques, en didactique et au GREX, celle qui va se faire, celle que je vais donner.

Pour la lecture de l'Origine. En quoi est-ce important pour moi de comprendre ce que dit Husserl à la lumière de mon expérience des mathématiques et de faire ce que je fais ? Je tiens là une façon de décrire ce qui se passe pour produire un texte de mathématiques et ce qui se passe pour comprendre ce qui est écrit dans un texte de mathématiques. Je vais m'en servir pour CESAME. Je vais apporter quelque chose d'important au groupe. Je suis à ma place, je fais ce que j'ai à faire et je le fais bien. Je suis contente de tout ce que j'ai fait pour en arriver là, écrire des questions, demander un rendez-vous à Pierre, suivre le conseil qu'il m'a donné et faire la découverte de cette belle perle. J'ai bien travaillé. J'ai une bonne vie.

Je suis dans la découverte et le plaisir de la découverte. Je vérifie pendant la lecture que Husserl est un mathématicien et que c'est pour cela que je comprends ce texte. Je me sens proche de lui, je comprends sa démarche.

Je suis reliée à ceux qui pensent et qui en laissent des traces écrites, philosophiques, mathématiques ou autres. Je suis devant le miracle du livre et du texte écrit que décrit Husserl.

Pour Hyperplan. En quoi est-ce important pour moi de d'observer attentivement ce qui se passe dans la classe et de faire défiler tout ce qui s'est passé avant quand j'ai préparé cette séance avec Catherine et de faire ce que je fais dans ce but ? Je suis dans un mouvement où je ne suis pas seule et en même temps j'ai la liberté d'enseigner comme je veux. Je fais quelque chose que j'ai contribué à créer. Je ne suis pas en train de me servir du travail de quelqu'un. Je suis capable moi aussi d'inventer des choses utiles et intéressantes. Je suis dans la cohérence, le partage, la création, la liberté, le plaisir.

Je fais un enseignement qui me ressemble, je donne ce que je suis. J'offre des expériences aux étudiants.

Je suis reliée aux vraies mathématiques vivantes, à leur source, je suis dans la constitution de leur évidence.

Pour l'enseignement du MASS. En quoi est-ce important pour moi d'être dans cette salle de TD et de faire ce que je fais ? Les étudiants vont apprendre expérimentalement le sens et l'usage d'un paramètre. Ils font l'expérience de faire des mathématiques comme les mathématiciens. Ils vont apprendre des "vraies" mathématiques qui auront du sens pour eux quand ils auront fini la séance, qu'ils l'auront ressaisi dans le compte rendu et qu'ils l'intégreront dans leur mémoire. Je les accompagne sur un chemin que j'aime. Je leur fais découvrir ce qui est important pour moi, les mathématiques, comment ils font ce qu'ils font, ce qu'ils font quand ils font des mathématiques, le goût du travail, de l'effort et de la persévérance, le plaisir d'avoir bien fait ce qu'ils ont à faire, l'envie d'en savoir plus, de savoir qu'ils savent, de savoir dire ce qu'ils savent. C'est rond, c'est beau, c'est satisfaisant pour moi.

J'accompagne, je montre le chemin, je suis bien dans ce que je fais. Je suis une chercheuse qui renvoie ce qu'elle a pris et appris. Je leur offre ce que les mathématiques m'ont appris.

Je suis reliée à un partage de connaissances larges.

Pour la relecture de Expliciter. En quoi est-ce important pour moi d'être assise à côté de ma cheminée, de relire la collection Expliciter et de faire ce que je fais ? Il est important de montrer au groupe GREX à quel point la collection est riche, tout ce dont on peut s'enrichir en la relisant et tout ce qu'on peut comprendre, tout ce que j'y trouve. Je pense que cela fait avancer l'état des connaissances du groupe. Je pense que cela peut aider le groupe à produire plus pour que Pierre soit moins seul. Je pense que cela peut nous faire avancer un peu plus vite. Que la co-recherche pourrait être plus productive pour faire avancer la psycho phénoménologie. Pour que nous sachions plus de choses sur nos mondes intérieurs. Pour que la psycho phénoménologie s'enrichisse de nouveaux savoirs. Je peux apporter ma petite pierre à la construction. Pour donner un peu en échange de tout ce que je reçois. Je suis quelqu'un qui a choisi son thème de travail sans autre raison que l'intérêt. Je fais quelque chose que je n'avais pas le temps de faire quand je travaillais. Je me donne tout le temps qu'il faut. J'aime travailler comme ça en prenant le temps de rêver, sans souci de l'heure. Je peux aller plus profond dans ce que je fais. Je fais du bon travail. Je rejoins une maxime parentale "la satisfaction de travail accompli". Je suis dans la continuité de ce que mes parents m'ont transmis. Je suis dans la fidélité à leur mémoire.

Je suis reliée à mes parents, à ce qu'ils m'ont transmis et montré, au respect qu'ils montraient envers les "savants" et ceux qui écrivaient dans les livres, à leur respect pour ceux qui savent, pour ce qu'ils savent. Je suis reliée à ceux qui produisent du savoir dans le respect que mes parents m'ont transmis.

Pour le travail sur les dissociés. En quoi est-ce important pour moi d'être assise à côté de ma cheminée, de relire le protocole de Bienvenu et de faire ce que je fais ? Je vérifie que je fais des progrès dans l'analyse des données, que je vais plus vite, que je tire plus de choses qu'avant d'un protocole, J'avance. Je sais faire plus de choses. Je sais enfin comment faire pour répondre à la question "Qu'est-ce que ça nous apprend ?". Je trouve de nouvelles questions. Je contribue à faire avancer le GREX et la connaissance du monde intérieur.

Je suis quelqu'un qui apprend, qui fait des découvertes et qui les écrit pour les autres.

Je suis reliée à produire, partager et échanger des connaissances.



Émergence

Qu'est-ce que cela m'apprend sur moi ?

Dès ma participation au GECO, je suis dans une posture d'enseignante-chercheuse même si je ne le sais pas encore et si je ne sais pas faire. Mais les questions sont là, présentes depuis l'enfance. Je ne cherche pas moi-même mais je cherche un chemin d'accès à des réponses. Je découvre que, contrairement à ce que je pensais, je n'ai pas commencé à avoir une posture de recherche avec Hyperplan, mais bien plus tôt, peut-être même avant le GECO. Et c'est peut-être pour cela que j'ai été séduite par le GECO. Cela vient peut-être de l'IREM de Paris. Et pourquoi pas de plus loin encore ? Cette posture a-t-elle toujours été là ? Était-elle déjà là à l'IREM de Paris ? Est-elle apparue à un moment x précis ? Je n'arrive pas à en saisir l'origine. Peut-être que j'ai toujours observé les autres et moi, en introspection ou avec un double ? À poursuivre.

Il est sûr que lorsque j'utilise l'entretien d'explicitation, je suis double, je suis en classe et je fais ce que j'ai à faire et en même temps, j'observe ce qui se passe, pour les étudiants, pour moi, dans la classe et je commence à traiter les observations recueillies, en classe, en les notant après le cours, en les reprenant dans mon bureau ou à la maison, en les partageant avec mes co-chercheurs. Je partage aussi ce que je sais avec les étudiants. Et j'apprends beaucoup d'eux. Je leur offre ce que je sais, ils m'offrent ce qu'ils sont les seuls à savoir, la description de leur monde intérieur. C'est de là que vient le choc du point de vue en première personne. La situation reste dissymétrique, c'est moi qui guide, qui construit le cadre de travail, mais à l'intérieur, il y a une circulation, un échange, un partage. C'est cela le sens profond pour moi du point de vue en première personne utilisé en classe.

Ce sens profond du point de vue en première personne utilisé en classe est une découverte pour moi et je sais maintenant pourquoi les mots "enseigner", "apprendre", "transmettre", "former" me grattent toujours quelque part. Le mot juste pour moi, c'est "partage". Avec des étudiants, et ailleurs, je partage ce que je sais et ce que je suis.

À Saint Eble, en mai 1993, je rencontre la recherche pure, détachée pour moi de tout souci d'applications, je ne sais pas faire dans ce domaine, mais je suis prête à accueillir ce qui viendra et à faire ma part de travail quand je saurai faire. J'ai envie d'apprendre à faire.

Avec l'arrivée de Jean-Philippe et la création de CESAME, je dispose des moyens (l'entretien d'explicitation) pour alimenter les questions que nous nous posons, je commence à savoir faire et j'ai le plaisir de faire la même chose partout, au GREX, dans CESAME et en classe. Je travaille beaucoup, je prends beaucoup de notes, je travaille ces notes. Je donne aux étudiants, je donne à mes co-chercheurs CESAME et GREX auprès de qui je prends beaucoup, je donne aux étudiants auprès de qui je prends beaucoup.

Avec la lecture de l'Origine, je fais des liens, je reconnais, je modélise pour mieux observer, je suis bien, je ressens une profonde cohérence dans tous les champs de mon activité professionnelle et je suis dans la découverte. Je cherche à découvrir ce qui va se donner dans la co-recherche, dans la classe, dans les livres pour y tisser de nouveaux liens.

Avec Hyperplan et l'enseignement du MASS, je suis indubitablement dans la cohérence, la création, le partage, le plaisir et la liberté d'agir.

Avec la lecture de la collection Expliciter, je suis étonnée, stupéfaite même, de découvrir, là, maintenant, en faisant ce travail d'exploration de mon parcours professionnel, et en m'aidant de l'échelle des niveaux logiques de Dilts, que je suis reliée à mes parents. Je laisse venir le sens, je suis reliée à la chaîne de mes ascendants, ceux qui ont fait dans leur vie des choses qui me permettent de mener la vie que je mène et d'en être satisfaite ; je pense à mon arrière-grand-père maternel tailleur-paysan qui a construit la remise dans laquelle j'ai installée ma maison ; à mon grand-père maternel paysan qui y rangeait ses charrettes, ses araires, ses outils et sa "cochonne" pour caver (chercher) les truffes ; à ma grand-mère maternelle qui avait planté de la mélisse, la plante des femmes, dans le jardinet derrière, cette mélisse-citronnelle infatigable qui repousse chaque année et qui embaume ; à ma grand-mère paternelle parce que, dit-on, je lui ressemble ; à ma mère qui a eu la chance de naître fille (et donc de ne pas devoir hériter de la terre) et d'avoir un oncle qui lui paye ses études, qui a pu choisir sa vie et l'homme qu'elle a épousé (surtout pas un paysan, me disait-elle), qui à cinquante ans s'est lancée dans les mathématiques modernes pour les apprendre et les enseigner au CP ; au frère de ma mère qui a fait son miel (au sens littéral du terme) dans un coin de ma grande pièce à vivre et que j'ai parfois aidé ; à mon père adepte et pratiquant de la pédagogie Freinet (et j'ai lu enfant les petits livres pour enfants édités par l'École Freinet) ; à la sœur de mon père dont je porte le prénom et avec

qui je partage tant de choses ; à tous mes ascendants maternels et paternels, celle qui est morte en couches, celui qui a élevé seul ses deux filles, à mon arrière-grand père-paternel, l'insurgé, à mon grand-père paternel plus particulièrement, celui qui pleurait encore à 90 ans et plus en me racontant l'assassinat de Jean Jaurès le 31 juillet 1914, eux qui se sont battus pour acquérir des droits sociaux et en particulier le droit à la retraite dont je profite pleinement. Ils sont tous là, présents, dans ce lieu où j'ai choisi d'habiter et où je suis bien. Ils m'accompagnent. Et je pense qu'ils seraient contents de voir ce que j'ai fait de ma vie. Je n'ai rien renié de ce qu'ils ont fait et de ce qu'ils ont vécu. Ils sont mes racines et mon énergie. En écrivant cela, une émotion bonne et profonde m'envahit. Je crois que j'en ai assez dit, le reste m'appartient.

Et par dessus tout ça, la connaissance qui se promène et qui n'en finit pas...

Ouf ! Je respire un grand coup pour continuer et tenter enfin une synthèse.

J'ai toujours recherché des situations professionnelles où j'étais libre de faire ce que je voulais et qui m'apportaient des informations sur la question fondamentale : qu'est-ce qu'on fait quand on fait des mathématiques, quand on pense ? Cette liberté et cette augmentation de mon savoir, je les ai redonnées aux étudiants. Je ne pouvais pas me sentir libre, continuer à apprendre et y trouver du plaisir s'ils n'étaient pas dans la même posture et la même démarche que moi. J'ai tout fait pour partager avec eux. J'ai été en accord avec moi-même, avec ce que j'aimais, avec ce que je faisais pour faire aimer ce que j'aimais. Dans les mathématiques et dans cette cohérence, j'ai trouvé du plaisir, j'ai été heureuse.

Je viens de faire une nouvelle découverte étonnante, je viens de relire "Ethique et explicitation" dans le GREX infos n°12 de décembre 1995 et tout y est déjà, sans être développé ni sur le contenu ni sur la méthodologie, c'est une photographie à faible définition de ce que j'étais en 1995. Scripta manent. Il y a même le 0-60. Et j'utilise le même adjectif qu'aujourd'hui, "crucial", pour qualifier les expériences déterminantes de ma vie. J'utilise aussi "l'échelle des niveaux logiques de Bateson citée par Dilts". Rien n'a changé mis à part que je suis mieux outillée et plus expérimentée qu'en 1995. Que je peux décrire mon monde intérieur avec un grain plus fin. Et sans doute que j'écris beaucoup plus facilement. Dans cet article "Éthique et explicitation", après quatre ou cinq années d'utilisation et d'appropriation de l'entretien d'explicitation outil, j'avais voulu faire le point pour décrire comment le travail avec, sur et autour de l'entretien d'explicitation avait dépassé le champ de la recherche et de l'utilisation d'une technique d'entretien et de questionnement pour m'aider à mettre une éthique en actes et à l'intégrer à ma façon d'être dans ma pratique professionnelle. Je raconte comment, en cherchant une technique d'entretien pour recueillir des données sur le fonctionnement d'un sujet faisant des mathématiques, j'avais trouvé en plus des moyens de changement pour moi. Je précisais ensuite que je n'avais pas adhéré à ces valeurs et à ces outils comme à un dogme, mais que j'y avais adhéré parce que j'y trouvais des réponses pratiques pour avoir des comportements cohérents avec mes valeurs. Tout est déjà là. Comme les lavandes sous la neige.

Pour conclure

Je sais que cette conclusion n'est que provisoire, que le mouvement induit par le regard que je viens de porter aujourd'hui sur mon parcours professionnel ne s'arrêtera pas avec l'envoi de ce texte pour le numéro 100.

Je cherche à relever les valeurs qui sont implicites ou explicites dans ce que j'ai écrit. Au delà du respect, de l'écoute (passée grâce au GREX du stade de l'intention à celui de réalité), de l'accueil et de l'ouverture qui sont à l'œuvre au GREX et que je reconnais comme miennes depuis toujours, transmises par l'éducation que j'ai reçue, je vois apparaître la liberté. Je vais m'arrêter un peu sur cette valeur. La liberté, plus précisément **la liberté d'agir**, elle est dans les mathématiques, chez Pierre, Catherine et Jean-Philippe, chez tous les grexiens que je connais bien, dans le fonctionnement des deux groupes de recherche GECO-CESAME et GREX et dans les dispositifs, l'entretien d'explicitation, le séminaire, Expliciter, l'Université d'été, le dispositif CESAME, le travail réflexif de l'enseignement du MASS. Je laisse venir le sens. Et là, à mon grand étonnement, surgit mon arrière-grand-père paternel, Joseph Maurel, que je n'ai pas connu, qui était illettré et qui a été l'un des insurgés de 1851 à Aups contre le coup d'état de Louis Napoléon Bonaparte. Dans ma famille, cette histoire s'est transmise oralement, l'insurgé l'a raconté à son fils, mon grand-père paternel, qui me l'a racontée maintes fois (voir annexe 3). Ce que je retiens de cette histoire en rapport avec mon propos et la liberté qui court tout au long de ma vie, c'est que les insurgés ne se sont pas levés contre l'État, ils se sont levés contre l'usurpateur, celui qui a détruit la République et bafoué ses valeurs, celui qui a mis les citoyens fidèles à la République dans l'obligation d'agir pour conserver leur cohérence (petit

recadrage). Ils ont refusé le qualificatif d'insurgés, ils étaient tout simplement des républicains qui défendaient leur République. Quand les lois sont justes, ce ne sont pas les lois qui oppriment, ce sont ceux qui ne les respectent pas. Et là est le lien avec les mathématiques et mes choix d'enseignante. Et ma croyance est là. On ne peut pas, on ne doit pas se soumettre et obéir les yeux fermés. Il faut garder sa liberté de pensée et d'expression. Je hais l'autoritarisme, l'autorité s'impose quand elle est fondée et juste.

(Pour être en accord avec les règles que je me suis données, je devais effacer ou condenser tout ce qui est dans l'annexe 3, qui était bien trop long, qui faisait une rupture de rythme avec le reste du texte, mais je ne pouvais pas. Cette histoire que vous ne connaissez pas, j'avais envie de vous la raconter. Et puis j'aime bien rappeler que Victor Hugo et Émile Zola en ont parlé. Mais la vraie raison est plus profonde, cette histoire fait partie de moi. Et j'ai dit ce que j'y puise. Alors, j'ai pris la voie moyenne, je l'ai sortie du texte pour la mettre en annexe. Et ceux et celles qui n'aiment pas l'histoire ne sont pas obligés de la lire).

Et c'est ainsi que me revient un souvenir, sans commune mesure avec l'épisode historique de décembre 1851, mais que je lis aussi à l'aune des mêmes valeurs. Mes parents m'ont soutenu quand j'ai séché un cours de couture en cinquième parce que je trouvais profondément injuste d'obliger les filles à rester au lycée jusqu'à 17h pour suivre un cours de couture alors que les garçons pouvaient rentrer chez eux dès 16h. Je n'étais pas contre la couture mais je ne voulais pas rester au lycée plus longtemps que les garçons uniquement parce que j'étais une fille. J'ai eu un avertissement. Mes parents ont informé le lycée, je crois même qu'ils ont demandé un rendez-vous et qu'ils se sont déplacés, pour dire qu'ils ne contestaient pas cette décision mais qu'ils la trouvaient pourtant profondément injuste et infondée et qu'ils me comprenaient. Cet épisode d'enfance, et d'autres, m'ont donné un sacré paquet de confiance en moi. Chaque fois que j'ai pu, j'ai restauré ou installé la confiance chez les élèves et les étudiants. Avec mes moyens à moi d'abord, au coup par coup, puis avec des outils plus affinés après le stage de Nice et ma participation au travail du GREX, outils enrichis par l'adjonction de ceux de Palo Alto. Mille et une histoires sur le sujet. Pour ceux qui ont lu le livre que j'ai écrit avec Catherine, vous pouvez vous référer au "Travail personnel de Stéphane" ou au "Partiel de Céline" comme exemples significatifs.

Et je m'appelle Maryse en référence à Maryse Bastié l'aviatrice (en plus de la référence au surnom de la sœur de mon père qui s'appelle Marie-Louise mais que ses amies de l'École Supérieure, dont ma mère, ont toujours appelée Maryse). Sous le signe de la liberté de voler et en plus d'une femme qui s'est battue pour y parvenir. Vous voyez ce qu'il arrive quand on laisse venir le flux, tranquillement, et encore, je ne transcris pas tout ici, je sélectionne ce que j'importe de Scrivener en fonction de mon but, celui de mettre à jour les valeurs qui ont guidé mon parcours professionnel.

Ce qui est aussi associé à Joseph Maurel, c'est mon goût pour l'histoire, la petite, pas la grande qui est dans les livres, celle qui raconte l'histoire des gens comme vous et moi. J'ai été la scribe de mon père et de sa sœur pour écrire l'histoire de Joseph Maurel. Et j'ai retrouvé la même posture et le même intérêt en écrivant Histoire du GREX. Et c'est pour cela que je fais les comptes rendus de Saint Eble chaque année. Un jour les historiens du GREX seront contents de les trouver.

Une autre histoire me revient. Avant de quitter le lycée à Nice, j'ai demandé à être inspectée. Je savais qu'à la fac, ma note pédagogique ne bougerait plus, jolie contradiction pour moi qui depuis des années refusais l'inspection. Là je me suis inclinée devant le principe de réalité parce qu'il y avait des sous à la clé et que j'en avais besoin pour ma liberté d'action professionnelle. Une contradiction, de l'incohérence, comme prix à payer pour la liberté d'action. Je n'étais pas très fière de moi mais mes raisons tenaient la route, du moins me le disais-je. Donc l'inspectrice est venue. J'ai demandé que le confessionnal se fasse avec Colette, puisque nous travaillions toutes les deux ensemble. Nous avons aussi demandé à parler les premières pour pouvoir expliquer les raisons de nos choix pédagogiques. La dame a consenti à tout. L'entretien a été cordial et il s'est déroulé sur un pied d'égalité. Elle a reconnu l'énorme quantité de travail que nous avons fait. Elle avait été émerveillée de la qualité du niveau mathématique des dialogues entre élèves et entre élèves et moi en terminale. J'avais en effet dans ce lycée des élèves extraordinaires, je n'ai jamais retrouvé les mêmes à l'université. C'est pour échapper à mon proviseur grincheux que je suis partie ; les élèves, eux, je les aurais bien emmenés avec moi, mais ils allaient presque tous en classes préparatoires.

Donc liberté d'agir dans un cadre de lois (un contrat, des règles que personne n'est obligé d'accepter, importance du consentement), cohérence interne, goût pour l'histoire, confiance. Très positif tout ça.

Un aspect, non pas négatif mais plus lourd à porter, c'est la responsabilité qui fait partie du bidon de la morale laïque transmise par mes parents. Que dire de la responsabilité si ce n'est qu'être professeur demande constamment des prises de décision responsables ? Dans le choix des enseignements, dans l'évaluation des élèves en cours d'année et en fin d'année, dans les décisions à prendre en fin d'année, dans les situations de crise, dans les comportements du maître qui ne peut pas s'autoriser à faire n'importe quoi. Je ne m'étends pas davantage sur ce sujet qui n'apparaît pas dans les deux parties précédentes. Sans doute parce que je n'ai plus de responsabilité professionnelle et que lorsque je travaille, depuis ma retraite, c'est quand je veux et comme je veux et que les responsabilités qui me restent sont celles que je choisis d'accepter.

Je crois que j'ai toujours pris du plaisir à enseigner parce que je me suis adaptée aux évolutions des élèves. Je ne pense pas que les enfants savent moins de choses aujourd'hui qu'avant. Ils savent autrement d'autres choses. Je pense au moment où les élèves ont rejeté les cours magistraux par exemple. C'étaient les élèves de la réforme Haby qui a été mise en application à la rentrée 75. Nous, les professeurs, nous les appelions "les petits Haby". Ils sont arrivés en seconde en 79 et en terminale en 81. Le changement de comportement en classe a été spectaculaire, la qualité et la durée de l'attention ont brutalement baissé, il fallait enseigner autrement, c'était devenu nécessaire pour ma survie de professeure heureuse. J'ai abandonné le cours magistral, j'ai utilisé un manuel et nous avons pris le temps des cours pour assimiler et appliquer ce qui était dans le livre. Remplacement du solo du professeur par la polyphonie des voix des élèves. Un jour des élèves conformistes de terminale m'ont réclamé un "vrai cours". Pas de problème. Nous étions dans le chapitre Intégration. Je suis arrivée le lendemain avec un cours très construit et très formel sur les Sommes de Riemann (au lieu de leur proposer de tracer des courbes et de compter des petits carreaux pour ancrer leur connaissance dans l'action. Tiens, je le faisais déjà, il me manquait juste l'outil pour faire décrire et faire émerger les connaissances en les faisant verbaliser). J'ai parlé et écrit au tableau pendant une demi-heure. Assez vite. Comme dans un vrai cours magistral. Après tout, ils vont peut-être aimer. Je ne peux pas le savoir à leur place. Et puis, ce n'est pas trop fatigant de faire un cours magistral, sur un rythme soutenu qui ne laisse aucune place pour les bavardages, moins que de gérer la polyphonie des voix. Au bout d'une demi-heure, la classe a demandé grâce, le problème a été définitivement réglé. L'histoire a dû se transmettre d'une année sur l'autre par la voie orale. Puis j'ai commencé à piloter le cours par les TD : travail mathématique pendant le TD, ressaisie de ce que nous avons fait et cours ensuite pour mettre de l'ordre dans une séance ultérieure où sont utilisées les expériences faites en TD. J'étais prête pour les expérimentations didactiques à l'Université et à l'IREM, pour le débat scientifique, pour l'élaboration du dispositif CESAME, où j'ai intégré une partie de mes pratiques du lycée. J'étais mûre pour l'explicitation. J'en avais le besoin et l'usage mais je ne le savais pas.

Dans le même registre de l'adaptation au public, une autre histoire. C'était à l'Université, Pour compléter mon service, j'enseignais à des biologistes. Pas vraiment passionnés par les mathématiques même si j'utilisais avec eux la même panoplie qu'avec les autres. Un matin d'hiver à 8h, j'entre en classe, il gelait, encore plus à l'intérieur qu'à l'extérieur, je n'ai vu que des bonnets, des écharpes et des cols relevés d'où dépassaient quelques touffes de cheveux. Bon, me suis-je dit, comment les dégeler ? J'ai mis mon nez rouge et mon chapeau pointu de professeur averti qui ne va pas baisser les bras pour si peu. Aucun effet. La situation restait gelée. Les neurones restaient pris dans la glace tels les bateaux sur le Saint Laurent quand le brise glace est en panne. Alors, sans rien dire j'ai sorti de mon sac le conte coréen "Le dragon bleu et le dragon jaune" que je lisais enfant et que j'ai lu à mes enfants et à mes petits enfants. Pourquoi était-il dans mon sac ? Je ne sais plus. Le sens profond de ce conte est venu très tard pour moi, sans doute en le lisant à mes enfants. Le sens que j'y trouve c'est celui de la beauté de l'abstraction qui condense mille expériences pour qui a fait ces expériences ou pour qui accepte de les accueillir et de les comprendre. J'ai sorti le conte et j'ai seulement demandé que lorsque j'aurais fini le conte, tout le monde s'en aille sans rien dire, sans faire de commentaires, en gardant pour lui ce que cette lecture lui avait apporté. J'ai commencé à lire doucement, je me suis appliquée, j'ai choisi un bon ton de voix. Au bout de quelques minutes, un étudiant du fond de la classe a enlevé son bonnet et son écharpe, il a sorti une guitare de sa housse et a commencé à m'accompagner en musique, en pinçant souvent les cordes pour faire oriental, sans doute parce que j'avais dit que le conte était un conte coréen. Silence profond, juste ma voix et le son de la guitare dans l'air glacé. À la fin de ma lecture, j'ai fermé le livre, sans dire mot, les étudiants sont tous partis, silencieux. Ils ne m'en ont jamais reparlé, moi non plus, mais quelque chose avait changé entre nous, c'était indéfinissable.

Impossible de préparer un tel scénario ! C'était une pure improvisation sur un solide fond de savoirs d'expérience, en particulier que dans la passivité (au sens courant) et dans le non consentement, rien ne s'apprend. Et qu'il est utile d'obtenir le consentement pour apprendre. Et d'accueillir ce qu'on ne peut pas ou ce qu'on ne sait pas changer.

J'ai souvent raconté des contes en classe, je me souviens d'une classe de première scientifique, l'année avant celle que j'ai passée à la Ligue de l'Enseignement, où j'arrivais toujours avec un livre de contes mathématiques, j'en revois la couverture rouge, brillante, les lettres noires du titre, je racontais l'histoire du jeu d'échec ou des histoire liées aux probabilités ou au dénombrement, je terminais le cours un peu plus tôt et je sortais mon petit livre. "Aujourd'hui, nous terminerons par un conte". "Aaaahh !". Et le silence se faisait. Et je lisais. Parfois, à la séance suivante, un élève y revenait et proposait une solution qui ouvrait sur une discussion, parfois, non. Je laissais faire. Je me contentais de raconter. Si je regarde l'histoire avec mes yeux d'aujourd'hui et que je me demande ce que j'ai fait ce jour-là, le jour du conte des deux dragons, je peux dire que j'ai enregistré qu'il faisait bien trop froid pour travailler, que les comportements des étudiants étaient légitimes, que je n'y pouvais rien, que nous ne pouvions pas faire des mathématiques parce que nous n'étions pas suffisamment passionnés les uns et les autres pour le faire dans des conditions aussi mauvaises, alors j'ai proposé quelque chose qui me plaisait à moi et qui pouvait quand même nourrir leurs neurones ; peu importe la nourriture pourvu qu'il y en ait. Pour moi ce conte est fortement relié aux mathématiques, il en parle sur le mode du conte. Alors pourquoi pas ? Accueillir, proposer quelque chose d'équivalent sur un autre mode. Ne pas lâcher le but, lâcher le moyen. Il est important que je garde mon but, je peux y aller par n'importe quel chemin pourvu que j'y arrive. Comme en mathématiques où il y a souvent plusieurs démonstrations possibles, toutes aussi légitimes les une que les autres. L'important est d'atteindre le but. Le but désigné par ma mission, ma mission institutionnelle, si tant est qu'elle me convienne, mais j'ai toujours essayé de choisir des endroits où elle me convenait ou bien même des endroits où je la définissais à ma guise dans le grand cadre de l'Education Nationale ou de l'Université ; mais aussi le but associé à ma mission spirituelle (j'utilise le langage de Dilts, ce mot ne fait pas partie de mon vocabulaire, je dirais plutôt mes grands principes, ou mes postulats de base.).

Quelle valeur attacher à cette faculté d'**adaptation** ? Elle m'a permis d'être créatrice en pédagogie. C'était quand je n'avais rien préparé que j'étais le plus créatrice, sans doute parce que j'accueillais mieux ce qui se passait, que je collais mieux aux comportements des élèves. Aujourd'hui je dirai que j'étais dans le laisser venir. Et après, je refaisais ce que j'avais inventé en travaillant sans filet. J'étais donc déjà double, mais mon double observait et enregistrait pour reproduire, pas pour analyser et comprendre comme plus tard. Je voulais comprendre comment les élèves faisaient des mathématiques mais pas encore clairement et de façon réfléchie comment je faisais cours. Cette adaptation relève de la même valeur que celle qui est attachée à une posture d'accueil de ce qui vient, comme dans l'entretien d'explicitation, comme chez Pierre, comme dans le GREX et ses trois piliers, comme dans le dispositif CESAME et le Raisonnement Scientifique. Je peux accepter de tout remettre en question, mais c'est un goût pour les aventures intellectuelles plutôt que pour les autres, je ne pense pas avoir jamais été prête à partir habiter au bout du monde ou à m'engager dans des aventures touristiques fortes ; les remises en question ont été plus fréquentes dans ma vie personnelle que dans ma vie professionnelle. Dans celle-ci je repère la grève de l'oral de l'agrégation en 68, le départ à Nice, l'année à la Ligue de l'Enseignement, la demande de poste à la faculté, la retraite anticipée. Je n'aime pas les choses figées. Tout peut bouger, tout peut se négocier avec de bonnes raisons. Pour moi, comme pour les autres. Dans un cadre de valeurs partagées on peut échanger, discuter, se mettre d'accord. Avec les mêmes règles du jeu aussi, comme en mathématiques.

J'ai toujours beaucoup travaillé. À Montagnac je passe de longues heures et beaucoup de journées et de nuits pour écrire un texte. Mais je n'ai pas l'impression de travailler. Il me vient la paix intérieure que m'apporte la posture de l'écriture, maintenant que je me donne le temps de prendre tout mon temps. Jamais dans l'urgence. Juste céder au besoin d'écrire, de remplacer les tourbillons intérieurs et les grands remous de la passivité par des signes noirs sur l'écran, les uns à la suite des autres, tranquillement. Par les mathématiques je sais que certaines recherches de solution peuvent être longues, même très longues, il a fallu plus de 350 ans pour trouver la démonstration du théorème de Fermat et Andrew Wiles y a passé plus de sept ans de sa vie. J'ai passé assez d'heures sur des problèmes de mathématiques en classes préparatoires ou à la faculté pour le savoir expérimentalement. Et j'ai suffisamment travaillé sur moi pour en opérer le réfléchissement. **Travail, persévérance,**

action. L'action, ou plutôt les actions mathématiques, je les ai proposées aux étudiants en TD, Le goût pour le travail et la persévérance, j'ai cherché à les leur transmettre, pas directement comme toujours, indirectement. Certains étudiants du MASS en ont fait l'expérience et l'ont écrit dans leur mémoire.

Partage.

Je sais que les apprentissages et les créations ne se font pas sans action ni sans consentement (de soi à soi ou de soi à autrui), ce que j'ai écrit dans JEM, je l'ai toujours pensé : « Je sais aussi que personne ne peut me prendre la main pour m'accompagner, même si je peux garder le contact radio avec la terre, que je dois tracer mon chemin toute seule », valeur qui vient de mon éducation. **Autonomie.**

J'aime la posture scientifique et j'ai du goût pour la **rigueur**, pour les mathématiques, pour la philosophie. J'ai découvert de façon consciente mon goût pour l'abstraction en découvrant les mathématiques modernes à l'ENSET et j'ai enseigné ces mathématiques en terminale jusqu'en 83 (?). J'ai adoré. J'ai découvert la philosophie en terminale et l'ai redécouverte dans mes parcours CESAME et GREX.

J'ai toujours capitalisé ce qui avait déjà été fait et ce qui était su pour ne pas repartir de zéro à chaque fois (comme dans les groupes femmes) et j'ai trouvé au GREX, et dans l'écriture des articles de recherche, des dispositifs qui m'aidaient à le faire ou à utiliser les capitalisations des autres. J'aime ça. Cette idée est dans les mathématiques, on démontre, écrit et diffuse un théorème pour que les autres puissent s'en servir, pour qu'ils n'aient pas à tout recommencer chaque fois. Souci d'efficacité. C'est aussi un des principes du fonctionnement de la recherche. Et des publications. Et des livres. Une partie de moi, la réaliste, a besoin de ces points d'appui comme j'ai besoin du sol et de la terre, je n'ai eu que des logements en maison ou en rez-de-chaussée. Je ne pourrai pas vivre dans les hauteurs d'un gratte-ciel. Paradoxalement, le quotidien m'ennuie, j'ai besoin de m'en évader par le travail et la pensée, ce qui rejoint sans doute le besoin de liberté. J'aime travailler en groupe, en équipe. J'ai besoin d'interlocuteur, d'autrui, même si c'est un B muet (mon B muet préféré se reconnaîtra). J'ai trouvé dans CESAME et au GREX des personnes avec lesquelles je pense partager toutes ces valeurs. Le GREX m'a rendue plus optimiste, plus confiante dans l'avenir. Aujourd'hui j'aime mettre en œuvre la métaphore de la main de velours dans un gant de fer, créer un espace avec des règles et pouvoir laisser les personnes agir à l'intérieur en toute liberté. C'est du réfléchi. Le GREX m'a permis de travailler sur moi, de mieux me connaître, de me créer des madeleines à la demande. **Augmentation du savoir et du pouvoir faire.**

Liberté d'agir, intérêt, passion parfois, curiosité toujours, partage, plaisir et Joie. Je pense que cela apparaît dans mon texte.

J'aime que tout ce que je fais s'emboîte harmonieusement. **Cohérence, plénitude, esthétique, Joie.**

Ce que j'aime chez quelqu'un, c'est que ses actions et ses comportements soient en accord avec ce qui est dit. Ce que je n'aime pas c'est le manque de travail qui a des conséquences sur les autres (par exemple dans les répétitions d'une pièce de théâtre quand quelqu'un ne sait pas son texte et fait perdre son temps à tout le monde). **Cohérence et fidélité** (aux valeurs portées par mon ascendance).

J'ai longuement expliqué l'origine de mon intérêt sans cesse renouvelé pour la subjectivité et les mondes intérieurs. Ce goût pour l'introspection s'oppose au « on ne doit pas s'écouter pas » de mes parents.

Dans ce texte, il apparaît une **grande stabilité** dans mes idées, mes centres d'intérêt, mes valeurs, mon lien à la connaissance (celle qui existe déjà, celle qui se partage, celle qui circule dans les livres, les articles et sur Internet, celle qui se constitue) et dans ma curiosité pour la subjectivité et les mondes intérieurs.

Je ne suis pas arrivée et restée au GREX par hasard.

Les moments "cruciaux" de ma vie professionnelles sont les moments où j'ai été en accord avec tout cela. Dans l'enseignement du MASS, tout y était. Dans les autres situations, celles où il y avait trop de désaccords, assez rares il est vrai, j'ai essayé de m'en dégager au plus vite, que ce soit avec le proviseur grincheux et la demande de poste à la fac, avec le Tronc Commun ou avec l'enseignement en Biologie par exemple. J'ai passé l'agrégation pour pouvoir être sur un pied d'égalité avec l'administration et les inspecteurs.

Si je me réfère à moi, rien de tout ce parcours n'était prévu au départ, il y a eu des rencontres qui ont ouvert des possibles où je me suis engouffrée avec plaisir et jubilation. J'ai adoré travailler en équipe, en groupe. Je m'en suis dégagée quelquefois pour poursuivre un but que les autres ne partageaient pas mais les interactions avec autrui m'ont toujours été nécessaires pour avancer.

Dans toutes les situations, j'aime apprendre, échanger, partager, produire des connaissances ou de la connaissance et j'ai choisi des endroits où cela pouvait se faire.

Comprendre pour moi, c'est mettre des liens, être capable de naviguer à l'intérieur d'un thème ou d'un domaine et de retrouver toute seule les articulations et les contenus avec le remplissage intuitif de l'évidence que tout est bien en place.

Tout cela j'ai voulu le partager avec les élèves et les étudiants, rarement par le déclaratif, le plus souvent possible en créant des situations qui en facilitaient l'émergence et qui permettaient d'en faire l'expérience (et le réfléchissement dans l'enseignement du MASS), aussi souvent que je le pouvais par ce que j'étais et ce que je faisais.

Avant le point final provisoire

J'ai franchi un obstacle par rapport au mot "valeur", le poilu a disparu, lui et son empreinte négative ! Pour le reste, beaucoup de choses que je savais déjà se sont clarifiées avec les mises en mots. C'est comme si j'avais mis de l'ordre, si j'avais opéré un rangement, si j'avais rendu ma vie professionnelle plus harmonieuse à regarder, il y a des liens, il y a des permanences, il y a un invariant, la connaissance.

Il y a trois vraies découvertes pour moi dans l'écriture de ce texte.

La première (découverte du Walt Disney de Saint Eble 2013) c'est que dès que j'ai intégré l'entretien d'explicitation en classe, j'ai été double c'est-à-dire dans une posture d'enseignante-chercheuse ou de praticien réflexif, au choix. Et mon double (qui était déjà là depuis fort longtemps) ne se contentait plus d'observer et d'enregistrer, il s'est mis à traiter les observations pour en faire quelque chose, pas seulement pour être capable de raconter et de reproduire. Enseignante et observatrice dans le but de me servir de ces observations dans mes deux groupes de recherche. Et c'est pour rendre compte des effets de l'entretien d'explicitation et pour rendre compte de l'appropriation des mathématiques par les étudiants que ce double était là, avec sa mission et des compétences qui se sont améliorées petit à petit, dans la pratique et dans le travail de recherche et d'écoute des entretiens, dans le travail de transcription et d'écriture. Ce double était-il un témoin, une co-identité, une autre moi-même ? Je pencherais vers une autre moi-même car elle avait une mission et des compétences qui se sont améliorées d'année en année. Finalement, une dissociée, ce n'est pas si étrange que cela en a l'air.

La deuxième c'est la force du lien avec mon ascendance et de ma fidélité aux valeurs qu'elle portait, je le savais pour ma vie privée et pour mes activités militantes, je n'en connaissais pas la présence ni l'importance dans ma vie professionnelle.

La troisième, c'est que je ne suis pas quelqu'un qui transmet, qui enseigne, qui forme, qui apprend, je suis quelqu'un qui partage et qui échange. C'est cela le sens profond pour moi du point de vue en première personne rendu possible par l'entretien d'explicitation. Je donne et je reçois. Whaouh ! C'est exactement ça ! Petite vérification. Les mots sont justes C'est bien le sens profond. J'offre des connaissances et j'en reçois ! Et c'est pour cela que je mets des explications mathématiques dans mes textes et des petites notes de bas de pages ; les mathématiques ne sont pas une chasse gardée, elles sont à la disposition de tout le monde, Je peux agir pour obtenir votre consentement (en faisant le clown avec son nez rouge et son chapeau pointu ou en faisant de la didactique) et si je l'obtiens, je vous ferai partager le plaisir que j'y trouve et l'esthétique de son architecture.

Qu'est-ce que j'ai pris dans le GREX ? Qu'est-ce qui était déjà en moi et ne demandait qu'à se déployer ? Il faudrait une nouvelle reprise. Pour le moment je dirais seulement que la rencontre fut belle et bonne.

Quand je fais tout ça, que j'agis comme ça avec mes compétences, que je suis mue par ces valeurs-là et que je suis celle que je suis aujourd'hui, quelle est ma mission ? J'ai eu la réponse à Saint Eble en juillet 2012 pendant le stage de niveau II (confirmée et un peu infléchiée en 2013, re-confirmée par le passage à l'écriture) où ma mission, qui était toujours la même depuis que je parcourais les niveaux logiques, a brusquement changé pour passer de 'transmettre de la connaissance' à 'produire et partager de la connaissance'.

Montagnac le 22 septembre 2013

Annexe 3

La même chose avec un grain plus gros dans Éthique et explicitation dans le GREX infos n°12 de décembre 1995. Permanence.

Je viens de faire une nouvelle découverte étonnante, je viens de relire "Éthique et explicitation" dans le

GREX infos n°12 de décembre 1995 et tout y est déjà, sans être développé ni sur le contenu ni sur la méthodologie, c'est une photographie à faible définition de ce que j'étais en 1995. Scripta manent. Il y a même le 0-60. Et j'utilise le même adjectif qu'aujourd'hui, "crucial", pour qualifier les expériences déterminantes de ma vie. J'utilise aussi "l'échelle des niveaux logiques de Bateson citée par Dilts". Rien n'a changé mis à part que je suis mieux outillée et plus expérimentée qu'en 1995. Que je peux décrire mon monde intérieur avec un grain plus fin. Et sans doute que j'écris beaucoup plus facilement.

Et j'ai pris conscience que ma formation à l'entretien d'explicitation m'avait aidée à repérer et à retrouver des expériences personnelles et cruciales qui donnaient du sens à ce mot [éthique]. J'ai pu conceptualiser le mot "éthique" à partir de ces expériences au lieu d'aller seulement chercher la définition dans un livre de philosophie. Or ce que j'utilise dans l'enseignement (quand je le peux), c'est un processus analogue. Les élèves ou les étudiants font un travail mathématique, j'utilise le questionnement d'explicitation pour produire de la verbalisation et je les accompagne ainsi vers une conceptualisation à partir de leurs actions et de leurs expériences mathématiques. J'ai été étonnée de découvrir cette analogie. J'ai voulu essayer de comprendre...

Dans cet article "Éthique et explicitation", après quatre ou cinq années d'utilisation et d'appropriation de l'entretien d'explicitation outil, j'avais voulu faire le point pour décrire :

"comment le travail avec, sur et autour de l'entretien d'explicitation a dépassé le champ de la recherche et de l'utilisation d'une technique d'entretien et de questionnement, comment à un moment donné j'ai pu intégrer l'entretien d'explicitation et les théories sous-jacentes à ma façon d'être, à ma dynamique personnelle, non comme quelque chose en plus, mais comme un complément à ce que je faisais déjà, comme une aide pour aller plus loin vers mes objectifs d'enseignante et comment son intégration à ma pratique a apporté des réponses à ma quête personnelle, ce qui a déclenché un travail sur moi et des modifications des comportements de ma vie personnelle et privée, [...] comment la recherche sur l'objet "entretien d'explicitation" et son utilisation comme technique m'ont aidée à mettre une éthique en actes et à l'intégrer à ma façon d'être dans ma pratique professionnelle. En analysant tous les attributs de l'entretien d'explicitation qui jouent dans une relation d'enseignement ou de formation, j'ai pu vérifier qu'ils sont non seulement compatibles mais aussi cohérents avec l'idée que je me fais du modèle de l'apprenant, de la relation d'enseignement et de la dynamique qui permet de l'installer et de la faire vivre. C'est ainsi qu'en voulant développer des compétences professionnelles, j'ai commencé un travail sur moi qui est loin d'être terminé. La première étape a donc été cette découverte personnelle forte de la mémoire concrète : je peux me fabriquer des madeleines et par conséquent, si je veux, de la sérénité ou de la jubilation. Je peux aussi, avec l'accord d'une personne, créer pour elle une médiation vers le plaisir et la réussite, et je peux avoir aussi des informations sur la pensée des autres, toujours avec leur accord, bien sûr, et les accompagner dans l'observation de leur propre fonctionnement et de leur pensée privée. Ce qui avait été bon pour moi pouvait peut-être l'être aussi pour d'autres. [...] Je cherchais une technique d'entretien pour recueillir des données sur le fonctionnement d'un sujet faisant des mathématiques et la formation à l'entretien d'explicitation m'a apporté des outils pour penser et pour agir, pour observer la pensée des autres, tout en les respectant et en les aidant à découvrir leur propre fonctionnement, en les guidant vers une pratique réflexive. Ce que j'ai eu en plus, ce sont des moyens de changement pour moi, les accès à la mémoire concrète, une meilleure acuité d'observation, l'accès à des théories que je ne connaissais pas et une pratique pour augmenter ma cohérence interne et le plaisir que je trouve dans l'acte d'enseignement."

Je précise ensuite que je n'ai pas adhéré à ces valeurs et à ces outils comme à un dogme, mais que j'y ai adhéré parce que j'y trouvais des réponses pratiques pour avoir des comportements cohérents avec mes valeurs (une éthique comme "science pratique des manières d'être" selon Deleuze). Dans cet article je mélange vie privée et vie professionnelle pour arriver à conclure qu'il y a de la cohérence entre les deux.

Annexe 4

En 1851, les Provençaux se levèrent pour défendre la République

Le 2 décembre 1851, Louis Napoléon Bonaparte, élu Président de la République en 1848, ne pouvant se représenter à la fin de son mandat selon la constitution de la Deuxième République, fait un coup d'état pour conserver le pouvoir. À Paris tous les chefs républicains avaient été emprisonnés à titre préventif quelques jours avant le coup d'état. À Toulon, Draguignan et Digne aussi. Victor Hugo, a

publié, après son retour d'exil, l'histoire de ces quatre journées d'émeutes parisiennes rapidement réprimées dans l'ouvrage "Histoire d'un crime" qui est toujours en bonne place dans ma bibliothèque. Les insurgés du Sud de la France, pour la majorité des paysans des campagnes, que Napoléon le petit ne craignait pas, par mépris ou par ignorance, je ne sais pas, se levèrent en masse pour défendre la République, tout particulièrement dans le Var et les Alpes de Haute-Provence. Ils n'ont pas agi contre l'État, ils ont agi pour défendre la République, comme le demandait à tous les citoyens la constitution du 4 novembre 1848, selon l'article VII du préambule :

VII. - Les citoyens doivent aimer la Patrie, servir la République, la défendre au prix de leur vie...

Emile Zola a décrit avec emphase le rassemblement des insurgés dans le Haut Var en décembre 1851 dans "La fortune des Rougon" (Émile Zola est né et a vécu son enfance à Aix en Provence où, en 1871, le souvenir de 1851 était encore très vivant à cause des milliers de condamnations et du dépérissement de nombreux villages après le bannissement ou la mort de tous leurs hommes, et le petit Émile avait 11 ans en 1851) :

La bande descendait avec un élan superbe, irrésistible. Rien de plus terriblement grandiose que l'irruption de ces quelques milliers d'hommes dans la paix morte et glacée de l'horizon. La route, devenue torrent, roulait des flots vivants qui semblaient ne pas devoir s'épuiser ; toujours, au coude du chemin, se montraient de nouvelles masses noires, dont les chants enflaient de plus en plus la grande voix de cette tempête humaine. [...] La campagne, dans l'ébranlement de l'air et du sol, criait vengeance et liberté.

Et combien de fois ai-je entendu mon père et ma mère nous dire ces vers de Victor Hugo (Les châtiments, Le manteau impérial) :

"... Va ! Sur ta pourpre il faut qu'on mette,
Non les abeilles de l'Hymette,
Mais l'essaim noir de Montfaucon ! »

Et percez-le toutes ensemble
Faites honte au peuple qui tremble,
Aveuglez l'immonde trompeur,
Acharnez-vous sur lui, farouches,
Et qu'il soit chassé par les mouches
Puisque les hommes en ont peur !

Il me revient en passant que mes parents disaient souvent des poésies, beaucoup de Victor Hugo (Mon père ce héros au sourire si doux... Tiens dit-elle en ouvrant les rideaux, les voilà), mais aussi des classiques et aussi du Prévert dont le livre Paroles traînait toujours quelque part.

Donc, les insurgés ont payé de leur liberté ou de leur vie la fidélité à la République et à sa Constitution. Joseph Maurel a été condamné à cinq ans de bagne en Algérie. Il est rentré chez lui au bout de deux ans, par suite d'une erreur. L'histoire des insurgés de 1851 ne fait pas encore vraiment partie de la "grande histoire", elle n'est pas dans les manuels d'histoire. Un peu avant le cent-cinquantième anniversaire de l'insurrection, en 2001, s'est créée dans le Var et les Alpes de Haute-Provence, une association d'historiens et de descendants d'insurgés, l'Association 1851. Il y a eu des colloques, des manifestations publiques, des brochures, des livres, des thèses, des pièces de théâtre, des poses de plaques commémoratives, et les insurgés de 1851 sont sortis des huis clos familiaux et de la transmission orale. Mon père et sa sœur avaient un rouleau en fer blanc dans lequel était le passeport de Joseph Maurel lui permettant de quitter l'Algérie et de rentrer en France, à Aups. Ils ont cherché tout ce qu'ils ont pu trouver pour écrire l'histoire de Joseph, je l'ai tapée et nous l'avons envoyée pour le site de l'association (<http://www.1851.fr/>), rubrique Hommes sous le titre "Jean-Joseph Maurel dit le Gaillard, proscrit Aupsois". Néanmoins, même s'il n'y a pas de traces dans les manuels, la tradition de la résistance pour la liberté est fortement ancrée dans la culture profonde de la Provence. Une preuve, parmi tant d'autres, en est que Gleb Svirine, le chef du maquis du plan de Canjuers en février 1944, a choisi son nom de maquis, Vallier, parce que c'était un morceau du nom d'un aïeul de sa femme, insurgé dans le Haut Var ; il a ainsi voulu s'inscrire dans la lignée des

résistants de 1851. Et c'est ainsi que j'ai retrouvé sa fille, perdue de vue depuis qu'elle et moi avons quitté Carqueiranne, dans une Assemblée Générale de l'association. Le lieutenant Vallier avait tenu un cahier de maquis qui a été publié récemment par ses enfants sous le titre " Le cahier rouge du maquis / L'homme boussole" aux éditions Parole, Artignosc-sur-Verdon.

Et aussi, pendant l'été 2013,



Voyage à New York



Int.

Frédéric Borde

Je crois connaître la provenance de mon intérêt pour la description de l'expérience. Il est apparu durant mes études de cinéma à l'université, plus spécifiquement dans les cours d'analyse de films expérimentaux.

Jusque-là, je m'en tirais plutôt bien. Dans les cours d'analyse de films narratifs, j'avais appris la clé principale : un film n'est pas un objet naturel, il est totalement composé d'éléments choisis, qui relèvent d'une intention et peuvent faire l'objet d'une interprétation. Et j'aimais beaucoup interpréter. Ce dont je n'avais pas conscience, c'est la mesure dans laquelle cette possibilité était dépendante d'une narration, d'un récit, d'une fiction.

Je l'ai découvert dans les cours de Claudine Eizykman, à l'occasion particulière d'un devoir sur table.

Le cinéma expérimental est une catégorie qui regroupe un ensemble très varié de réalisateurs et de films qui ont en commun d'avoir manipulé, subverti ou aboli la narration. On y trouve donc des recherches portant sur le rythme, la lumière, la synchronisation image/son, le clignotement ; tout ce qui compose techniquement le cinéma a fait l'objet d'une poussée vers ses limites. Je ne m'attarderai pas sur les heures éprouvantes, nombreuses, auxquelles ce corpus peut donner lieu.

Parmi ces cinéastes, le plus souvent à la marge, il y a Pat O'Neill, dont je peux dire qu'il a changé ma vie.

Devoir rendre compte, en un texte, de la vision de l'un de ses films, *Saugus Series*, m'a plongé dans un immense paradoxe. Je savais que toutes mes compétences d'analyse étaient non pertinentes et je me trouvais totalement démunie pour saisir une œuvre qui pourtant m'avait intimement touché.



Cette épreuve m'obligeait à le constater : je ne savais pas saisir intellectuellement mon intuition, je ne savais pas rendre raison de mon expérience intime. Dans la foulée, je ne savais plus ce qu'étaient ni le cinéma ni, en conséquence, la réalité.

Le contenu des cours ne m'aidait en rien. J'entendais bien les fréquentes références à Bergson, mais la lecture de *L'Evolution créatrice*¹³⁸ me semblait difficile et peu en rapport avec ma question.

Tout ce que je comprenais, c'est que le professeur nous demandait de décrire. Mais décrire quoi ? Il ne pouvait pas seulement s'agir de décrire le contenu de l'image, sa durée, le nombre de plans... nous étions bien entraînés à faire cela mais les intentions de Pat O'Neill, si elles éveillaient mon enthousiasme, me demeuraient inintelligibles.

A force d'entendre l'autorité donner des raisons incompréhensibles, j'éprouvais l'étrange sensation d'aimer infiniment une œuvre – peut-être – à côté.

Je trouvais, en revanche, du réconfort dans la poésie d'Henri Michaux, précisément dans ce troisième poème du recueil *Lointain intérieur* :

J'ai peine à croire que ce soit naturel et connu de tous. Je suis parfois si profondément engagé en moi-même en une boule unique et dense que, assis sur une chaise, à pas deux mètres de la lampe posée sur ma table de travail, c'est à grand-peine et après un long temps que, les yeux cependant grands ouverts, j'arrive à lancer jusqu'à elle un regard.

Une émotion étrange me saisit à ce témoignage du cercle qui m'isole.

Il me semble qu'un obus ou la foudre même n'arriverait pas à m'atteindre tant j'ai de matelas de toutes parts appliqués sur moi.

Plus simplement, ce serait bien que la racine de l'angoisse est pour quelque temps enfouie.

J'ai dans ces moments l'immobilité d'un caveau.

¹³⁸ Dans ce texte, Bergson prend le cinéma comme modèle de notre système de connaissance : « Nous prenons des vues quasi instantanées sur la réalité qui passe, et, comme elles sont caractéristiques de cette réalité, il nous suffit de les enfiler le long d'un devenir abstrait, uniforme, invisible, situé au fond de l'appareil de la connaissance, pour imiter ce qu'il y a de caractéristique dans ce devenir lui-même. » PUF, coll. Quadrige, p. 304-305.



Ou bien ce petit extrait de *Connaissance par les gouffres* :

C'est votre vague à l'âme, soudain détaillé, devenu providentiellement bouillonnant et ouvert, ce sont vos rêveries, votre mélancolie ou réjouissance, votre subtile animation à vous-même inconnue, qui font ce gracieux « jamais vu ».

Le thème de l'expérience intime, la poétique de sa description me semblaient constituer le site de la véritable connaissance.

D'ailleurs, bien plus que le cinéma, la littérature m'apparaissait l'avoir exploré. Il est vrai que ses moyens le permettent davantage, notamment par la focalisation interne. Au cinéma, ce procédé se transpose par une voix off, qui passe vite pour une lourdeur.

Je profitais de mon emploi nocturne pour lire. Proust, Sarraute, Bataille restent d'importants souvenirs.

Mais ces œuvres recouraient à la narration et me prenaient dans leurs mondes. Elles ne me conféraient aucun surplomb qui ne puisse, en fin de compte, se réduire à la subjectivité de leurs auteurs.

Pat O'Neill ou Henri Michaux m'apparaissaient au contraire avoir atteint un point d'abstraction, où la poésie semblait dispenser une vue objective.

M'écoutant lui exposer ces préoccupations, lors d'une discussion d'orientation en fin d'année, ce professeur m'a suggéré d'entamer des études de philosophie.

Durant mes deux premières années de philosophie, je n'ai pas encore saisi ce que pouvait bien être la réalité mais j'ai pu, progressivement, identifier les auteurs qui pourraient m'apporter des réponses.

En me rendant au séminaire de Paul Virilio au CIPHI¹³⁹, j'ai compris que je devais m'intéresser à la phénoménologie, et particulièrement à Husserl.

¹³⁹ Collège International de Philosophie



Ce séminaire m'avait donné cette indication mais la découverte de la phénoménologie restait désespérément à l'état de projet.

En bibliographie, P. Virilio nous avait prescrit la lecture de *La Terre ne se meut pas*, ouvrage de Husserl qui possède l'avantage trompeur d'être peu épais. En fait, il ne convient pas du tout à un débutant puisqu'il présente des recherches tardives et très complexes, sans aménagement pédagogique. C'est un livre pour les spécialistes. Un étudiant, en tout cas en philosophie, prend l'habitude de lire sans forcément comprendre tout de suite. Mais dans ce cas, je me trouvais devant un mur.

Puis, à l'université, un professeur a proposé un cours sur la phénoménologie.

Le premier jour, il a d'abord tenté de démarrer le dictaphone avec lequel il comptait s'enregistrer. Laissant son auditoire en plan, il s'y est bien consacré une demi-heure. Puis, se résolvant à nous parler, il s'est empêtré dans des considérations relatives à l'Europe, soulignant la menace que représentaient les accords du GATT¹⁴⁰.

Je repartais tout de même avec l'indication d'un autre ouvrage, *L'Idée de la phénoménologie*, qui rassemble cinq leçons introductives de 1907.

Je pouvais cette fois en reconnaître la syntaxe, et en retenir les propositions sensationnelles : « (...) la connaissance en général est un problème, une chose incompréhensible, qui a besoin d'être clarifiée, qui est, quant à sa prétention, douteuse. »¹⁴¹

J'en étais sûr.

Je me souviens particulièrement d'un soir, profondément engagé en moi-même en une boule unique et dense, scrutant un marteau posé sur ma table basse, et me demandant si je pourrais faire la phénoménologie de ce marteau... si cette question pouvait même avoir un sens.

Husserl, quant à lui, semblait être passé sur une autre rive et soutenait qu'il y était parvenu grâce à son ἐποχή.

¹⁴⁰ Il s'agissait, en 1994, de l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce entre les USA et l'Europe, dans lesquels la France défendait une « exception culturelle ».

¹⁴¹ E. Husserl, *L'Idée de la phénoménologie*, PUF, coll. Epiméthée, Paris, 1970, p. 52

Comment pratiquer cette *ἐποχή* – époque ? Telle était la nouvelle frontière.



Chance : l'année suivante mon ami Frédéric Déotte m'indique le démarrage d'un séminaire dans lequel Natalie Depraz va justement traiter de ce problème.

Nous nous y rendons avec, pour ma part, la conviction que j'obtiendrai ma réponse le jour-même.

Cela n'a pas été le cas mais quel soulagement m'a permis d'éprouver le constat que cette question présentait un mystère pour les spécialistes.

Et puisque le psychologue du groupe, justement celui qui plaidait pour la pratique, manifestait une disposition très accueillante, j'ai suivi ce séminaire de pratique phénoménologique jusqu'à sa fin, en l'an 2001. J'étais tombé sur Pierre Vermersch.

Il y aurait beaucoup à raconter : comment Pierre a fait tinter un verre en cristal, comment nous nous sommes fait passer un citron pour le humer, comment j'ai ouvert un robinet pour que nous en écoutions le son (et je me suis demandé si je l'avais correctement, scientifiquement, ouvert), comment nous nous sommes demandés d'être joyeux, ou en colère, sans déclencheur...dans le but de comparer nos descriptions avec celles de Husserl.

Je voudrais plutôt m'arrêter sur l'une des premières séances, durant laquelle m'est arrivée une prise de conscience fondamentale.

L'expérience que Pierre proposait était l'apprentissage du tableau de chiffres de Guillaume. Une fois le temps d'apprentissage écoulé, nous avons commencé un tour de table descriptif.

Je n'ai plus de souvenir des premières descriptions mais je revois parfaitement Catherine le Hir détailler la manière dont certains chiffres acceptaient de rester dans la grille – ceux-là étaient les chiffres gentils – alors que d'autres – les méchants – s'y refusaient. De plus, ces derniers fuyaient vers le bas.

Mais que lui prenait-il de n'avoir pas fait comme moi ?!

Et les autres... pas moins compliqués.

Expérience concrète, imparable, de la variété interindividuelle.



Une autre séance demeure très importante pour moi.

Nous nous réunissions maintenant chez Catherine et le thème du jour était de faire l'expérience de la nouveauté.

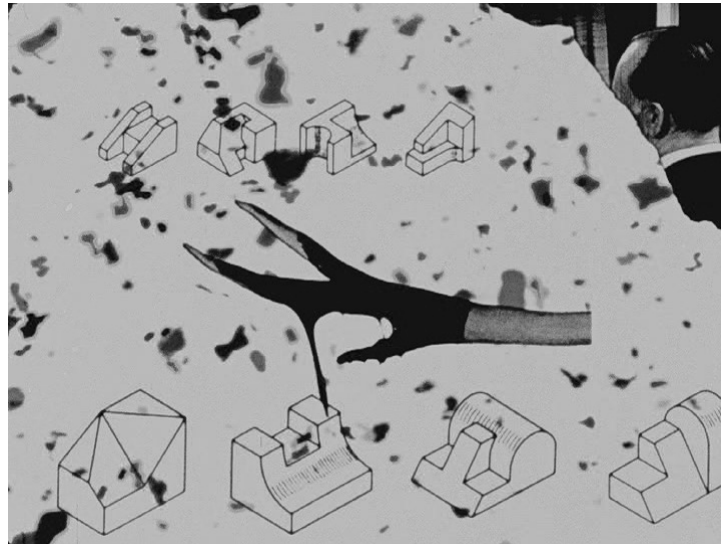
Quelques heures avant, Pierre avait demandé à notre hôtesse de trouver chez elle un objet susceptible de surprendre radicalement notre faculté d'identification.

Elle nous a décrit, dans l'après coup, le souci dans lequel l'avait plongée cette responsabilité. Après avoir évalué l'indice de familiarité des objets en sa possession, soudain, l'évidence l'avait frappée. Elle tenait l'objet parfait.

Une fois le groupe réuni, après les discussions préliminaires, le moment était venu de passer à l'acte.

En regardant Catherine se lever de son fauteuil pour aller chercher l'objet, j'ai remarqué son sourire plein de promesses, ce qui n'a pas manqué d'intensifier ma protention.

Puis, revenant de derrière les fagots, retenant de moins en moins sa jubilation, au milieu de la pièce, sur le tapis bouclé, elle a posé ceci :



Mon premier regard m'a porté à croire qu'il s'agissait d'un jouet en caoutchouc innervé de fils de fer, que l'on peut tordre. Mais j'ai dû me pencher en avant, pour me rendre à l'évidence que je ne comprenais pas ce que je voyais, puisque l'objet présentait une texture métallique.

Les surprises des uns et des autres ont suscité des rires, des commentaires et de brèves questions du type « Catherine, s'agit-il d'un objet usuel ? ».

Oui, il s'agissait bien d'un objet usuel, et je me sentais privilégié, car de ma place je pouvais apercevoir, à son extrémité tournée vers moi, un pas de vis. Mais sur quoi visser ce truc ?

Le règlement ne l'interdisait pas mais personne n'a demandé à prendre l'objet en main. Il restait là, sur ce tapis, offrant quelques traits à notre constitution mais inaccessible dans la plupart de ses dimensions.

Comme dans un film de Pat O'Neill.

L'ascension du corps sujet par l'enaction

Une première par la voie du GREX

Jacques Gaillard

Introduction :

L'enaction, concept explosif proposé par Francisco Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch dans le livre fameux "L'inscription corporelle de l'esprit" apparaît complexe et difficilement pénétrable. Lisons, page 235 : « En bref, cette approche (l'enaction) se compose de deux points : 1/ la perception consiste en une action guidée par la perception ; 2/ les structures cognitives émergent des schèmes sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée par la perception.....Le point de départ de l'approche propre à l'enaction est l'étude de la manière dont le sujet percevant parvient à guider ses actions dans sa situation locale.....La préoccupation globale d'une approche de la perception par l'enactionconsiste à déterminer les principes communs ou les lois de liaison des systèmes sensoriels et moteurs qui expliquent comment l'action peut être perceptivement guidée dans un monde qui dépend du sujet de la perception ». L'aspect obscur de cette définition s'explique en partie par le fait qu'elle ne renvoie à aucune expérience partagée par les membres de notre culture, obnubilés par l'agir mais surtout par la suprématie du contrôle mental et de la programmation désincarnée du geste. Ajoutons à cela une incapacité absolue à se mettre en contact sensible avec le monde et soi-même. Cette définition ne renvoie à rien qui puisse, au niveau du vécu donner un ancrage expérientiel au concept. Nous sommes de ce fait démunis pour le saisir, sans ces appuis expérientiels qui lui donneraient son sens, mais aussi sans les catégories qui permettraient d'en faire une description. Mon intention serait d'en faire apparaître les rouages intimes – ce que l'on se fait à soi-même-, mais surtout de pointer la nécessité de développer des recherches s'intéressant à ce qu'il se passe subjectivement, du point de vue du sujet.

Je présenterai dans la première partie de ce texte, à partir d'un récit auto-biographique comment j'ai peu à peu structuré ce concept, en le découvrant, en un double mouvement de mise en pratique et de compréhension. Comment l'expérience s'est enrichie de nouveaux concepts pour s'ouvrir à de nouvelles, qualitativement différentes, mais aussi comment les concepts bougent sous la pression de nouvelles données expérientielles ; comment une "graine de sens" (métaphore chère à Pierre Vermersch, dont je serai amené à présenter quelques unes de ses recherches lumineuses bientôt) et son corollaire, un besoin de compréhension, germent à partir du corps, avant même que quoi que ce soit n'ait été porté en conscience. Je raconterai les rencontres fulgurantes, les lectures qui m'ont ouvert de vastes espaces, tout ce qui est venu répondre au hasard de mes pérégrinations, au creux d'un appel absolument non-conscient au départ de (me) comprendre. Je tenterai de faire apparaître, dans la genèse de sa compréhension mais aussi de sa mise en oeuvre, ce que me semble être ce concept, d'en dévoiler les rouages intimes, les mouvements mentaux que sa mise en oeuvre requiert. Il y eut des moments de ma vie où j'ai probablement pratiqué sans le savoir quelque chose de très proche de l'enaction, à l'inverse où ma pratique résistait à la mise en corps de principes pourtant intellectuellement très clairs. Il y eut aussi de riches mouvements d'harmonie lors desquels expériences vécues et compréhension se répondaient en échos complémentaires et fertiles. Je pointerai ensuite quelques paradoxes dont l'enaction se fait porteuse, eu égard nos habitus culturels. Je terminerai en présentant quelques repères concernant l'attitude pédagogique propice à mettre l'élève en situation d'apprentissage enacté. Comment la conscience de ce qui se joue dans l'ici et maintenant de la relation pédagogique, la régulation interne qu'en fait l'enseignant, sont le creuset à partir duquel il suscite la qualité de l'activité des élèves, son engagement, une curiosité authentique. Comment l'attitude enactée de l'enseignant immergé dans la situation pédagogique, suscite en échos, celle des élèves. Qu'apporteraient des recherches documentant l'expérience subjective des interactions telle qu'elle se donne à l'élève d'un côté, à l'enseignant de l'autre?

1 – A la recherche de l'enaction :

Comment suis-je venu à l'enaction? Comment l'activité cognitive et sensorielle bien particulière qu'un agir enacté suppose, s'est-il construit? Comment est-elle devenue structurante en permanence de mon

être au monde, construisant une "réalité" sensible de mon vivre, bien différente de ce que mon passé de sportif me donnait à vivre? Comment ces transformations ont modifié également radicalement mes pratiques d'enseignement et de formation? J'y vois un chemin fait d'interactions fertiles entre nouvelles expériences de soi et modèles théoriques qui leur donnent sens, ceux-ci ouvrant à leur tour à de nouvelles expériences. Un cercle vertueux en quelque sorte. Un chemin sinueux faits d'appels de sens, de fructueux paradoxes et d'un besoin de comprendre. Je dois reconnaître que ce chemin m'a plus pris que je ne l'ai choisi ou anticipé (est-ce déjà de l'enaction?). Il y fallait aussi une nécessité. Elle me fut donnée par le besoin de me détacher d'un corps qui me pesait et me faisait, par trop de violences infligées, souffrir. Mais aussi très probablement, par une histoire dont, je l'ai intuitivement senti très tôt, il allait bien falloir me déprendre.....Une quête de douceur, sur fond de remise en cause de valeurs encombrantes, en quelque sorte. Probablement aussi, l'histoire personnelle a -t- elle bénéficié de conditions historiques particulières, puisque ce cheminement a débuté dans la mouvance du grand chambardement de valeurs - y compris dans l'usage du corps - suivant Mai 68. Le contexte social recevait en creux mon souci de changer.

a - Tout commença par le rugby, plus exactement par ma décision d'arrêter la rugby que je pratiquais depuis l'âge de 10 ans à Chalon sur Saône. Sous le maillot "Tango", j'ai joué contre les grandes équipes de l'époque, certaines toujours parmi les meilleures aujourd'hui : Brive, Perpignan, Lourdes, Biarritz, Bayonne, Montauban, Périgueux..... La décision m'a pris (...) sans que j'en sache encore clairement les raisons aujourd'hui. (Étais-je déjà sous la puissance non loquace de l'intuition?) Si je tourne mon attention vers ce passé là et particulièrement vers l'expérience corporelle, ce qui me revient est un souvenir de tensions, de rétentions qui transformaient mes muscles en véritable cuirasse. L'ailier de petit gabarit que j'étais se transformait en boulet de canon à la puissance redoutable quand je fonçais, tous muscles tendus. A l'époque, je ne voyais pas comment j'aurais pu trouver de la puissance sans solliciter des tensions musculaires, d'autant plus que l'entraînement nous invitait systématiquement à développer la violence sur soi, l'effort, le dépassement par la contraction. Efficacité et vécu subjectif de tensions allaient de soi. Je me vois tourner l'attention vers moi, contracter mes muscles, resserrer mes articulations et foncer. Et je ne voyais pas d'autres solutions, bien dressé que j'étais, que de me tendre pour foncer, accélérer, crocheter, mais aussi percuter et plaquer. Et puis un jour, en début de saison, je me suis dit « j'arrête », j'ai rangé mes "crampons" et je n'ai plus jamais remis les pieds sur une pelouse de rugby.

b - Quelques années plus tard, alors que titulaire du CAPEPS, j'avais cessé toute activité sportive, je fis la connaissance par un ami, d'une danseuse. La danse contemporaine en France, était dans ces années 1980, en plein développement. Quelquechose m'appela à tenter l'expérience de la danse. Un pari? Un besoin de rupture? L'appel intuitif et souterrain d'un besoin de suivre une voie qui, à priori, n'avait pas beaucoup de sens eu égard le corps blindé dont je disposais alors? Un besoin non (encore) conscient de rompre avec les valeurs de ma famille?

Complètement perdu par la nouvelle attention que je devais porter à mon corps pour danser, et malgré une incompétence patente à trouver les connections et les coordinations du mouvement dansé, je persistais. Comme en rugby, mon attention restait tournée vers-contre moi. La différence tenait au fait que dorénavant, je la tournais vers la recherche sensorielle du geste juste, le critère de justesse étant la douceur. La différence tenait donc à l'intensité avec laquelle je m'adressais à mes muscles et au nombre de focalisations attentionnelles auxquelles je devais prêter attention pour réaliser les enchaînements chorégraphiques ; mais le rapport au corps restait identique. Il s'agissait toujours d'un contrôle à priori du corps qui le déconnectait de son rapport au monde. Un pas vers moins de contrôle et moins de tensions était fait, mais bien que plus doux, cela restait un contrôle. Et à force de me contrôler avec douceur, advint ce qui devait arriver : je développais des tendinites et des névralgies chroniques dans le rachis cervical. Traumatismes moins violents que ceux engendrés par la pratique du rugby, mais bien plus invalidants.....L'appel à plus de douceur était ouvert. Une meilleure conscience de mon corps allait bien sûr me l'offrir. Je trouvais alors sur mon chemin la kinésiologie.

c - Je me formais donc en kinésiologie auprès d'Odile Rouquet (pionnière de la kinésiologie appliquée à la danse en France, dont le livre "La tête aux pieds" eut un grand retentissement à l'époque) qui m'accepta dans son cours, pensant y trouver les sésames de la facilité corporelle (et la résorption de mes douleurs). Je développais auprès d'elle une conscience corporelle extrêmement aigüe (conscience des liquides corporels, des os, des articulations vertébrales, du jeu des muscles inter-osseux du pied, de l'incidence des omoplates dans le mouvement, par exemple) mais le hic était que cette conscience

développée à l'arrêt ou lors de mouvements effectués au ralenti, s'estompait quand il s'agissait de réaliser le geste dans sa dynamique normale. Comme si la conscience du corps à l'arrêt se dissolvait quand l'intention d'agir réellement se manifestait. Odile comptait sur le temps pour que l'intégration se fasse. La réponse me semblait peu convaincante ; je sentais bien qu'un maillon important manquait, celui justement de l'activité attentionnelle par laquelle l'intégration peut se faire ou non. La recherche, même très subtile de ce qui est juste nécessaire au mouvement reste malgré tout une anticipation ; elle reste fidèle au principe de faire rentrer le corps dans un schéma qui lui pré-existe. Mais j'étais loin, à l'époque de comprendre l'importance de l'activité attentionnelle dans l'émergence du geste adapté, encore moins d'agir consciemment sur elle pour la moduler. Je restai donc avec ce paradoxe qu'une activité en principe sensible, développe des pathologies. Celui-ci trouva une ouverture expérientielle grâce à certains cours de danse "particuliers" que l'on m'avait indiqué. Une voie s'ouvrait ; je la pris.

d- Effectivement, ces cours ne laissaient pas en moi la même trace corporelle. Je me sentais dans un corps beaucoup plus libre, disponible. L'impression d'aisance – et de sentiment de compétence... - accompagnait mes gestes et je quittai le cours sans ces tensions habituelles d'où irradiaient l'impression contradictoire d'avoir (bien) travaillé et d'être irrémédiablement incapable. Sans doute, comme Mr Jourdain, sans le savoir m'étais je accordé de pratiquer une activité de façon enactée ; plus exactement, quelqu'un m'avait permis de le faire. J'étais loin de comprendre alors ce qui se jouait, mais je le vivais. Pleinement. Mes progrès furent considérables, mon corps se dénouant, permettant des coordinations - comment pourrait-on coordonner des éléments, s'ils se tiennent en un même bloc?- jamais réalisées! Nouveau paradoxe, plein de promesses : progresser sans tension ni volontarisme! Informations prises auprès des enseignants, je découvris que ceux-ci, outre leur formation en danse, pratiquaient d'autres activités (Yoga, Taï-Chi, Techniques somatiques : Alexander, Feldenkrais, BMC....) mais aussi constat plus curieux, pour certains la méditation. Quelque chose donc agissait sur la technique et la façon de l'enseigner, qui permettait à l'élève une appropriation différente! Diantre! Cela devenait, pour le formateur que j'étais, fichtrement intéressant! Mais faute de "poignées théoriques" (un terme cher à Maryse Maurel, éminente membre du Grex) pour me saisir de ce qui se passait, je restais dans la stupéfaction quasi magique des phénomènes. Je pensai alors qu'en me formant à ces pratiques j'avancerais à la fois dans l'aisance corporelle et dans la compréhension de ce qui rendait le corps si disponible à l'apprentissage. Quelques expériences en BMC, un début de formation en Feldenkrais, puis ma rencontre avec la Technique FM Alexander ("La Technique FM Alexander" Pedro De Alcantara, 2012, Dangles) qui fut LA révélation.

e - Vous me trouvez empêtré dans un enchaînement chorégraphique complexe, concentré à contrôler mes jambes qui n'en finissent pas de se raidir, rendant la réalisation du mouvement de plus en plus difficile. Gilles, professeur de technique Alexander et danseur, vient subrepticement se glisser derrière moi et pose simplement ses mains sur mes hanches. Et là, c'est magique, les articulations s'ouvrent, les muscles se détendent permettant au mouvement de se réaliser facilement. Toute la technique Alexander est contenue dans cet exemple : un toucher qui libère, qui rend disponible, qui allège. Subjugué par l'expérience, j'entrepris donc une formation en technique Alexander. J'appris durant de longues années à développer ce toucher si particulier, à mettre en oeuvre les principes de la méthode : « inhibition des habitudes », « suspension des réactions et de la projection dans le résultat », « se rendre conscient pour un meilleur usage de soi », « laisser les directions de mouvement apparaître ». Autant les intuitions d'Alexander sont géniales et d'une puissance expérientielle remarquable, autant la modélisation qu'il fit de sa technique est lacunaire. « Inhiber ses habitudes et suspendre ses réactions pour développer un contrôle conscient des moyens de l'aisance en suivant les directions de mouvement du corps » reste quelque peu ésotérique. Il y manque une désignation explicite des actes par lesquels inhibition, suspension, contrôle conscient, usage de soi, se font. Expérientiellement, sentir les directions de mouvement libérer les articulations est évident ; c'est ce qui rend immédiatement le mouvement si léger, comme si l'espace traversait le corps et l'engageait immédiatement dans l'espace. Par contre ce que je me suis adressé à moi-même pour vivre cette légèreté, reste absolument obscur. A quoi renvoient en termes d'actes, la suspension des réactions, l'inhibition des habitudes? De quoi est fait un meilleur usage de soi, le contrôle conscient? Disons que la technique fonctionne grâce à un lent repérage par le praticien d'un état mental et corporel aux critères internes assez précis, lui permettant d'avoir cette action sur lui, et autrui. L'activité réelle de s'adresser consciemment quelque chose pour que cela se fasse n'est pas explicitée ni explicite. Ce qu'il est intéressant néanmoins de souligner, c'est que l'agir dans cette méthode est un non agir ; c'est d'abord l'apprentissage d'une mise à disposition

inconditionnelle de soi au service d'autrui, en le prenant là où il est, tel qu'il est, sans intention de le changer. Mais qu'est-ce que ne pas réagir, inhiber ses habitudes? Qu'est-ce que recouvre la notion d'usage de soi? Autant la technique était remarquablement efficace, preuve en était mon changement complet d'attitude lors de l'agir et la disparition de mes problèmes de névralgies cervicales, autant ces phénomènes, faute de "poignées théoriques" restaient mystérieux. Probablement avais-je fait l'expérience et l'apprentissage de l'enaction, mais faute du concept, je ne pouvais pas nommer le processus ni le voir. Alexander avait intuitivement et empiriquement systématisé une technique de développement de dispositions mentales qui procèdent manifestement de l'enaction ; mais les travaux de Varela en particulier, à considérer que cela ait pu l'intéresser, allait lui être postérieur. (Il est étonnant par ailleurs qu'il ne se soit jamais rapproché de la phénoménologie, alors que sa technique met en acte de grands principes phénoménologiques de la conscience : réduction éidétique, époché et émergence intuitive).

f - Il y eut alors deux rencontres quasi simultanées qui vinrent donner sens et compréhension à ces vécus étonnants. Celle, peu de temps avant la fin de ma formation en technique Alexander, par un livre "L'inscription corporelle de l'esprit", de la pensée de Francisco Varela, dont les concepts d'auto-poïèse et d'enaction vinrent immédiatement irriguer et questionner mes vécus. Celle de Pierre Vermersch qui développe, dans ce magnifique groupe qu'est le Grex, son remarquable programme de recherche psycho-phénoménologique. Les catégories descriptives construites par ce programme et la modélisation psycho-phénoménologique de la conscience allait paradoxalement donner de l'épaisseur, une consistance aux vécus. Sans les expériences inédites qui les génèrent possiblement, pas de nouveaux concepts ; mais aussi, curieusement, de nouveaux concepts permettent de "désigner" des vécus, et du coup de s'engager autrement dans l'agir, de faire l'expérience de nouveaux vécus (les fameuses « poignées théoriques » de Maryse Maurel). En les nommant, ils leur donnent paradoxalement une matérialité. Effectivement, les catégories introduites progressivement par la recherche psycho-phénoménologique m'ont amené à clarifier les actes cognitifs et mentaux qui sont ceux de l'enaction ; elles m'ont permis d'agir d'une façon beaucoup plus précise sur les leviers qui permettaient de m'engager dans ce processus, mais surtout nous le verrons, d'y engager autrui pour étayer et faciliter ses apprentissages.

g - Vécus de l'enaction par la Technique Alexander (et la danse improvisée à laquelle je me formais alors), modélisation de l'enaction par Varela, description systématique des actes de conscience par la psycho-phénoménologie allaient s'enrichir en de fructueux aller-retour. Je disposais de nombreux vécus paradoxaux (en particulier, comme cela a été repéré dans les cas de "Flow", par Csikszentmihalyi "Flow : Psychology of optimal experience. 1990, New York, Harper Collins), se manifestant par une grande facilité corporelle sur fond d'attention diffuse, le cadre structurant de l'auto-poïèse et de l'enaction donnait sens à ces vécus, les catégories de la psycho-phénoménologie allait révéler en les décrivant, les actes cognitifs à la source de l'enaction. Tout enfin, était réuni pour un immense remue ménage orchestré en toile de fond par les séminaires du Grex et la présence structurante de Pierre Vermersch que je remercie ici très sincèrement.

L'auto-régulation (et le principe d'homeostasie) est le moyen d'adaptation le plus commun au monde vivant. Pour ce faire, l'organisme doit être en contact sensoriel avec le monde. C'est la base. Le sentir configure la structure et l'agir, lui donne la forme et les directions de mouvement (tiens!....) qui conviennent. Cette adaptation procède d'une congruence qui permet de déployer les actes juste nécessaires, d'où l'aisance. Intellectuellement, le processus est limpide. Mais expérimentalement, que recoupe l'auto-régulation? Par quels gestes mentaux l'humain, qui n'est pas une amibe puisque doté d'une conscience, peut-il le faire? On le sent, ces actes vont être profondément contre-intuitifs, en rupture avec nos habitudes culturelles de contrôle. A quoi renvoie en effet le 1er principe de l'enaction qui pose que « la perception et l'activité sensorielle sont des actes guidés par la perception », pour qui n'en a pas l'expérience? (mais on peut aussi en avoir l'expérience, sans savoir qu'on la met en oeuvre...). Sur quoi, de moi, puis-je appuyer pour mettre en actes ce principe fondamental, parce que c'est quand même bien moi le sujet agissant, en chair et en os, qui se fait quelque chose à lui-même? Comment mettre en jeu une perception qui exercerait un guidage de la perception? Percevoir, sentir certes, cela reste cohérent avec nos représentations culturelles. Mais que veut dire être sensible à la façon dont je perçois le monde, mais aussi moi-même? Comment puis-je me rendre sensible à ma sensibilité? Quoi de moi peut le faire? La formule éveille immédiatement une interprétation où le dédoublement schizophrénique affleure. Le modèle de l'enaction est extrêmement fécond ; pour autant,

il ne nous donne pas les moyens d'en pénétrer les arcanes expérientielles. Il nous faut des poignées théoriques et des catégories descriptives rendant compte de l'activité du sujet *telle qu'elle lui apparaît*. La psycho-phénoménologie va nous les donner. Reste enfin que connaître intellectuellement les actes de conscience de l'enaction n'est pas les vivre. Pour ce faire, un apprentissage expérientiel est incontournable. On ne peut pas faire l'économie du plongeon expérientiel dans le phénomène vécu! (Chercheurs, m'entendez-vous?)

h - J'eus la chance de rejoindre les membres du Grex. Encore une fois, ce n'était pas vraiment un choix, mais un concours de circonstance (qui devait tout de même bien relever d'une orientation intuitive de ce que je cherchais...). C'est par Thierry Tribalat, aujourd'hui IPR en EPS, avec qui je travaillais à l'époque sur la question des "ASDEP" et du "groupement 9" que je fus mis en contact avec Claudine Martinez, collègue de Montpellier et certifiée à l'EdE et membre du Grex. Elle m'y introduisit. Pierre Vermersch posait à l'époque les bases de son programme de recherche psycho-phénoménologique ("Pour une psycho-phénoménologie. Esquisse d'un cadre méthodologique psychophénoménologique" du n° 13 d'Expliciter étant considéré comme l'article fondateur). Après avoir mis au point l'entretien d'explicitation, Pierre abordait la question autrement complexe de l'explicitation de l'explicitation. Quels actes cognitifs permettent d'explicitation, de se tourner vers soi, de laisser venir? Qu'est-ce que je (me) fais pour décrire le vécu? Comment trouver les catégories descriptives pour le faire? Qu'est-ce que je fais à l'autre pour qu'il le fasse? Sur quoi cela s'appuie-t-il? Je tombais à point, moi qui venais avec un fatras de vécus corporels incompréhensibles. Intégrer ce groupe et participer à sa vie, fut une des chances de ma vie...et un vrai bonheur.

Parmi les innombrables richesses apportées par ces recherches, je ne ferai que présenter les apports dont les effets ont été les plus saillants sur la compréhension de mes vécus, me permettant de développer un modèle d'intelligibilité, mais aussi sur ma façon de respecter lors de l'agir, les principes de l'enaction. Ceci me permit de mieux saisir ce qu'un "acte perceptif guidé par la perception" voulait dire, de le reconnaître et partant de pouvoir le mettre en oeuvre. C'est ce que nous allons voir bientôt. Mais aussi, je compris mieux ce qui se jouait lors de l'intervention pédagogique qui pouvait soit inhiber, soit faciliter l'apprentissage d'un tiers. Le champ de l'attitude pédagogique, des effets perlocutoires en particulier devenait accessible. J'y reviendrai plus tard.

Après l'article fondateur de son programme de recherche psycho-phénoménologique, Pierre Vermersch réussit l'extraction de l'oeuvre d'Husserl du concept de réduction. Son article "Tentative d'ascension directe à la réduction. "Carnets de voyage" " (Expliciter n° 16, Septembre 1996), trouvé au hasard de mes recherches, fut pour moi un choc. Quoique restant pour moi très ésotérique, je sentis qu'il mettait en mouvement une puissante dynamique de compréhension, dont les effets seraient tôt ou tard, clarifiants. Le principe de réduction, et les "poignées théoriques" qu'il donne à la saisie du réel, livrait la possibilité de pénétrer les arcanes de la "pleine conscience" développée par FM Alexander, en particulier le principe d'inhibition des habitudes. Selon Husserl, la réduction est l'acte par lequel nous quittons notre rapport habituel au monde ; cette réduction dite "eïdétique" permet de faire apparaître des facettes du vécu et de sa constitution qui, sans elle, n'apparaîtraient pas. C'est donc une façon de porter en conscience de nouvelles données issues du réel, parce que JE M'Y RENDS AUTREMENT PRESENT. Cette question du présent, de se rendre présent, des différentes réductions et lâcher-prises que cela suppose, est effectivement la clef d'un agir enacté et adapté au "juste nécessaire".

A cette époque là, ce n'était pour reprendre les termes de la psycho-phénoménologie, qu'une "intention éveillante" qui, bien que très stimulante, restait peu féconde. Vinrent les articles de Pierre concernant le thème de l'attention : "Husserl et l'attention" Expliciter n° 33, janvier 2000 ; "Psycho-phénoménologie de l'attention" Expliciter n°42, Décembre 2001 ; "La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques" Expliciter n°43, Janvier 2002 et cet autre concernant la réduction "Psychophénoménologie de la réduction" Expliciter n°42, Décembre 2001. Ces articles, non seulement nommaient des principes qui, en les nommant, leur donnaient corps (!!!), mais surtout livraient une lecture et un accès direct aux gestes mentaux permettant de les mettre en oeuvre. Cela devenait génial : les vécus tirés de ma pratique Alexander non seulement trouvaient leur compréhension, mais aussi s'enrichissaient des moyens explicites permettant de se les appliquer. L'impact clarificateur qu'eurent sur moi ces trois textes mériterait un article entier. J'en retiendrai les concepts qui générèrent le plus de transformations (il serait intéressant de décrire l'ordre par lequel ils ont intégré et transformé mes pratiques, mais cela dépasserait les limites de cette contribution) :

1. celui de réduction et de suspension des habitudes,

2. celui de réduction pro-active,
3. celui de suspension et de visée à vide,
4. celui de remplissement,
5. celui des fenêtres et modulations attentionnelles,
6. celui de la constitution tripartite de la conscience,
7. ainsi que cet autre de réfléchissement en action, que nous devons dans la continuité des travaux de Pierre, à Maurice Legault autre membre éminent du GREX.

Un autre concept phénoménologique qui n'a pas été tiré directement de ces textes, mais qui m'a beaucoup nourri à cette période là, fut celui de "chiasme", zone d'intrication indivisible entre moi et monde où l'un, tout en étant pénétré par l'autre, le recouvre en même temps. Écoutons Merleau-Ponty : «Les propriétés de l'objet et les intentions du sujet...non seulement se mélangent, mais encore constituent un tout nouveau. Quand l'oeil et l'oreille suivent un animal qui s'enfuit, dans l'échange des stimuli et des réponses, il est impossible de dire "qui a commencé"» Phénoménologie de la perception, page 11, 1945, Gallimard. Ainsi, toucher un objet suppose nécessairement sa présence, sans laquelle le contact n'existerait pas! Ce truisme donne de fait une priorité d'existence à ce qui me pré-existe, qui m'est extérieur. Mon action sur un objet implique d'être bougé par sa forme, son volume, sa masse, la qualité de sa surface, etc...Ce qui fait qu'en le bougeant, je suis aussi bougé par lui, dans la pression de mes mains, mes appuis, l'orientation de mon corps, les pressions que j'exerce sur lui, etc...Il imprime à mes gestes leur configuration, leur amplitude, leur vitesse ; l'écoute sensible de cette interaction permet d'être au plus près de ce qui est nécessaire pour une juste adaptation. Et qu'est-ce donc que l'expertise de la Technique Alexander, sinon d'avoir appris à se laisser toucher inconditionnellement par le corps de l'autre, la texture de ses muscles, ses résistances, ses points de tensions, de lourdeur, d'absence! L'accueillir empathiquement avant même toute intervention, sans chercher à le changer, à lui fire du bien!

i - Pour donner sens à ces concepts, et en restant dans la cohérence phénoménologique, je choisirai de leur donner corps dans la présentation d'un vécu très simple. Prenons celui de monter un escalier, par exemple. Je vous trouve au bas d'une dizaine de marches en bois, plutôt raides, dont certaines semblent peu sûres. Quel est le premier geste qui vous met en mouvement? A quoi êtes-vous attentif alors? Qu'est-ce que vous vous dites au moment de commencer, juste avant? Que sentez-vous, de vous? Que percevez-vous du monde qui vous entoure? Si ces questions restent sans réponses ou pire vous apparaissent saugrenues, vous êtes alors de ceux qui vivez sans la moindre conscience de vous-même et/ou qui n'avez pas développé l'expertise d'opérer un réfléchissement de votre vécu! Vous sentez-vous disposé à me suivre dans cette ascension, selon un mode conscient et enacté? Si c'est le cas, voilà ce à quoi je vous inviterai.

Le premier acte sera de *réduire l'habitude* de vous lancer de façon aveugle dans l'agir. Votre premier pas, la pose de votre pied sur la première marche peut se faire dans la pleine conscience de ce qu'elle met en jeu. Le premier apprentissage essentiel sera donc de vous arrêter, de suspendre l'action pour tourner l'attention vers vous. Qu'est-ce qui de moi est mobilisé avant même d'avoir agi? Peut-être vous apparaîtront alors certaines dimensions de ce moment. Une légère tension dans les épaules et la nuque, une pression accrue sous le pied d'appui, un basculement du bassin ; mais aussi une focalisation sur les dernières marches un peu branlantes, suscitant un doute, une appréhension : vous vous voyez déjà en train de les passer...tiendront-elles, pourrez-vous les sauter d'un pas de géant? Et si ces marches lâchaient? Etes-vous de ceux qui craignent toujours le pire? Peut-être vous faudra-t-il un moment pour faire taire toute projection, tout langage interne. Le pôle egoïque de la conscience happe en effet l'activité attentionnelle (noèse dans le modèle husserlien), produisant des effets sensoriels particuliers, faisant s'engager dans des procédures spécifiques (noème). *La constitution tripartite de la conscience* telle qu'Husserl l'a formalisée et les liens entre pôle egoïque et noème, invite à commencer par apaiser tout ce que l'on s'adresse en langage interne. Quand le silence intérieur se sera installé, alors vous pourrez, maintenant l'intention, *viser à vide* le chemin corporel que vous vous découvrirez prendre au fur et à mesure de votre ascension. Il vous faudra alors réaliser *une autre réduction, pro-active* cette fois-ci, c'est à dire suspendre tout ce que vous pensez juste de faire pour réaliser votre intention sans embûche. Vouloir, sans connaître les actes et les procédures de la réalisation du but! Le viser sans effort ni volontarisme, en maintenant une persévérance bienveillante. Ce faisant, vous ramenez votre attention à *une fenêtre attentionnelle précise* (l'escalier, ses caractéristiques) *tout en modifiant sa modalité* : accueillir les caractéristiques du lieu, votre relation à lui, ce que vous en

éprouvez, maintenant avant même d'avoir bougé. Revenir à l'ici et maintenant de votre présence à ce lieu là, avec cette intention là. Il vous faut maintenir le cap du vouloir, maintenir fermement votre attention tout en inversant sa modalité : coupler fermeté de la prise attentionnelle et souplesse d'accueil, laisser votre corps se laisser impressionner par les caractéristiques du lieu, tout en faisant taire tout langage interne. *De ce chiasme* permis par l'ouverture attentionnelle vous parviendront de nouvelles sensations de votre rapport à l'escalier. *Un remplissement* va s'opérer. Peut-être vous sentirez-vous alors plus léger, moins tendu ; votre pied d'appui vous apparaîtra peut-être moins enfoncé dans le sol, votre nuque plus mobile ; vous serez plus engagé dans l'espace que vous vous sentirez habiter ; la focalisation sur les marches branlantes aura fondu ; vous vous sentirez en communion avec le lieu, mais surtout un, unique, parfaitement engagé corps et âme, dans la réalisation de votre intention. Vous êtes là, imprégné du lieu qui vous transforme, prêt à réaliser l'ascension. Vos articulations sont ouvertes, vos muscles détendus, vous sentez l'aspiration à vous mouvoir. Un de vos pieds se lève, et tout en bougeant, votre attention enregistre par vos sens le décours du mouvement. Ce témoin bienveillant vous permet, grâce à un *réfléchissement en action*, de réguler et de vous adapter en permanence à ce qu'il est en train de se passer, tout en restant conscient de la façon dont vous êtes attentif, de ce que vous faites pour l'être. Vous découvrez en les franchissant, que les marches dont vous redoutiez le passage, étaient finalement, bien plus stables que vous ne le pensiez.... Comme quoi la connaissance du lieu telle que j'en fais l'expérience au présent donne des informations beaucoup plus fiables que ce que mes projections mentales, sans référence au vécu construisent arbitrairement. Voilà..... Votre montée d'escalier, moment de vie banal, se sera amplifié de toute la richesse d'un agir placé sous le signe de l'émergence et de la pleine conscience. Ce qui, bien sûr, en fera un moment unique ! Pour le lecteur qui aimerait en savoir plus sur ces modalités d'un vivre conscient, je suggère mon livre "Vivre dans le respect de soi. Cultiver la présence attentive".

2 – Enaction et présence attentive :

Récapitulons. L'enaction s'opère par une activité attentionnelle bien particulière. Elle suppose d'adoucir son rapport au monde, et pour ce faire d'adoucir d'abord le rapport à soi-même. C'est donc bien la façon dont je porte attention à moi-même qui est l'enjeu, ma façon d'être sensible à ma sensibilité. Nous connaissons tous ces insectes aux longues antennes tactiles qui viennent effleurer d'un contact gracieux les éléments qui constituent leur milieu de vie. Eh bien nos sens, s'ils sont guidés par une attention sensible au toucher, garderont cette même tactilité ; celle-ci nous accordera d'avancer et d'agir, quelle que soit l'activité, avec pondération et délicatesse, selon le principe homeostatique de la juste adaptation.

Maintenir le contact avec le monde, est-ce autre chose que de s'y rendre présent ? S'y rendre attentif, s'y rendre sensible, être à son écoute, n'est-ce pas tout simplement s'y rendre présent ? Mais de la même façon que l'injonction de "faire attention" produit l'effet inverse de ce qui est recherché, vouloir se rendre présent éloigne de ce qui se passe ici et maintenant. Le volontarisme est un acte mental tourné vers le futur ; en cela, il est absolument inadapté à la présence attentive qui est une immersion sensorielle dans l'expérience de l'ici et maintenant. En règle générale le volontarisme, selon nos habitus culturels, est inadapté à un agir enacté. Il projette dans un ailleurs et nous fait rompre les liens qui nous maintiennent dans le contact de ce qu'il est en train de se passer, ici et maintenant.

Apparaît le paradoxe d'un acte qui, pour produire certains effets, doit effacer quelque chose. Ne plus agir, ne plus chercher, ne plus se corriger ! Fichtre ! Faire moins pour produire plus, mais surtout mieux ! Voilà qui a de quoi heurter nos valeurs les mieux établies ! L'apprentissage de l'enaction passe effectivement par un lâcher-prise initial, celui de nos habitudes d'agir de façon réactive, pour laisser apparaître sensoriellement, ce qui est juste nécessaire à l'adaptation. Cette réduction de nos habitudes peut nous mener (avec un travail suffisant) à suspendre ce que nous faisons habituellement, et à accepter ce temps de latence fécond - qui peut être, de l'ordre de la milli-seconde, une fois ce geste mental éduqué -, où l'orientation des actes se déroule sans contrôle mental préalable de son issue. Dans cet espace-temps laissé vide peut se jouer toutes les régulations sensori-motrices d'un agir enacté. C'est la condition nécessaire. La suspension, en mettant hors circuit ce que nous faisons habituellement, permet de faire apparaître trois transformations importantes de l'activité attentionnelle : un déplacement temporel, retardant son entrée en activité, et en provoquant également un adoucissement ; un déplacement spatial la mettant, dans toute région qui n'est pas la zone frontale, en position d'observatrice ; une fonction d'enregistrement sensible du chiasme où s'opère, entre moi et monde, l'adaptation. Libérer l'espace-temps initial de la mise en jeu de l'enaction est une condition nécessaire,

mais pas suffisante. En effet, il est nécessaire de noter en conscience, moment après moment, ce qui se joue de la partition sensible du monde en moi et de moi dans le monde. Cette conscience maintient en retour la dynamique attentionnelle, dans sa visée, ses focalisations, invitant à des glissements, des réorientations, des lâcher-prises, des maintiens en prise, etc.... Je précise que cette conscience n'est pas nécessairement loquace ; elle remplit tout à fait bien sa fonction en restant à un niveau de conscience intuitive, sans image ni langage. Quelque chose qui venu du corps, dialogue en retour avec lui sans passer par la pensée. Ou une pensée qui serait muette, sans langage, mais nécessaire à la régulation enactée.

Il pourrait donc y avoir une conscience sans pensée! Autre paradoxe! Non pas la simple régulation sensori-motrice mainte fois décrite, qui se dispense de langage, mais une saisie compréhensive de ce qui se joue dans le faisceau sensoriel des actes! Appelant et permettant de nouvelles orientations du champ attentionnel. Sans mots, sans verbalisation! Le primat du verbe sur le corps en prend un sacré coup! La nécessité de verbalisations pour se transformer, également! (Ce qui n'enlève rien au fait que les verbalisations puissent être de puissants moyens de compréhension, mais pas nécessairement de transformations). L'apprentissage de l'enaction est éducation du rapport intuitif à soi, développe une confiance aux signaux émanant du corps, à tout ce qu'il porte d'intimement constitutif de soi, et qui fait sens. C'est un acte de définition de soi, par l'apprentissage de l'auto-nomisation (ethymologiquement : se nommer soi-même).

Que serait un enseignement sollicitant l'activité enactive de l'élève? Comment dépasser cet autre paradoxe de guider quelqu'un dans un apprentissage en l'amenant à suspendre son souci légitime de se corriger? Comment faire découvrir qu'un progrès peut s'opérer par un processus d'émergence et de prises de conscience graduelles, sans contrôle de l'issue à priori? Que faut-il faire, ne pas faire, ne pas dire pour ne pas induire ce besoin de correction si prompt à être sollicité? Que veut dire intervenir, pour accorder à l'élève cet espace-temps libre lors duquel se joue la partition de l'enaction? Comment orienter une acquisition sur la base de quelque chose qui disparaissant, laisse moins de traces sensorielles? Comment amener l'élève à se rendre attentif à des apprentissages dont la justesse se juge à des sensations qui disparaissent, parce que plus fines, plus discrètes (le geste juste est toujours très discret sensoriellement - cf l'état de "flow")? Est-ce compatible avec nos valeurs? En particulier, est-ce recevable, dans le cadre scolaire à une époque où persévérance et effort d'apprentissage sont en pleine déliquescence? Mais surtout, que doit lâcher l'enseignant de ses investissements narcissiques dans la réussite de "ses" élèves, pour leur accorder cet espace-temps qui correspond à l'émergence autonome de leur apprentissage?

3 – Attitude pédagogique, effets perlocutoires et apprentissage en acte.

La mise en oeuvre des principes de l'enaction peut couvrir tous les domaines de l'agir, mais aussi du vivre, quand bien même peu d'entre nous en soient capables, faute d'une formation qui en développerait l'expertise. Par contre, certaines pratiques en dépendent absolument. Sans l'émergence, elles perdraient leur sens. Je pense en particulier aux techniques d'improvisation dansée. Improviser en danse, c'est faire l'expérience de l'imprévu, qui n'existait pas la seconde d'avant, et que je découvre s'imposant à moi dans l'ici et maintenant de ce geste là. Fulgurance d'un trait qui est celui là parce qu'il s'impose à moi dans la puissance de sa nécessité et de son évidence. Nécessité et évidence nourries de ce qui se vit juste là, et qui m'impressionne, me bouge, me fait bouger, anime mon corps de cette motivation à me mettre en mouvement comme cela et pas autrement. Merveille de l'acte qui me découvre en même temps que je le découvre! Sans à priori esthétique, le seul critère étant celui de l'authenticité, saisissable dans le goût de plénitude qui s'en dégage. On le sent, l'enaction préside à la fête!

Mes recherches chorégraphiques se sont orientées dorénavant exclusivement vers cette forme artistique. Il n'est pas dans mon intention de présenter ici les outils pédagogiques que j'ai élaborés au fil des années : des subterfuges qui permettent de faire taire le langage interne et de poser l'attention en accueil de soi. Pour ce faire, j'invite progressivement les élèves à tourner leur attention vers l'écoute d'un sens - le toucher, de préférence -, de s'en saturer pour ne faire plus qu'un avec leur corps. Une fois ce déplacement attentionnel obtenu et maintenu lors du mouvement, une fois que l'élève en a reconnu la puissance libératrice, alors le plus dur est fait. Ce faisant, je les guide dans la clarification des actes mentaux de l'enaction qui sont très précisément ceux requis par l'improvisation. (Réduction des habitudes de (bien) faire, suspension pro-active, remplissement sensoriel, déplacement spatial et temporel de l'attention, conscience a posteriori de la partition gestuelle en train de s'écrire et ses

modulations). Certains de ces danseurs sont également enseignants ; ils animent des séances d'improvisation dansée avec leur classe. Nous nous réunissons régulièrement depuis plusieurs années afin de clarifier l'attitude, les gestes, les interventions pédagogiques facilitant l'activité d'improvisation des élèves, et la qualité singulière de leurs prestations. La question est simple : qu'est-ce que je fais à l'autre, à sa dynamique attentionnelle, avec mes interventions, mes gestes, mais aussi mes non-interventions, mes silences? Qu'est-ce que je dois suspendre de mes habitudes pour donner à l'élève cet espace-temps où l'activité enactive et créative puisse jouer? A quoi dois-je être attentif de moi, pour donner à l'autre cet espace et ce jeu nécessaires à l'émergence? Nous nous intéressons plus particulièrement aux effets perlocutoires, aux conséquences sur l'autre des mots, des interventions verbales. (Je souligne à ce propos, l'apport considérable des travaux de Pierre Vermersch, en particulier ses textes "Explicitation et effets perlocutoires. Expliciter n° 87, Décembre 2010 ; "Approche des effets perlocutoires : différentes causalités perlocutoires, demander, convaincre, induire" Expliciter n° 71 Octobre 2007). Quand est-ce qu'ils génèrent chez l'élève des dispositions favorables, quand est-ce qu'ils appauvrissent, font s'éteindre la dynamique créative? Le champ de recherche est immense. Je voudrais simplement rendre compte des modestes recherches empiriques que nous menons ; celles-ci confirment néanmoins l'importance de l'écoute consciente qu'a l'enseignant de lui-même sur la qualité de l'improvisation des élèves. Tout se passe comme si les processus de l'émergence à la base de l'improvisation étaient en lien direct avec la qualité de présence de l'enseignant avec sa classe. Et cette qualité de présence avec les élèves passe nécessairement, nous le verrons dans les exemples, par la qualité de présence à eux-mêmes.....nous retrouvons ainsi la base de l'enaction, mais cette fois-ci appliquée à ce qui sensoriellement est en jeu, lors d'une animation de séance! Quoi d'étonnant à cela : l'enaction est une attitude dans le rapport à soi-même irriguant possiblement toutes, absolument toutes les activités humaines.

Une méthodologie de recueil de données que nous mettons en oeuvre systématiquement est l'écriture réflexive en auto-explicitation. Cette méthodologie est également tirée du programme de recherches psycho-phénoménologiques de Pierre Vermersch ("Bases de l'auto-explicitation", Expliciter n°69, Mars 2007 ; "Introspection et auto-explicitation. Bases de l'auto-explicitation" Expliciter n° 73, Février 2008). Il nous faut en effet documenter ce qu'il se passe subjectivement lors de certains vécus d'animation de séances, quand elles sont perçues par l'enseignant comme particulièrement réussies ou au contraire, manquées (en particulier les centrations et décentrations perceptives, les focalisations et défocalisations attentionnelles, le langage interne). Le retour réflexif permet aussi de porter en conscience les gestes, les mots, les positionnements, les distances, les déplacements qui agissent, en bien ou en mal sur l'activité de l'élève. Le projet est de faire apparaître les liens de cause à effets extrêmement puissants entre l'attitude de l'enseignant et la qualité de la donation gestuelle improvisée des élèves. L'hypothèse est que la présence attentive de l'enseignant au groupe, l'accompagnement au plus près de ce qui est senti se passant dans l'ici et maintenant de la séance est le facteur essentiel de réussite. Nous cherchons à faire apparaître vers quoi est tournée l'attention de l'enseignant, ce qui est important pour lui, ce qu'il prélève comme information du groupe, mais aussi et surtout la façon dont il écoute son langage interne, la conscience qu'il a de ses différentes focalisations, et les suspensions qu'il est amené à en faire. Tout se passe comme si l'ouverture inconditionnelle, l'attention fine à ce qu'il se passe, et la conduite de la séance à partir de ça, était le sésame de l'engagement des élèves. Comme si se fondre authentiquement et consciemment dans ce tempo du présent créait un accueil empathique qui appelait la présence des élèves. Cette question du vécu subjectif de l'enseignant tel qu'il vit son engagement dans sa relation au groupe, mériterait un article entier. Je me limiterai à présenter des extraits d'auto-explicitation de séances (encore techniquement malhabiles, mais néanmoins déjà porteurs de nombreuses informations) réalisés par les enseignantes engagées dans ce projet. Je les remercie vivement pour leur investissement et la qualité de leur travail.

Écoutons les : « Le commencement de l'activité n'est pas le moment où je retrouve les enfants, mais le moment où je me parle à moi-même : pose-toi. Je m'autorise à être là! Je fais naître une énergie au beau milieu du ventre, j'inspire, je m'ouvre comme une fleur dont les pétales viendraient caresser chaque élève. Me voilà ouverte, présente à moi-même. Je suis capable à ce moment là de sentir les élèves, d'entendre ce qui ne se voit pas. Être avec eux » Fabienne ; « Je lâche les mains des enfants à mes côtés et je continue à bouger. Puis je m'éclipse. Je m'assoie en retrait sur un plot, et je les

observe.....Les mouvements des enfants sont simples, posés, en équilibre, variés »Fabienne ; « De quoi c'est fait quand je vois, je sens, je dis "ça a marché", une chose m'apparaît clairement : il y a de ma part un désir d'oeuvrer ; il y a une motivation, une détermination, du désir, du jeu ; il s'agit à chaque fois d'une envie de partager avec les enfants une expérience singulière....Comment faire, défaire et que faire ou ne pas faire pour que s'exprime et circule ce désir qui au départ, est le mien? »Céline ; « Dès l'amont de la séance, je génèrais de la tension et déjà en moi sonnaient les craintes d'une submersion, ce qui ne manqua pas d'arriver et finir par prendre toute la place dans mon esprit. Il a suffi d'un mot pourtant pour m'ouvrir la voie d'une toute autre expérience. Ce mot est celui de Céline pour évoquer son sentiment à l'ouverture d'une séance : le désir de partage. Il a résonné en moi comme une évidence. C'est là que devait résider mon être, dans cette simplicité là : une attitude d'accueil par rapport à l'imprévisible, une disposition de curiosité, faire face à ce que l'on ne peut pas projeter, mais que l'on doit laisser venir à soi »Pascale ; « Je suis là, dans l'acte que je pose geste après geste. Comme si je leur disais "Les enfants, je vous entends, je sens bien l'état dans lequel vous êtes. Je vous propose de vous accompagner dans un temps de bien-être durant lequel vous avez le droit d'être vous, en étant à l'écoute de ce qu'il se passe en vous, à côté de vous, autour de vous. Et pour cela, je vous permets de vous arrêter...de souffler...de marcher calmement jusqu'à la salle" »Fabienne ; « Ce vendredi, je ne m'étais pas accordée beaucoup de temps pour la préparation de la séance de danse. Je savais juste que je voulais permettre aux enfants de trouver les moyens volontaires de se poser, permettre à leur esprit d'être en relation avec les sensations que procure leur environnement. J'avais bien quelques images en tête, mais j'avais décidé de faire confiance à l'instant, ce que l'instant allait m'inspirer »Pascale ; « Il ne faisait pas très chaud, j'ai pris mon pied gauche dans mes deux mains et j'ai invité verbalement les enfants à en faire autant "Nous allons nous occuper de nos pieds, il ne fait pas très chaud". Nous avons frotté, malaxé, tapoté, caressé nos pieds. J'ai été très attentive à leur façon d'être et de faire » Céline ; « Arrivés dans la salle de jeu, je parle peu et paradoxalement, je détaille les actions (enlever les chaussures, les ranger, enlever les chaussettes...), comme si j'avais besoin d'accentuer la lenteur, comme si chaque geste avait besoin d'être posé....Durant le rituel, je m'exprime autant par les gestes que par la parole...je pèse mes mots...je m'éclipse lorsque je sens que chaque enfant a pris la liberté de son mouvement. A ce moment là, je me mets à l'écart, sur un plot. Je ne domine plus les enfants, mais je suis en contre-bas. Toujours à les observer avec un regard bienveillant. Je reste assise avec mes sens ouverts qui me permettent de sentir l'importance de ne pas interrompre les enfants, d'accepter le déroulement imprévisible de leur danse et d'apprécier ces petits moments de beauté simple. Les enfants me font confiance, je ne porte pas de jugement » Fabienne ; « J'ai exposé aux enfants ma proposition du jour sur un ton calme : nous allons nous poser, nous déposer, nous reposer sur une petite couverture de notre choix et essayer d'être doux avec nous-même et la couverture...en essayant d'être vraiment tranquille, de se sentir bien avec soi, avec la couverture, avec la musique... »Céline ; « Je savais qu'il fallait qu'eux et moi nous nous posions. Comme si on avait lâché un ballon dans les airs et que celui-ci menaçait de nous échapper, j'ai senti le besoin de redescendre, de nous ancrer. Ils n'avaient pas compris ce que je demandais, il fallait redonner la consigne, mais pour cela, leur permettre de laisser de côté leurs recherches afin d'écouter. Donc récupérer l'attention de chacun.....Je leur demande alors de se poser. Cette parole s'accompagne d'un geste du haut vers le bas avec les mains à plat. Un geste calme, accompagné d'un sourire. Le ton de la voix est rassurant.....Puis je leur demande de fermer les yeux...Là, j'attends quelques secondes, pour être sûre que la plénitude est bien là, puis je lis avec une voix douce, la plus calme possible, très lentement les vers suivants..... »Sarah. Laissons juste résonner ces mots, interprétons les avec notre cerveau droit, sans mots, sans analyse, tout en sentant ce qu'ils mobilisent chez l'enseignant, ce qu'ils induisent chez l'élève, éveillant possiblement un agir dont la qualité est obtenue par la stimulation de la sensibilité. Apprécions comme ils contiennent avec douceur et souplesse les élèves, leur accordant un cadre à la fois rigoureux et permissif. Orientant leur attention doucement, la déposant dans une visée où ils pourront en pleine confiance s'engager pleinement. Plus largement, que gagneraient les enseignants quelle que soit leur matière, les formateurs, et aussi pourquoi pas les entraîneurs, à développer cette expertise du guidage par enaction? Facilitant l'accès aux apprentissages, sans doute permettraient-ils d'optimiser les compétences et les performances de chacun. Apprendre en respectant ses possibilités du moment, enseigner en respectant les possibilités de l'élève, pour être plus efficace! Ultime paradoxe.....Un champ immense s'ouvre à la recherche....

Conclusion :

L'enaction est bien affaire de rapport au corps. Ce corps-objet que je cherche à faire plier aux ordres de ma volonté, je peux en faire un ami, le réintégrer comme une partie de moi-même. Ce corps que je suis ! Qui, si je l'écoute peut devenir le support fidèle et fiable par lequel je pourrais non seulement ajuster mon agir avec précision, mais aussi orienter ma vie par des décisions qui *me conviennent*. L'intuition, puissante boussole de nous-même, écrasée par une culture appauvrie et affadie par l'idéologie de la toute puissance du contrôle mental, de la programmation du geste.

J'espère avoir un peu "simplexifié" ce concept fantastique qu'est l'enaction. Certes, je n'ai fait que lever un coin du voile qui recouvre les actes propres à la mettre en oeuvre : fenêtres et modalités attentionnelles, réduction, suspension pro-active, visée à vide, remplissement, réfléchissement en action, conscience non loquace. Reste que tout cela est bien abstrait, des mots qui parlent au cerveau gauche,...qui en constituent une représentation bien désincarnée. C'est une étape dans la compréhension....Mais mon but serait atteint si, vous lecteurs, sentiez intuitivement cette sorte de fourmillement corporel, signe indubitable d'une intention éveillante. Si vous preniez le temps de l'écouter, peut-être entendriez-vous un appel, lointain peut-être, mais qui ne gagnerait qu'à se préciser, de goûter expérimentalement à ce qu'enaction veut dire. La représentation incarnée construite à partir du corps vécu aurait alors une toute autre dimension ! Réveillons un peu le cerveau droit !

Reste enfin que des recherches concernant l'enaction – et ses immenses domaines d'application –, ne peuvent pas (plus) faire l'économie d'une investigation subjective de ce qu'il se passe chez le sujet. Je pense par exemple aux recherches concernant l'"état de flow", celles de Csikszentmihalyi en particulier qui, observant le phénomène en extériorité, ne renseignent en rien sur le paradoxe fameux qui le constitue, à savoir qu'un niveau de performance exceptionnel se donne presque toujours sur fond de grande facilité et de légèreté sensorielle. Seules des recherches en "1ère" et "2nde" personne pourraient faire avancer la compréhension du phénomène, et partant d'en tirer possiblement de nombreuses applications pratiques que ce soit dans le champ de l'éducation, de la formation ou de l'entraînement. Si l'intention éveillante se maintient, vous pouvez alors entreprendre les deux formations nécessaires au recueil de données subjectives de l'enaction : faire l'expérience de pratiques où l'on apprend à agir en se tournant vers soi (sentir avant d'agir). Celles-ci ne manquent pas : toutes les techniques somatiques, le Tai-Chi, certaines formes de Yoga.... cette expertise là vous apportera de nouveaux objets de recherches inconcevables pour celui qui n'en a pas fait l'expérience ; développer une expertise expérimentale de recueil de données subjectives sur soi ou sur autrui, en apprenant les actes et les catégories descriptives permettant d'en faire la description. Le GREX et Pierre Vermersch, les stages de formation à l'explicitation et à l'auto-explicitation qu'ils proposent en particulier, vous permettront de développer cette expertise. Vous sentez-vous prêt ? Si vous hésitez encore, peut-être son dernier livre "Explicitation et Phénoménologie", dont je vous conseille vivement la lecture, infléchira-t-il définitivement votre décision ?

PS : Je remercie Fabienne Bourgois (professeur des écoles), Patricia Debruyne (enseignante spécialisée option E), Sarah Kruska (professeur de lettres), Pascale Logié (professeur des écoles), Pascale Loquet (professeur des écoles), Céline Mierzejewski (professeur des écoles), Sylvie Sempoux (professeur de mathématiques), pour leur contribution à cet article.

Bibliographie

L'inscription corporelle de l'esprit, F. Varela, E. Thompson, E. Rosch. 1993, Seuil.

La Technique Alexander, P. de Alcantara, 2012, Dangles

Pour une psycho-phénoménologie. Esquisse d'un cadre méthodologique, P. Vermersch, Expliciter n° 13

Ascension directe à la réduction. Carnets de voyage, P. Vermersch, Expliciter n° 16, Septembre 1996

Husserl et l'attention, P. Vermersch, Expliciter n° 33, Janvier 2000

Psycho-phénoménologie de l'attention, P. Vermersch, Expliciter n° 42, Décembre 2001

La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques, P. Vermersch, Expliciter n° 44, Janvier 2002

Phénoménologie de la perception, M. Merleau-Ponty, 1945, Gallimard

Vivre dans le respect de soi, J. Gaillard, 2008, éditions Quintessence

Explicitation et effets perlocutoires, P. Vermersch, Expliciter n° 87, décembre 2010

Approche des effets perlocutoires ; différentes causalités : demander, convaincre, induire, P. Vermersch, Expliciter n° 76, Octobre 2008

Bases de l'auto-explicitation, P. Vermersch, Expliciter n° 69, Mars 2007

Introspection et explicitation. Bases de l'auto-explicitation, P. Vermersch, Expliciter n° 73, Février 2008

Explicitation et phénoménologie, P. Vermersch, 2012, PUF

Saint Eble 2013, quelques pas de plus pour repousser les limites dans la description de nos vécus

Déplions les "Pouf!"

Maryse Maurel

Introduction

Comme chaque année depuis 1993, nous nous sommes retrouvés à Saint Eble à la fin du mois d'août. L'Université d'Été devait commencer vendredi 23 à 14h30. Ceux et celles qui le voulaient, et qui le pouvaient, sont venus la veille, jeudi à 14h30 pour deux demi-journées de travail personnel, en relation avec ce que représente pour nous l'explicitation, l'entretien d'explicitation, l'animation des stages, peut-être aussi le numéro 100 qui doit être un recueil de témoignages. Nous avons fait

- jeudi après-midi, un alignement des niveaux logiques (Dilts, PNL) pour que chacun sache pour lui où il en est de sa relation avec l'explicitation,
- et un rêve éveillé dirigé pour que chacun visite sa maison de l'explicitation,
- vendredi matin, l'exercice de la stratégie des génies de Walt Disney (Dilts, PNL) pour que chacun travaille sur un projet personnel en cours.

Dès le départ, Pierre a annoncé clairement que le but de ces exercices était de travailler pour nous, que le partage ne serait pas obligatoire, que nous avons la possibilité de protéger notre intimité. Les feedbacks ont pourtant été de jolis moments de partage au sein du groupe.

Pendant les journées précédentes, Frédéric et Éric avaient filmé des causeries à thème de Pierre, petits films qui seront mis sur You Tube. Marine assistait à ces interviews pour un journal d'EPS.

Nous avons donc commencé l'Université d'Été le vendredi 23 août vers 14h30. Vingt-et-une personnes se sont retrouvées dans la Bergerie. Il faisait encore bien chaud, Nous avons beaucoup travaillé dans le jardin. Le temps a tourné en cours de séjour et nous sommes repartis le lundi avec un peu plus de fraîcheur.

Il n'y a plus de possibilité de restauration sur place à Saint Eble puisque le Petit Saint Bernard a fermé l'an dernier après notre départ. Nous sommes donc allés prendre nos repas à midi et le soir dans les environs, en petits groupes.

Alexandre et Christiane nous ont rejoints cette année.

Nous avons repris pour la troisième fois le thème des dissociés avec, me semble-t-il, plus d'acuité dans les questionnements et dans l'analyse à chaud des données.

Une belle Université d'Été, faite de travail, de partage, de promesses de textes et de découvertes déjà partagées ou à venir.

1. Le déroulement de l'Université d'Été et le mode de travail

Quand ?	Quoi ?
<i>Vendredi après-midi</i>	<i>Ouverture de l'Université d'Été Présentation du thème par Pierre Quelques échanges Travail en petits groupes</i>
<i>Samedi matin</i>	<i>Premier feed-back</i>
<i>Samedi après-midi</i>	<i>Travail en petits groupes</i>
<i>Dimanche matin</i>	<i>Mini feedback Travail en petits groupes</i>
<i>Dimanche après-midi</i>	<i>Travail en petits groupes Préparation de la synthèse par petits groupes</i>
<i>Lundi matin</i>	<i>Grand feed-back des journées</i>

Nous étions 21, soit 7 groupes de 3. À partir de l'introduction et des propositions de Pierre, le travail s'est fait par groupe de trois où chaque groupe a inventé ce qu'il voulait faire et comment il allait le faire, a exploré le thème à sa façon, selon ses centres d'intérêt, ses compétences, son imagination. Cette façon de travailler crée une grande diversité et une grande richesse d'expériences comme nous l'a montré le feedback de fin. C'est la même méthode de travail que l'an dernier, elle avait été productive, nous l'avons reprise en remettant davantage de temps pour les feed-back.

La seule consigne forte est de prévenir Pierre si ça ne fonctionne pas ou si quelque chose ne va pas dans le petit groupe.

2. Introduction et propositions de Pierre

Pierre nous rappelle nous sommes dans l'Université d'Été, que l'Université d'Été n'est pas un stage, que personne ne donnera des consignes d'exercices, que c'est un lieu où nous nous apprêtons à partager ce que nous allons découvrir ensemble. Nous allons travailler par groupe de trois, sur un thème. À partir de ce thème, dans chaque groupe de trois, nous allons inventer ce que nous voulons faire.

Il nous rappelle aussi de ne pas attendre la fin du séjour pour signaler que quelque chose ne fonctionne pas dans le groupe de trois, que ce soit de l'ordre d'un manque d'idée ou d'autre chose, de ne pas hésiter à demander de l'aide, de ne pas rester polis pour ne pas déranger. Si nécessaire, il faut une régulation tout de suite.

Nous nous formons à la co-recherche à Saint Eble depuis des années. Petit à petit, en rentrant dans ce dispositif, nous apprenons à inventer, nous y acquérons une liberté. La plupart du temps, nous faisons des choses qui remettent en question ce que nous faisons habituellement, pour faire des découvertes, des expériences, pour aborder d'autres choses que le retour sur des techniques connues, pour les améliorer (voir les universités d'été précédentes et les comptes-rendus quand ils existent). Nous avons trois jours pour nous secouer les neurones, pour sortir des habitudes, mais aussi pour mettre en œuvre toute notre expertise de questionnement quand ce sera nécessaire pour questionner en V2¹⁴² et en V3. Il s'agit de travailler aux limites et

¹⁴² Nous appelons V1 le vécu de référence, V2 l'entretien qui prend comme contenu ce V1, V3 l'entretien qui

d'essayer de les dépasser.

Nous nous séparons en groupe de trois pour éviter de faire tous la même chose, pour garantir la diversité même si elle est délirante, pour créer de la divergence dans nos explorations. Ne nous embêtons pas, faisons ce qui nous plaît, ce qui nous amuse. Faisons quelque chose d'intéressant. Faisons ce qui nous convient dans le groupe de trois. Aucune contrainte. Pas de norme. Liberté totale. Il y a un thème pour pouvoir comparer les productions, mais nul n'y est tenu. Nous venons ici sur notre temps de vacances. Faisons quelque chose de ce temps commun partagé. Même si ce n'est pas dans le thème. Enrichissons-nous les uns les autres. Trouvons les régulations si nécessaire.

Pierre nous propose de continuer le travail sur les dissociés. Il ouvre des pistes et l'espace des possibles. Il voit deux grandes directions de travail.

La première direction de travail c'est de questionner une situation spécifiée en V2 et de voir jusqu'où nous pouvons aller en installant des dissociés. Est-ce que nous pouvons repousser les limites de la description d'un vécu ? Est-ce que nous pouvons aller encore plus loin ? Voir l'exemple de transition recueillie l'année dernière où on a l'impression qu'on arrive dans l'insécable¹⁴³. Quelque chose arrive, quelque chose se donne. Pouf ! Quel est l'intermédiaire ? Pouvons-nous déplier le "pouf" ? Est-ce que l'installation des dissociés nous permet d'aller plus loin que l'explicitation ? Est-ce que B peut mettre en place des dissociés pour avoir une fragmentation plus fine, pour saisir des transitions ? Comment pouvons-nous améliorer, comprendre, explorer les limitations en rajoutant des dissociés ? En même temps, nous pouvons en profiter pour nous exercer par exemple aux problèmes d'adressage (comment nous parlons aux dissociés) et à tous les problèmes que nous avons rencontrés l'an dernier. Depuis deux ou trois ans, nous avons fait des découvertes, nous savons un peu faire, mais nous ne sommes pas encore très experts, "nous sommes encore très nigauds" a dit Pierre. Quand nous écoutons les enregistrements de l'an dernier, nous voyons les manques, il y a des confusions, des oublis, des maladresses. Nous avons besoin de nous exercer. L'idée de base, c'est de tout faire pour aller plus loin. Pour cela, il nous faut repérer les endroits où cela devient utile, où nous sommes bloqués en explicitation classique, où nous manquons d'informations, où nous avons besoin d'aide. Nous avons besoin de recueillir des exemples où il nous semble impossible d'aller plus loin avec l'explicitation mais aussi avec des dissociés. L'origine de la création du pont est-elle insécable, inatteignable ? Aurions-nous pu aller plus loin ?

La deuxième direction de travail suppose d'avoir fait un V2 avec un dissocié et de questionner dans un V3 sur les actes du V2, sur l'effet de la consigne, sur la mise en place des dissociés, sur leur fonctionnement, sur leur autonomie, sur leurs propriétés, sur les effets perlocutoires des mots de B sur eux. Nous avons fait l'explicitation de l'explicitation, maintenant nous allons faire de l'utilisation de dissociés sur l'utilisation de dissociés. Utilisons les dissociés pour décrire ce qui ne se donne pas en explicitation mais aussi pour comprendre ce qui marche bien ou ce qui ne marche pas quand nous en installons.

Allons-nous travailler sur une situation provoquée (avec une base commune comme celle du rêve éveillé dirigé de l'an dernier ou le contenu d'une activité de la pré-université d'été où il y a de belles transitions à questionner) ou invoquée (comme dans un entretien d'explicitation classique) ? Chaque groupe décidera ce qu'il choisit.

Les transitions sont des moments qui peuvent être très brefs, le plus souvent micros, intéressants à explorer avec des dissociés. C'est le cas quand il y a, par exemple, successivement une question de B, un lâcher prise de A et que la réponse vient. Pouf ! Un autre exemple. Dans le rêve éveillé dirigé, Pierre a proposé d'aller dans un lieu agréable et

explicitite les actes du V2.

¹⁴³ Voir Expliciter 96, « Il y a un pont ... ». Un exemple de travail de l'imaginaire. Maryse Maurel

pouf, un lieu s'est donné. Qu'est-ce qui s'est passé dans le "pouf" ?¹⁴⁴ Pouvons-nous décrire les "pouf !" ? Ce sont souvent des choses qui répondent à l'intention, à un effet perlocutoire. Nous en avons un exemple dans le protocole de Bienvenu¹⁴⁵ quand Bienvenu était dans la véranda pendant le rêve éveillé dirigé de l'Université d'Été de l'an dernier. Bienvenu entend le mot « nature », son évocation disparaît et le mot "nature" et écrit en majuscules, noir, horizontal, fixe, remplace le film. Que s'est-il passé entre le mot "nature" ? prononcé par Pierre et la disparition de la mairie ? Nous avons exploré cette transition l'an dernier. Décrire une transition suppose d'aller plus loin et plus fin que la fragmentation habituelle, que l'expansion qualitative habituelle, d'aller questionner des choses qui correspondent à un vide apparent pour A¹⁴⁶ (D'où l'importance de l'observation de C). Il nous faut travailler sur les "pouf" pour rencontrer des limites à l'explicitation et justifier l'introduction des dissociés.

Le thème de cette université d'été est donc de s'exercer à travailler avec des dissociés, d'en voir les limites, de mieux voir comment ils fonctionnent, d'améliorer notre connaissance à leur sujet.

Pierre récapitule ensuite les différents façons de travailler avec différents types de dissociés.

Il y a le témoin, un dissocié qui est à peine un dissocié, qui est une ressource, qui est toujours là, qui parfois même peut être gênant quand il faut lâcher prise.

Il y a les parties du moi comme le rêveur/créateur, le critique et le réaliste de la stratégie des génies de Walt Disney ; d'autres dispositifs de la PNL font intervenir d'autres parties de moi. Nous pouvons les placer dans deux catégories, ceux qui font partie d'une collection toute prête d'universaux et ceux que l'on convoque pour une situation spécifique avec des compétences spécifiques.

Nous pouvons ainsi distinguer **deux grandes familles de pratiques** :

1/ Il y a toutes les techniques qui postulent l'existence d'un dissocié même si on ne l'appelle pas comme ça, par exemple l'Analyse Transactionnelle (adulte, parent, enfant) où on postule que toute personne a en elle ces entités-là, le Walt Disney (rêveur, critique, réaliste), le Dialogue Intérieur des Stones¹⁴⁷. Idem pour l'IFS (Internal Family System) où c'est plus nuancé ou dans le rêve éveillé dirigé où on peut faire appel à un mentor ou à un animal totem par exemple. Ces pratiques fonctionnent parce qu'on est dans des sortes d'invariants que chacun a en lui et va pouvoir trouver.

2/ Il y a aussi des techniques qui postulent qu'on convoque, qu'on crée, qu'on fait apparaître un dissocié qui est une pièce unique, qui font émerger par exemple un vrai créateur, mon créateur spécifique dans une situation spécifique au lieu de convoquer le créateur générique. Dans la fertilisation croisée de la PNL, je convoque celui qui a la ressource dont j'ai besoin pour m'aider dans ma situation-problème et que je ne connaissais pas auparavant, que je fais naître à la vie et que je me donne les moyens de reconnaître.

Si on fait un pas de plus, toujours dans cette catégorie, on va appeler soit une partie de soi qui peut décrire ce qui se passe, qui peut le comprendre, qui peut entendre ce qui se passe à l'intérieur de soi, soit une entité, une conscience, et là, il va advenir n'importe quoi, on ne sait pas. Quand on change de consigne, on ouvre à la totalité des possibles et notre inconscient va envoyer un dissocié que nous allons découvrir alors que la consigne "un autre soi-même" ne spécifie pas plus mais ce sera –seulement- un autre soi-même. L'an dernier nous avons travaillé avec des consignes larges, et pour cette année, la suggestion de Pierre est d'explorer

¹⁴⁴ Est-ce que cela va jusqu'à voir ce qui se passe dans la passivité ? Que se passerait-il si nous demandions à un dissocié d'avoir la compétence de voir ce qui se passe dans la passivité de A ? Qui a essayé ?

¹⁴⁵ Voir Expliciter 97, Conduire un entretien avec un dissocié, une dynamique nouvelle pour B. Mireille Snoeckx, Maryse Maurel, Bienvenu Obela.

¹⁴⁶ Dans nos entretiens, nous appelons A le questionné, B le questionneur et C l'observateur.

¹⁴⁷ Voir Expliciter 95, Accueillir tous ses « je ». Manuel de Voice Dialogue. Drs Hal & Sidra Stone. Mireille Snoeckx..

avec "une autre partie de toi-même", "un autre toi-même", et de penser plutôt à jouer sur la mission et sur les compétences que nous lui donnons pour remplir sa mission ; il faut penser que dans le monde du dissocié, il n'y a pas de limite autre que celle que nous allons poser, ce qui veut dire que nous pouvons donner la consigne en demandant que cet autre partie de nous-mêmes ait telle ou telle compétence inouïe et voir ce qui se passe ; le seul risque c'est d'être limité par notre imagination. Cela veut dire qu'au moment où nous allons vouloir dépasser les limites, si nous mettons en place un dissocié sans le missionner pour dépasser les limites (par exemple un dissocié qui perçoit la micro seconde dans une transition qui dure 300 millisecondes), cela ne marchera pas. Un dissocié peut tout faire si nous le lui demandons, Demandons lui de voir plus loin que ce dont nous sommes capables d'être conscients et regardons ce qui se passe. Le propre de la mise en place d'un dissocié, c'est de sortir des limites habituelles, Nous sommes juste limités par notre créativité. Essayons puisque nous sommes là pour essayer. Discutons en dans le groupe de trois et essayons.

Un dissocié impersonnel ne nous aidera pas nécessairement à décrire, il risque de nous donner des conseils, ce type d'entité risque de nous dépasser et de nous délivrer le message qu'elle a envie de nous délivrer. On n'y peut rien. On s'ouvre au transcendantal, au chamanisme, et cela peut être insensé.

Le travail avec les dissociés est l'une des techniques les plus prometteuses de nos compétences futures mais au vu des transcriptions de l'an dernier il faut donner au dissocié des compétences qui ne soient pas dans la norme, qui soient au-delà, des compétences adaptées à l'information qui nous manque, il faut jouer avec ça.

3. Le travail des petits groupes

Je donne ici le compte-rendu du travail des groupes qui m'en ont envoyé un. Après beaucoup de tergiversations internes, j'ai à peine modifié les comptes-rendus, seulement pour les anonymiser car j'avais oublié de vous demander un accord de publication. Je suis consciente que cela alourdit beaucoup le compte-rendu. J'ai toutefois choisi cette option pour que les personnes absentes puissent se faire une idée du contenu de la co-recherche à Saint Eble et de ce que nous faisons concrètement quand nous y participons. Pour ceux qui étaient à l'Université d'Été de Saint Eble cette année et qui ont participé aux feedbacks, vous pouvez sauter ce paragraphe car il y tant d'autres choses à lire dans ce numéro !

Groupe 1

Ce groupe a mené quatre entretiens sur des transitions repérées par explicitation, conduits par un seul B ou deux B, avec mise en place de dissociés. Ces entretiens ont porté sur des transitions de différents V1 des journées précédentes (alignement des niveaux logiques comme A, Walt Disney comme B, rêve éveillé dirigé).

Travail sur la consigne d'installation. Deux consignes d'installation ont été essayées.

Consigne 1 : « Si ça te convient, je te propose de travailler autrement. Je te propose de mettre en place un autre toi-même, qui sera capable de décrire ce qu'il se passe.

Je te laisse le temps de le mettre à l'endroit le plus juste pour qu'il puisse accomplir sa mission, et je te laisse faire.

Tu me fais signe quand tu l'auras fait.

Je te laisse le temps de découvrir où il se trouve autour de toi. »

Consigne 2 :

« Je te propose de mettre en place un autre toi-même capable d'utiliser n'importe quel moyen pour [X]. Prends le temps de découvrir où il se trouve autour de toi.

Quand tu le trouves, tu me fais signe.

Prends le temps de vérifier qu'à cet endroit-là il puisse [X]. »

Commentaire du rapporteur du groupe :

Les différences entre ces deux relances, construites successivement, obéissent à la nécessité constatée que la demande de B soit la plus concise possible, mais aussi qu'elle demande le

moins d'activité possible à A.

Dans la première formulation, on peut trouver une redondance entre « je te propose de mettre en place un autre toi-même » et « je te laisse le temps de le mettre à l'endroit le plus juste ». Comme si la première proposition tenait lieu d'explication et la seconde de demande d'exécution. De plus, cette dernière demande clairement à A d'être actif dans le placement du dissocié.

Dans la seconde formulation, plus concise, la demande de mise en place n'est énoncée qu'une seule fois. Lui fait suite une demande de découverte de l'emplacement du dissocié. Si A ne l'a pas forcément fait dès la première demande (je te propose de mettre en place un autre toi-même), nous présumons que dans l'acte de « découvrir » où se trouve le dissocié, A le crée d'une manière plus passive.

Nous considérons que nos quatre entretiens ont trouvé une fin imposée par les dissociés, et nos discussions se sont portées sur le thème de l'autonomie des dissociés, que nous avons qualifiée de progressive.

Nous avons recensé diverses dimensions de cette autonomisation progressive :

- Le contenu, le genre d'informations : le contrat sur l'objectif (données de type cognitif) n'est plus respecté par A' (A' pour « dissocié »).
- Le contrôle de l'entretien : A' impose l'arrêt.
- Le déplacement : A' possède le critère pour juger de l'endroit juste.
- La compétence expressive : A' met en forme des mots, des images (et autres) selon des critères qui peuvent surprendre A.

Prenant en compte le fait que les contenus choisis par les A étaient fortement reliés à la sphère intime, nous y supposons une influence sur le fait d'avoir rencontré des points d'arrêt. Nous nous sommes demandés si les transitions qui ramènent à l'intime (avec un fort degré) pourraient être explorées, notamment après que les émotions aient pu s'exprimer.

Il nous est aussi apparu l'hypothèse que l'autonomie des dissociés pouvait être corrélée avec l'émergence de leurs compétences.

Groupe 2

Ce groupe a mené plusieurs entretiens.

Un V2 sur une prise de décision, en allant au bout de l'explicitation puis en plaçant des dissociés.

Un V3 en explicitation sur le V2 précédent, pour A, pour documenter les liens entre A et ses dissociés.

Un V2 sur le vécu de l'entretien précédent pour B sur le moment de la formulation de la relance d'installation, en explicitation puis avec dissocié.

Travail sur la consigne d'installation, plusieurs consignes d'installation ont été essayées.

Consigne 1 (après l'installation préalable de deux dissociés)

je te propose d'en retrouver une autre maintenant qui va pouvoir enfin aller explorer ce tout petit moment-là, sur comment la phrase te vient.

Essai avec la première consigne du groupe 1, ça ne marche pas, la phrase n'est pas "habitée".

Consigne 2

Ce que je te propose X, c'est que tu as déjà toutes ces informations, et ce que je vais te proposer c'est de placer quelque part, où tu veux une autre part de toi-même qui pourrait nous apporter les informations absolument incroyables que tu n'as pas pu nous donner, parce que tu ne peux pas nous les donner, Mais que elle, elle pourrait nous les donner et je te laisse, laisser cette part de toi même choisir elle même où elle a envie de se mettre.

Consigne 3, contrat à l'Incroyable :

Donc, l'incroyable, tu sais que toi, tu peux voir des choses incroyables que X ne peut pas voir et ce que je te demande si tu veux bien, bien sûr, c'est que tu nous dises, tout ce que tu vois qui se passe entre X, le Lutin et celle qui veille et que tu décrives ce que tu

perçois. Prends, le temps, prends le temps d'observer ça et quand tu as des choses qui apparaissent, si tu veux bien, tu nous les dis.

Travail sur la mise en place (nom à utiliser "autre toi-même", "autre X", les effets sur A), sur l'adressage, l'évolution de la mission du dissocié, sur les remerciements aux dissociés à la fin, sur un moment de blocage où le dissocié convoqué ne peut pas s'installer (des croyances qui sont mises à distance, au bout du monde), sur ce qui favorise (le jeu, soyons fou, les incroyables, débrancher le cerveau gauche, nos A "débloquent" au sens propre et au sens figuré quand ils savent qu'on évolue dans l'imaginaire et le symbolique, les effets perlocutoires du Wald Disney ont fait tomber des craintes, l'effet du rêve éveillé de la veille envoie dans une perspective d'imaginaire et de symbolique). Important : Passivité du A quant au choix de la localisation des dissociés : "ça se fait"

Ce groupe a déjà établi un planning pour les transcriptions des entretiens avec une liste de questions à documenter à partir du travail sur les protocoles.

Groupe 3

1. Quelles questions au début ?

(Premier jour, J1) Nous avons longtemps cherché dans quelle direction chercher ! à partir des consignes données par PV.

Nous avons mis en place un « Walt Disney » collectif pour trouver des pistes de recherche.

Des préoccupations diverses se sont exprimées : pour C étudier les compétences du B à accompagner A dans le choix de ses dissociés, pour F une envie de lâcher prise avec l'usage « classique » des dissociés et pour S tenter d'utiliser la consigne élaborée par le groupe 1 et voir ce qui se passe. Documenter des moments de transition a été un choix fait pour le lendemain.

2. Dispositif adopté

(J2) Le sentiment de vouloir trop chercher à faire du « fou » nous a conduit à lâcher prise avec la commande. Nous avons donc décidé de mener un EDE chacun sur un moment qui nous intéressait à explorer. Nous avons convenu que si B n'avait pas de demande particulière de A pour élucider un moment de son V1, il devrait entendre, repérer un moment où l'information manquerait pour utiliser les dissociés et selon l'inspiration du moment. Ensuite, c'est ce qui s'est passé qui a décidé de la suite. Le second entretien et ce qui s'est passé au moment du court débriefing qui a suivi nous a conduits à refaire un second entretien sur le V1 de C en testant une nouvelle consigne puis le 3^{ème} entretien a été l'occasion de vérifier une seconde fois les effets de la nouvelle consigne. En J3, nous avons fait le choix de ne pas faire de nouveaux entretiens et d'écouter le débriefing enregistré entre les 2 entretiens de C en A pour tenter de formaliser ce qui s'était passé, puis de réécouter des extraits des entretiens et de prendre en note les différentes consignes utilisées et leurs effets. La méthode nous a paru fructueuse.

3. Ce que nous avons fait et obtenu

Trois entretiens avec deux A différents.

Dans le premier entretien (s en A, F en B), B devra faire 5 propositions successives à A avant de déclencher une prise d'information nouvelle pour A.

Proposition 1(27'22) :

« Est-ce que là il y aurait un autre toi-même qui pourrait venir t'aider ? ». Et qui a la mission très simple de t'aider ? ...Et de la positionner au bon endroit pour qu'elle puisse remplir cette mission ? »

Effet : pas très opérant pour A et c'est A qui propose à B ce que ce dissocié devra être capable de faire : « il faut que ce soit quelqu'un qui puisse voir à l'intérieur de S... »

Proposition 2(29'54) :

« Cette dissociée là, elle a le pouvoir de changer de mission, et cette capacité de décrire à cette S ce qui se passe à l'intérieur de son corps »

Effet : ça ne fonctionne pas

Proposition 3 (30'48) :

« *Est-ce que tu serais d'accord pour mettre une 3^{ème} partie de toi –même sur le toit ?* »

Effet : A fait une proposition « *elle voit au ralenti* » mais ça ne fonctionne pas plus

Proposition 4 (31'55)

« *Elle aurait une capacité unique : t'apporter des informations qui t'échappent....* »

Effet : A dit que la dissociée regarde dedans, son état interne, son ressenti corporel ... puis A dit « *ça m'échappe...j'arrive pas à chopper...* »

Finalement c'est la 5^{ème} proposition de B qui apporte des informations :

Proposition 5 (34')

« *J'ai envie de proposer encore autre chose, cette dissociée là de la garder et peut-être d'en mettre une autre, je ne sais pas c'est toi qui va me dire, mais qui pourrait juste apprécier, qui aurait la capacité de ressentir le plaisir de ce qu'a S juste au bon moment, de savoir de quoi elle a besoin...elle cherche pas à comprendre, elle a cette formidable capacité d'être en empathie totale ...* »

Effet : immédiat ! B s'est affranchi complètement des formulations connues et obtient enfin une information qui appartient au domaine de l'énergie interne de A, la proposition permet à A de capter dans le ressenti corporel une information sur le niveau d'énergie de A. Ce qu'elle perçoit c'est « *une remontée en énergie* » au moment exploré, quand se manifeste à travers le coffre de la voiture par la présence de la slack line dans son sac rouge. « *ça m'appelle, il y a la slack et il y a une montée d'énergie... elle se manifeste la slack, ça m'appelle : « dans ton coffre y a un truc !* »

S découvre donc comme un étonnement, qu'elle n'a pas construit le projet de faire de la slack après la douche. S comprend alors c'est « *qu'un état interne (basse énergie, mal de tête, fatigue) résonne avec un objet que je sais qui devient une activité qui me fait du bien quand je m'en sers. Je ne fabrique pas une idée, c'est pas un projet (de faire de la slack), ça se fait en moi, ça me fait signe à partir de mon état* ». « *Je comprends que ça chemine en moi, ce qui m'intéresse c'est que ce n'est pas une idée, B « t'as pas projeté de faire ça » A « non c'est du domaine de la passivité* ».

Entretien 2 : C en A, S en B

S mène l'entretien suite à une commande précise de C d'élucider quelque chose qui se passe dans un moment de pratique professionnelle. La consigne utilisée au moment qui se présente pour le faire est celle que nous avons tous notée. C dit à la fin de l'entretien avoir appris de choses sur ce qui se passe pour elle mais avec un sentiment de déjà connu, toutefois sans les avoir vraiment jamais verbalisées de cette manière. Bref rien de bousculant !

Proposition 1 (13'20)

« *..prendre le temps de placer un autre toi –même qui sait dire, regarder, comprendre ce que fait C dans ce petit moment où elle sent que....* »

Proposition 2 (15')

« *ce que je te propose, c'est de placer une autre C où cela te convient, où cela te semble juste et qui serait capable de voir, de comprendre ce que fait C là à ce moment là quand elle sent que....* »

A Elle voit tout

B est ce qu'elle peut faire autre chose que de voir ?

A...C'est pas la peine qu'elle ressente....

Un échange qui nous fait avancer tout de suite et qui nous fait encore avancer quand nous le réécoutons le lendemain :

Suite à cet entretien nous nous livrons à un échange spontané : l'aspect laborieux du 1^{er} EDE, un questionnement récurrent « *c'est quoi faire du fou avec du cognitif ?* » et sur la nécessité de laisser A se construire le dissocié dont il a besoin, à sa mesure, intuition initiale de C (cf. court passage au-dessus). Elle nous dira par la suite quand nous réécoutons ce moment d'échange, s'être mise en retrait de la discussion, entrer en résonnance avec ce que disaient S

et F et élaborer tout doucement ce qui lui serait utile en tant que A.

Extrait du moment d'échange spontané en fin d'EDE

C « *quelque chose qui me perturberait ... c'est voilà ... une C qui serait ..., qui serait un étudiant !...* »

S « *C qui serait un étudiant dans la salle ?* »

C « *c'est ce qui me vient à l'instant, on pourrait faire ça, on pourrait faire ça comme dissocié ?* »

S « *je sais pas ! tu veux dire tu serais assise dans la salle dans la peau d'un étudiant ? donc un personnage de la scène, quelle différence pour toi entre une C assise sur le vidéo proj et une C assise dans la salle au milieu des étudiants...., quelle intuition tu as ?* »

C « *pour moi il me semble que c'est pas la même situation...* »

S « *alors en quoi ?* »....

C « *je ne me mets jamais dans la peau des étudiantsalors du coup là ça me perturberait parce que je ne le fais jamais jamais, jamais ...et là je me vois enseigner, je pense qu'il y a des prises de conscience qui doivent être...../...* »

S et F « *donc tu es dans la peau d'un étudiant, tu regardes C mais en sachant que tu regardes C ?* »

C « *ça m'intéresserait parce qu'à mon avis c'est beaucoup plus fort ça !* »

En réécoutant le lendemain nous sommes surpris par le mot « perturber » qui n'a pas le même sens pour F et S et pour C. Elle précise alors le sens pour elle : « qui m'amènerait à penser autrement, qui contraint à revisiter les choses autrement, qui me ferait avancer »

Entretien 2 bis sur le même VI de C, S en B

Formulation (53')

S « *je vais te proposer quelque chose qui a émergé chez toi tout à l'heure ...si tu veux bien c'est de prendre le temps... d'installer...une autre C....(rythme très lent) dans la salle....parmi les étudiants....donc c'est une C qui à la fois est une étudiante.....mais en même temps sait qu'elle est C....et qui va un petit peu chercher à rendre service à C qui est en train de mener sa formation...parce que cette C là elle a envie de comprendre... elle a envie de savoir ce qui se passe dans ce moment où elle va décider de changer d'activité.....Tu prends le temps d'installer cette C dans la peau d'un étudiant quelque part sur une chaise dans la salle ...tu me fais signe quand tu es prête...je ne sais pas où tu vas la placer....* »

C « *Oui elle est placée juste en face* »

S d'accord....donc depuis cette place où elle est en face dans la peau de cet étudiant...est ce que cette C là qui est dans la peau d'un étudiant placé en face de C qui fait sa formation peut tranquillement nous dire, décrire plutôt...ce qu'elle perçoit...de cette place.... de ce qui se passe....

Effets produits :

Par 4 fois, des informations nouvelles vont parvenir à C. Elles se caractérisent par :

- l'immédiateté de leur émergence : à peine finie la proposition ci-dessus quelque chose surgit pour C.
- Leur sens frais : informations complètement différentes de celles obtenues dans le premier entretien.
- Elles produisent à chaque fois de l'étonnement chez C qui s'accompagne d'un dialogue à haute voix ex : « *j'ai envie de censurer* » (57'34), « *je ne comprends pas pourquoi c'est ça qui arrive ?* » et un travail de la part de S pour rassurer et lui demander de laisser faire.
- Et un non verbal très fort signifiant la surprise : position sur la chaise ex : se recule comme frappée par ce qui arrive.

On peut classer les informations qui arrivent en plusieurs catégories :

- Des informations qui renseignent C sur des états internes observés par le dissocié « étudiante » que C ne soupçonnait pas : « manque d'assurance » (54'24), « fébrilité de C qui veut convaincre »
- Une information relative à la façon dont C est installée pour faire sa formation, d'ordre pédagogique : « elle aurait pu s'installer autrement... » (56'50) avec une solution formulée
- Et des informations relatives à son statut et à ses compétences de formateur perçues par la dissocié étudiante, mais qui se livrent sur un autre mode : par la voix directe de l'étudiante qui s'exprime : « Ce qui me vient c'est : elle vient de Suisse, elle croit tout connaître, tout savoir ». « c'est pas parce qu'elle a un peu d'avance sur nous... ».... « en même temps elle se dit ouh la la, elle est drôlement compétente, elle a réponse à tout » (57'59)
- Des informations relatives aux effets produits sur les étudiantes par la voix de C qui décrit ces effets de son intervention auprès des étudiantes dans ce moment là

S qu'est ce qu'elle prend d'autre cette étudiante de ce que lui donne à voir ou à sentir cette formatrice, cette C qui est la formatrice, qui elle sent que c'est pas trop fluide ?

C là je me rends compte que

S c'est l'étudiante qui parle ?

C oui c'est l'étudiante, l'étudiante qui est enseignante, ... je me rends compte que elle est en train de nous dire des choses, ça va nous amener à réviser complètement notre programme de formation, j'ai pas vraiment envie de le faire..(se met en méta) oui oui, il y a une inquiétude qui est très forte que j'ai pas perçue tout à l'heure(sous entendu dans l'entretien précédent, ici prise de conscience de C sur ce qui se passe dans son V1 pour les étudiantes) puis reprend sur le mode dissociée :

C de cette inquiétude en fin de compte, de cette inquiétude de que ça va signifier comme changements du point de vue pédagogique...heu...on va...on va...on va essayer decomment dire... (soupir)...on va se confronter sur des concepts pédagogiques plutôt que de parler de ce que ça va signifier comme changements dans notre pratique, on va partir sur un débat théorique...

S elle se dit ça.

C oui et c'est là qu'il y a le flottement qui arrive !

S ah

C C'est fou, c'est fou, je vois bien ce qui se passe maintenant ...je vois bien ce qui s'est passé

C'est la fin de l'entretien avec beaucoup d'émotion pour C à ce moment là.

A ce stade, C a élucidé ce qui se passe, elle comprend pourquoi il y a ce moment de flottement évoqué dans le V1 pendant sa formation et ce qui fait qu'elle ressent que ce n'est pas fluide à ce moment là et qu'elle décide de changer sa façon de faire. (demande explicite formulée en début d'entretien 1). Lors de l'entretien 1, nous n'avions pas du tout obtenu ces informations et cette prise de conscience

4. Ce que ça nous apprend

Là il faudrait mettre en relation, le type de dissocié inventé par C, fait à sa mesure, à partir de l'intuition qu'elle a, la consigne formulée par S suite à la commande de C et apparemment la justesse de la formulation par rapport à ce dont a besoin C et les effets produits...

Ce que je peux avancer :

- Laisser à A le temps de « bâtir », « assembler », « profiler » le dissocié dont elle pourrait avoir besoin, donner des intentions légères en tant que B pour que se façonne le dissocié dont A a besoin, rapporté au moment qu'elle souhaite élucider

C'est bien parce qu'on a pris le temps de faire un débriefing spontané d'un 1er EDE sur le V1, que ce mécanisme se met en route chez C et qu'ensuite en l'écoutant et en

l'accompagnant, elle se façonne son dissocié au plus juste. Du coup B, peut lui donner une consigne à sa mesure qui met en place un dissocié ajusté et avec les effets que nous avons obtenus. Il faudrait retenter cette démarche pour voir si elle produit une autre fois des résultats analogues ??

Par contre, quand nous avons tenté d'utiliser directement dans un 1er EDE, un dissocié de même type dans une situation d'interaction (F et une autre personne) ou F se met à la place l'autre personne dans la pièce ça n'a pas produit les mêmes informations, ni des effets puissants comme avec C. Et il s'est produit un processus d'identification à l'autre, qui ne se produit pas avec C quand elle s'installe comme étudiante/ formatrice dans la salle.

Groupe 4

Nous n'avons pas fait ce que nous avons programmé en début de travail, en particulier un ou deux V3, parce que nous avons été portées par certaines trouvailles et par la question que nous a laissée A en partant.

Nous avons décidé de choisir très soigneusement le moment où serait placé un dissocié en faisant une explicitation aussi poussée que possible auparavant.

Nous avons fait un premier entretien avec A sur une transition dans le Walt Disney. Balayage chronologique à grande maille en explicitation, arrêt sur une transition qui paraît intéressante, explicitation de cette transition puis entretien avec dissociées. Mise en place d'une dissociée dont un petit bout est venu dans le ventre de A. Quand M (qui était B dans cet entretien) a demandé si elle pouvait s'adresser directement aux dissociées, A n'a pas voulu, il fallait passer par elle. Cela a créé un moment de confusion pour M en position de B. A a dit que les deux dissociées et elle ont travaillé en réseau. Question à voir sur le protocole, est-ce que chacune a apporté des informations spécifiques, un style, une manière de parler particulière ? Quand les dissociés se sont présentées, M (toujours en B) se posait des questions et était vigilante à l'autonomie des dissociées. Comme si elle sentait le maintien d'un contrôle de la part de A. Avec une troisième dissocié, la tonalité a changé.

Nous avons travaillé la consigne à trois, avec A ; ainsi elle a pu goûter les mots et dire ce qui lui convenait ou pas. Nous nous sommes arrêtées sur

Ce que je te propose si tu en es d'accord, c'est de laisser venir une autre toi-même, une autre A aux capacités de perception extraordinaires qui lui permettront de bien percevoir et de décrire ce moment où Pierre t'accompagne dans la position du rêveur. Je te laisse le temps de la mettre à l'endroit le plus juste pour qu'elle puisse accomplir sa mission. Laisse lui le temps de s'installer à l'endroit qui lui convient le mieux pour percevoir et décrire ce qu'elle a à décrire. Tu me fais signe quand elle est installée.

En cours de consigne, A a demandé à son B d'aller plus lentement alors que le rythme de B était déjà très lent.

Nous avons choisi "laisser venir" pour favoriser le lâcher prise. Le groupe 1 a testé "je te laisse découvrir ...".

Après l'entretien avec A et le débriefing, avant de quitter Saint Eble, A nous dit qu'elle aimerait bien savoir "quels liens entretient B avec ses dissociées qui lui ont permis de l'accompagner comme elle l'a fait". Nous avons décidé de tenter de répondre à la demande de A.

Le moment de la demande d'adressage (moment de confusion pour M qui était B) a été l'objet d'une explicitation pour M (après le départ de A). M est donc devenu A pour un V2 sur le moment de l'adressage aux dissociés de l'entretien précédent, balayage chronologique à grande maille en explicitation, arrêt sur une transition qui paraissait intéressante, puis entretien avec dissociées. Le moment de la demande d'adressage a été choisi parce qu'il y avait eu trouble, que beaucoup de choses semblaient s'être passées simultanément et que l'explicitation n'en donnait qu'une description partielle. Une co-identité de M toujours présente (Celle qui est traversée), qui n'a pas besoin d'être installée parce qu'elle est toujours

là, a donné beaucoup d'informations et mais il n'y avait pas de chronologie et il manquait la description de la prise de décision par M, décision d'accepter de passer par A et ce que cela modifiait pour elle de passer par A pour parler aux dissociées.

Reprise de l'entretien avec une nouvelle dissociée avec la consigne d'installation

Ce que je te propose si tu en es d'accord, c'est de laisser venir une autre toi-même, une autre M qui a des pouvoirs tellement extraordinaires qu'elle est capable de saisir ce qui se passe dans ce moment où ... pour pouvoir décrire comme si on filmait avec une caméra particulière qui décompose tellement les choses qu'on peut séparer tous ces micro événements qui se passent dans ta tête, en toi et de les décrire. Laisse lui le temps de s'installer à l'endroit qui lui convient le mieux pour percevoir et décrire ce qu'elle a à décrire. Tu me fais signe quand elle est installée.

Une dissociée saboteuse est arrivée. M a tout de suite repéré la posture de cette dissociée, une posture de critique négatif. Elle lui a demandé de se retirer. Qui était-elle ? Une subpersonnalité de M ? Autre ? Nous avons oublié de demander ce que cette dissociée avait à nous dire, sans prendre le temps d'interroger ce qui avait provoqué son apparition. Il s'est sûrement passé quelque chose qui a produit cette dissociée-là. Puisque M s'était donné cette dissociée, nous aurions pu prendre le temps de savoir ce qu'elle avait à nous dire. L'inconscient de M la lui a donnée, cela ne peut pas être rien. Il sera utile de s'en souvenir pour l'avenir, de penser à demander à un dissocié qui ne convient pas ce qu'il a à nous dire. Nous ne l'avons pas fait mais l'idée est à conserver.

Nouveau démarrage et autre blocage. Celle qui est traversée ne consentait pas à ce qu'une autre dissociée réponde à sa place. Elle pouvait très bien faire le travail demandé. Comme elle ne parle pas, elle s'exprime en ressenti pour M. B a négocié longuement avec Celle qui est traversée. Celle-ci a écouté et a compris les raisons de B. Elle a accepté enfin à condition que ce ne soit pas une autre M mais un lieu de conscience.

Nouveau redémarrage avec une consigne très épurée

Ce que je te propose maintenant si tu veux bien c'est de laisser venir un autre lieu de conscience (le "autre était-il nécessaire, utile ?) d'où tu pourras saisir ce qui s'est passé au moment où tu as demandé à A si tu pouvais t'adresser à ses dissociées et qu'elle t'a répondu qu'il fallait passer par elle de façon à pouvoir saisir, discriminer, séparer toutes ces choses qui se sont passées et quand tu es prête, tu me fais signe.

Le lieu de conscience est arrivé sans s'annoncer et a demandé à B ce qu'elle voulait savoir. B a posé ses questions et l'entretien a été très productif parce que B n'a pas molli en posant toutes sortes de questions, en outrepassant même le but initial de l'entretien, tout en restant humble et respectueuse et dans une position très basse. Le lieu de conscience a donné une description de la croyance de M qui pense qu'elle doit s'adresser directement à la dissociée pour avoir une bonne communication. B a demandé d'où venaient les intentions de M. Le lieu de conscience a décrit et nommé ce mouvement extrêmement profond en faisant référence à la dénomination "corps astral" (description en gestes), mouvement qui contient le corps de M et tout ce que M a déjà vécu. Pendant ce temps, M entend les questions, ça se fait en elle, ça vibre en elle et ce qui vibre est juste selon l'évaluation de Celle qui est traversée qui lui transmet ce qui se passe, mais les réponses se font sans elle, elle n'entend pas sa voix. Le lieu de conscience décrit aussi la communication entre M et Celle qui est traversée. B demande aussi la description de ce mouvement qui démarre dans le corps astral et qui se transforme en intentions dans la tête de M puis en mots dans la bouche de M. Le lieu de conscience ne peut pas le décrire, et de toute façon, B ne pourrait pas comprendre. Pendant que ça parlait, M ressentait des mouvements comme quand elle réfléchit à quelque chose et qu'une décision s'impose.

B a remercié le lieu de conscience à la fin et lui a exprimé sa gratitude pour tout ce qu'il avait apporté (B l'a fait parce que A n'était qu'une bouche qui parlait). B a remercié aussi Celle qui était traversée d'avoir permis de faire ce travail important pour nous. A était tranquille et se

sentait bien, il n'y a pas eu de problème de retour autre que le temps long et incompressible de ce retour. Provisoirement B a été mieux informée que A.

Il faudra un entretien ou une auto-explicitation de M pour savoir comment elle a vécu ce moment dont elle sait déjà que c'était juste sans connaître les informations apportées par le lieu de conscience. Et un V3 de M sur ce V2.

Dans le dépouillement du protocole nous aurons des informations sur les transitions. Ce lieu de conscience a apporté des descriptions et des informations, il n'a pas donné de conseils. Ce sera donc un exemple intéressant à étudier. Nous avons pensé que le "corps astral" décrit par le lieu de conscience pourrait être le champ de la passivité de M. À confirmer à partir du protocole et à discuter.

4. La récolte et les questions à partir des feedbacks

Pendant les feedbacks, Pierre a dit et répété quelque chose qui me paraît très fort au sujet des dissociés, fort parce que cela induit une posture de recherche particulière et productive "Je présuppose que ça marche, donc si ça ne marche pas, c'est que le travail est mal fait. Il nous faut explorer ces blocages ou ces mauvais fonctionnements. Il faut chercher en amont ce qui a été mal fait. Si le dissocié doit se déplacer, c'est que l'installation est mal faite. Rappelons-nous que la mise en place se fait avec les compétences demandées au dissocié. La mise en place spatiale est cruciale, nous l'avions déjà vu l'an dernier. Le dissocié est bien en place quand il sait ce qu'il a à faire et qu'il produit des descriptions, il ne devrait pas avoir à se déplacer. Il y a un lien très fort entre la compétence et la position. Cela définit le point de vue. Si cela ne marche pas, il faut faire l'hypothèse que le point de vue n'est pas bon, il faut demander à A d'évaluer la spatialisation du dissocié ou reprendre l'installation".

Donc si quelque chose ne va pas, pensons à vérifier que l'intention de départ est juste, qu'il y a consentement, que la mission et les compétences sont bien définies et bien congruentes avec le projet de recherche d'information de l'entretien, pensons à rassurer A, soyons attentifs à ses croyances limitantes.

Dans la mise en place il y a tout un temps où B doit accompagner A dans ses vérifications. Le dissocié est bien en place quand il sait ce qu'il doit faire. Qu'est-ce qui fait qu'il est bien mis en place ? C'est que l'intention est juste, et qu'est-ce qui fait que l'intention est juste ? C'est que le but, la mission, les compétences sont justes et qu'est ce qui fait que tout ça fonctionne, c'est qu'il y a un consentement.

Une question a été posée plusieurs fois sous différentes formes : A quoi sert un dissocié ?

Un dissocié est mis en place pour avoir plus d'informations et de description, nous pouvons créer de nouvelles compétences, nous pouvons multiplier les dissociés.

Plusieurs groupes ont procédé de la même façon : explorer une situation avec un entretien d'explicitation (le plus souvent sur des activités de la pré université d'été), identifier des transitions, explorer ensuite l'une de ces transitions avec des dissocié(s).

Quand il y a des dissociées, nous devons penser, comme dans un entretien d'explicitation, à nous informer sur le déroulement temporel et sur toutes les couches du vécu (expansion).

Nous savons déjà, par les travaux précédents, que le dissocié est hypersensible aux mots et aux effets perlocutoires.

L'observation et la prise en compte du non verbal sont très importantes pour repérer un dysfonctionnement, quelque chose qui ne se passe pas bien pour A, il faut alors prendre le temps de vérifier auprès de A que tout est bien en place.

Notons aussi que les situations avec des dissociés qui ne marchent pas sont intéressantes à étudier et peuvent nous apprendre des choses sur le fonctionnement des dissociés.

Quand un dissocié est bien installé et qu'il est productif, il nous aide à voir mieux, à décrire mieux, à comprendre mieux. Il nous aide à décrire tout ce qui peut être décrit quand on se donne les mêmes buts que dans un entretien d'explicitation, c'est-à-dire augmenter nos connaissances de psycho phénoménologie. On peut contraster deux buts, celui de

l'explicitation, et une autre catégorie de buts, éclairage, aide, conseil, sens. Ce que nous cherchons ici dans l'Université d'Été et au GREX, c'est à produire plus de connaissances sur nos mondes intérieurs. Par exemple, en ce qui concerne les transitions qui sont des phénomènes d'émergence, si nous pouvons montrer que nous pouvons ainsi nous informer davantage, nous aurons gagné quelque chose d'extraordinaire, mais si nous trouvons des exemples où ils ne sont pas productifs, où ils sont impuissants à décrire, ce sera extraordinaire aussi, parce que nous pourrions voir qu'il y a quelque chose d'insécable dans l'activité de la personne. Par exemple, des choses qui s'opèrent dans la passivité, dans le subpersonnel. Nous savons bien qu'il est impossible de démontrer un résultat négatif, mais nous pourrions montrer toutefois que nous sommes au bout de nos moyens et que ça ne produit pas. Dans tous les cas, c'est très intéressant.

Je me pose une question : si on arrive à un blocage avec des dissociés, est-ce que cela signifie que les dissociés n'ont pas la compétence d'aller plus loin ou qu'on est arrivé au bord d'un insécable. Comment le savoir ?

Si on met en place un dissocié, ce dissocié peut suivre le déroulement temporel et montrer que, entre deux connus, il y a une transition à explorer. Dans cette transition, comme dans un entretien d'explicitation, nous pouvons obtenir le séquentiel temporel puis faire l'expansion qui décrit les qualités de ce moment en visant le déploiement des couches du vécu.

Retenons que nous pouvons mettre autant de dissociés que nous en avons besoin.

Retenons aussi que le fonctionnement des dissociés et leur relation à leur A ne pourront être éclairés que dans des V3¹⁴⁸.

Pensons à demander à la fin de l'entretien si le dissocié a encore quelque chose à dire qui ne lui aurait pas été demandé par B.

Type de dissociés

Selon les dissociés, on obtiendra des informations d'ordre différent : plus de connaissances de psycho phénoménologie (descriptions de nos mondes intérieurs) ou des conseils, de l'aide, un éclairage sur un point particulier (du côté du sens).

Comment aiguïser suffisamment nos relances pour obtenir l'effet attendu et laisser le moins possible de place au hasard (nous sommes dans le même type de travail que celui que nous avons fait sur les relances de l'entretien d'explicitation où nous avons maintenant des phrases magiques et des relances extrêmement bien construites pour faire exactement ce que nous voulons faire).

Il faudra peut-être revoir la typologie des dissociés personnels (autre soi-même) et transpersonnels (lieu de conscience) car le groupe 4 a rencontré un lieu de conscience qui a apporté beaucoup d'information en donnant des réponses à toutes les questions de B que, selon lui, B était capable de comprendre.

Un groupe a rencontré un arc en ciel avec lequel B a eu du mal à communiquer parce que les réponses étaient données sous forme de mouvement ; c'est un cas où les catégories habituellement utilisées pour questionner ne conviennent plus.

Consigne

Je crois que tous les groupes ont fait un gros travail sur la consigne d'installation. Il sera intéressant, après le dépouillement des protocoles de lister toutes ces relances et d'étudier les effets produits. Comment parler clairement à A pour qu'il n'échappe pas, qu'il sache exactement ce qu'on lui demande ? Comment trouver des phrases claires, simples, directes ? Comment anticiper les effets perlocutoires ? L'énoncé de la consigne est à double détente et A est peut-être déjà parti quand arrive la seconde partie. Si, pour bien faire, B rajoute des mots, il peut alors se passer des phénomènes non contrôlés. Comment B peut-il être sûr de garder la

¹⁴⁸ Voir Expliciter 95, Explorer un vécu sous plusieurs angles. Deuxième partie : 1. Vivre des positions dissociées. Maryse Maurel, Claudine Martinez.

maîtrise de l'effet qu'il veut faire à A avec ses mots ? Le groupe 1 a travaillé sur ce sujet. Comment s'adresser à un ange gardien qui s'est présenté trop tôt ? Est-il possible de le transformer en psychologue cognitif pour avoir les réponses souhaitées ? Au delà de l'anecdote, comment moduler la mission et les compétences de ce qui vient ? C'est une question à l'aval du problème. N'est-il pas préférable de multiplier les instances ? L'amont du problème c'est que, pour A ça va très vite, le temps de reformuler pour B, "ça" s'impose à A qui engendre un dissocié qui conseille au lieu de décrire. La solution, semble-t-il, est de repartir avec "est-ce que tu serais d'accord pour mettre en place un autre dissocié qui dise ce qu'il faut faire ?" Quand B est dans l'embarras, il peut faire appel à un dissocié qui fasse le diagnostic et qui dise ce qu'il faut faire.

Pensons à demander au dissocié des compétences pertinentes pour le but recherché, des compétences extraordinaires, pour aller plus loin que l'explicitation (attention, vous pouvez vous retrouver avec un arc en ciel qui communique sur un mode incompréhensible pour vous !)

C'est toujours B qui guide. Si B ouvre à tout, tout peut arriver, d'où des questions intéressantes à documenter.

Pour le moment la consigne de base semble se stabiliser autour de

"Si ça te convient, je te propose de travailler autrement. (B met A en suspend, A attend ce qu'il doit faire) Je te propose de mettre en place un autre toi-même, un autre X, qui sera capable de décrire ce qu'il se passe (compétences, à moduler selon la situation, c'est là que nous pouvons demander des choses folles ou extraordinaires, à condition d'être bref, clair et concis)). Je te laisse le temps de le mettre à l'endroit le plus juste pour qu'il puisse accomplir sa mission, et je te laisse le découvrir et découvrir où il se trouve autour de toi. (A se débrouille tout seul ou plutôt, A lâche prise et laisse les choses se faire). Tu me fais signe quand tu l'auras fait. (pour que A puisse sortir de ce temps)".

La difficulté est de dire tout ce qu'il faut dire pour laisser s'installer le "bon" dissocié qui aura le "bon" point de vue, tout en contenant A suffisamment pour qu'il ne brûle pas les étapes en laissant la main à sa passivité et tout en sollicitant quand même la passivité de A qui est le seul à pouvoir "créer" ou "laisser venir" son "bon" dissocié si le message est clair pour lui. Je pense que le travail sur la consigne d'installation n'est pas terminé et que nous n'avons pas encore la phrase magique d'installation comme pour le lancement d'un entretien d'explicitation. Peut-être faut-il prendre en compte aussi qu'il peut y avoir des variations dans les réactions de A à la consigne ? En effet, dans ces situations, les effets perlocutoires sont très forts et il n'est pas facile de contrôler l'effet des mots sur A, de le tenir, de ne pas en dire trop en rajoutant des mots inutiles, ou en faisant partir A trop vite ou dans un endroit qui ne convient pas. Si B veut bien piloter, bien guider, bien contenir, il doit être très précis et très concis. Comment réussir à ne pas laisser la place pour que la consigne engendre, avec les premiers mots, un dissocié qui ne convient pas, par exemple un dissocié transpersonnel qui donne un conseil et ne décrit pas. Dans ce cas, si cela se produit, penser à faire intervenir un dissocié supplémentaire avec mission de faire le diagnostic de ce qui se passe dans le V2 au moment où nous en avons besoin. C'est une chose que j'ai comprise cette année et qui donne du sens à la phrase de Pierre, faire des dissociés sur les dissociés. Quelle que soit la difficulté rencontrée en V2 ou en V3, un nouveau dissocié va pouvoir nous dire ce qui se passe et nous aider à dépasser la difficulté. Un exemple a été donné en feedback par le groupe 3 sous la forme "S'il y avait une autre S, qu'est-ce qu'elle pourrait faire pour t'aider à trouver le dissocié qui ...".

Mettre des dissociés pour aller plus loin dans la description de notre monde intérieur mais aussi utiliser les dissociés pour nous aider à dépasser les obstacles et les blocages dans cette mise en œuvre.

Il est possible que d'autres types de consignes aient été essayées comme, par exemple dans le

groupe 3, celle se laisser perturber pour A, perturber au sens de « qui m'amènerait à penser autrement, qui contraint à revisiter les choses autrement, qui me ferait avancer ». Ouverture à d'autres possibles. À suivre.

Les compétences demandées au dissocié

On peut demander au dissocié d'avoir des compétences extraordinaires, d'être capable d'aller dans la passivité, de fonctionner comme une caméra qui filme avec des milliers d'images par seconde, de voir à la milliseconde près, de voir comme avec des rayons X, de savoir séparer, discriminer et décrire ce qui se passe dans une transition, et bien d'autres compétences encore qui sont à inventer. C'est ce qui nous permettra de faire des choses qui vont bien au-delà de ce que nous faisons d'habitude. Certaines compétences peuvent heurter les croyances du A ("fonctionner à la milliseconde, ah non, tout à fait impossible", dit-elle). L'intérêt de mettre un dissocié, c'est de pouvoir lui demander des choses impensables, des choses dont nous n'avons pas idée, de nous dire des choses que nous ne pouvons même pas imaginer. Comment concilier des mots qui vont demander de dire l'impensable, ce que je ne peux même pas imaginer, ce que nous ne savons pas penser et en même temps contenir A pour qu'il ne s'échappe pas, qu'il ne démarre pas trop vite, pour éviter l'arrivée d'un dissocié type ange gardien qui donne une réponse et qui ne décrit pas. Pour un dissocié qui ne convient pas, avant de le remercier, il faudrait penser à lui demander ce qu'il a à dire car il n'est pas venu par hasard.

Comment élargir notre imagination ? C'est un vrai défi à relever.

Les compétences de B pour conduire un entretien avec dissociés

Quelles compétences doit avoir le B pour faire le travail d'accompagnement afin que le dissocié proposé fonctionne bien ? Nous trouverons ces réponses dans des V3 de vécus de B. Nous en sommes encore à nous exercer, à recueillir des protocoles et à les travailler pour augmenter et affiner la palette des outils de B¹⁴⁹, pour construire les techniques utiles pour B pour faire un accompagnement dans un entretien avec dissocié. Nous sommes en train collectivement de construire l'expertise d'un B avec dissocié. Et quand nous aurons bien avancé, nous pourrions construire des stages de formation !

Le lâcher prise et le consentement

Certaines difficultés rapportées dans les feedbacks concernent le lâcher prise et le consentement de A. Certains exemples ont été donnés, quand A veut utiliser une expérience précédente et place son dissocié à un endroit où, une fois, il avait bien produit, ou quand garde le contrôle et ne permet pas que "ça" se fasse.

Une question technique intéressante à documenter est de savoir comment s'opère ce lâcher prise qui permet au dissocié de s'installer. Il sera intéressant de recueillir des informations sur ce niveau de détails, de lister des situations de difficultés d'installation et de les analyser.

Il semble évident qu'il y a un lien entre lâcher prise, consentement, adhésion, contrat, confiance, sécurité, croyances limitantes. Qui doit donner son consentement, A global, toutes les parties identifiées de A, certaines parties ? Comment conduire la négociation ? Avec qui ? Là aussi, il faudra relever des exemples.

Et souvenons-nous des exemples que nous avons déjà où A doit s'endormir ou mourir (provisoirement !) pour que s'opère le lâcher prise qui permet l'advenue d'un dissocié, Voici un nouveau Pouf à explorer : qu'est-ce qui se passe entre le lâcher prise et l'advenue du dissocié ?

L'adressage

Nous avons déjà abordé le problème de l'adressage l'an dernier. Faut-il s'adresser directement aux dissociés, faut-il passer par A ? Cela dépend des A. Il est donc nécessaire de s'en informer

¹⁴⁹ Voir Expliciter 97, Conduire un entretien avec un dissocié, une dynamique nouvelle pour B. Mireille Snoeckx, Maryse Maurel, Bienvenu Obela.

auprès de A.

Comment s'adresser à quelqu'un, à quelque chose qui n'est pas seulement une entité qui va me donner des informations, qui est une réalité psychique pour laquelle il faut avoir une grande considération, nous ne pouvons pas nous adresser à un arc en ciel avec des mots habituels. Il y a certes une grande attention à porter à la consigne d'installation mais il faut aussi porter attention à cet adressage. Le mode d'adressage sera différent selon la nature de l'entité. Cela dépend aussi de A et de la situation et cela doit se négocier. Le dissocié a-t-il un nom ou pas ? Quel est son rythme de parole, ses particularités qui viennent de son unicité. Qu'est-ce qu'il autorise ? Si des dissociés sont déjà en place, il faudra peut-être négocier avec eux, obtenir leur consentement avant d'en installer un nouveau. Les formulations de l'IFS ou des subpersonnalités peuvent nous être utiles.

Il y a une typologie, pour certains c'est facile, pour d'autres moins, il y a des types de rapport au monde intérieur qui sont différents. Quel est le type d'accès à son monde intérieur de mon A ?

La fin, les remerciements

Le groupe 2 a beaucoup travaillé sur les remerciements à adresser aux dissociés avant qu'ils ne se retirent. Ils ont comparé ce dont les différents A avaient besoin pour remercier leurs dissociés. Il leur est apparu beaucoup de cas de figure.

Des questions (en vrac)

A peut-il capitaliser a posteriori les compétences de son dissocié ?

Ma réponse : un dissocié peut devenir une co-identité que je convoque quand j'ai besoin d'elle. Voir la créatrice-rêveuse dans mes articles de Expliciter 94 et 95 qui est là depuis 1990 (mon premier Walt Disney).

Qui parle quand le dissocié parle ?

Quel est le lien entre dissocié et A ?

Ma réponse : Voir dans expliciter 95 la réponse pour moi sur une situation spécifiée.

Comment moduler mission et compétence pour avoir ce qu'on veut ?

Ma réponse : tu fais des essais et tu vois si ça marche.

La réponse de Pierre : tu poses la question en aval du problème. Il faut revenir en amont et recommencer l'installation avec un nouveau dissocié.

Qu'est-ce que ça apporte de s'adresser à une partie de moi plutôt qu'à toute la personne ?

Ma réponse : je ne m'adresse pas à une partie de moi lambda, je convoque une partie de moi qui a des compétences que je pense ne pas avoir, exactement comme dans la fertilisation croisée de la PNL. J'ai un problème que je ne sais pas résoudre. Je demande à une partie de moi qui est très compétente dans un certain domaine de regarder la partie de moi qui a le problème et de lui donner un conseil puisqu'elle est très compétente. Et les réponses viennent qui proposent des solutions. Pourquoi faut-il en passer par là et pourquoi n'ai-je pas résolu mon problème toute seule. Mon hypothèse est que j'ai des compétences que j'ignore portées par des parties de moi que je ne connais pas. La fertilisation croisée les fait exister et les rend opérationnelles. Cela dit que ça marche mais ne dit pas pourquoi ça marche.

Qui parle quand le dissocié parle ?

Ma réponse : Mystère. Les changements de posture et de voix peuvent être surprenants et impressionnants, voir l'exemple de Plein Partage ou l'exemple de Mireille avec son lieu de conscience, avec la petite fée. Claudine a dit aussi que dans le V3 décrit dans Expliciter 95, j'avais changé de voix.

Pourquoi c'est le B qui doit donner les compétences du dissocié ? Quels sont les cas où il serait peut-être judicieux de laisser A choisir les compétences qui lui paraissent les plus pertinentes. Sans oublier toutefois que c'est A qui consent à l'installation du dissocié et qui le place à l'endroit le plus pertinent. Le groupe 3 a posé ces questions et les a travaillées.

Pierre a dit " il faut penser que dans le monde du dissocié, il n'y a pas de limite autre que celle que nous allons poser". Sur quoi étayer cette affirmation ? Autrement que par des réalisations effectives en situation. Il apparaît donc très important de chercher les limites des compétences

des dissociés.

Conclusion

Il m'est difficile de conclure sur ce qu'a apporté cette Université d'Été aussi riche, aussi dense. Comme d'habitude, je manque un peu de temps pour les reprises qui feraient émerger une conclusion bien pensée et bien construite. Mais il ne faut pas rêver, chaque année, quand je rédige le compte-rendu de Saint-Eble, j'ai encore le nez sur le guidon et je manque sérieusement de recul.

Notre travail devient tellement fin et pointu que les trois jours ne suffisent plus pour le travail à faire. Il faut explorer avec un entretien d'explicitation pour arriver à un vide, à un blocage, à un phénomène de type Pouf, il faut reprendre un entretien d'explicitation sur le Pouf, il faut proposer un ou des dissociés en V2, faire des V3, des V3 de A et des V3 de B. Nous manquons de temps pour faire une exploration complète qui relève certainement du mythe car les processus que nous enclenchons me paraissent sans fin, comme la fragmentation en explicitation.

Les thèmes favoris du GREX sont toujours présents, la mise au point des relances, les effets perlocutoires, l'élaboration d'une expertise pour B, l'aspect expérientiel de cette construction d'expertise et sans doute bien d'autres choses.

Nous augmentons notre expertise mais nous sommes encore en plein défrichage. C'est ce qui rend importante, enrichissante et précieuse notre méthode de travail appuyée sur l'hétérogénéité des groupes. Nous avons pu vérifier la pertinence de travailler séparément dans les groupes de trois pour avoir des apports divergents. Chacun de nous a des préjugés, les apports externes peuvent permettre d'en faire tomber certains.

Comme nous sommes encore en plein défrichage, la diversité des groupes apparaît d'autant plus importante et enrichissante.

Certains groupes ont travaillé sur les premiers enregistrements dans de longs débriefings, et il semble que ce travail ait été très fructueux pour faire émerger de nouvelles idées de travail.

Il nous reste à poursuivre le travail sur la consigne d'installation d'un dissocié. Après les travaux sur les protocoles, il faudra capitaliser les consignes accompagnées des effets produits.

Il nous faut garder en tête l'hypothèse de travail de Pierre : si ça ne marche pas, c'est que quelque chose en amont a été mal fait. Plutôt que de travailler en aval, il est préférable de recommencer.

Je reviens avec cette belle idée de faire du dissocié sur les dissociés. **Mettre des dissociés pour aller plus loin dans la description de notre monde intérieur mais aussi utiliser les dissociés pour nous aider à dépasser les obstacles et les blocages dans cette mise en œuvre.**

Il sera intéressant de collecter les exemples de cas où l'installation de dissociés nous permet d'aller plus loin qu'avec l'explicitation, l'exploration des Pouf par exemple, et de chercher les limites dans les descriptions avec des dissociés. Continuons à poursuivre l'insécable pour repousser nos limites aussi loin que possible.

À l'écoute des feedbacks, il m'a semblé que le travail se soit bien affiné depuis l'année dernière. Effet de la préparation de la synthèse ? Ou progression dans la qualité du travail de recherche ? Nous avons pu partager des choses géniales dans les grands feedbacks et j'attends avec impatience les travaux qui seront issus de cette belle Université d'Été.

La métaphore qui me vient quand je pense à notre Université d'Été 2013, c'est celle d'une énorme ruche bourdonnante et travailleuse dans laquelle chacun a fait son miel en remplissant quelques alvéoles de plus. Nous avons partagé un peu de ce miel dans les feedbacks, nous n'avons pas tous butiné sur les mêmes fleurs, les miels avaient des goûts, des couleurs et des textures différents. Ils étaient tous délicieux.

Montagnac, le 29 septembre 2013

Cher GREX

Sylvie Bonnelle

Je t'ai découvert en 1994, en arrivant dans l'Académie de Poitiers en tant que professeur d'EPS. Etant précédemment conseillère pédagogique des futurs jeunes professeurs d'EPS stagiaires dans l'Académie de Nancy-Metz, j'ai eu en arrivant, accès au plan de formation des formateurs que Maurice Lamy pilotait à la MAFPEN.

Une conférence de Nadine Faingold était annoncée à la Rochelle sur l'entretien en formation des enseignants et l'usage de l'entretien d'explicitation au printemps 1995 je crois. Je m'y suis inscrite, intéressée et sensible au côté « exotique » d'une formation au bord de la mer ; quand on vient de la Lorraine, on ne résiste pas ! Je ne savais pas encore que je mettais le doigt dans un merveilleux engrenage !

J'ai eu le sentiment en écoutant Nadine et en vivant les mises en situations qu'un monde caché s'ouvrait à moi : ainsi on pouvait en questionnant d'une certaine manière accéder à des informations soit disant inaccessibles et accompagner les personnes à les décrire. Je découvrais aussi que tu avais un mentor qui avait imaginé cette technique géniale de questionnement : Pierre Vermersch. Durant cette journée à La Rochelle, un écho très fort s'est fait avec ce qui confusément me préoccupait et m'intéressait depuis ma formation initiale : la question de l'élève, personne en devenir et le rôle des éducateurs sur ce chemin. C. Rogers m'avait déjà prise par la main grâce à l'intervention précieuse de notre professeur de Sciences de l'Education de l'UER EPS de Poitiers : Jacques André(1978). Ce jour là, je suis repartie avec l'ouvrage de Pierre Vermersch sous le bras et je t'ai laissé un peu à l'horizon, comme cette ombre majestueuse des grands cèdres qui dépassent de chaque belle propriété du Poitou, qu'on ne voit pas tout le temps mais qui marque une saillie sur la courbe lointaine des champs.

Je savais par mes collègues de Poitiers déjà engagés dans tes aventures, que tu menais des séminaires régulièrement à Paris et que tu faisais une université d'été dans un lieu improbable au fin fond d'une contrée reculée.

Peu de temps après cette conférence, la belle intuition de Maurice Lamy a été de monter une formation à l'entretien d'explicitation de 12 jours sur deux ans dans notre Académie. (1996 1998). J'ai saisi cette opportunité car on venait de me confier la formation des professeurs stagiaires en EPS à Poitiers et la belle graine semée à la Rochelle a pu se développer à Poitiers toujours grâce à Nadine pendant ces deux années puis murir au sein d'un groupe local pendant plusieurs années.

Et quand j'ai été riche de mes nombreuses expériences d'accompagnement en entretien des professeurs stagiaires d'EPS, que j'ai eu sensibilisé mes collègues professeurs d'EPS tuteurs à ces façons de procéder avec leurs stagiaires, j'ai senti qu'il était temps que je me rapproche de toi et que je vienne te rejoindre à Paris pour puiser à la source. Je te l'avoue, j'étais impatiente de rencontrer ton pilote que je citais régulièrement sans le connaître ainsi que ses compères.

Je t'ai donc rencontré à la Mairie du XIII^{ème} arrondissement de Paris en 2002 je crois. J'aurais dû faire attention au symbole ! D'autant qu'avant de pénétrer dans la mairie, par une coïncidence comme la vie peut en faire je repassais avec une certaine émotion sur mes pas de petite fille découvrant Paris dans les pas de ma tante creusoise, parisienne d'adoption.

Tu étais ramassé dans une salle en sous-sol, mal éclairée. Tu étais au grand complet et moi j'étais très intimidée. J'ai cherché du regard Nadine et les personnes du Poitou : Janine, Maurice, Sylvie et Philippe et je suis allée me caler à côté d'eux. Plusieurs choses me reviennent de ce moment : j'étais pétrifiée par mon inexpertise, par la méconnaissance de tes usages, impressionnée par Pierre Vermersch enfin devant moi en chair et en os, à la fois souple et massif, j'étais par moments dépassée intellectuellement par les propos tenus et en même temps une éponge prête à s'imbibber de tout ce qui se disait et qui avait un son étrangement nouveau et séduisant pour moi.

Je ne m'étais pas trompée en venant te voir : je sentais que j'étais autorisée à avoir une place dans ton sein et qu'il me faudrait un peu de temps pour apprivoiser tout cela. Je ne savais pas non plus ce jour là combien ça nourrirait mes réflexions personnelles, mon monde intérieur et mes pratiques professionnelles tout en ayant une intuition quelque part en moi.

Puis j'ai pris l'habitude de nos rendez-vous annuels, avec à chaque fois la même jubilation, la même impatience avant chacune de nos rencontres. J'ai appris énormément des voyages intellectuels dans des zones peu explorées ou mal explorées, des moments de créativité inouïs.

Tu es composé de tant de personnalités riches et diverses, affûtées dans leur domaine de recherche ou professionnel que quand tu mets tous ceux là en synergie ça produit de vrais moments d'incandescence réflexive. Une pure merveille à vivre !

Voilà bientôt 12 années à te fréquenter assidûment, je te suis fidèle sans faille (malgré quelques absences de temps à autres mais tu n'es jamais très loin !), en dépit des coups de gueule, des sautes d'humeur, de quelques ruptures qui t'agitent parfois.

*Surtout ne change pas trop avec le temps, garde ce qui fait ta force et ta longévité créative, préserve l'esprit de départ qui fait ton identité unique,
Ma Belle Rencontre !*

Agenda 2013-2014

15 et 16 novembre 2013 (Lyon)

31 janvier et 1^{er} février

28 et 29 mars

13 et 14 juin (journée pédagogique)

21 et 22 novembre

E x p l i c i t e r

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation
Association loi de 1901

Place de la bergerie

43300 Saint Eble

04 71 77 25 84

w w w . g r e x 2 . c o m

*Directeur de la publication P. Vermersch
N° d'I*

GREX

INFOS
n° 13
février 1996

Bulletin d'information bi-mensuel du
GROUPE DE RECHERCHE SUR L'EXPLICITATION ET LA PRISE DE CONSCIENCE Association loi de 1901
24 RUE DES FOSSES SAINT BERNARD 75005 PARIS Tel 16.1.46.34.68.29 fax 16.1.43.29.24.67

Pour une Psycho phénoménologie

par Pierre Vermersch

Vous vous souvenez sans doute, qu'au moment où j'ai sorti mon livre, je vous avais dit que, jusqu'à présent, j'avais travaillé à la réalisation de l'escabeau qui permettrait d'atteindre les confitures et que, maintenant qu'il existait sous la forme de l'EdE, le moment était venu de s'intéresser aux confitures elles-mêmes !

Pendant longtemps j'ai défini les confitures comme étant l'étude de la pensée privée. C'était donc une délimitation privilégiant le cognitif : la pensée, et le point de vue en première personne défini par différence : privé, par opposition au point de vue en troisième personne qui ne prend en compte que ce qui est public, c'est à dire observable, comme peuvent l'être les comportements et les traces de l'activité. Mes fréquentations philosophiques (en particulier la phénoménologie) et mon intérêt renouvelé pour les sciences de l'esprit (large mouvement inter disciplinaire comprenant des philosophes, des neurosciences, des psychologues, des linguistes, de l'intelligence artificielle) m'ont conduit à définir mon objectif comme l'élaboration d'une science psycho phénoménologique.

Voilà, ceci a valeur de faire part : l'année 1996 sera, pour moi, l'année de naissance de la psycho phénoménologie !

Cela signifie que j'ai vraiment pris conscience que ce que je souhaite développer c'est une méthode de recherche propre à permettre l'accès à l'expérience subjective (ça c'est déjà bien avancé). Que cette méthode vise un domaine d'étude, certes privé puisqu'il n'est accessible qu'en première personne (seul moi, je peux accéder à ma propre expérience de façon directe). Que cette méthode s'est développée plutôt vers le cognitif, mais ne devrait pas être exclusive des autres dimensions de l'expérience humaine (pas seulement la pensée). Finalement, ce n'est ni l'opposition privé/public, ni les domaines d'objets d'étude (pensée, émotion, croyances, symbolisation) qui définissent ce nouvel espace de recherche, mais plus essentiellement une autre de ses caractéristiques :

celle de porter sur le NIVEAU DE CE QUI APPARAÎT AU SUJET, autrement dit le niveau phénoménologique. À première vue il s'agirait de développer une science du "superficiel", simplement de "l'apparence" pour le sujet par opposition avec une approche plus "centrale" des mécanismes et des processus cognitifs qui pour le coup n'apparaissent pas du tout au niveau de l'expérience du sujet. À moins que ce superficiel ne comporte d'autres profondeurs que ceux des mécanismes, et tout en relevant de l'apparaître n'est pas si immédiat que cela. Et c'est même la question première que je vais aborder.

1 - Nécessité d'une rupture épistémologique :

- vivre l'expérience subjective est spontané, sans préalables ni conditions
- décrire, analyser l'expérience subjective est une expertise.

J'ai précisé que cette année était la naissance, pour moi, de la psycho phénoménologie. Cette précision du "pour moi" signifie qu'il y a eu déjà des tentatives dans ce sens. Mais il me semble que beaucoup de ceux qui se sont avancés sur cette voie depuis un siècle ont trébuché dès le début !

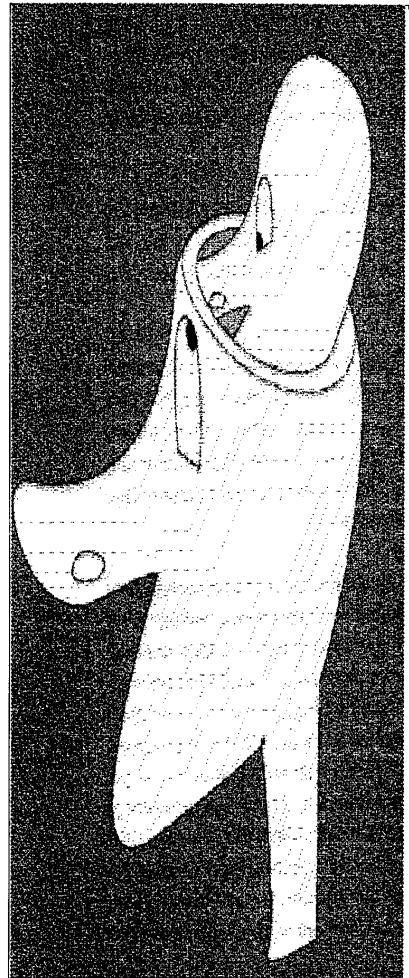
Je m'explique.

Ce qui relève de mon expérience subjective ne me demande aucun effort particulier, aucune compétence spéciale pour la vivre. Il suffit pour cela que je sois en vie.

MAIS !!!! La prise de conscience de l'expérience subjective, sa thématization descriptive, et même en amont de tout cela, son réfléchissement délibéré, ne sont ni spontané, ni immédiat, ni direct, ni facile !!!!

Il y a eu (il y a toujours) confusion entre le fait que l'expérience vécue est la spontanéité même et la possibilité d'en faire un objet d'étude.

Tous les auteurs ont cru qu'il suffisait d'en prendre la décision pour devenir expert et que cela s'accomplisse.



D'après le dessin original de Guy Zimmerman, EDF, SFR, MTF 1993

SOMMAIRE

pages 1-6 : Pour une psycho phénoménologie par P.V.

pages 6-11 : Esquisse d'un cadre méthodologique PV.

page 11 : Help !! par C. Le Hir.

pages 12-16 : Avez vous lu Piguet ?

page 16 : le programme du séminaire du 9 et 10 février 96.

page x : votre propre article dès le prochain numéro, si vous l'envoyez avant le 10/3/96 !