

Expliciter

Association GREX Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation n° 36

Editorial

Bonjour à tous,
nous voici à peine sortis de l'université d'été du GREX à Saint Eble, que nos séminaires reprennent, que le numéro 36 de *Expliciter* doit être précipitamment composé, porté à l'impression, mis sous enveloppes. Cette année, nous avons planché sur la comparaison entre verbalisation d'explicitation et verbalisation de récit (essentiellement il s'agit ici de récit libre comme lorsqu'on raconte un temps de ses vacances, mais cela pourrait s'élargir au récit de vie, aux compte rendu non préparés, etc.) Nous avons donc étudié l'activité du locuteur, pas celui de l'interlocuteur ou de l'intervieweur. Nous nous sommes posés des questions du type : en quoi le récit d'un temps de ses vacances ou d'un épisode marquant de sa vie autour d'une table en société engage-t-elle des activités similaires ou non à l'explicitation ?

Bien sûr, il y a quelques dénominateurs communs qui donnent sens à la comparaison, il s'agit d'une verbalisation qui se rapporte au passé, la mise en mots est dans tous les cas plus ou moins descriptive et narrative (reconstituant des déroulements d'événements par exemple). Mais en ce qui concerne les différences, on peut se demander par exemple, si le rapport au passé impliqué par la conduite de récit est identique à celui que l'on cherche à promouvoir et que l'on vit dans le guidage explicatif ? Ou bien, savoir si l'adressage est identique quand je rapporte une journée à un groupe qui m'écoute au dîner et quand je suis accompagné par un intervieweur.

Bref, des questions qui visent un domaine plus large que celui de l'explicitation : le domaine de la mise en mots, de la verbalisation, potentiellement de toutes les formes de verbalisations.

La motivation est de mieux comprendre l'activité du locuteur, y compris dans la pratique de l'entretien d'explicitation. Pour cela, il est donc nécessaire de sortir de l'évidence, et par comparaison, mieux percevoir ce que nous faisons. Je vois aussi un grand intérêt à ce que nous puissions dialoguer avec toutes les personnes qui s'appuient sur des techniques impliquant la verbalisation : récit de vie, méthode du sosie, auto-confrontation, entretien d'accompagnement, entretien de décryptage, techniques non directives, focusing, questionnement des modèles d'aide au changement de la pnl etc.

Le but serait alors de pouvoir échanger.

De permettre de clarifier nos pratiques respectives. Non pas sous une forme olympique (ma méthode lave plus blanc que la tienne), mais en déployant un langage et donc des catégories qui nous donnent la possibilité de caractériser ce qui sous-tend chacune de ces approches. Un des objectifs possibles est de thématiser l'adéquation entre moyens et but, que ce soit pour la réussite pratique, ou pour l'élaboration d'une méthodologie de recueil de verbalisation pour la recherche qui soit multiple et subordonnée à la meilleure adéquation possible au but visé.

Ainsi, par exemple, plutôt que de seulement promouvoir "la position de parole incarnée" propre à ce qui est devenu au fil des années l'évidence instrumentale de l'entretien d'explicitation, il serait plus fécond de demander à ceux qui pratiquent d'autres techniques : « Y a-t-il une position de parole qui vous semble préférable dans votre manière d'accompagner le recueil de verbalisations ? », peut-être même simplement demander à tous les ergonomes, formateurs, consultants, sociologues, et psycho sociologues qui recueillent des interviews : « Avez-vous un intérêt, un point de vue sur la relation que la personne qui parle entretient avec ce dont elle parle, au moment où elle vous en parle ? ». (Relisez doucement cette dernière phrase, c'est plus simple que la complexité de la phrase pourrait le laisser croire). On pourrait rajouter immédiatement, "Comment pensez-vous, conceptualisez-vous cette relation au passé dans le cours de la verbalisation ? Discriminez-vous entre différentes manières selon lesquelles la personne se rapporte à ce dont elle parle ? Faites vous quelque chose de particulier pour faire en sorte que la personne soit plutôt dans un certain type de relation à ce dont elle parle ?"

La manière dont j'ai développé l'explicitation m'a conduit à répondre de façon déterminée à des questions pratiques, mais ces questions sont transversales à toutes les pratiques d'entretien, parce qu'elle n'appartiennent pas spécifiquement à l'explicitation, mais plutôt à mon travail de conceptualisation phénoménologique de l'activité du locuteur.

Ce que j'ouvre c'est donc un échange sur la phénoménologie de l'activité du locuteur, thématisation sous-tend toute pratique de recueil de verbalisations.

Mes questions ne contiennent pas de présupposés sur ce qui serait mieux ou moins bien, mais plutôt des propositions de **description phénoménologique** des différents aspects des conduites de verbalisation. Peut-être d'autres ont d'autres catégories descriptives à nous proposer qui nous conduiraient à regarder l'entretien d'explicitation sous un autre regard, voir ce qui se passe chez l'interviewé à propos d'aspects que nous n'avons jamais pensé à documenter dans tous nos efforts d'explicitation de l'explicitation.

Formaliser la méthode d'explicitation phénoménologique d'un groupe de co-chercheurs.

Le séminaire de Saint Eble a été l'occasion de perfectionner et de systématiser les étapes méthodologiques de l'explicitation phénoménologique d'un thème.

Si l'étape initiale, le choix du thème, a été jusqu'à présent l'œuvre d'un seul, cela peut changer.

Une fois ce thème proposé sous une forme très large, nous avons suivi une suite d'étapes qui se détachent maintenant comme une méthodologie pouvant être reproduite délibérément.

1/ Remplissement conceptuel externe, en référence aux connaissances et théories disponibles.

2/ Remplissement expérimentiel, en référence à des exemples vécus singuliers.

3/ Remplissement conceptuel interne, en référence à ses propres vécus explicités.

4/ Remplissement empirique, recueil de données en seconde ou troisième personne, données d'observations, d'enquête, expérimentales, etc.

5/ Traitement des données et réélaboration conceptuelle etc...

Préambule : le concept de remplissement

Avant de détailler ces étapes, vous aurez noté le nouveau mot à la mode "remplissement". Je voudrais prendre quelques lignes pour le présenter. Il est issu de la phénoménologie de Husserl : essentiellement la "Sixième Recherche Logique : Éléments d'une élucidation phénoménologique de la connaissance", et "De la Synthèse passive". Je le trouve intéressant dans la mesure où il met en scène immédiatement une dynamique, un déroulement dans le temps, et une gradualité sur une ou plusieurs dimensions.

Le *remplissement conceptuel* est gradué depuis un niveau zéro de connaissance d'un mot, sans autre, jusqu'à un accroissement de plus en plus grand de "déterminations" (cf. Husserl, Idées I et Vermersch, 2000, "Husserl et la méthode des exemples") qui sont autant de connaissances qui viennent augmenter le faisceau d'informations, de lois, de cas qui permettent de comprendre le concept en question. On voit qu'on a un aspect quantitatif, quasiment encyclopédique, mais aussi un aspect de plus ou moins grande clarté pour chaque détermination. Prenez des exemples de connaissances que vous avez par rapport à un thème et

comparez le degré de remplissement en termes de quantité de déterminations que vous connaissez et degré de clarté de chacune de ces déterminations (par cette phrase je vous propose de procéder à un remplissement expérimentiel du sens du concept de "remplissement conceptuel". Ce remplissement conceptuel peut être qualifié d'externe quand il est basé sur une recherche d'information dans les bases de données, et d'interne quand il est l'élaboration intellectuelle thématique, voire formalisante, accomplie à partir du remplissement expérimentiel que l'on a produit (mon vécu m'est donné par le seul fait de le vivre, mais il ne sera reconnu et connu que par un travail phénoménologique explicitant de vécus singuliers).

Le *remplissement expérimentiel*, consiste à chercher dans sa propre expérience des vécus où le concept, l'idée, l'objet de pensée a pris sens. (A noter pour ceux qui connaissent la pnl, qu'elle a élaboré une technique très proche, nommée « l'équivalent sensoriel d'un terme abstrait »). Ce remplissement expérimentiel suppose donc de se rapporter à plusieurs exemples vécus. Chacun de ces exemples étant basé sur un "remplissement intuitif" qui est plus ou moins mélangé de connaissance, et plus ou moins clair (cf. mon analyse du texte d'Husserl sur la méthode des exemples dans n° 31 d'Expliciter). Le remplissement intuitif désigne la qualité avec laquelle chaque vécu est présentifié, alors que le remplissement expérimentiel est une étape de la méthode de recherche, composée à la base de plusieurs exemples.

Le *remplissement intuitif* signifie simplement que la chose à laquelle je me réfère m'est donnée "en personne", dans le cas des actes de perception c'est relativement évident, encore que suivant la qualité de la présence à ce qui est perçu, ce remplissement peut varier de façon importante depuis une quasi absence (je note vaguement que telle personne est là) jusqu'à un remplissement très complet de tous les aspects de la personne que j'observe. Dans le cas du souvenir, qualifié par Husserl de ressouvenir, c'est-à-dire qui se redonne comme une quasi perception d'un moment passé, et que j'ai appelé en suivant la tradition psychologique "mémoire concrète", on peut avoir là aussi une gradation depuis le simple rappel initial d'une "représentation vide", jusqu'au sentiment de revécu accompagné de l'éveil de toutes les perceptions et émotions présentes dans le vécu passé. Souvenez-vous qu'intuitif désigne toujours une qualité de la relation à l'objet qui est soit perçu, imaginé, souvenu. Perception, imagination, ressouvenir, sont pour Husserl autant d'actes qui partagent la caractéristique d'être intuitif, c'est-à-dire qui donne l'objet en personne quoique avec des nuances entre ces différents actes. Cette catégorie d'actes s'oppose aux actes signifiants essentiellement basé sur l'utilisation des signes, et qui peuvent se dissocier de toute relation intuitive. Par contre ce

que l'on pourrait nommer "remplissement signitif" est synonyme de remplissement conceptuel.

L'exemple du travail fait à Saint Eble 2000.

Revenons maintenant la méthode d'explicitation phénoménologique. Une fois le thème donné dans son ouverture, la première étape a été de procéder à un "remplissement conceptuel externe". A la fois positif : quelles sont les connaissances que nous avons sur ce thème, les théories, les références à des travaux de recherche ou non, et négatif, dans le sens de chercher à lever les incompréhensions basiques, dissiper ou mettre en valeur les confusions existantes, etc. Dans le cadre d'un travail à finalité universitaire, typiquement, ce premier temps correspond aux recherches bibliographiques, voire à l'élaboration d'une revue de littérature. Le remplissement conceptuel nous laisse donc chacun d'entre nous, en tant que personne, dans une attitude externe au thème, une absence d'implication personnelle.

La seconde étape est celle du "remplissement expé-rientiel", c'est-à-dire le fait que chacun d'entre nous se donne comme tâche de se rapporter au sens qu'à ce thème dans des expériences personnelles vécues (une à la fois, pas de manière syn-thétique), et ce avec la qualité méthodologique que nous connaissons avec l'explicitation : se rapporter à une situation singulière, réelle, le faire en s'assurant d'une présentification suffisamment forte et d'un remplissement intuitif authentique (attention au mélange de ce que « je sais » avec ce que je retrouve dans le souvenir de mon expérience). Ce remplissement expé-rientiel a été proposé comme travail individuel, et travail d'écriture descriptive de ce que l'on retrouve. Il est bon de prendre au moins deux exemples.

L'étape suivante est celle du "remplissement conceptuel interne", autrement dit fondé sur le rapport à l'expérience personnelle. En grand groupe, chacun décrit ce qu'il a noté de ses propres exemple vécus (surprise garantie), et au fur et à mesure les catégories descriptives présentes dans les descriptions sont notées au tableau, recoupées, différenciées, discutées (Mireille Snoeckx a assuré cet été ce travail d'une manière exemplaire, encore merci).

La réalisation de ces étapes permet à chacun de différencier ce qu'il "connaît" comme savoirs conceptuels (dans le meilleur des cas) de ce qu'il "reconnaît" à partir de la description de son propre vécu. Elle permet de construire un fond de référence pour lire la réalité des autres, à la fois pour aller chercher des informations dans le questionnement et pour être attentif à ce qui appartient à sa propre expérience, qui justement, est probablement différente de celle d'un autre. Suivant en cela le principe que pour éviter de projeter sa propre subjectivité sur l'expérience de l'autre, il vaut mieux approfondir la connaissance de sa subjectivité, plutôt que de s'en tenir à des conseils

en forme de yaka.(cf. le texte suivant dans lequel je développe ces considérations).

L'étape suivante est une forme de "remplissement empirique", c'est-à-dire dans le langage de la recherche le recueil de données complémentaires à partir de la préparation qui a été faite avec les étapes précédentes.

Dans notre cas, il s'agit de recueil de verbalisation descriptive détaillée d'un vécu de conduite de récit, autrement dit un entretien d'explicitation. Mais peut-être cela aurait pu être l'enregistrement et l'étude d'une verbalisation spontanée de récit libre, ou tout autre chose. Ici le remplissement empirique, le recueil de données, est basé sur des verbalisations rétrospectives visant la subjectivité du locuteur telle qu'elle lui apparaît dans le souvenir du moment où il prenait la parole.

Ce travail fait dans quatre petits groupes a été présenté en grand groupe, avec une mise à jour de ce que l'entretien avait pu documenter, et la comparaison avec les catégories qui avaient été élaborées dans l'étape précédente. Quelles sont les catégories qui ne sont pas documentées ? Quelles sont celles qui demandent une meilleure différenciation ? Y en a-t-il de nouvelles qui n'avaient pas été envisagées ?

On peut concevoir cette étape comme une étape méthodologique de perfectionnement de la visée de ce que l'on cherche à documenter, pour préparer les entretiens à venir. Mais aussi comme une première évaluation de la pertinence de l'élaboration des catégories descriptives.

Un second tour d'entretien a eu lieu que nous n'avons pas eu le temps d'exploiter. Il est évident que dans le projet d'une recherche au format universitaire il serait intéressant d'avoir quelques entretiens supplémentaires pour mieux apprécier l'ampleur de la variété des conduites de récit, dans le cas où l'on s'orienterait vers une recherche non pas de détermination, mais de généralisation. Pour le premier séminaire du GREX je propose que nous consacrons une partie de la journée de travail à la poursuite d'entretiens d'explicitation sur la conduite de récit.

Bon. Est-ce que cela ressemble à un éditorial, je vous demande !

Peut-être est-ce le reflet de ma position actuelle ? J'y vois comme un changement à la fois peu spectaculaire et profond ?

Comment cela vous percuté ?

Pouvons-nous échanger sur les projets de l'année 2000-2001 ?

A bientôt à Paris ...

L'explicitation phénoménologique à partir du point de vue en première personne

Pierre Vermersch CNRS, GREX

Conférence au séminaire de
l'association Act'ing du 8/9 juin 2000

Introduction

Dans, cette seconde partie de mon intervention, je répondrais à l'invitation des organisateurs de faire part de ma propre dynamique de recherche, un peu d'un point de vue personnel, et ceci dans le but de vous livrer là où j'en suis, et voir si cela suscite des rencontres, des échanges, des débats.

Je suis actuellement porté par une dynamique, celle-ci m'a tout d'abord fait abandonner le caractère exclusif de ma référence à l'observation et aux traces, comme par exemple dans ma thèse, (Vermersch 1976), pour aller vers les techniques de verbalisation et créer l'entretien d'explicitation (Vermersch 1994), un ensemble d'outils propres à faciliter la mise en mots de l'action vécue singulière.

Dans un premier temps, l'idée de l'explicitation se situait sur le versant instrumental : que faire pour poser des questions paradoxalement précises et non inductives du contenu de la réponse ? Que faire pour que celui qui parle soit vraiment en relation avec ce dont il parle, comment l'aider à évoquer la situation passée pour qu'elle se redonne sur un mode de quasi-révu, comme une prémonition (devenant une présence dans le souvenir et pas seulement un savoir vide de vie) et permettre la mise en œuvre d'un type de rappel particulier propre à la mémoire épisodique ? Que faire pour aider à la prise de conscience de ce qui est encore implicite, présent dans le vécu mais de façon pré réfléchi ?

Dans un second temps, j'ai quitté le plan de la mise au point instrumentale pour aller vers la recherche d'éclaircissements théoriques. Puis les réponses des sujets, ce qu'ils décrivaient de leur vécu subjectif, a engagé un nouveau plan de réflexion : qu'est-ce que décrire le versant subjectif des déroulements d'action ? Sur quels précurseurs puis-je étayer ma démarche ? Comment se posent les questions de validation avec ce type de données visant ce type d'objets de recherche ?

Pour y répondre, l'étape suivante a été historique, cela m'a conduit à explorer deux voies qui se sont toutes deux épanouies à la fin du XIX^{ème} siècle.

La première concerne la technique psychologique de l'introspection expérimentale systématique développée en France par Binet, en Amérique par Titchener, en Allemagne par l'école de Würzburg. Cette démarche a tellement été critiquée, qu'il m'a fallu vérifier par moi-même en retournant sur les textes de base, si les critiques étaient fondées

(Vermersch 2000). Je me suis rendu compte alors, que les critiques étaient avant tout idéologiques et qu'elles n'avaient pas de fondement scientifiques solides, je l'ai écrit et argumenté.

La seconde voix(e), était celle d'Husserl, ce mathématicien inventeur de la phénoménologie. Mais la difficulté était d'une autre nature, d'une part le langage mis en œuvre était dans un premier temps difficile voire incompréhensible, et il faut payer le prix pour passer cet obstacle, d'autre part Husserl à son époque se bat pour être reconnu par les philosophes comme étant un des leurs (traduction, pour obtenir un poste de professeur de philosophie dont il veut faire sa discipline de référence, et obtenir la reconnaissance de ses pairs) et l'ennemi commun c'est le psychologisme (le fait de prétendre que le fondement de la logique –par exemple– repose sur les lois du fonctionnement mental et donc sur des lois psychologiques, ce qui reviendrait à vouloir fonder la vérité absolue sur des lois relatives et subjectives !!!), mais du psychologisme à la psychologie et de là aux psychologues, il n'y a qu'un pas. Ainsi toute l'œuvre d'Husserl est construite avec le souci de se distinguer de la psychologie, de ne pas prêter à l'ambiguïté ! Tout en travaillant sans cesse sur des domaines qui portent le même nom : perception, souvenir, imagination par exemple. Pour un psychologue, lire Husserl c'est sans arrêt être mis à la porte ... et il faut dépasser cela, tout en fréquentant des philosophes (les experts en la matière dont on peut obtenir des éclaircissements) qui ignorent tout de la psychologie (généralement ils croient que cela se confond avec la psychanalyse !)

Bref me direz-vous pourquoi continuer ?

Parce que Husserl, une fois dépassées ces difficultés se révèle le plus génial descripteur de la subjectivité que j'ai jamais rencontré, et que travailler ses textes, c'est travailler à se rendre intelligent dans cette tâche qu'il a lui-même bien entamée : décrire les vécus. Bien entendu en faisant cela, je fais exactement ce qu'il n'a jamais voulu que l'on fasse : je veux dire, une interprétation psychologique de la phénoménologie. Mais peut-être que le Piaget de 1968 "Sagesse et illusion de la philosophie" avait raison quand il disait qu'Husserl était un psychologue refoulé !

Il faut lire Husserl, et le traverser, ne pas se laisser prendre par son propre programme de recherche sur les fondements et la généalogie de la logique (programme complètement analogue à celui que se donnera Piaget d'ailleurs), et saisir dans ses descriptions, les subtilités de la méthode phénoménologique en action. Et paradoxe des paradoxes, je me retrouve dans des séminaires et des colloques de philosophie en train d'expliquer et de montrer aux philosophes comment on peut lire Husserl autrement que ce qu'ils l'ont fait depuis cinquante ans, et cela en faisant ce qu'ils ne savent pas faire : l'analyse du travail du phénoménologue profes-

sionnel, non pas à travers ce qu'il en dit, mais à travers ce qui en apparaît dans les textes où il pratique sa méthode. Il y a une lecture pragmatique d'Husserl que seul un psychologue du travail ou un ergonome peut faire ...

Plus récemment, l'étape suivante est venue de la prise de conscience que le point de vue en première personne, c'est-à-dire le point de vue du sujet par rapport à son propre vécu, était celui du chercheur ou en règle générale celui qui parle et qui fait la recherche. Pour le chercheur, quand son informateur –sujet, élève, agent, opérateur, consommateur– parle de sa propre expérience, il apporte une donnée en seconde personne. Est en seconde personne tout ce qui appartient à l'expérience subjective d'un autre que moi. Entre le point de vue en première personne et celui en seconde personne, il y a toute la différence entre ce que moi je peux savoir, goûter, ressentir de mon expérience et ce que je peux en comprendre en ressentir empathiquement de celle d'un autre à travers ce qu'il m'en dit et ce qu'il manifeste non verbalement.

Ce qui m'apparaît aujourd'hui, c'est que pour comprendre l'expérience de l'autre qui est ma source d'information, il faut que j'ai fait le travail personnel de savoir ce que cela signifie dans mon expérience personnelle (étape méthodologique du remplissement expérientiel), sinon ce n'est qu'un savoir conceptuel, une donnée "vide" comme dirait Husserl, dans le sens précis ici où vide signifie dénué de "remplissement intuitif", c'est-à-dire de la présentification de mon propre vécu passé. Comment puis-je étudier la subjectivité de l'autre, la perception intérieure qu'il peut avoir du déroulement de son vécu, sans avoir fait le travail de me tourner aussi vers mon propre vécu, l'avoir décrit à partir d'exemples singuliers précis, et l'avoir élaboré dans une analyse psycho phénoménologique détaillée. En fait si je n'est pas fait explicitement ce travail, mes points de vue subjectifs vont se trouver présents dans mes analyses de la conduite des autres, mais de manière implicite. Et en même temps je ferais, comme si je savais rester neutre et ne pas projeter mes valeurs, mes croyances, mes attentes, mes exemples de références sur lesquels je m'appuie sans le savoir.

On nous a enseigné à nous méfier de nos projections, à ne pas prendre la réalité de l'autre à travers notre filtre subjectif, à travers les limites implicites de notre propre expérience. Ces mises en garde sont essentielles, elles doivent être énoncées, et être respectées comme un objectif souhaitable. Le problème c'est que l'énoncé de ces interdits, même accompagné de la formulation de cet idéal de neutralité, de transparence est insuffisant à ce qu'il soit efficace, il y faut une formation, un apprentissage. Comment dois-je m'y prendre pour me prémunir de mes propres projections ? Comment puis-je l'apprendre ? En fait ces

conseils, nous laissent désarmés, et en plus, ils nous dotent d'une morale, et d'une culpabilité potentielle à propos de quelque chose que je sais devoir faire, mais que je ne sais pas si je le fais vraiment, tout en continuant à affirmer – légitimement- que "il faut rester neutre", il faut ne pas projeter sa propre subjectivité !!

Je crois que la solution à cette difficulté, est dans une démarche non pas d'abstention, parce qu'elle est impossible, mais au contraire d'amplification régulatrice. Si vous voulez ne pas introduire subrepticement sur le terrain votre subjectivité, commençait par apprendre à la connaître, à la décrire, à l'analyser, dans son contenu, dans ses structures typiques. Et à partir de cette expertise apprise de la connaissance de votre subjectivité, il est possible d'aller sur le terrain en utilisant de façon appropriée la référence construite à votre propre subjectivité. A ce moment on a gagné plusieurs choses : 1/ la possibilité instrumentalisée de contrôler la projection de sa propre subjectivité sur l'expérience de l'autre non pas par une inhibition mythique, mais par une reconnaissance de sa présence et de la manière dont elle a tendance à colorer mes observations, mes questions et mes analyses, et 2/ la possibilité à titre d'heuristiques d'avoir une base sur ce que peut être la référence à la subjectivité d'une personne à partir de l'identification de mes propres mécanismes subjectifs, enfin 3/ la possibilité de construire une science de la structure de la subjectivité, dans le cadre de l'élaboration d'une psycho phénoménologie.

Ce que je propose c'est donc une réintroduction méthodologique structurée du point de vue en première personne comme base d'une attitude de contrôle de la subjectivité de l'intervenant ou du chercheur par sa (re)connaissance et l'intégration dans le programme de recherche de l'explicitation de son expérience relativement à tout ou partie des objets à l'étude. Pour réaliser un tel programme, il est nécessaire de maîtriser pratiquement les techniques d'une **explicitation phénoménologique**. C'est-à-dire un ensemble de pratiques et de repères théoriques à l'articulation de l'explicitation (accès évocatif, passage du pré réfléchi à la conscience réflexive, fragmentation de la description, questionnements à la fois précis et non inductifs, domaines de verbalisation et format des relances comme orientation de l'attention) et de la typique phénoménologique (distinction acte, contenu, ego par exemple, structure du champ d'attention et de la dynamique attentionnelle telle qu'on peut la saisir subjectivement, épistémologie de l'autoréférence propre au point de vue en première personne, structure fine de l'acte d'évocation, de l'attention, de la réflexivité etc.)

A titre de précaution je rappelle que ce sur quoi j'insiste ici de façon exclusive, n'est présenté de cette manière unilatérale que parce que j'accroche le côté novateur de ma démarche, si j'avais à faire

*un exposé complet je rappellerai toute la nécessité de continuer à pratiquer l'observation sur le terrain, le recueil d'observables et de traces, c'est-à-dire tous les autres modes d'objectivation de la réalité qui restent nécessaires et complémentaires. A moins, qu'il ne soit plus clair de dire les choses en sens inverse : la prise en compte du point de vue subjectif, phénoménologique dans une démarche à la fois en première personne (qui se réfère à l'expérience du chercheur lui-même) et en seconde personne (qui est documenté par ce que disent les sujets –autre que moi- de leur propre expérience) est fondamentalement **complémentaire** au recueil nécessaire de traces et d'observable, et ne saurait prétendre s'y substituer totalement !*

Pratiquement, cela veut dire pour moi, que dans l'approche de tout nouvel objet d'étude (et aussi le retour sur certains que je croyais m'être familiers), je considère qu'en amont du recueil de données sur le terrain (remplissement empirique), il y a un double travail de se rapporter et de constituer l'objet de la recherche, l'un externe à l'objet en référence aux données déjà disponibles (étape du remplissement conceptuel), l'autre interne en référence à ma propre expérience (étape du remplissement expérientiel).

- il y a un versant que je qualifie d'externe, qui consiste à me donner les moyens de **penser** cette chose là.

Cela signifie, d'aller faire la bibliographie, de regarder les cadres théoriques qui peuvent être utiles, les résultats obtenues par d'autres etc. Mais quand je fais cela je deviens à la fois plus savant sur le sujet, j'ai matière à penser (remplissement conceptuel), et toujours ignorant de ce en quoi cela consiste pour les opérateurs (les agents, les consommateurs, les formés etc.) que j'irais étudier, de faire ça et plus subjectivement de vivre cela. Je peux classiquement penser la structure d'un recueil de données d'observation, de verbalisation qui précisément aura pour but de m'informer de en quoi cela consiste. Mais même en ayant fait ce recueil, je reste aveugle à toute une partie de cette activité parce que je suis incapable de me référer à ce que cela signifie pour moi en tant que sujet.

- il y a donc aussi un point de vue interne, à la fois parce qu'il concerne la subjectivité, et parce qu'il me demande en tant que chercheur d'arrêter d'être uniquement exo centré vers l'autre, mais d'être aussi auto centré. Et de découvrir, en prenant le temps de le constituer, ce que en quoi peut consister de vivre l'expérience ou le genre d'expérience que vit celui que je vais étudier (remplissement expérientiel). Il est évident que je ne peux prétendre avoir l'expérience de quelqu'un qui a des expériences que je n'ai jamais eu et même que je ne pourrais avoir. Jamais je n'aurais l'expérience d'être réellement responsable de la conduite

d'une centrale nucléaire, jamais je n'aurais l'expérience de pénétrer dans un stade pour une finale olympique comme l'a un sportif de haut niveau, jamais etc ... En structure, la référence à ma propre expérience ne peut valoir comme strictement équivalente à celle d'un professionnel qualifié. Mais cela ne doit pas empêcher de me tourner vers des éléments de mon expérience qui peuvent m'aider à intuitionner (au sens phénoménologique) de manière plus ou moins proche l'expérience d'un autre.

Par exemple, je ne serais certes jamais opérateur de centrale nucléaire, mais je peux délimiter une facette de l'activité de ces agents, une facette dont on a précisément besoin de mieux comprendre comment elle agit sur les limites attentionnelles, comment elle est une aide et en même temps comment cette aide peut susciter des problèmes, par exemple le fait d'avoir à travailler en permanence sur un écran vidéo pour suivre la conduite de récupération d'un incident.

Sur le versant externe, je m'aperçois qu'il n'y a quasiment pas de littérature sur les effets subjectifs du fait de travailler sur une réalité uniquement à partir d'écrans d'ordinateurs (remplissement conceptuel faible).

Sur le versant du recueil de donnée, il est possible de reconstituer les dynamiques d'exploration des logigrammes affichés, le passage d'un écran à l'autre, la recherche d'information que l'opérateur ne sait plus retrouver, les erreurs de lectures, les débrayages d'automatismes, ou au contraire l'intervention dynamique et vécu comme autonome qui signale des événements ou demande des réorientations (cf. le remplissement empirique présent dans le rapport Jeffroy, Theureau, Vermersch 1998). Mais il reste une facette de l'étude qui est quasiment vide, on en parle comme " de l'effet tunnel" produit par le fait de travailler sur écran, c'est-à-dire le fait que l'attention est complètement obnubilée par l'espace de l'écran. Que l'espace de l'écran, devient l'espace d'un monde, sinon du monde, en ce sens qu'il devient quasiment exclusif des autres espaces perceptifs, et en même temps extrêmement vaste et diversifié, beaucoup plus que ce que représente abstraitement un espace de 19 pouces. Manifestement il y a des propriétés du fait de travailler uniquement sur écran qui sont à l'œuvre et qui sont non documentées par les recherches, et même non encore clairement pensées. C'est un exemple typique où il y a un travail d'explicitation phénoménologique à accomplir : qu'est-ce que c'est que les dimensions typiques de l'expérience de travailler sur écran ? Comment est vécu l'espace de l'écran ? Pour cela, seul ou avec un groupe de co-chercheurs, il me paraît indispensable de nous référer à notre propre expérience de travailler sur écran pour commencer à la décrire, c'est-à-dire à construire ou découvrir de quoi elle est faite, les différences inter individuelles possibles, les savoirs faire qui se sont empiriquement développés. Toutes sortes

d'objections peuvent immédiatement surgir sur les limites d'une telle méthodologie, mais en même temps ne pas le faire c'est rester dans une obscurité expérientielle encore beaucoup plus dommageable. Comme s'il valait mieux ignorer des données subjectives, au motif qu'elles sont discutables, que de les reconnaître pour ce qu'elles apportent de connaissances dont nous avons besoin.

Deux remarques : 1/ En prolongeant l'analyse, dont la direction est ici juste esquissée, aurions-nous précisément traité de la totalité du travail de l'opérateur en centrale ? Non, bien sûr. Aurions-nous commencé à mettre à jour les dimensions de l'expérience subjective du fait de travailler sur écran ? Oui. Et à partir de ce travail, nous pourrions peut-être à l'occasion d'auto confrontation ou d'entretien d'explicitation penser à orienter la verbalisation, à nous arrêter sur des facettes de l'expérience que nous ne pensions même pas à questionner ou à documenter auparavant. De plus, nous aurions les moyens de voir en quoi l'expérience subjective d'un opérateur est différente ou pas de la notre. L'explicitation du point de vue radicalement en première personne n'a pas pour but d'établir la vérité de l'autre, mais de se donner les moyens de la saisir, de la comprendre, et par la différence, de pouvoir la situer dans sa spécificité. 2/ Si vous attendez maintenant que je vous donne une description de l'expérience subjective du travail sur écran, vous allez être déçu, par que j'en suis pour le moment incapable. Parce que le fait de penser à la description de cette expérience subjective, n'est pas le fait de d'accomplir effectivement la description (penser l'ascension du Mont Blanc est distinct du fait de l'accomplir, avez-vous remarqués, et même dans le domaine des actions mentales penser le fait d'additionner 1257 et 2588 est différent du fait d'additionner effectivement ces deux chiffres). Et pour l'accomplir effectivement ... he bien, il faut le faire, c'est-à-dire prendre du temps, se donner cette activité comme programme de recherche, l'élaborer en plusieurs étapes, y revenir, etc. C'est-à-dire ... quelques semaines de travail. Pas plus ni moins que ce dont nous avons l'expérience dans le groupe de pratique phénoménologique quand nous avons travaillé sur la description de l'attention, ou de l'émotion de joie. Cette seconde remarque a pour but de souligner que le point de vue radicalement en première personne n'est pas un point de vue immédiat. Autrement dit, ce n'est pas parce que je me rapporte à ma propre expérience que les choses me sont données immédiatement, aisément. Elles me sont familières pour appartenir à mon propre vécu. Mais ce qui est vécu, ce avec quoi je suis familièrement intime, pour devenir connaissance, connaissance écrite, élaborée, doit faire l'objet d'une saisie réflexive authentique (est "authentique" dans le langage phénoménologique ce qui se rapporte de façon **claire** –c'est-à-dire ni vague, ni

floue- , **pleine** – c'est-à-dire sensoriellement fondée- , **pure** – c'est-à-dire aussi peu contaminée que possible, ou aussi purifiée que possible par des présupposés interprétatifs- à une expérience vécue **singulière** – **c'est-à-dire qui a un site temporel unique**) à partir d'exemples vécus singuliers, à partir desquels, je peux produire une description suffisamment fine pour documenter ce que je cherche à étudier. Toutes ces étapes doivent être accomplies avec rigueur et avec des retours auto correctifs. La démarche d'explicitation phénoménologique est structurée comme une méthode de recueil de données empiriques à partir de son propre vécu.

D'autres exemples me viennent à l'esprit, j'en prendrai un autre pour montrer comment je me suis pris moi-même en défaut par rapport à la méthode d'explicitation phénoménologique que je propose et que j'investis.

Dans le domaine du nucléaire encore, il est une idée forte selon laquelle les agents ont une "connaissance globale" de l'état de la tranche, une "situationnal awareness", une conscience globale et qu'ils l'ont plus ou moins en permanence. Cela semble a priori une idée sensée. Comment en documenter l'existence ? Comment l'évaluer, voir la mesurer ? En cherchant à rejoindre les réflexions déjà élaborées sur le sujet, je me suis mis à réfléchir sur le plan théorique, qu'est-ce que voulait dire la notion de globalité (remplissement conceptuel)? S'agissait-il d'une notion systémique, comme on la rencontre en écologie qui met en valeur l'interdépendance des parties au sein d'une totalité interagissante ? A ce moment la globalité serait synonyme de la conscience de l'articulation et de l'interaction de toutes les parties composant le système. S'agissait-il d'une notion "holiste", c'est-à-dire la perception de la résultante de l'effet d'un système global sans passer par la prise en compte analytique de la composition des effets des parties. etc etc.

Brutalement je me suis rendu compte que j'avais commencé à travailler sur cet objet uniquement par sa face externe, uniquement par la pensée de la globalité. Et que le concept ne renvoyait à rien de vécu pour moi (pas de remplissement expérientiel), et que j'agissais à propos de la dimension subjective supposée de l'activité d'un autre sujet, comme si j'y étais aveugle, insensible, de manière purement signitive (signitif dans le langage de Husserl, s'oppose à intuitif, et indique un régime intellectuel à dominante conceptuelle), purement conceptuelle ! La question qui s'est alors imposée à moi est : dans quelles expériences de ma vie la notion d'une conscience globale pourrait-elle avoir eu un sens, et en quoi y a-t-il là globalité ? Comment puis-je travailler sur une dimension de l'expérience subjective sans en reconnaître l'écho, ou l'équivalent dans ma propre expérience ? Là aussi le travail est à faire, il faut que je prenne le temps de me rapporter aux expé-

riences de ma vie qui peuvent connoter d'une manière ou d'une autre la conscience globale.

Notez-bien qu'en présentant cette méthodologie en première personne, je ne plaide pas forcément pour un humanisme, ou un quelconque romantisme ou souci de se mettre à la place de l'autre. Dans le discours que je tiens, je suis dans la recherche d'une vraie cohérence dans l'étude et la prise en compte de l'expérience subjective. Je ne fais pas ça parce que j'aurais bon cœur et que je pense qu'il faut se pencher sur la réalité humaine du travail. Je fais cela porté par la rigueur et l'exigence qu'il y a à réellement prendre en compte la dimension phénoménologique sans laquelle nous passons à côté de ce qui fait réellement l'expérience subjective.

Notez encore, que prendre le temps de vérifier pour soi-même, c'est rien moins qu'immédiat et trivial. C'est à dire que tout le travail que je fais actuellement en phénoménologie du point de vue en première personne consiste à montrer toute la technicité qu'il y a à pouvoir se rapporter à sa propre expérience, à en faire la description pour établir, ... quoi? pour découvrir que je n'ai pas les concepts pour pouvoir établir ma propre expérience, pour la catégoriser, et que, du coup, en réalité je m'intéresse à quelque chose de subjectif par rapport auquel je n'ai pas encore développé les moyens de la penser dans son authenticité subjective.

J'essaie encore un autre exemple, avec le projet de le mener un peu plus loin que les précédents.

Je prends l'étude qui nous a été présentée sur la manière dont les consommateurs intègrent l'utilisation d'un programmeur d'énergie. Je comprends bien l'enquête qui a été réalisée et sa légitimité, en même temps j'évalue qu'il manque des données sur l'appréhension de l'appareil et son inclusion dans le monde des personnes étudiées. Je ne dis pas cela, parce que j'en suis sûr, je le dis parce que cela ne me semble pas toucher toute une frange de phénomènes se rapportant aux rapports "intimes", "personnels", avec les nouveaux objets techniques. En même temps l'exposé m'a appris des choses que je ne savais pas, et qui justifie ce travail d'enquête, pourtant il me manque des points de repères, un peu comme si tout ce qui avait été dit restait dans une forme d'extériorité.

Supposons que j'entame la démarche de recherche en première personne.

Si je veux rester cohérent, avec mes propositions méthodologiques, je commence par me demander si j'ai une expérience comparable à l'utilisation du programmeur d'énergie.

*Et ce qui me vient rapidement en réponse à cette demande que je **m'adresse** effectivement à moi-même (ce détail est important), c'est le cas de l'installation d'un programmeur d'arrosage dans le*

jardin. Est-ce strictement comparable avec le dispositif mentionné dans l'exposé, ou avec la situation dans laquelle le dispositif est implanté ? Visiblement il y a des choses importantes qui sont différentes : 1/Dans la motivation ? Ce programmeur d'arrosage je l'ai acheté et installé à mon initiative, et j'en ai un réel besoin, pour pallier à mes absences et sauver mes rosiers de la sécheresse. Il y a donc une motivation personnelle forte. 2/Dans l'interface technique ? Là je ne sais pas répondre par manque d'information sur ce qui a été présenté par les conférenciers, mais il faudra le faire. Tant pis, je vérifierai plus tard les limites de la transposition.

Essayons, d'entrer dans un travail d'explicitation phénoménologique. Tout d'abord il faut en créer les conditions. Le fait d'avoir l'idée de me rapporter à mon expérience avec le programmeur d'arrosage ne suffit pas, tel quel c'est un thème possible, pour pouvoir décrire mon expérience subjective il me faut être beaucoup plus précis, et pour cela il faut que je me rapporte à un moment précis de son utilisation, du fait d'avoir à le régler. Si je ne me rapporte pas à une situation singulière (je rappelle cette vérité élémentaire qu'un vécu n'a qu'une seule place temporelle, il est toujours singulier) je vais tenir un discours en général qui n'apportera pas d'indications descriptives. Je dois donc mettre en œuvre un geste cognitif qui fait que je me rapporte à une expérience vécue singulière, un mode de rappel propre à la mémoire épisodique, basé sur un laisser-revenir, qui a la particularité de commence par viser le moment passé à vide (non intuitivement, rappel intuitif ne veut pas dire "à l'inspiration", mais "qui s'accompagne de quasi-sensorialité dans la présentification, plus simplement : est intuitif ce qui s'accompagne d'évocation ; est vide ce qui ne s'accompagne pas d'évocation, qui n'est pas intuitif), et sans avoir nécessairement de remplissement intuitif (par contre, sur le mode vide je sais que je m'oriente vers le passé, un passé déterminé possible et que je le vise sans encore l'apercevoir en tant que tel comme un moment ayant existé, même si je ne le présentifie pas encore).

Je le fais donc. Concrètement, je me demande à moi-même de laisser revenir un moment où j'ai eu à m'occuper du programmeur, je me le demande réellement avec des mots que je m'adresse (si quelqu'un m'avait guidé dans une entretien d'explicitation, c'est lui qui m'aurait donné cette consigne initiale importante).

Qu'est-ce qui me reviens alors ? Tout d'abord, une image floue de la face avant du programmeur, dans le contexte où il est installé, dans cette image mentale il n'y a pas les arceaux du rosier qui ont été installé depuis, ni le second robinet qui lui aussi a été installé plus tardivement. Si je reste en relation avec cette image (le maintenir-en-prise de l'attention selon Husserl), il me revient précisément le moment où j'avais fini de visser le raccord, avec difficulté, parce qu'il me fallait arriver à serrer une bague de réduction en plastique qui fuyait tout le

temps. (Au niveau de la validation interne, j'ai là des indications comme quoi je suis bien dans un rapport à une situation singulière, pas en général, il me revient les outils dans la boîte orange qui les contenait, la boîte de plastique contenant la filasse et le petit tube bleu de joint etc . Plus tard, une fois rédigé ce qui va suivre, me reviendront d'autres moments comme celui où j'ai examiné les différents modèles de programmeur dans le magasin, ou le moment où je l'ai déballé sur la table du jardin.) Et si je laisse suivre le temps dans ce vécu passé, j'en arrive au moment où une fois installé, sans fuite, je vais le rendre fonctionnel, le régler. Et là, ce qui me revient en premier, c'est plus de nature émotionnelle que cognitive, tout d'abord cela m'apparaît comme une perplexité. Mon embarras, devant cet objet en plastique gris, avec plusieurs boutons à tourner, ce sentiment d'étrangeté, de mise à distance de cette chose dont j'avais besoin -de façon un peu fantasmatique jusqu'à présent- : boîte à déclancher l'ouverture de l'eau à date et à heure fixe en mon absence. Et la traduction matérielle, la réponse à ce besoin, c'est ça : ces boutons, ces cadrans, et un manuel pour le réglage. (Commentaires qui me viennent en parallèle à l'évocation. Ce n'est pas un outil, à saisir à essayer, à rechercher la sensation de l'effet. Ce n'est pas un ordinateur, avec sa réponse immédiate au clic de souris et la production d'un effet à l'écran. Il ne me parle pas, je ne sais pas dialoguer avec, il n'y a pas de portes pour interagir directement. Ah, voilà une chose qui m'apparaît dans la réflexion seconde que je suis actuellement en train d'accomplir à partir des premiers éléments de description de mon vécu : la difficulté avec ce programmeur, c'est qu'il ne va pas répondre immédiatement à mes projets et à mes actions sur ses organes (les boutons), il faudra attendre une journée pour savoir si cela marche, pour savoir si cela arrose le temps prévu). Ce qui apparaît en creux, à partir de ces commentaires, c'est un besoin personnel. Le besoin de rentrer en contact direct avec l'objet technique, de le saisir, de le faire réagir directement à mon action matérielle ou médiée par un autre instrument comme l'est la souris. Ce qui domine, dans ce premier contact, tel qu'il me revient (mon point de vue en première personne !) c'est un sentiment d'étrangeté, non pas dans le sens d'une bizarrerie, mais dans la difficulté à intégrer à ma main, à mes projets, à mes désirs, cet instrument qui ne répond pas tout de suite, ou dont je ne suis pas sûr d'obtenir des effets faciles à évaluer. Ce sentiment d'étrangeté est aussi l'expression d'un mode de rapport affectif, émotionnel, fait de non acceptation, de quasi-rejet, c'est pas beau en soi, c'est gris, c'est carré, c'est pas beau dans le jardin et je ne l'aime pas, j'ai un rapport fait d'un fond de rejet (ce que j'écris là en étant en contact avec l'expérience passé, est d'autant plus étrange, que je ne met à jour que maintenant ces impressions négatives qui m'apparaissent latentes dans la donation du passé, ce fond émotionnel que j'explique mainte-

nant, alors que directement dans mon revécu je me rend compte qu'il y avait un malaise simplement, malaise que je n'avais pas explicité pour moi-même au moment où je le vivais. C'est un grand classique de la phénoménologie de l'émotion, elle n'est pas nécessairement reconnue pour ce qu'elle est au moment où elle est présente, et ne se traduit que par un sentiment indirect plus global comme un malaise, une tension, un agacement, une lourdeur. D'autre part, je me rends compte après coup que ce fond émotionnel de rejet, de "je n'aime pas" va influencer sur ma cognition, sur ma manière de m'intéresser vraiment au fonctionnement de l'objet. Si je n'en avais pas eu à ce point effectivement besoin, probablement il serait dans un coin de l'atelier sous la poussière des objets que plus personne ne touchent).

Qu'est-ce qui se passe ensuite ? Je regarde plus attentivement le cadran central, il y a là des indications de temps, un ergot de blocage qui fait sentir quand on a tourné à fond, mais je découvre vite qu'il ne bloque rien et qu'il est facile à forcer et n'empêche pas de faire le tour complet, puis il y a écrit "reset" un peu plus loin, puis "on" et "off". Je tourne le bouton dans les différents sens, mais je ne comprends pas comment se combinent le bouton avec ses graduations en durée, et les positions indiquées, puisque si je veux indiquer une durée il me faut placer l'index ailleurs que sur "on", pour "off" cela doit valoir comme mode d'extinction total -les piles ne feraient plus alors fonctionner le robinet ? , quand à reset, je sais en informatique que cela réinitialise, mais là comment est-ce que cela se combine avec la position du curseur ? Il me faut me rapporter au manuel pour comprendre les effets, et même maintenant que cela fonctionne depuis un an je ne suis pas sûr de ce que l'on peut obtenir avec ces positions.

J'essaie en positionnant sur le chiffre dix, que je suppose être des minutes, et là il ne se passe rien tout de suite, puis j'entends qu'il y a quelque chose qui se déplace lentement dans le corps du programmeur, et enfin le bruit de l'eau qui coule, je défais un raccord mobile et voit l'eau couler. Donc les piles qui commandent le mécanisme fonctionnent et sont bien positionnées.

Cependant quelque chose m'échappe encore. Comment choisir l'heure à laquelle l'arrosage commencera ? Il y a un bouton supplémentaire sur lequel on peut appuyer, avec à côté la mention 1h et un autre bouton montrant un cadran sur 12 places, avec à côté indiqué "memory", que je traduis comme mémoire bien sûr, mais à quoi sert-il ? Est-ce celui qui indique l'heure de début ? Faut-il le positionner pour que cela soit mémoriser, un peu sur le schéma des répertoires de téléphones ou le réglage des fax , dans lesquels il faut indiquer "mise en mémoire" quand on a fini la saisie pour qu'elle soit prise en compte par l'appareil ? Que faire ? Je reprends le manuel, qui ne répond pas directement à la question que je me pose. Je laisse de côté tout cela et je

vais faire autre chose (je ne sais plus quoi par contre). En partant, je positionne le gros bouton central sur la durée d'une heure. Il était alors aux environs de midi. Le lendemain, je me rends compte avant manger qu'il y a un bruit d'eau qui coule, je cherche ce que c'est, et je constate que l'arrosage fonctionne. Et là, je réalise, que c'est à l'heure ou on indique la durée d'arrosage que ce dernier se met en marche, et en l'écrivant je me rends compte aujourd'hui seulement, que c'est normal puisque la répétition est indexée non pas sur une horloge, mais sur un cycle, donc non pas définition absolue de l'heure à laquelle cela doit se passer comme pour un magnétoscope par exemple, mais le fait qu'il y ait 24 h, ou 12, ou 8 h entre chaque ouverture.

Je m'arrête là dans ma description au risque de vous avoir déjà lassé. Notez que dans cette restitution, j'ai complètement omis de vous parler d'un troisième bouton, qui règle la fréquence des arrosages par 24 h, soit une fois par jour, ou toutes les 12 h. Peut-être parce que c'est le seul qui est vraiment transparent dans sa signification ! Je pourrais vous décrire comment par hasard, par tâtonnement, j'ai découvert la fonction de reset ou du bouton poussoir Comment j'ai découvert que le bouton "memory" n'était pas une mise en mémoire, mais un simple aide-mémoire pour se souvenir de l'heure à laquelle le réglage fonctionnait ! etc . En fait si ce travail devait être accompli dans le cadre d'un programme de recherche, il serait intéressant de décrire toutes les étapes par lesquelles je suis passé pour intégrer l'usage du programmeur d'arrosage dans mon rapport au jardin. Je me rend bien compte que le travail de description de ma subjectivité à l'œuvre n'est encore ici qu'esquissé.

Supposons que j'ai continué à faire ce travail de description de mon expérience, dans lequel se sont déjà glissées des mises en formes catégorielles (émotion, modalité de rapport à l'objet suivant la boucle action -> résultat, distinction des types d'information dans leur rapports directs ou indirects à un usage à la main etc.) L'étape suivante consistera à tirer parti de ces éléments descriptif, le fait de les avoir mis à jour ne leur donne pas un sens complet pour la recherche même si j'ai déjà commencé à indiquer des lignes d'interprétations possibles. Il faut maintenant ressaisir cette description pour ce qu'elle apporte qui pourrait être retenu comme éléments typifiant cette expérience singulière d'une part et d'autre part ce que l'on peut dégager comme thèmes qui permettraient de se rapporter en structure à une expérience différente (ce n'est pas à propos d'un programmeur d'arrosage), à propos d'autres personnes que moi qui n'auront pas la même formation, la même sensibilité, le même âge etc., dans une situation de motivation différente de la mienne.

Par exemple, je vois que j'ai un rapport au programmeur, qui est dans une forme de distance, d'étrangeté, comme s'il n'y avait pas de saisie simple possible (ni manuelle, ni cognitive). Les boutons

sont en eux-mêmes peu explicites, et l'information qui m'aiderait est ailleurs que sur l'objet (dans le manuel), et je ne peux pas faire des découvertes par les effets immédiats en manipulant comme lorsqu'on clique avec une souris dans les menus déroulants d'un logiciel que l'on ne connaît pas bien. Visible-ment il y a toute une interrogation à affiner sur comment une personne peut entrer en relation avec un nouvel objet technique, par ou, comment, à partir de quoi peut-elle l'appréhender. J'aperçois là un thème général de la constitution de la boucle perception / action comme condition d'appropriation du monde, que ce soit les objets, les autres, les informations. Mais en relisant ce passage, je me rend compte que je privilégie la dimension cognitive de ma description, alors qu'un autre thème est apparu de manière très forte : c'est celui du rapport affectif à l'objet, je ne l'aime pas, il ne m'est pas sympathique, si je pouvais je le rejetterais, je préférerais régler l'arrosage à partir de l'ordinateur, de manière centralisée et avec un dialogue (oui un dialogue !) à l'écran, y compris en le surveillant à distance depuis mon ordinateur parisien. Un autre thème plus fin est celui de l'appropriation de chacune des propriétés-position de bouton de l'appareil, ils ne se présentent pas avec le même manque d'évidence, avec les mêmes difficultés à comprendre à quoi ils servent, ou dans l'autre sens par quels réglages de boutons puis-je réaliser mes désirs, puis-je obtenir les résultats que je recherche. Mais si je détaillais tout ces points ce serait un rapport de recherche que je vous donnerais à lire, et ceci est une autre histoire ...

Je m'arrête et je me demande, est-ce que cette approche de mon contact avec un nouvel objet technique est idiosyncrasique ou bien recoupe-t-il l'expérience d'autres ? Il faudrait là que je travaille avec des co-chercheurs en partageant la description de leur propre expérience, pour voir s'il y a des invariants, quelles sont les types de variantes qui apparaissent etc. Je peux aussi me demander qu'est-ce qui dans l'enquête actuelle documente cette question ? Peut-être que si j'avais été l'enquêteur à partir des questions qui sont apparues suite à ce premier travail, peut-être aurais-je eu des idées de questions, de relance à partir de ce que la personne disait. Comment en plus une telle rencontre entre un programmeur et une personne âgée, une mère de famille surchargée, etc comment cela introduit des aspects qui ne me sont même pas venus à l'esprit ?

Qu'est-ce que j'ai gagné en me livrant à cette ébauche de travail descriptif de ma propre expérience ? A m'en tenir au premier thème, celui du rapport à l'objet, il me semble que j'ai entr'ouvert un champ de question sur la forme de l'expérience subjective de cet aspect. Il est donc clair que j'ouvre une question, mais que le travail n'est pas fini.

Il me semble que partir de mon expérience personnelle ne me ferme pas à l'expérience des autres dans leur différence possible, par contre elle orga-

nise, elle donne une forme plus déployée à ma curiosité de savoir qu'est-ce qu'est l'expérience des autres.

En quelque sorte ce que je suis en train de dire c'est que par rapport à la démarche de recherche, je reste passionné par le travail sur les protocoles et sur les données, mais quand je saisis un objet de recherche nouveau, par exemple la dimension du collectif, j'ai besoin à un moment donné de ressaisir dans mon expérience ne serait ce que de manière exploratoire et heuristique, quelles sont les dimensions descriptives de mon rapport aux membres d'une équipe dans laquelle j'ai pu travailler ou dans laquelle je travaille.

Cependant, cette démarche que j'essaie d'exemplifier en l'accomplissant devant vos yeux de manière même partielle, ne peut que susciter des critiques sur les limites du point de vue en première personne. Limites qui reposent sur le fait qu'elle n'a qu'une validation interne basée sur la sincérité de celui qui décrit, sur le fait qu'il n'est pas possible d'invalider ce que dit quelqu'un de son expérience s'il affirme qu'elle est telle qu'il la décrit (principe d'incorrigibilité du point de vue en première personne). Je suis dans le projet de redonner une place et une légitimité au point de vue en première et seconde personne comme mode d'accès à la dimension subjective, non pas de façon isolée, mais en corroborant avec des observables et des traces, en fait toute donnée indépendantes de ce que dit la personne.

À force de dire qu'il y a de bonnes raisons de penser que cette démarche est critiquable, et il y a de

bons arguments pour dire quelle est critiquable, on vient de passer un siècle entier, à éliminer la démarche en première personne, à choisir de faire autre chose parce que c'était critiquable. Puisque c'est critiquable, on va faire des enquêtes, des observations, des expérimentations, on va objectiver d'une autre manière. C'est le point de vue du chercheur, actuellement on est dans une position où on dit "c'est critiquable donc, allons y, voyons ce qu'il faut faire pour le perfectionner" ; parce que la possibilité de se dire simplement "on va faire autre chose", en particulier, tous les travaux sur la conscience et donc sur la subjectivité, font que l'on voit bien que l'on ne pourra pas faire une théorie complète si on ne prend pas en compte la dimension phénoménologique, c'est à dire les choses telles qu'elles apparaissent au sujet, y compris de ce dont il est conscient ou conscientisable. Pour cela, il faut une méthodologie pour accéder à la subjectivité. Pour autant et comme dans tout ce que j'ai fait jusqu'à présent, développer les méthodologies en première personne ce n'est pas partir dans des théories incompréhensibles, avec un vocabulaire ignoré de tous, vers des recherches qui ne serviront à personne, mais bien au contraire c'est en même temps se rapprocher des domaines d'applications, que ce soit en ergonomie, dans la formation, dans la remédiation, dans les activités de consultants ou d'entraîneurs ...

Voilà, ou j'en suis. Je vous présente ce point de vue

V Sensations et pédagogie : vers une conception enactive de l'enseignement ? Jacques Gaillard

1- « Monsieur, dites-moi ce que je dois faire ! ».

Ce lundi, comme tous les lundis soir, il anime une séance de natation ouverte aux étudiants préparant le concours du professorat des écoles. Ce soir-là ; 22 étudiants, malgré un temps frais peu motivant, sont venus plonger dans l'eau aux effluves de chlore, de la piscine. Afin de se réchauffer, il leur est proposé de nager quatre ou cinq "longueurs" de bassin.

Tous, avec plus ou moins de bonheur, se mettent en action, agitant l'eau de gerbes et d'éclaboussures, manifestation bruyante des intentions de travail de chacun, mais aussi d'un volontarisme peu compatible avec ce que requière le geste technique efficace, d'économie et de bon rapport à soi-même.

Il s'écarte un peu du bord, pour bénéficier d'une vue plus panoramique de l'ensemble, mais aussi pour ne pas risquer ce désagrément de se faire malencontreusement mouiller. Des mains s'accrochent alors précipitamment au bord, une masse d'eau encore captive d'une chevelure noire apparaît, un visage ruisselant prolonge cette opulence humide, de la bouche maintenant visible, émerge cette question :

S'étant rapproché, et après un moment de silence...

- Et toi, peux-tu me dire ce qui ne va pas ?...

L'effet de surprise passé, profitant du silence stupéfiant qui s'est installé, il commence le "travail"...

- Ben... silence, long silence... oui... je suis tendue... ça fait mal, après.

A nouveau, long silence couvert par les mouvements de l'eau agitée par la nage heurtée des autres étudiants.

- Bien... refais l'expérience, nage à nouveau et on en reparlera ensuite.

... Quelques minutes plus tard.

- Bien... tu as nagé, as-tu de nouvelles informations à apporter ?

- En fait... euh... j'essaie de gonfler le ventre pour rester à flot... mais j'ai du mal... **je n'arrive pas à faire automatiquement la respiration...** c'est ça... il faudrait que je gonfle le ventre pour être plus...

Silence...

- Bien, je te propose de faire l'expérience si tu veux, de rester allongée, immobile, sur le dos.

- Ouais ?... (dubitatif...)

- Tu vois... en restant très ouverte au niveau des perceptions : ce que tu vois, ce que tu entends, ça résonne un peu dans l'eau... en sentant l'eau... Je ne sais pas si tu as déjà fait cette expérience ?...

- En me lâchant complètement ? !... Non... Rires...

- Je te propose de le faire, de voir un peu...

Se tenant à distance, il observe discrètement l'étudiante qui, manifestement, s'empêtre dans d'infructueuses manipulations pour se faire flotter, puis, après quelques minutes...

- OK... Quelle est la première chose que tu fais quand tu t'allonges sur le dos ? Est-ce que tu peux en parler ?

Long silence.

- Eh bien... j'ai eu un petit temps... non, je ne sais pas

- Et avant ce petit temps ?...

- C'est la tête ?...

- C'est la tête oui...

- Tenir la tête, oui, c'est ça !

- Alors est-ce que ton intention est toujours de te laisser flotter ou est-ce qu'elle devient autre chose ?

- C'est de ne pas couler plutôt...

- C'est de ne pas couler ?...

Silence...

- Bon, tu vas reprendre l'expérience : rester avec l'intention de ne rien faire, juste sentir, éprouver ce qu'il y a autour de toi.

L'étudiante s'éloigne du bord et s'allonge sur le dos...

Manifestement, le besoin d'agir sur elle est le plus fort. Il l'interrompt assez vite dans ses tentatives laborieuses, et s'adressant à elle :

- Quand tu commences à t'allonger, à quoi fais-tu attention ? Est-ce que ton intention est toujours de ne rien faire ou est-ce que ça devient autre chose ?

- C'est plutôt de ne pas couler... Rires... **J'essaie de voir, d'imaginer** en fonction de ce que je ressens, d'imaginer mon corps dans l'eau, mais **c'est difficile...**

- Si tu n'imaginais rien et que **tu constatais ce que ton corps fait dans l'eau quant tu ne cherches pas à ne pas couler ?...**

Long silence...

- Oui... **N'y penser pas du tout, ça me paraît difficile...** Rires.

- Bon, je te propose de **jouer** avec ça de temps en temps. Tu nages et puis tu fais cette expérience de l'inactivité. La seule chose à faire est de goûter ce qu'il y a autour de toi. Il y a ce qu'il y a... tu noteras sensoriellement, quand tu t'allonges sur le dos, ce qui se passe. OK ?

Le corps paraît cette fois-ci beaucoup plus stable, mieux porté par l'eau, plus calme, également.

- Là... as-tu fait des choses nouvelles ?... As-tu perçu des choses différentes ?...

- Quand je ne fais rien... je sens mon corps qui bouge dans l'eau...

- Oui ?...

- Je sens mon corps, j'entends des bruits aussi ; dans l'eau.

- Et ça paraît tenir !

- Un moment, oui.

- Un moment, oui... J'ai vu que tu fermes les yeux tout à l'heure. Ce que je t'invite à faire, c'est vraiment d'avoir tous les sens : la vue, l'ouïe, le toucher... Vraiment rester en relation avec l'extérieur. Oui ?...

Nouvelles expériences...

- Alors, y a-t-il du nouveau ?

- Non... pas tellement...

- Non ?

- En fait, j'ai du mal à me concentrer sur autre chose que sur mon corps...

- As-tu des informations par rapport à des lieux de tensions ?

- La nuque... quand je reste allongée... je n'arrive pas à... Silence, long silence... J'ai l'impression que c'est la première chose que je fais : la nuque ! Elle accompagne le mot d'un mouvement de projection de la tête vers l'arrière. (Il savoure intérieurement ce moment, jamais identique mais toujours merveilleux, où, pour quelqu'un, une évidence, encore obscure l'instant précédent, émerge à la conscience. Il apprécie aussi la légèreté par laquelle sa présence ouverte se fait miroir, dans lequel l'autre extraie de la brume qui l'entoure les contours d'une nouvelle conscience de lui-même).

- Oui, c'est très juste... Alors, regarde là, tu me parles, tu me vois... ta nuque, elle est à sa place...

- Oui ?...

- Il n'y a pas de raison que, sous prétexte que tu nages, ta nuque s'organise autrement. Il n'y a pas de raison qu'on casse quelque chose qui n'est pas cassé...

- Oui...

- Est-ce qu'il est possible de ne pas casser la nuque quand tu t'allonges sur le dos ? Ne rien faire de plus, ne rien changer à ce qui existe ?

- En fait, j'y arrive un peu, parce que, parfois, je me rends compte, quand je suis sur le dos et que je fais des mouvements avec les jambes, par exemple, que je suis moins tendue... Peut-être que j'y pense moins ?...

- ... Tu es occupée, alors, à nager...

- Oui, voilà, c'est ça... je m'occupe trop des sensations ... Silence...

(A nouveau un large sourire intérieur...)

- ... Tu vois bien là que ton habitude, c'est de t'observer quand tu t'allonges... tu commences à prendre conscience du problème. OK, bien... joue avec ça, parce qu'en fait, il ne faut pas trop chercher à travailler ; en fait, il mieux vaut jouer, goûter aux expériences, être curieux.

Manifestement, l'étudiante prend plaisir à ce qu'elle fait, son corps détendu épouse l'accueil de l'eau ; il s'efface alors et lui accorde un long moment d'expérience. Puis :

- Alors, est-ce qu'il y a du nouveau dans ce dos crawlé ?...

- Oui... je ne sais pas si c'est plus immergé... mes oreilles... mais j'ai plus écouté les bruits de l'eau... j'ai beaucoup mieux entendu les bruits, ça fait que je pense moins... à ce que je fais. Je me sens mieux sur l'eau, oui.

- Oui... pour moi aussi, c'est clair que ton attention est plus ouverte et que ta nuque n'est plus bloquée... Je te vois plus détendue, glissant lorsque tu es en relation avec l'extérieur, c'est beaucoup moins tendu parce que l'attention est moins tournée sur toi :

- Oui, ça devient beaucoup plus souple, les muscles plus doux...

- Bien... Continues à jouer avec ça ; mais surtout : n'essaie pas de faire aussi bien que tout à l'heure, n'essaie pas de retrouver ce que tu sentais, ne cherche pas à t'améliorer. Goûtes à ce que tu fais, c'est tout !

Radieuse, l'étudiante, après avoir laissé le passage à un corps s'agitant en mouvements sporadiques et heurtés, lâche le bord et se livre avec confiance au support tranquille de l'eau. Pestant d'avoir été mouillé, il recule de quelques pas, ce qui lui assure aussitôt une vision plus large et plus accueillante du groupe. Une main s'accroche alors au bord, une tête émerge, une question, entre deux inspirations crispées est péniblement adressée, dans une voix où siffle l'urgence et le manque d'air :

- Monsieur, s'il vous plaît, dites-moi ce que je dois faire, je n'arrive pas à nager sans m'essouffler.

Il s'approche alors de l'étudiant, lui laisse un temps – qui dut lui paraître une éternité... – pour qu'enfin, sa cage thoracique libérée lui accorde le bien-être d'une inspiration d'amplitude à peu près normale ; puis, d'une voix calme :

- Et toi ?...

2. La double dépendance : élève / professeur :

Je suis toujours frappé d'étonnement, comme dans cet exemple, lorsque quelqu'un s'adresse à moi pour que je l'aide, en ME demandant ce qu'IL doit faire.

Mon étonnement vous surprend peut-être car il n'y a là, me direz-vous, qu'évidence on ne peut plus normale. Celui à qui l'on accorde une expertise apparaît, de par sa qualité, comme le mieux placé pour nous conseiller.

Certes, l'expert – celui à qui l'on attribue, à tort ou à raison... des compétences – sait ce que je ne connais pas ; pour autant, en quoi cela lui donne-t-il les compétences d'intervenir sur moi. Comment se fait-il que lui nous accordions, derechef, le droit – sinon le devoir... – d'intervenir sur

nous ? Curieux phénomène... Comment se fait-il que l'étudiante dont le mouvement d'appropriation ne peut se faire que dans le goût et la conscience qu'elle tire d'elle-même, livre-t-elle, avec une pareille évidence, l'intimité de sa singularité aux directives désincarnées d'un professeur, sous prétexte qu'il sait, en lui demandant ce qu'elle doit faire. (Ce que l'étudiante ne saisit pas, c'est que sa question, dans sa formulation même ouvre à l'abîme du dédoublement : en donnant ses directives et ses conseils, le professeur l'invite à agir sur son corps instrumentalisé : appliquer à sa chair indocile les règles abstraites auxquelles elle apprendra à se plier ; ce geste mental non conscient est l'acte initial qui installe la perception d'un « vrai » travail (c'est difficile !)

Plus exactement, comment se fait-il qu'elle – comme beaucoup de nous – ait perdu cette conscience que l'apprentissage se vit en soi ; en sa chair propre et que personne ne peut le **vivre** à sa place. Ce qu'elle vit n'est ni juste, ni faux, c'est simplement entièrement et absolument : ce qu'elle vit, chargé de tous les signaux dont son corps prolonge en sa conscience une possible compréhension.

A force de se traiter en objet et d'**être invitée à se traiter en objet**, l'étudiante perd le contact à elle-même : les signaux corporels issus de ce dysfonctionnement réactivent le sentiment d'incompétence et imposent l'évidence de l'intervention de l'expert.

Une confusion m'apparaît, entretenue par un double mouvement de renforcement : l'un venant du professeur qui tend à projeter sur l'élève sa connaissance en pensant l'aider – conseiller, montrer, expliquer, donner des repères, prescrire... etc... l'autre, venant de « celui qui ne sait pas », dont les demandes et les difficultés manifestes renforcent l'attitude prescriptive de l'enseignant.

L'élève dépend du professeur, le professeur devient la cible de la dépendance de l'élève. (Il faut en effet un certain courage pour ne pas répondre de façon prescriptive aux demandes parfois pressantes des élèves, et accepter alors, sans culpabilité, le sentiment d'abandon que cette attitude génère immanquablement en eux).

Alors que tout de nos représentations et de nos valeurs paraît satisfait dans ce mouvement où le professeur dirige sa connaissance en direction de l'élève, comment se fait-il que, dans ces conditions, l'acte d'enseignement nécessite, pour beaucoup, une pareille dépense d'énergie, développe autant de tensions, de difficultés, voire de pathologies. De quoi ce SIGNAL de difficultés pourrait-il bien être le signal ?

(Le nombre d'enseignants, souffrant d'affections de la voix – les cordes vocales, à force d'être tendues perdent leur qualité de souplesse nécessaire à la modulation des sens – ou mis en difficulté psychologique, ne fait en effet que progresser). Tout

serait pour le mieux, si ne se développait, lors de l'acte d'enseignement, ces tensions, ce stress, cette fatigue évoqués par tant de professeurs, dont j'ai pu être, ici et là, l'oreille attentive.

Comme dans l'exemple où, me mettant à courir, l'apparition de tensions me signale que mes croyances et mon système de valeur sont mal ajustés à la réalité, de la même façon, les sens informent celui qui enseigne, quand cela devient pénible, qu'il fonctionne contre la façon dont ça marche : contre les élèves, plus exactement, contre cette évidence occultée qu'il leur revient de faire le chemin d'apprentissage : (lors de son action, l'enseignant s'intéresse-t-il à ce qui se passe ou bien son attention est-elle focalisée sur ce qui devrait se passer, tel qu'il le désire ? De quoi est alors faite son intention : que les élèves apprennent ou que lui, réussisse à ce qu'ils apprennent ?).

Puisque nos sens nous hurlent que c'est pénible, pourquoi ne pas reconnaître cette information pour en déployer le sens, à savoir que vouloir contrôler l'apprentissage de quelqu'un, voire d'une classe entière est un non-sens qui ne correspond pas à la façon dont ça se passe, c'est-à-dire, qu'il relève de la responsabilité de l'élève, quel qu'il soit, de faire le chemin d'appropriation. J'entends des voix s'élever et des invectives me prendre pour cible... « Irresponsabilité ; démission, laxisme... ». Je rétorquerai à ces voix que, loin de m'effacer, en restant garant de la structure dans laquelle opère l'élève, je le contiens dans la reconnaissance de ce qu'il fait (ou ne fait pas...) et sent (ou ne sent pas) et que, ce faisant, je ne fais que tenir ma vraie place de pédagogue sans m'immiscer, d'autorité, dans la personne d'autrui. Je permets ainsi à l'élève de ne pas se fuir, de ne pas s'échapper, en occultant ce qui se passe et surtout : de ne pas se démettre de la responsabilité de ses réussites mais aussi de ses échecs en la déplaçant sur une tierce personne, cette attitude dessinant les premiers contours de la dépendance. L'attitude prescriptive induit une capture du sens et de la compréhension et à terme, altère l'autonomie dont une des caractéristiques essentielles est de pouvoir **choisir** en connaissance de cause.

Ce travail est, à mon sens, le vrai travail du pédagogue qui est ce **porteur** vers les terra incognita, celui qui permet à l'élève, par un mouvement **singulier** et personnel de com/prendre (étymologiquement : prendre avec, ensemble c'est-à-dire embrasser des données dans un nouveau réseau de sens.), en se reconnaissant, dans un contact fertile avec lui-même, lequel touche parfois, il est vrai, au tumulte des résistances.

Je peux bien sûr ex/pliquer à quelqu'un un fonctionnement en lui dévoilant un mécanisme – à partir d'une modélisation abstraite ou des traces sensorielles tirées de ma propre expérience – je

peux lui signaler des phases, des repères – externes et/ou internes – etc... la compréhension, par contre, implique un mouvement en intériorité, singulier qui n'appartient qu'à celui qui s'y trouve engagé. Personne ne peut comprendre à la place de quelqu'un d'autre ; personne ne peut comprendre pour moi.

Il m'est possible, par exemple, d'expliquer à l'étudiante que la cassure de la nuque n'est pas, physiologiquement, fonctionnelle – je peux même aller jusqu'à proposer des cours d'anatomie – ; personne d'autre qu'elle ne peut le comprendre, c'est-à-dire, le saisir, en acte, dans sa dimension incarnée ; la compréhension s'origine de soi, vers soi, dans les plis du corps, là où se sédimente le vécu, se cristallisant en poches d'inertie qui se déploient parfois sous la contrainte d'une nouvelle évidence. La chair inscrit dans l'opacité des tissus nos croyances, qui sont notre vérité incontestable du moment (ce qui s'impose à nous par nos sens en une conscience de l'évidence : « forcément, c'est normal... » disons-nous, alors.). La redistribution du sens et de l'éclosion d'une nouvelle compréhension ouvrent, dans un mouvement de continuité quasiment instantané, une réorganisation de ces tissus qui se font, en une autre sensorialité, nouvelle conscience de nous-mêmes. L'altérité sensorielle suscite, puis confirme une nouvelle compréhension, celle-ci légitime alors ce que je conçois de moi, de nouveau. **Lorsque la conception est mieux ajustée à la réalité, tout simplement : je me sens mieux.** (L'étudiante flotte quand elle reconnaît par et en elle qu'il n'est pas nécessaire de faire quelque chose en plus pour flotter ; se casser la nuque, gonfler le ventre...etc... sont, de fait, comme bons ajustements à une mauvaise conception !). Pourtant, trop de professeurs, d'après ce que j'en entends, veulent faire ce chemin à la place des élèves en cherchant à **les faire rentrer dans ce qu'ils attendent** d'eux. (Je ne me priverai pas de ce plaisir de rappeler la délicieuse formule qui a hanté bon nombre de productions pédagogiques destinées aux professeurs d'éducation physique, où les auteurs rappellent et précisent ce que doit être « le comportement attendu » de l'élève, quand il ne s'agit pas, parfois, de « comportement désiré !... » ... Quel est donc, ce désir pédagogique ?...).

Rien d'étonnant à ce que ce soit difficile, pénible, coûteux en énergie : notre système sensoriel nous informe alors de l'incongruité de nos croyances. Je reviendrai ultérieurement sur les valeurs attachées à l'enseignement et à l'éducation, au travers du sentiment de responsabilité, concept qui m'apparaît évidemment ambigu.

Quel que soit le domaine technique (sports, danse...), je n'ai jamais rencontré quelqu'un, dans un contexte d'enseignement qui s'adresse à moi autrement qu'en s'en remettant à mon regard et à

mon jugement, puis à mes conseils pour se corriger. (Si le mot n'est pas exprimé, il affleure presque toujours dans la demande.)

3- Ce que l'enseignant lâche, quand il "lâche prise".

Le retournement de la question en direction de l'élève, par le professeur, crée immédiatement une **situation paradoxale** riche de nouvelles appropriations. Aux yeux de l'élève, le professeur perd la toute puissance de son savoir ; l'étudiante ne peut plus alors s'en remettre inconditionnellement à ses directives ; un lien se détend qui, l'obligeant à modifier la direction de son regard, la ramène au contact d'elle-même. Un phénomène se développe simultanément : en lui accordant la capacité à se dire, on voit alors émerger, par touches successives, le **droit** de savoir, **mais surtout, de ne pas savoir**, ce qui la délivre immédiatement de la focalisation déstabilisante sur la nécessaire réussite (end-gaining...) et ouvre au respect de ce qui existe, préliminaire de l'éclosion de la conscience par l'activité réfléchissante, et du sentiment de compétence. (Au lieu de constater ce qui me manque – sous-entendu : par rapport à la perfection – je peux alors reconnaître ce que je sais déjà faire. Ça ! Que ça ! Mais totalement, entièrement, pleinement : ça ! Changement de perspective éminemment libérateur).

C'est toujours, pour moi, un moment très savoureux que de voir se lézarder ce lien de dépendance qui accroche l'élève à mes conseils et/ou mes directives, et d'assister à l'émergence d'une autonomie. Ce que je reçois de l'élève, dans ces moments, se modifie très sensiblement : là où je le percevais très loin de moi, figé dans une posture d'attente (de lui à moi, mais aussi de lui à lui), une distance s'estompe, un mouvement se tisse entre lui et moi, fruit de la **confiance que nous nous accordons**.

J'ai, personnellement, été très ému les premières fois où quelqu'un m'a, par son attitude, permis de me dire et, sans jugement, de me reconnaître ; j'ai sans doute éprouvé là ce qu'un vrai **soutien** veut dire.

Par la confiance que je lui accorde, dans ce mouvement d'acceptation inconditionnel de ce qui est, en son intimité, sa vérité profonde, l'élève s'autorise à tourner le regard en lui, à se voir, se dire, se reconnaître, déployant les différents gestes de la "prise de conscience". La direction de l'attention s'inverse – au lieu d'aller chercher, elle accueille – des résistances s'effacent, les processus d'adaptation sont alors libres de fonctionner. Bien évidemment, ceci nécessite de la part de l'enseignant, de s'accorder également cette nécessaire confiance, où, **vivant dans l'ici et maintenant**, en contact avec ce qui se passe, **il lâche prise avec CE QUI DEVRAIT ARRIVER**, c'est-à-dire... la réussite de l'élève, tel que son souci

d'être un enseignant parfait le lui impose !... (Question : quand quelqu'un veut la réussite de quelqu'un, qui ce quelqu'un cherche-t-il à satisfaire ?...).

Ce serait travestir la vérité que de laisser entendre que ce renversement dans la relation pédagogique se fasse toujours dans la facilité. Les refus, les oppositions, parfois les protestations ne sont pas rares, ce qui est compréhensible, puisque ce renversement vient saper le réseau de valeurs qui sous-tend la place habituelle qu'a chacune des deux parties dans la relation pédagogique telle qu'elle s'impose habituellement. L'élève est soudain sollicité dans la prise en charge de lui-même ; son "métier d'élève" l'ayant habitué à se faire porter par le savoir d'autrui, l'y a peu préparé...

(Une amie, enseignant une matière littéraire en lycée et sollicitant des élèves l'expression de leurs difficultés selon un principe d'autocorrection, m'a rapporté les vives réactions, chargées de sens, de certains d'entre eux : « Madame, ce n'est pas à nous de le faire ! » Sous-entendu : « Faites votre travail ! »).

Toujours, la surprise est au rendez-vous, pour ne pas dire l'ébahissement, moment de silence confus où je perçois chez l'élève un intense dialogue intérieur d'où sourd parfois des mots exprimant au delà d'une incapacité à répondre, ce rappel, implicite, que je ferais mieux de faire mon travail plutôt que de poser des questions saugrenues. « Comment pourrais-je parler de quelque chose que je ne connais pas, puisque je suis là pour que vous me l'appreniez ? Comment pourrais-je rendre compte de ce qui se passe puisque je n'en ai pas l'expertise ? », se dit l'élève... « C'est à vous, Monsieur le spécialiste, de me le révéler et de me dire ce que je dois faire ! ». Certes, il n'est pas capable de rendre compte de ce qu'il ne connaît pas – c'est pourtant ce dans quoi il s'inscrit quand il cherche à bien faire - ; il ne peut bien évidemment pas expliciter, de son vécu, ce que pourrait être son geste s'il était expert de la spécialité, vu qu'il ne l'est pas encore. Pour autant, rien ne l'empêche de rendre compte à partir de ses sens, par sa parole, de son vécu correspondant à son expertise du moment.

Une gigantesque confusion se dessine entre connaissance constituée et **connaissance en train de se constituer**, comme si le second aspect était nécessairement englobé dans le premier. Parce que l'enseignant est reconnu par l'élève comme disposant de connaissances, celui-ci lui accorde, ipso facto, le droit d'intervenir sur et en lui, par ses directives (« ne casse pas ta nuque, ne pousse pas ton ventre vers le haut »), ses conseils (« essaie de t'allonger, de te détendre, place tes jambes, monte, tire... etc... etc... ») et ses explications (« si tu augmentes ta surface d'appui, alors la poussée d'Archimède... »), comme si le mouvement d'appropriation se développant dans

l'intimité singulière des plis et des replis du corps d'où naît le sens, pouvait se satisfaire de la pression d'un objet désincarné le sollicitant de l'extérieur. Ce qui se passe, en fait d'appropriation incarnée, a bien souvent le goût amer du contrôle, l'aspect sec et grinçant de nouvelles fragmentations et autres points de fixité corporels. Cette confusion rend non seulement acceptable, mais cautionne ce fait qu'en m'en remettant aux conseils d'un spécialiste, celui-ci saura me rendre accessible cette connaissance, que lui, maîtrise, mais qui m'est, si éloignée. Le geste de me déposer de moi-même, lors de l'acte d'apprentissage ne m'apparaît curieusement même pas ! Ce que je ne comprends pas, c'est que, quelque soit mon niveau et mes compétences, j'ai toujours une **relation** à un domaine de connaissances et que seule l'explicitation de cette relation est intéressante dans l'apprentissage. Hélas, à force de valoriser l'objet d'enseignement et son contrôle – évaluer ! – à force de négliger le chemin d'appropriation, majoritairement, les méthodes pédagogiques conduisent professeurs et élèves à oublier que seul celui qui apprend peut faire l'apprentissage et que l'objet d'apprentissage n'a d'autre valeur que celle qu'en constitue l'apprenant. L'apalissade certes, mais curieusement bien souvent négligée, hélas. Il est vrai que nous avons inscrit, par un mauvais usage de nous-mêmes, dans la matière de ce que nous éprouvons de nous, en notre corps même, la présence d'un autre soi, résistant et indocile à nos propres jonctions.

Cette chimère sensorielle fonde cette croyance, nous l'avons vu, que **JE** peux **ME** transformer ; elle renforce spontanément cette autre croyance qu'un expert saura mieux que moi donner les directives efficaces à cet alter ego pour le faire plier à l'ordonnancement fonctionnel de la technique.

Ne connaissant pas la technique, comment serait-il possible de m'auto-prescrire les bons gestes ; l'expert, lui, les connaît. Ainsi, la boucle est bouclée... naturellement...

La posture d'attente de l'élève active l'attitude prescriptive de l'enseignant, ce qui amène l'élève à mal diriger son attention, c'est-à-dire à faire l'expérience du dédoublement... dont les effets sensoriels destructurants appellent l'intervention de l'expert, lequel est invité à intervenir davantage... ad libitum !

Ouf !

Le professeur prend en charge l'élève qui se fait prendre en charge par le professeur. Tout est normalement à sa juste place... y compris, pour l'élève, ces sensations pénibles de difficulté à apprendre et pour l'enseignant, de difficulté... à enseigner...

Chacun, consciencieusement, **éprouve la juste place sensorielle de ce qu'il pense être sa fonction**, celle du bon prof., celle du bon élève, telle

que l'expérience collective cumulée la définit. Chacun, avec application, s'instrumentalise pour prendre l'autre comme objet, l'un pour transformer, l'autre pour se faire transformer, dans un mouvement cherchant à forcer les mécanismes de la compréhension.

Mais aussi : chacun tient la place qui lui permet de ne pas avoir à reconnaître, par une prise de parole en première personne, ce qui se vit, ici et maintenant, venant de soi, mais aussi de l'autre et qui ouvre à l'abîme du sens, lequel, contacté, un moment ou l'autre, le bassin des valeurs.

Crainte, méfiance, appréhension : ce sont les mots qui me viennent spontanément à la bouche quand je considère ce que je sens circuler bien souvent dans l'"interaction" pédagogique, que cache grossièrement la focalisation excessive sur le "comment" ? (ça marche ?... faire ?...).

Le souci de (trop) bien faire, considéré d'un autre point de vue : la crainte de ne pas réussir assez bien (...), active chez le professeur comme chez l'élève, dans une double circularité, la mise en œuvre d'une activité orientée et tendue vers le futur, oublieuse du geste originel de toute action : partir de la reconnaissance de ce qui existe pour accueillir et saisir dans sa dimension sensorielle ce qui peut advenir de nouveau, **sans préjuger de l'intérêt de ce que cela peut présenter.**

L'espace d'échange enseignant - enseigné m'apparaît souvent comme le lieu de luttes profondes (de soi à soi, de soi à l'autre), tissant de complexes confusions, d'où émerge parfois, dans de laborieuses genèses, un apprentissage ou une compréhension.

Quand je considère l'imbricatio de difficultés dans lequel se trouve bien souvent empêtré l'élève (entre ce que lui demande ou propose de faire l'enseignant, ce qu'il comprend qu'il doit faire, ce qu'il pense bien de mettre en œuvre pour y arriver, les conseils qu'on lui prodigue, les conséquences sensorielles de ces intentions multiformes et parfois contradictoires, les effets déstabilisants des réactions suscitées par le besoin de se corriger, comment fait-il pour dégager le fil d'une cohérence ?), j'en viens à émettre cette hypothèse, qu'à certains moments, involontairement, le temps d'une éclipse, tout cela s'apaise, une détente, un lâcher prise s'opère, qui, abandonnant cet échec de confusions, lui redonne la simplicité du contact à lui-même et à la réalité dans de fructueuses interactions, pour : apprendre.

Mais hélas, ces embellies, se développant sur fond sensoriel plus faible, ne sont même pas remarquées : on attribuera au travail et à l'effort le bénéfice du nouvel apprentissage... C'est pourquoi, outre une nécessaire attitude d'écoute dans la relation pédagogique, aidant l'élève à **EXPLICITER** ce qui se passe **POUR LUI** (ce qu'il fait, mais aussi, ce **qu'il sent**), il me paraît fondamental de

guider l'élève dans des **expériences paradoxales** et/ou la confrontation à des paradoxes.

Reconnaître - c'est-à-dire, avoir l'expertise de rendre compte de l'expérience - qu'avec moins d'effort, dans cette perception ouatée d'absence à soi-même, je suis plus efficace et j'apprends mieux, vient saper le socle des croyances et des valeurs sur lequel se fondent les habitudes que j'ai d'être à moi-même quand je veux apprendre. C'est un mouvement de restructuration profond, puissant, décalant immédiatement le point de vue habituel ; nous l'avons vu : les valeurs s'immiscent en notre corps par les sensations, elles en constituent le support incarné ; dans un mouvement inverse, celles-ci peuvent constituer le point d'origine, grâce à l'intervention d'un tiers, d'une activité de compréhension se développant en progrès.

Ceci demande de l'enseignant qu'il **accepte que l'élève aient ces tensions, ces difficultés**, qu'il les considère en leur intimité profonde comme la forme la plus vraie du vécu d'autrui, et que, surtout, **il ne cherche pas à l'en débarrasser ! ! !**

(Le spectre du mauvais enseignant se profile alors à ma conscience... « Tu as des tensions ?... C'est bien... Parles-moi de tes tensions... » demande le spectre...)

4. Enseignant médiateur /

Elève conscient :

D'une certaine façon, l'élève a déjà beaucoup d'expériences, nombre de celles-ci exprimant, dans le vécu de tension, l'échec. (Être en échec ne veut pas dire en effet qu'on n'a pas d'expérience...). Simplement, s'y condensent dans de mauvais ajustements, façons de faire, croyances et valeurs inadaptées.

L'étudiante, dans l'exemple pris en natation, reconnaît et identifie assez rapidement ce qu'elle fait et le siège de ses tensions ; pour autant, de son point de vue - et même si elle a à en souffrir - cela reste en cohérence avec ses croyances : puisque je ne sais pas m'allonger sur l'eau, il faut **forcément** que je fasse quelque chose en plus, il est **normal** que ce soit **dur**.

Par contre, le questionnement concernant le devenir de l'intention et la focalisation de l'attention "remue" intérieurement l'étudiante, en ce sens qu'elle voit apparaître ce fait curieux qu'elle ne s'occupe plus de flotter, mais de se faire flotter (gonfler le ventre, casser la nuque, se contracter, etc...) : une nouvelle appropriation d'elle-même commence, qui libère l'émergence de nouvelles organisations. Mais aussi : la proposition d'**activité de réception sensorielle** maintient l'étudiante dans une structure d'expérience perceptive de laquelle peut remonter de nouvelles mises en relation, **paradoxales, mais pourtant mieux ajustées à la réalité.** (« Quand je ne fais rien, je

sens mon corps qui bouge dans l'eau /... je sens mon corps, j'entends des bruits aussi /... je suis moins tendue, peut-être parce que j'y pense moins / ... je m'occupe trop des sensations...).

Certes, ces compréhensions restent émergentes, fragiles ; elles n'en sont pas encore à saper en profondeur, de façon explicite, les croyances initiales auxquelles elles commencent à se substituer ; elles n'en permettent pas moins de **lâcher prise** avec le support sensoriel des façons de faire qui s'imposait jusqu'alors de façon réactive et compulsive : en suspendant son activité habituelle orientée vers la manipulation d'elle-même, l'étudiante, effectivement, s'accepte et accepte l'eau : elle flotte !

Il lui reste encore bien sûr à accepter – ce qui est plus que comprendre ! – cette nouvelle règle du jeu ; en se cristallisant peu à peu en une nouvelle conception, elle deviendra cette autre norme intégrée où la suspension et l'activité d'accueil sensoriel s'imposeront spontanément, comme une évidence.

Ces considérations m'amènent à penser que ce même outil – **la mise en perspective paradoxale de la sensorialité** – peut être opératoire pour aider quelqu'un à être mieux en contact avec ce qu'il vit, en le "touchant" à différents niveaux de "profondeur", en l'immergeant à l'un ou l'autre des bassins du flux de son expérience. Cela dépend du contexte, de l'objectif, ou de la demande.

Il y a en effet un pas énorme entre l'objectif d'aider rapidement un étudiant, dans un contexte universitaire, à améliorer sa technique en ouvrant son attention, et celui de le guider dans la dissolution de ses croyances et dans l'appropriation stable de nouveaux points de vue ; le pas est encore plus énorme, s'il s'agit d'amener la personne, à partir de ses tensions à la compréhension des valeurs responsables de ses difficultés : c'est, alors, le sens même de ses investissements qui se trouve contacté, ce qui peut impliquer de douloureux "lâcher prise".

Il n'en reste pas moins vrai, me semble-t-il, qu'il s'agit d'une continuité, déclinant en adaptations variées, un même processus. Il m'apparaît en effet que, quelque soit l'objectif ou le niveau où l'on contacte la personne, l'essentiel consiste à la maintenir dans une structure où elle se voit apparaître dans le miroir de son interlocuteur. Je ne pense pas transfigurer la réalité en témoignant de ce fait que, même lorsque je vois clairement les signes évidents de la difficulté et les voies qu'elle prend, **je ne peux rien faire pour l'élève** : sinon l'accompagner dans ce chemin où il se révélera à lui-même, ce qui se passe. Toute autre intervention, sur le mode de l'explication et/ou du conseil ne ferait alors que renforcer ce que je voudrais voir se dissoudre !

Plus que la mise en œuvre d'une technique qui éloigne parfois, pour en respecter la pureté et la

rigueur, de ce qui est en train de se passer, l'essentiel me paraît résider dans l'attitude faite d'accueil inconditionnel de ce qui se révèle de la personne, plus exactement, de ce qu'elle me révèle d'elle et, quand j'en sais un peu plus, ce que je peux faire alors, **sans souci de la transformer**, c'est me constituer **en miroir non pas exactement fidèle**, mais légèrement déformant où la personne vit, dans le contour jusqu'alors évident d'elle-même et de ce qu'elle voit, apparaître un nouveau relief, une image d'elle et de son vécu légèrement décalés. L'imminence d'une interrogation, la lézarde d'une interstice, temps que le regard prend pour s'affranchir du sempiternellement connu.

Certaines questions, certaines reformulations, tout simplement, certains mots, ont ce pouvoir foudroyant d'animer de mille facettes le miroir de l'évidence dans lequel on se perçoit et on se conçoit, à travers lequel le réseau de causes et d'effets s'enracine durablement.

Quand la personne se perçoit, à travers moi, dans le reflet de ses paroles, je la touche inévitablement lorsque ce reflet la déplace sensiblement hors de ce qu'elle a cristallisé comme une évidence ; une discordance relie alors l'expérience à son origine, dissolvant l'absolutisme de la croyance. **A ce moment, ce n'est pas uniquement l'explicitation de ce qui se passe qui est contacté**, c'est aussi le sens et la compréhension de ce **qui alimente ce qui arrive** qui se trouve appréhendé : croyances et valeurs. Ce qui modifie très sensiblement l'objet et la direction de l'intervention : plutôt que de chercher à rendre autrui plus conscient de la procédure la mieux ajustée à un bon usage de soi, **il m'apparaît beaucoup plus pertinent de s'intéresser, par un dévoilement, aux croyances et aux valeurs qui s'impriment dans la façon dont il s'y prend pour agir**. Aux conceptions implicites, œuvrant en deçà d'une claire conscience, qui lui font faire machinalement les actes compulsifs l'attachant – à tous les sens du terme... – à ce qui lui arrive : les sensations. (Ce que je fais, inconsciemment, dans ce que je perçois, sensoriellement, qui m'arrive.)

Hélas, le manque de discernement entre ce que je fais et ce qui m'arrive entretient une confusion lourde de conséquences : penser en effet que je peux produire – mais aussi ; faire disparaître – des sensations – les tensions dans la nuque, le ventre, les cuisses concernant l'expérience de "faire la planche", par exemple – rend problématique l'accès à cette évidence, fondamentale pour la conscience explicite de soi, que celles-ci ne sont que la réponse spontanée et immédiate de ma structure à la façon dont je "suis en train de faire ce que je fais". Je l'ai déjà développé : **on se trouve là en présence d'une adaptation, "juste", d'un usage de soi, faux**. Ce qui m'arrive n'est pas ce que je fais : simplement, j'applique, sans le savoir, des conceptions qui ne correspondent pas

aux processus de l'adaptation. J'en suis immédiatement informé, par mes sens, tout comme lorsque, saisissant un objet brûlant, mes récepteurs cutanés m'informent des risques de lésion de ma structure. Je lâche alors, prise ; je m'en libère, l'objet tombe. Evident, me direz-vous, la cause est extérieure, manifeste. Mais... les tensions ? Il est normal que je cherche aussi à m'en débarrasser ! Oui, certes. Ce qui pose bien la question, de façon cruciale, de repérer cet "objet brûlant", intense, non manifeste, qui consume en son intimité, mon corps. (Avez-vous remarqué comme les tensions sont, parfois, proches d'une impression de brûlure ?).

De quoi est-ce que je me dessais, lorsque je me dessais de mes tensions ? Qu'est-ce que je lâche, quand je dis : lâcher prise ? Qu'est-ce qui se dissout quand je dis que ça va mieux, que c'est plus facile ? Quel est donc ce ça ? De quel "objet" est-ce que je m'éloigne lorsque c'est moins en mes muscles, brûlant ? On le voit bien : on ne peut pas faire l'économie de la reconnaissance de cet objet, non tangible, non palpable, certes (quoi-que...), inscrit dans la pénombre d'une conscience non encore clarifiée, mais souche originelle immédiatement antérieure à la réaction naturelle de mon corps. Ne confondons donc pas la chair, qui en s'adaptant éprouve, de l'activité, sensoriellement beaucoup plus diffuse, de la pensée, **gestes mentaux perceptivement discrets se prolongeant** dans la perception de soi.

Dit autrement : la compréhension passe nécessairement par une claire différenciation de l'activité de la pensée, d'une part, et du produit sensoriel de l'activité de la pensée, en mon corps, d'autre part. (Ce clivage reste néanmoins insatisfaisant, car il m'apparaît de plus en plus nettement qu'en fonction de son activité – la direction de l'attention, en tout cas – la pensée ne développe pas le même faisceau de sensations).

On le voit : quand je cherche à agir directement sur mes tensions, je me condamne à vivre en aveugle, c'est-à-dire à ne jamais me mettre en contact avec l'activité d'où elles émergent. Là où je m'acharne habituellement à faire disparaître ce qui me gêne, qui m'arrive – masser, remuer l'articulation, étirer, rectifier ma position, caresser, m'y prendre autrement", me "corriger"... – il me faudrait prendre (perdre ?) ce temps, à partir de là, de laisser apparaître, non pas seulement les procédures, relativement secondaires dans leur infinie multiplicité, mais surtout le mode d'activité de ma pensée, en particulier la direction de mon attention et de ses différentes focalisations : ce à quoi j'accorde de l'importance, de la valeur.

Il me faudrait, **à partir de cette suspension**, laisser apparaître ce tissu de pistes mal programmées, de solutions hasardeuses, de traces mnésiques mal ajustées, d'observations stériles pour que, de cette confusion se déploie l'évidence de

ma manipulation et de ses différentes attaches. Pour qu'enfin, je puisse reconnaître cette activité où s'origine ce que j'éprouve : l'éclatement de mon corps en fragments rétractés, en échos à la focalisation contractée de mon attention.

Cet "objet" auquel je me brûle et qui me consume en mes muscles, je l'ai développé lors du second chapitre, c'est le geste mental de tourner l'attention sur moi en "allant chercher". Validons cela expérimentalement sans plus attendre : trouvons l'attention sur nous pour aller chercher le bon geste de se lever... Bien... Nous n'avons pas encore bougé, que des zones de contraction, de rétractations apparaissent ici et là (pour peu que l'on prenne ce temps minimal de les reconnaître, ce que hélas, nous ne nous accordons même pas, au quotidien...).

L'activité mal orientée de ma pensée, **développe, en dépit de tout mouvement, un pic sensoriel. Mon corps, par ses capteurs remplit parfaitement son rôle : il me signale que ce n'est pas comme ça que ça marche** et que, simplement, je suis en train de me brûler.

C'est pourquoi, quand bien même nous aurions acquis l'expérience de rendre compte, avec une extrême finesse et précision, des procédures afférentes à un geste, nous n'aurions pas pour autant accédé à la "salle ultime des commandes", celle de la façon dont nous nous y prenons pour diriger notre pensée, par l'attention, pour agir.

Il me semble que tant que le pédagogue ne permet pas à l'élève de se mettre en contact avec cette dimension-là, il ne remplit qu'imparfaitement son rôle. Expliciter ce qui m'arrive est une chose non négligeable. Expliciter les procédures de ma mise en acte ouvre certes à l'émergence d'une meilleure connaissance de soi, appréciable, également. Par contre, **expliciter l'activité de ma pensée, son mouvement fertile ou stérile**, ses directions, la liberté qu'elle accorde ou les contentions qu'elle impose, en est une autre, à mon sens, beaucoup plus fondamentale. De la clarification de celle-ci découle, **si l'on veut bien en prendre le temps**, l'émergence de ce qui est juste – à tous les sens du terme – nécessaire à l'acte : tout ce faisceau de procédures, de moyens, de façons de faire, sur lequel une pensée mal dirigée peut tisser la trame sensorielle contractée et dure de ce qui arrive.

L'essentiel, pour le pédagogue, me paraît de ce fait, de permettre à l'élève de clarifier le domaine de "ce qui arrive", de celui de "ce qui est fait", en le mettant en contact avec l'activité de sa pensée, laquelle dépend d'investissements, de focalisations, de points de fixité, de convictions... etc. Qu'il comprenne que la(les) solution(s), la compréhension – ce qui devient sensoriellement : facile – est incompatible avec une activité mentale tendue par le besoin de réussir, ou son inverse : la peur d'échouer. Toute motivation sacrifiant le principe de l'émergence et de la fertile adaptation, à celui

de la recherche immédiate, dans le fouillis du connu, de ce qui pourrait être, efficace. J'envisagerai bientôt ce que suppose, de mon point de vue, comme lâcher-prise, une telle attitude pédagogique. **Qu'est-ce que je lâche, en tant qu'enseignant, quand j'accorde à un élève, ce droit à l'authenticité ?**

5. Considérations naïves concernant la recherche, l'expérience humaine et l'éducation

J'aimerais clore cette question de la clarification de ce qui m'arrive, d'une part et de ce que je fais, d'autre part, en rappelant que, pour qu'il y ait modification de ce que j'éprouve, de mon corps, il faut **nécessairement** que j'aie produit antérieurement un geste, physique ou mental. En effet, physiologiquement, il n'existe aucune relation directe "descendante" entre ma volonté, mon intentionnalité, et mes récepteurs sensoriels. Aucune voie nerveuse "centrifuge" ne relie le neo-cortex, siège de l'intention, aux récepteurs sensoriels. La nature est simple : des capteurs sensoriels, les voies nerveuses vont **vers** les centres corticaux. (Vouloir modifier ses sensations est un bien curieux usage de soi). Par contre, le fait que, avant même d'avoir bougé, j'éprouve, en certains points du corps un développement de tensions, exprime clairement qu'une activité est déjà en cours. **Mais aussi que ma musculature est activée avant même d'avoir pris la mesure de la demande**, ce qui d'un point de vue platement adaptatif, paraît bien curieux. Exercer une contraction de x kilos dans certains muscles, alors que nous nous reposons encore toujours tranquillement sur le support de notre siège paraît bien peu économique. (L'adaptation nous condamne-t-elle à l'effort ?).

Certes, cette activité existe ; c'est une expérience partagée par beaucoup. Elle est même enregistrée – avec la meilleure fiabilité objective – lors d'expérimentations les moins contestables. Certes, certes...

Pour autant, ces résultats ne font que valider objectivement la façon d'user de soi (se manipuler) en pratique, pour le plus grand nombre... (Il m'apparaît que bien peu d'"élus" ont, spontanément, un usage global et congruent d'eux-mêmes. Les grands champions – ce qui en fait leur excellence – en portant probablement la marque, ce qui les situe au-dessus des meilleurs).

Ces mesures porteraient peu à conséquence si elles ne venaient se constituer en certains modèles de l'action qui, en retour, viennent légitimer, voire renforcer, l'idée de ce que chacun pense juste et bien de faire, pour agir... Enregistrer une activité corticale et musculaire avant le début du mouvement vient installer et confirmer ce mésusage social que d'aucuns qualifiaient de "préparation", d'autres d' "anticipation"... etc.

Certes, il existe bien alors une activité cérébrale, enregistrable ; certes, il existe, simultanément, une activité musculaire, enregistrable également, avant le début de la mise en action. **Ce qui signale clairement que nous envoyons des "messages" à nos muscles** – éprouvés dans ces contractions antérieures au geste – **avant que ceux-ci n'aient été informés de l'intensité, de la direction, etc., de la demande.**

Voilà ce que ces enregistrements expriment. **Tout ceci confirme bien ce que le déploiement singulier d'expériences radicalement différentes vient expliciter** : ces sujets, dont on enregistre l'activité, comme beaucoup d'entre nous, se manipulent, envoient arbitrairement et a priori, à leurs muscles, les messages enregistrables physiologiquement, de ce qu'ils pensent juste de faire. (Faut-il parler ici de programmation du geste ?) Voilà. Que dire d'autre ?

Que la science modélise un mésusage de soi largement partagé culturellement. Que peut-être, des expériences vécues, singulières, pourraient considérablement enrichir le modèle : par exemple, cette évidence vécue, certes par une minorité, que l'articulation s'ouvre et bouge avant la contraction du muscle, celui-ci ne faisant qu'accompagner le mouvement, dans sa direction, son intensité, son amplitude. Que, l'électromyogramme enregistrant une activité avant la mise en action est l'argument physiologique, en troisième personne, d'une mauvaise direction de l'attention, d'une mauvaise congruence de la personne, de son manque de contact au monde et à elle-même, de son manque d'unité, etc.

De quelle nature seraient les enregistrements physiologiques de l'activité musculaire d'un sujet qui, à partir d'une attitude d'accueil sensoriel, en préservant une attention ouverte – sans programmer ? – se mettrait en mouvement ?

Quand on sait la façon dont entraîneurs, professeurs d'E.P.S., toute profession centrée sur les techniques corporelles cherchent à fonder ses pratiques et ses méthodes sur les "données issues de la science", on peut envisager les ravages qu'une telle modélisation peut provoquer.

Les recherches menées en bio-mécanique, en neuro-physiologie, psycho-physiologie, en ne s'intéressant ni au singulier ni au vécu de l'action, manquent sans doute la richesse des ruptures que certains cas inattendus pourraient révéler.

Que se passerait-il si on écoutait le vécu d'action d'un professeur d'Alexander, d'un interprète de danse-contact, d'un pratiquant de gymnastique Feldenkrais ou de Tai-Chi ?

Faudrait-il conclure que leur vécu est aberrant – d'aucuns me l'ont déjà laissé entendre... – sous-entendu, par rapport à la norme scientifiquement constituée ; peut-être même le jouet de quelque manipulation... Cette autre attitude ne serait-elle pas plus fertile – et honnête – : tenter d'intégrer

ces nouvelles données en une modélisation plus complexe, plus ouverte aux occurrences et mieux congruente au réel (ou tout au moins : à ses multiples facettes, vécues et explicitées par l'écoute du singulier) ?

Certes, quand j'ai une intention, l'activité de ma pensée est bien réelle ; celle-ci est objectivement mesurable (électroencéphalogramme). Le tracé signale clairement que quelque chose se modifie, qu'une activité a lieu. Pour autant, cette information captée en extériorité n'exprime qu'une chose : qu'une modification du potentiel électrique a eu lieu ; elle reste muette concernant ce à quoi pense le sujet, comment il pense, toute cette matière existentielle qui est, humainement parlant : la pensée.

Les recherches en troisième personne sont limitantes en ce qu'elles tendent à généraliser abusivement, à contraindre hâtivement la multiplicité des possibles singuliers en un schématisme réducteur. Le risque est que ces modèles finissent par fonctionner comme le lit de Procuste où, tous les aspects du monde peuvent s'y contenir, pour peu qu'on les agence de façon à ce qu'ils y rentrent. Si le chercheur ne peut plus se laisser toucher par **l'inattendu**, que reste-t-il d'une recherche **authentique** ?

Rechercher est bien s'ouvrir à ce qui n'est pas connu, non ?

Si le questionnement, les objets de recherche ne se renouvellent pas, que devient, alors, la connaissance ? Pour reprendre la métaphore du chercheur qui tient, dans sa main, un bâton dirigé devant lui pour toucher à ce qu'il ne connaît pas, que se passe-t-il si l'emprise de sa poigne l'amène, sans cesse, à se diriger vers le monde, à le quadriller de ses projections. Sans une prise permissive, le chercheur rencontre essentiellement ce que sa poigne contractée tient et contrôle du monde. Il ne peut que connaître ce qui se plie à l'ordonnement de celle-ci ; tout ce qui est plus souple, plus fragile, moins apparent, échappe à sa prise, lui est **imperceptible**.

Ce faisant, il se prive du contact de ce que lui parviendrait du monde pour peu que sa prise, moins serrée, c'est-à-dire, plus sensible, lui permette d'y **goûter**. Une prise ouverte, capable d'éprouver des contours plus discrets du réel, est permise par une présence attentive, une pensée en accueil, lesquelles requièrent une expertise et un apprentissage ; par elle, nous pouvons réfléchir les aspects non spontanément conscientisés, emmêlés, entrelacés de notre vécu, en toucher de plus en plus, de moins immédiatement mis en mots, ceux aussi que nos catégories lexicales encapsulent dans des mots à penser, des regards tout faits. C'est à cette vigilance féconde et nourricière, à cette exploration vivante mais disciplinée de nous-mêmes que nous invite Pierre VERMERSCH, lorsqu'il pose la **recherche en première personne**

comme passage incontournable des recherches en psychologie. (1) Le déploiement du vécu, sa mise en mots – ce qui n'est pas sans importance, car la même expérience mise en mots différemment révèle des nuances non négligeables – grâce à la rigueur disciplinée et méthodique de la présence attentive, permet d'orienter le regard, de suspendre des évidences, de révéler des paradoxes, bref : de renouveler les questions et les objets de recherche concernant l'humain consensuel de complexifier l'horizon consensuel.

Certes, le privé, le domaine subjectif est, pense-t-on, entaché d'approximations, insaisissable dans son aspect fuyant et trouble. **La confusion, me paraît résider dans ce fait que ce n'est pas le domaine subjectif, le vécu, qui est trouble, c'est le mode d'accès à ce vécu qui est immature, qui nous le fait percevoir comme insaisissable ! !**

Dit simplement : nous ne disposons pas habituellement de méthode disciplinée, organisée susceptible de rendre compte, en respectant les contraintes de la rigueur, de notre vécu. Du coup, il nous paraît : confus !...

Accéder, sans errance, à ce vécu est un premier aspect, fondamental, de la méthode ; un second, peut-être moins perçu, m'apparaît aujourd'hui dans le geste de mise en mots. Puisque toute rigueur appelle nécessairement une validation, **celle concernant la recherche en première personne consiste en une auto-référence du chercheur lui-même.**

Il me paraît important d'insister sur le fait que **cette validation s'exprime alors, dans l'intériorité du chercheur, sous forme de sensations – il éprouve la validité, si j'ose m'exprimer ainsi – qui correspond à la meilleure congruence de ce qu'il sent aux mots qui l'expriment.**

C'est pourquoi l'"opération" de mise en mots me paraît, autre aspect de la méthode, fondamental, également, **le critère de validation me paraissant être la complétude sensorielle qui s'en dégage !** (Chacun a fait cette expérience d'insatisfaction que les mots ne correspondaient, parfois qu'imparfaitement à la chose exprimée). Quand le mot correspond exactement à la chose sentie, qu'il la fait naître, de façon incontestable, dans cette nouvelle spécification, le chercheur éprouve alors sensoriellement l'accord. OK, c'est ça. Evaporation de tensions, d'hésitations, de doutes. L'accord est doux, élude le tumulte de l'inachèvement. Je pense que le processus de mise en mots appelle aussi une éducation, une expertise, la réduction de nos habitudes, qui nous font nous emparer des choses par les mots, les recouvrant de leur prêt à penser, à sentir ; il nous faut apprendre à laisser éclore le mot de la chose, en une plénitude sensorielle, dans ce mouvement de "renversement sémantique" que propose Piguët (2).

C'est le refus de prendre en compte cette dimension expérientielle que stigmatise également Francisco VARELA (3) : « Le déni de la vérité de notre propre vécu dans l'étude scientifique de nous-mêmes, n'est pas seulement insatisfaisant, il prive de son objet l'étude scientifique de nous-mêmes... L'expérience et la compréhension scientifique sont comme les deux jambes qui nous sont nécessaires pour marcher ».

C'est pourquoi, il apparaît dorénavant nécessaire et urgent d'articuler, en psychologie, recherche en première personne (le vécu que je déplie), recherche en seconde personne (l'explicitation par autrui ; grâce à une médiation, de son vécu) et validation en troisième personne (statistique, arguments neuro et psychophysiologiques...).

« Est-ce qu'il est normal de se casser quelque chose qui n'est pas cassé ? » demande-t-il, parlant de la nuque de l'étudiante.

Elle sait maintenant ce qu'elle ne connaissait pas, tout à l'heure : la première chose qu'elle fait, c'est de se casser la nuque ; pourquoi ne continuerait-elle pas à le faire puisque ses convictions le lui suggèrent ?

Par contre, cette question paradoxale la remue, la met en mouvement – il perçoit sur son visage qui s'anime ce puissant dialogue intérieur – déplace ce qui était, de son point de vue, définitivement acquis... « me casser la nuque n'est pas nécessaire... pourtant je l'ai toujours fait ! » ; elle l'invite à faire par elle-même un chemin, à s'approprier d'elle autrement, à **lâcher les prises où s'accrochaient ses tensions** ; elle comprend et reconnaît alors qu'elle agit consciencieusement contre elle-même, appliquée à déstructurer ce qui fonctionne naturellement ; elle le voit ; **elle fait le chemin de l'accepter** ; elle s'accepte, **immédiatement, la congruence libère la structure, le corps se détend : elle flotte !**

Cette première expérience n'est qu'une expérience, mais cumulée à d'autres, elle entamera par de nouvelles mises en relation les mauvaises conceptions qui la maintenaient dans un "mauvais usage" d'elle-même. **L'appropriation de soi, par la reconnaissance des conditions mentales de la facilité me paraît constituer l'essentiel du mouvement d'apprentissage.** Il revient au pédagogue, **par son attitude**, de créer les conditions, pour l'élève de ce mouvement.

Toutefois, de la facilitation corporelle sans compréhension au dévoilement des valeurs dans l'expérience de la tension, il y a quelques marches. Posons, si vous le voulez bien, le pied sur la première.

6. Sentir pour agir ou le pouvoir libérateur du goût :

Nous l'avons vu : bien faire nous séduit, réussir nous envoûte. Ce qui est louable ; malheureusement,

ce faisant, nous nous laissons happer par le souci d'une issue rapide en nous focalisant sur le résultat et nous refusons ces fructueux passages intermédiaires où nous pouvons difficilement échapper à cette évidence que nous ne réussissons pas encore, mais que, néanmoins, nous savons, déjà, quelque chose. Reconnaître ses échecs fait éclore, dans une continuité inattendue, sa compétence du moment.

Préférant ne pas nous tromper, nous essayons alors de réussir (ce qui est curieux). Pour ce faire, nous convoquons ce que nous connaissons déjà (ce qui est à nouveau, curieux) : tout simplement, par un vaste mouvement inconscient, nous tournons l'attention sur nous pour aller chercher les traces sensorielles d'expériences passées crédibles, puisque connues, dont nous pouvons alors apprécier tout à loisir la saveur fade, fanée et poussiéreuse. Ce généreux mouvement par lequel nous portons malencontreusement attention à nous-mêmes, est ce moment de préparation, de concentration, préambule nécessaire à ce qu'un travail jugé digne de ce nom paraît devoir impliquer.

Ce faisant, nous nous rétrécissons en des points d'observation et de manipulation de nous-mêmes, jusqu'à nous rendre insensible à ce qui nous parvient du monde : sens, odeurs, images...

Les seules saveurs que nous ayons alors sont celles de notre rétrécissement – mental et corporel – développant sécheresse, rigidité, compression, nausée et envie de fuir, ce que nous mettons spontanément en œuvre dans ce besoin de nous transformer.

Je l'ai déjà évoqué : une mauvaise direction de l'attention développe un pic proprioceptif et une perte de l'extéroception, ces deux modalités sensorielles se trouvant dans une relation d'intensité inverse. L'exploitation de cette relation permet de fructueuses propositions pédagogiques. Le mécanisme m'apparaît aujourd'hui très simple : quand je propose à quelqu'un l'expérience de valoriser l'extéroception, j'invite cette personne à moins aller chercher en elle, à moins se manipuler : goûter au monde tourne alors son attention qui peut s'ouvrir, libérant du geste mental de rétrécissement. **Le mouvement d'accueil – goûter... – de ce qui existe s'expand, par un effet retour immédiat, à ce que la personne perçoit, de son engagement, dans le monde : ce qui est juste nécessaire à l'action.**

L'effet est immédiat : ça se détend, ça va mieux, c'est plus facile, plus agréable, plaisant, la double bouche d'ouverture, du monde en moi et de moi vers le monde, se développant en une bulle de plaisir.

Notons comme s'imprime dans la texture souple, élastique, flexible de nos muscles, dans leur belle matière malléable qu'une main pourrait pétrir, notre attention, quand elle est posée, ouverte,

sereine, nous offrant cette incomparable liberté du goût.

Lorsqu'il propose à l'étudiante de goûter sensoriellement le monde qui la touche (voir, entendre, sentir...), dès que celle-ci **accepte** cette expérience, immédiatement alors, **son corps, en se détendant**, comprend ce que l'eau lui donne : un équilibre stable, mais dynamique dans une perception d'elle fluide et souple.

« Quand je ne fais rien (elle est en réalité en activité d'accueil perceptif), je sens mon corps qui bouge dans l'eau ». Ce qui représente une rupture sensorielle énorme avec la conception initiale où, pense-t-elle, pour tenir en équilibre, il faut verrouiller l'instabilité, c'est-à-dire : se tendre).

Le corps épouse les caractéristiques dynamiques de l'eau, se lie à sa masse fluide, alors que dans la même immédiateté, l'eau accueille la chair flexible des muscles. L'intelligence immédiate de son corps, par les récepteurs sensoriels l'informe posément de son ajustement au monde et à elle-même : tout est OK.

Ce qui est magnifique, puisque en goûtant le monde, je m'ouvre immédiatement à un nouveau goût de moi-même. A l'inverse, si je me rétrécis en moi au point d'être coupé de l'épaisseur tactile de l'espace, c'est l'expérience du rétrécissement et de l'isolement de mon être entier que je peux alors, tout à loisir, déguster.

Apprécier le monde, le laisser par bouffées des sens me toucher, tourne l'attention en une expansion propice à l'émergence de l'altérité, de l'inconnu, qui est apprentissage. Le goût souple, flexible, ondulant et tendre de l'activité de mon attention ouverte, enchâssé dans celui de ma chair disponible se lie à l'infinité des saveurs qui me parviennent du monde. Est-ce que cela ne ressemblerait pas à de la sérénité, ce bien-être si vivement recherché ? Pas de conflit, pas de décalage, pas de doute, une entière confiance m'engageant, ici et maintenant, **dans la pleine acceptation du PRÉSENT**. Apprendre en goûtant, l'espace interne et externe, qui est : présent. La bonne solution apparaît par un délitement successif de couches s'imposant de leur évidence, plus exactement : un dépouillement. En premier lieu, il y a la masse évidente des repères sensoriels qui s'imposent à moi, qui me supportent, me donnent mon assise, me définissent en me contenant dans l'espace intime de moi-même et de ma certitude d'être. J'ai déjà évoqué la dimension sensorielle de cette contention que nous nommons communément "identité". C'est très précisément, m'apparaît-il, dans la dissolution de ces couches de contention que la bonne solution émerge, quand je me suis dépouillé jusqu'à son terme de ce geste de chercher et de maintenir des repères, de m'épier, de m'observer, dans ce faux mouvement compulsif de re/connaissance.

Quand, enfin, je conçois que les procédures, même les plus subtiles, n'ont d'intérêt que dans ce seul cas, où, à partir d'une dissolution portée à ce qui devrait exister, elles m'apparaissent.

Par l'ouverture à l'espace, au moment de l'agir, une première couche de contention se dissout, celle des tensions par lesquelles je me confine en moi-même.

Inviter un élève à vivre cette expérience, c'est lui proposer de faire un premier pas dans l'aventure de cette dissolution. Quand l'étudiante accepte de se déployer vers l'espace, elle suspend momentanément les contractions toniques qui l'asservissaient à elle-même. Certes, l'étudiante n'a pas pour autant réalisé le chemin d'une compréhension l'amenant à cette conscience que ses efforts consciencieux à se faire flotter développaient, en elle, les saveurs étriquées et glacées de la contention. Le goût flexible de l'aisance n'est pas encore de son point de vue, associé au soubassement des conceptions, pas encore reconnu dans la transformation de l'attitude qu'elle a à elle-même. C'est au pédagogue de lui faciliter, nous l'avons vu, ce chemin de compréhension. Une deuxième couche, tramée plus en profondeur, ce qu'elle croit juste de faire, peut alors être érodée.

Le lâcher-prise de cette seconde couche de contention permet de reconnaître les conditions par lesquelles ça m'est plus facile d'agir. **Accepter et intégrer** celles-ci consistent alors, en dissolvant la trame de ce à quoi j'accorde de l'importance à me **laisser porter** par un nouveau système de valeur.

On le pressent bien, ce lâcher-prise là est profondément impliquant ; c'est pourtant, me semble-t-il, le passage obligé pour s'ouvrir cette voie royale, par une attention bien dirigée, d'un bon contact à soi-même, durable, c'est-à-dire : intégré !

Le goût libère !!!... Je laisse, pour l'heure, le soin, au lecteur de répondre à cette question de savoir **DE QUOI** il libère. On en pressent déjà bien, me semble-t-il, les premiers linéaments ; j'y reviendrai ultérieurement, cette tendance que nous avons de formuler des phrases inachevées – où nous ne spécifions pas ce qui est qualifié : libre, difficile... – étant l'occasion, pour l'enseignant de mettre l'élève, par un processus d'explicitation, en contact avec ses mauvaises centrations.

Dans l'immédiat, j'aimerais présenter quelques menus épisodiques où l'expérience sensorielle n'est pas sans importance.

7. Enseigner la technique par le goût ! :

Goûter le mouvement ? !... Il y a quelque paradoxe à user du sens dévolu à l'appréciation des saveurs des aliments, pour qualifier ce que j'éprouve de mes muscles, de mes articulations et autres fascia, bref, de mon corps. Pourtant, de tous les sens, le goût se présente de façon privilégié, comme celui où nous mettons plus facilement en œuvre une

activité d'accueil, une discrimination nuancée de ce qui, en notre bouche, nous parvient du monde. Voir, entendre, toucher n'appellent pas la même dilatation sensorielle que : goûter. Un peu comme si l'activité incluse dans le goût pouvait, dans certaines conditions, s'étendre aux autres sens. Amateur de bons vins, un Vosne-Romanée d'une bonne année et arrivé à maturité, ravira mon palais, en constellation de saveurs, des minutes entières. Il est clair que, spontanément, le goût prédispose à la disponibilité. Le plaisir du bon attendu n'ouvrirait-il pas l'attention, créant cette béance d'accueil de saveurs qui, d'une certaine façon est la phase initiale de l'échange et prémisse d'humanité ?... (A ce propos, je suggère au lecteur le film « Le Festin de Babette » où l'on voit toute la population d'une petite île du Danemark, étranglée dans un jansénisme radical, retrouver, par le goût, à l'occasion d'un festin offert par la fameuse Babette, une forme d'humanité. On y voit, de façon merveilleuse, les corps s'y détendre, la pensée se remettre en mouvement, les échanges s'amorcer...).

Mais aussi, bien avant qu'il ait touché mes papilles gustatives, j'aurai goûté par la vue, ce fameux Vosne.

Grenat, mais rendu transparent par l'âge, s'approchant d'un violet soutenu au centre du verre, diffusant en un mauve primevère à la périphérie ; la lumière que capte le cristal fait affleurer ici et là des éclairs fugaces de jaune-vert très pâle ; mon regard, s'il s'y attarde, en dégage un gris très doux, comme un halo qui inclut, dans un même embrassement, contenu et contenant.

Ma vue qui, d'ordinaire, dans un mouvement de pure fonctionnalité, balaie le monde en l'écrasant pour chercher ce dont j'ai besoin, subitement : se pose, discrimine, déguste !

Le plaisir, en m'humanisant, me permet d'être touché par le monde, de l'éprouver dans son infinie diversité et de m'éprouver, dans les échos que cette pénétration développe en moi.

Je touche le monde s'il me touche ; le monde ne me touche que si je me laisse toucher par lui : du vide, de l'acte d'évidement, naît le plein. Suspension. Remplissement. Un lien de convergence qui se dilate de la fusion du monde en moi et d'un moi renouvelé vers le monde.

De la même façon, je peux, soit, me limiter à un usage purement fonctionnel de mon corps, que j'utilise alors comme un véhicule étranger à moi-même, éprouvé dans sa masse opaque, pesante, parfois résistante – il faudra décidément que je fasse un peu de "gymnastique" –, soit, j'ai cette liberté d'en goûter ce qui m'en parvient, tel qu'il est, ici et maintenant, qu'il soit mobile ou immobile. Que je me mette en mouvement ou que j'apprenne quelque chose, mon intention reste claire : je continue à discriminer, **sans juger ni analyser**, ce qui m'en parvient. Discrimination,

goûter : même signifié, mais quel abîme entre les deux mots !

Pourtant, c'est bien de la même chose dont je parle ; mais le goût exprime, en ma chair, l'expérience vécue de la discrimination. Pourquoi les sciences dites cognitives ne s'intéressent-elles pas au goût de l'acte ?

Maintenir le contact avec ce qui sourd de mon corps ! Élémentaire certes, mais pas si facile que ça... Le lecteur a dorénavant, me semble-t-il, quelques éléments de réponse. Maintenir cette intention nécessite bien évidemment une éducation, pour que j'apprenne à rester en contact, moment après moment, dans une présence continue, à moi-même. Le tourbillon du bien-faire, de la réussite et de ses affres, on l'a vu, nous envoûte. Apprendre à goûter son corps et celui-ci en mouvement, est pourtant une manière directe de retrouver une congruence, de s'accorder, de s'accueillir. Goûter ce qui vient de moi est-il si différent que de dire : se reconnaître ? Les mots, en leur tessiture même, enchâssent un sens qu'ils déplacent, alors qu'ils nomment une réalité identique. Se goûter n'est effectivement pas se reconnaître.

Le goût du corps n'est pas l'acte de se reconnaître. Pourtant...

Simplement, le système de valeurs qui leur donne sens n'est pas le même. De la matière vivante, de la sensation, de la chair, l'affleurement de la sensorialité, ici ; de l'abstraction, de la réflexion, de la pensée, là. Exubérance, prolifération, exaspération, pense-t-on, ici ; ordonnancement, rigueur, clarté, achèvement, là.

Mais aujourd'hui, je constate avec satisfaction que je goûte à mon mouvement avec ce même plaisir qui me fait déguster un Vosne-Romanée, millésime 1978, dans une même plénitude et une parfaite conscience de moi-même. Le mythe qui accorde aux sens des propriétés dionysiaques est décidément tenace. Par confusion avec l'excès, sans doute. Or, accueillir le goût de soi, si je peux m'exprimer ainsi, ouvre à un vécu bien différent. Là où l'on craignait l'explosion, l'effervescence, sinon la dilution de soi, apparaît, après ce temps de vide certes quelque peu angoissant au début, des ondes, un flux, des rythmes, des oscillations, bref, d'amples mouvements posés et calmes. (Cette "description" n'est en aucune façon exhaustive ; mon intention n'est que de souligner la qualité de ce qui apparaît).

Oui : le **goût** est une propriété de la proprioception, comme de tous les sens ; elle est cette capacité à se laisser **impressionner** (au sens étymologique) par ce qui me parvient, du monde, de moi et de leurs interactions ; en cela, le goût est ce qui me paraît être le plus près, dans la mise en mots, de l'expérience vécue de ce que l'on nomme platement : perception.

Pousser à son terme la perspective enactive que suggère Francisco Varela (4) appelle une mise en mots peut-être plus proche du vécu, d'un déploiement phénoménologique.

Que deviendrait sa définition de l'enaction : « les structures cognitives émergent des schèmes sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée par la perception. » si je la formulais ainsi : « ce que je connais de mon contact au monde permet à l'action d'être guidée par le goût ? ». Pour ma part, dans le prolongement de la perspective du renversement sémantique proposé par Piguët, je la trouve beaucoup plus congruente à mon expérience vécue. Est-elle moins scientifique ? Qu'est-ce que je gagne à la conserver ? Qu'est-ce que j'y perds ? Toujours est-il que par l'action de goûter, je peux me diriger, choisir, apprendre, me structurer, m'ordonner. Paradoxe, culbute des valeurs !...

Mais plus encore : la technique, celle qui mobilise muscles et squelette, en tout cas, n'est jamais que la forme prise par l'adaptation la plus juste, la plus économique du corps, dans son contact à un outil en relation à une finalité ; en cela, la technique est ce que je goûte de moi qui prend forme dans les gestes de l'efficacité, dans tout le spectre des saveurs de la fluidité, de l'ampleur, de la rythmicité. En court : la technique est faite de goût ! Paradoxe des paradoxes ! Car, s'il est une saveur, universellement partagée, concernant la technique, c'est, peu me démentiraient, celle de la douleur, de la contention, de la tension, du rétrécissement, toutes choses que j'ai personnellement largement éprouvées, autrefois.

Le cours dit "technique" est ce moment privilégié où le vécu est généreusement tissé de lutte contre soi, d'insatisfaction, d'émergence d'une profonde incompetence, sur fond sensoriel tendu et contracté. (les deux faces d'un même ensemble...). Interview d'un élève à la sortie d'un cours de danse :

« Comment était-ce ?

- Super, mais dur, technique... J'ai eu du mal, il faudra que je travaille davantage... »

Sans commentaires...

On le voit bien, il règne une profonde confusion entre technique et mode d'enseignement de la technique. **Ce n'est pas la technique qui est cause de tensions** – on voit mal pour quelles raisons, l'homme inscrirait son corps dans une adaptation qui lui serait coûteuse, alors qu'il cherche l'efficacité... – **ce sont les conditions d'enseignement de la technique qui sont pourvoyeuses de problèmes.**

A mal enseigner la technique, c'est-à-dire en sollicitant de l'élève qu'il se conforme, sans se tromper – ou le plus vite possible – à l'objet constitué, on focalise celui-ci sur le résultat de ses actions. Nous savons maintenant les conséquences funestes d'une aussi mauvaise direction de l'attention.

D'une certaine façon, toute méthode qui presse l'élève, quant au résultat, le déstabilise, dit autrement : le désincarne, l'abstrait de son vécu, de ce à quoi il pouvait goûter, s'il n'était pas empêtré dans la recherche hasardeuse et hâtive de ce qu'il ne connaît pas encore, mais qu'on le presse de trouver.

Pourtant, peut-on voir autre chose, dans la technique qu'un moyen de se rendre de plus en plus libre, par un contact de plus en plus fin de sa relation au monde ? Y déceler un chemin et non un état, un chemin fait d'expériences, reconnues, explicitées et menant à une plus grande compréhension. Temps des choses, d'un côté / Urgence du résultat, de l'autre...

Bien évidemment, je vivrai en mon corps, le goût de mon bon ajustement au monde, qui est : technique – le goût de mon corps quand je danse, par exemple, mais aussi quand je casse du bois, quand je peins le plafond, quand je lave par terre... – si le processus d'appropriation, le processus d'apprentissage est fait de goût.

Ceci nécessite évidemment que, dans sa méthode, l'enseignant, par ses choix, la conscience de sa fonction et de ses investissements, sache, par son attitude, accorder à l'élève de goûter à ce qu'il fait. On le pressent : l'image du bon enseignant vacille. Bien sûr, l'éternelle peur de l'éparpillement, de l'éclosion vers nulle part, resurgit. Il est tellement plus sécurisant – responsable ?... – de contrôler le devenir. Mais à quel prix ?

8. Goûter l'aisance en s'ouvrant à l'espace :

L'histoire de l'enseignant :

Ce jour-là s'annonçait, professionnellement, particulièrement chargé. Horizon lourd de groupes à prendre en charge (?...), de déplacements, de rendez-vous, d'horaires à respecter. Il avait, comme souvent dans ces moments-là, l'esprit chargé des images persistances, se télescopant les unes les autres, de ce que serait sa journée.

Ses premiers pas, après qu'il se fût arraché du lit, se faisaient lourds et pesants ; il en entendait leur masse et leur inertie, dans le bruit mou et fade de ses mules traînant sur le parquet de sa chambre.

« C'est normal..., pensa-t-il, alors qu'il portait toute son attention à descendre l'escalier le menant au rez-de-chaussée, la journée sera dure ». Ce mot fit écho... Il se remémora une séance de travail récente et l'échange qu'il avait eu avec son professeur d'Alexander. Quelque chose d'incertain, mais de vivant mit en mouvement sa pensée, remua très sensiblement son corps cotonneux. « ... sera dure ?... » Ses doigts engourdis mais fébriles, devançant son intention, se cognaient aux différents ustensiles, aux objets attachés aux premiers gestes du matin. Il les sentait, comme étrangers à

lui, enchaîner les maladresses, petites catastrophes irritantes du matin ; jalonnant le retour de l'identique. Comme hier, comme avant-hier... comme demain... Ce retour du même qu'il voudrait, définitivement, lâcher. Machinalement, dans les traces jetées par l'habitude, sans goût, il laissait les premiers gestes de cette nouvelle journée de vie se succéder, dans un chaos confus.

« ... sera ?... » Le mot, alors s'imprima puissamment sous son front ; le temps du verbe, ce curieux futur, banalisé, dans un premier jet de pensée, par l'habitude, arrêta son attention. Sa gorge se mit imperceptiblement en mouvement, un frémissement du pharynx, une vibration chaude et pleine, faite d'urgence et de nécessité : sa pensée se mettait en mots... des mots lui venaient à la bouche, prolongeant l'évidence de ce dont il était en train de prendre conscience.

« Comment puis-je savoir que la journée sera dure, tout à l'heure, dans une heure, avec ce groupe d'étudiants, ce soir, alors que je n'y suis pas encore ? Curieux... Maintenant, c'est certain, c'est dur, je traîne des pieds, je me cogne aux objets comme s'ils me fuyaient, je me sens sans énergie, sans envie... Le futur ?... le futur ?... ».

Il sentit alors l'émotion lui déchirer le ventre, irradier dans la gorge en glissant sous le sternum pour éclore en quelques perles humides aux coins des yeux.

« Toujours et encore ce même démon, se dit-il, hors du temps, hors de l'espace... nulle part... Trois heures en avant... Trois jours en arrière... **Où suis-je donc, MAINTENANT ?** Moi qui regarde tout à l'heure, qui m'irrite à observer les sempiternelles maladresses du matin. Qu'est-ce que je vis de ce que je fais ? A quoi suis-je donc présent ? **PRÉSENT ?** ».

Ses pensées coulaient maintenant, l'invitant au calme de leur flux facile. « Je suis hors du temps, hors de l'espace, de ce qui l'habite et l'anime... Merci, mon corps, de m'avoir rendu, momentanément, la vie dure, de m'être fait cogner aux choses. Merci de l'information... merci... ».

Il rit alors du bon tour qu'il s'était, une nouvelle fois, joué à lui-même. Les choses lui étaient, maintenant, claires, il se sentait : serein.

Il prit alors ce temps de suspendre l'agitation de sa pensée, mais aussi de laisser le monde, tout cet espace familier, qu'il connaissait pourtant si mal, le pénétrer, l'envahir de ses minuscules richesses. Se laisser toucher par lui. Le goûter... L'odeur du café, âcre mais caressante, la buée qui coulait déjà sur les vitres, la caresse de la nappe d'eau qui glissait sur lui ; la rencontre réciproquement consentie du savon et de sa main, l'éclat morne de cette faïence cassée – « il faudra bien que je la change, un jour » ... non, stop, inhibition, suspension, remplissement... – le bruit rythmé des averses de cet automne finissant, qui, finalement avaient aussi leur charme et leur goût... Il se

sentait alors large, en lui, en l'espace, rendu poreux à sa présence. « Se rendre présent à l'espace ! » la formule lui plut, alors qu'il commençait à se sécher. Il vit sa main, prolongeant un mouvement ample et décidé de son bras, toucher le coton moelleux de la serviette, s'accorder à sa matière, en épouser la texture ; il en reçut les motifs simples et équilibrés (un entrelacement de bleu et de rouge) qu'il n'avait pas vu jusqu'alors... Ses gestes s'enchaînaient, posés, moment après moment, dans une continuité coordonnée par le plaisir du goût. Il apprécia ce matin-là bien davantage son petit déjeuner, le café lui apparaissant toutefois quelque peu amer, ce qui lui avait également échappé. (Peut-être faudra-t-il en changer de marque ?...). La journée lui apparaissait alors dans toute son ampleur, non plus ce télescopage chaotique et étrié d'obligations, mais des tranches de vie qu'il aurait, moment après moment, le bonheur de vivre, sans se lester de la masse poisseuse des éventualités, des prévisions sulfureuses de ce qui pouvait se passer. La rencontre avec son premier groupe d'étudiants, puis le second ; ce rendez-vous qu'il redoutait tout à l'heure et qu'il percevait maintenant comme l'occasion d'un échange fertile, quoique conflictuel ; les cours de danse du soir dont il craignait toujours d'être trop fatigué pour en assurer un bon déroulement. Tous ces moments qu'il percevait dans la fluidité de leur succession, portée par sa présence à l'espace se prolongeant en présence à lui-même.

En roulant vers son lieu de travail, il se surprit à ne pas être irrité, comme d'habitude, par une circulation qui, devenant de plus en plus dense, allongeait dorénavant considérablement son temps de trajet, rendait même parfois aléatoire son heure d'arrivée. Il fut même étonné de se sentir si peu déstabilisé par cette éventualité qu'il pourrait bien, aujourd'hui, être en retard !

Mais il savait aussi que ses cours, ses activités professionnelles allaient être autres aujourd'hui. Il se sentait : léger. Il percevait très clairement que, durant le temps qu'avait pris – de quelle ampleur, de quelle matière s'était dilaté ce temps au point qu'il en avait encore, inscrit en sa mémoire, le goût – les préparatifs banals de sa journée, **il avait été vis à vis de lui-même le meilleur des professeurs.**

Il avait su entendre les signaux de son corps, ne pas s'y abandonner, ne pas s'y complaire ni chercher à y échapper, par quelque décision volontariste ou en s'abandonnant à la facilité de quelque anxiolytique (...); il avait su accepter le chemin que lui signalait la lourdeur de ses pas, les chocs de ses mains malhabiles aveugles aux objets, laisser résonner en lui l'écho d'expériences passées, dont il n'avait pas perçu le sens alors, accepter ce choc émotionnel de se retrouver soi, face à soi, face à l'évidence de son incomplétude, passage obligé pour accéder à la richesse que chacun porte

en lui. Puis il avait accepté ce silence, si troublant après le tumulte anarchique de ses pensées désordonnées. Un blanc... une absence... une sensation d'absence, plus exactement, l'impression d'échapper au temps, de flotter dans un monde d'une **autre temporalité** où perdre ne veut plus rien dire. Perdre son temps ? Comment peut-on bien perdre du temps ? Plus exactement : qu'est-ce que je perds, quand je dis perdre mon temps ? Ses pensées se mettent alors à se dévider... un flux calme qui sourd de lui... et, quand l'espace, par ses sens enfin disponibles, le traverse... eureka ! « C'est l'espace que je perds, parce que je ne suis plus dans le temps !!! Ce n'est pas le temps que je perds, c'est le flux de son écoulement qui est : PRÉSENT ! ». Tout devient limpide alors : la peur de ce qui va se passer qui le rive à des scénarios hypothétiques, ce besoin compulsif de réussir, de bien faire, souci de perfection, l'affleurement de son narcissisme, réponse à quoi ? réponse à qui ?... On peut se leurrer, largement, par la pensée ; le corps lui, ne ment, jamais ! Tout cela était très clair, très plein, complet, bien que toutes ces pensées se soient dévidées, en quelques secondes, le temps que sa voiture, dans les derniers tours de roue, ne s'arrête. Il savait que la conscience qu'il avait acquise ce matin-là, par la rigueur de sa méthode, allait faire de lui, aujourd'hui un autre professeur. Il savait que sa clarté allait devenir le sésame de la clarification d'autrui ; ses étudiants. Il savait aussi que cela n'irait pas sans surprises, sans réaction, voire sans contestations de leur part. Mais aujourd'hui, il ne pouvait plus tricher ; il savait aussi maintenant que le refus, l'opposition, étaient une matière pédagogique d'une extrême richesse, et qu'il ne fallait pas la craindre.

Il ouvrit la porte du gymnase après avoir salué la masse endormie des étudiants sortie de la pénombre grise de ce matin d'automne et se rendit sur son lieu de travail.

L'histoire du premier groupe d'étudiants :

Ce matin-là, les choses se passaient différemment. Pourtant, rien n'était changé, tout était comme d'habitude, à sa place : l'éclairage crépusculaire, le vert-gazon du sol quadrillé d'un entrelacs de lignes monstrueux ; y compris l'arrivée égrenée des étudiants en un chapelet déliquescents. Bon. Ça se passait différemment parce qu'à ce moment-là, il se sentait et était autre, même si son incontournable tenue, composition intermédiaire entre professeur de danse et "prof de gym", le rendait, extérieurement, identique à lui-même et immédiatement repérable. Ce qui, à ce moment précis, était très nouveau pour lui, résidait dans ce fait qu'il était **pleinement présent à ce qui était en train de se passer**.

Il n'était pas déjà en train de "faire cours" (curieuse expression). Il voyait distinctement les

étudiants, leur mine fatiguée de fin de trimestre où se lisait leur saturation de recevoir des cours (autre curieuse formule...) ; il les voyait s'échanger quelques bribes de phrase, le regarder, lui, sans grande conviction ; quelques gestes plus vifs secouant ici où là ce grand corps fait de corps mal éveillés. Et, à sa surprise, dans ce temps qui dut paraître anormalement long aux étudiants, habitués qu'ils sont à être portés – tirés – par les directives d'une voix, il vit des visages, des attitudes, des ports de tête, des lignes de dos qu'il n'avait jamais remarqués encore. Il considéra alors qu'en s'adressant ainsi qu'il le faisait habituellement, dans son souci de "faire cours", à la masse globale de ses étudiants, il ne les avait jamais vraiment regardés ! Il voyait maintenant clairement leur interrogation, parfois leur gêne, mise en mouvement par ce scénario inattendu. Il considérait cela, sans appréhension, puisque c'était effectivement ce qui se passait. Que craindre ? Voir leur attente, leur demande implicite qui sourd de leur surprise. Que gagnerait-il à refuser de voir ça, cette richesse, ce premier mouvement qui a remué l'inertie initiale ? Que gagne-t-on à ne pas voir, à ne pas goûter ? Il se souvient de l'expérience du matin, il s'y ressourc et ne plie pas à leur pression contenue mais bien présente, pour, qu'enfin, il commence.

Il les sent appeler ce qu'en même temps, ils redoutent, ils récusent, dont ils sont saturés, mais voie sûre de l'habitude qui égrène l'ennui : qu'enfin, il leur parle, il organise leur temps, leur activité, qu'ils prennent des notes, proprement, tranquillement, si possible, de manière organisée... engranger des informations, clairement,atement, chapitre I, II, III... paragraphe 1, 2, 3... titres soulignés, du bleu, du rouge... illusion parfaite et confortable de la connaissance faussement intégrée. Il a déjà senti, par le passé, les récriminations affleurer : « Un concours est à la clef, il nous faut des connaissances ; ce que vous faites est trop confus, profus, ne nous y prépare pas ».

La demande de prise en charge est là, pesante, il la sent, vivante, dans l'urgence qui anime le visage des étudiants. Il sent leur sollicitation qui le presse ; pourquoi n'y répondrait-il pas, n'est-elle... pas légitime ? Il éprouve la tentation de les satisfaire, ce geste généreux qui "va vers", comblant l'attente (parfois supposée...) d'autrui. Le goût de la culpabilité, de son incompétence commence à s'immiscer en lui, le conduisant à ce degré ultime où tout bascule dans l'autre monde, chacun à sa place. Prof / élèves. **Mais le corps veille**. Car, au moment de répondre à leur demande, avant qu'il n'ait commencé à proférer un mot, avant qu'il n'ait esquissé le moindre geste allant dans ce sens, il sent l'espace se rétrécir, le sien, celui du-dehors, le compactant en une masse obscure, aveugle, insensible. Le signal est clair, la mémoire de ce matin encore vive. Par un geste d'une volonté qu'il

est nécessaire de souligner, il met alors entre parenthèses ce dans quoi il était en train de s'engluer, ouvre son regard aux visages, dont les traits se sont tissés d'attente, des étudiants. Ils sont là, tels qu'ils sont. Tout est : OK.

Bien évidemment, la séance est préparée (il rit intérieurement de l'inébranlable constance de son image de bon prof et des résistances à commencer un cours à partir du présent du groupe, de ce qui en émane... Prévoir, toujours prévoir. Avoir un temps d'avance pour contrôler le devenir. Que supposerait de prévoir sans contrôler le devenir ? Question intéressante... A prolonger, plus tard, se dit-il) ; elle est restée dans sa sacoche, qu'il n'a pas ouverte. Le calme et la sérénité qu'il éprouve, à ce moment relativement hostile, le surprend lui-même. Des prises de conscience fulgurantes le traversent ; il saisit, parmi celles-ci, combien ce n'est pas l'hostilité qui est dangereuse, génératrice de troubles, mais la réaction à celle-ci, ce que je fais de moi, en moi, face à elle. Les limites sont dorénavant limpides : « leur demande leur appartient, sans doute est-elle de leur point de vue, légitime, mais celle-ci reste la leur ; elle n'est pas mienne, je n'ai pas à la prendre en charge, ni à y réagir » se dit-il. Comment le dire autrement, né de ce que sa vision embrassait du groupe, de sa dynamique, dans une fusion de lui à ces images qui le traversait, il sentit le voile de son palais s'ouvrir, se dilater, loin, très loin, dans une expansion qui s'originait au plus profond de son appareil phonatoire, là où la gorge se fait trachée ; il sentit les mots monter de lui, de tout lui, de son ventre, en un accord complet à lui-même. Curieusement, la pensée n'était pas définie encore, rien ne s'était imprimé de quelque façon que ce soit en son cerveau, mais il savait ce qu'il allait dire, **ou plus exactement que ce qu'il allait dire correspondait très exactement à ce qu'il fallait dire, parce qu'il le vivait. Ce qui allait se mettre, par la magie des muscles phonatoires, en mots, était ce qu'il vivait.**

Il ne sentait pas ce besoin habituel de contrôler ce qu'il allait dire ; sans savoir la teneur de ses paroles, il lui était évident que c'était ça, totalement : ça !

Il s'entendit, d'une voix étrangement basse et calme, où les mots résonnaient dans une temporalité parfaite, dire : « Aujourd'hui, nous allons travailler un peu différemment. Vous l'avez vu : je n'ai pas ouvert mon cartable, ce qui ne veut pas dire que je n'ai rien préparé. Simplement, je vous propose de nous y prendre un peu autrement. Nous restons bien dans le programme du concours qui inclut, je le rappelle, la connaissance de la didactique de la gymnastique aux agrès. Plutôt que de partir de ce qu'il faudrait faire, mais aussi de ce que vous ne savez pas faire – et Dieu sait si en gymnastique, le sentiment d'incompétence n'est pas mince – nous allons prendre en compte ce que

vous savez déjà faire, jouer avec ça... ». Echanges amusés dans la salle... Etais-ce une réaction à l'idée de jouer, ou bien au fait qu'ils allaient devoir se trouver face à eux-mêmes, d'ici peu ? Il passa outre et continua : « Je vous proposerai également quelques petites expériences, jouer avec l'espace, faire moins attention à ce que vous faites, rester en relation avec quelqu'un quand vous réalisez une figure, en particulier. Après un temps de jeu et d'exploration, vous aurez un long moment pour écrire, décrire de la façon la plus précise possible, en utilisant le "JE", ce que vous avez fait, mais aussi senti. Acceptez qu'il n'y ait rien. Nous commenterons ensuite ce qui s'est passé, ou pas passé, et nous tenterons de mettre en forme ce que vous avez trouvé ».

Puis, il y eut des questions, des demandes d'éclaircissement, le jet des résistances manifestes de certains. D'où il se trouvait, il y répondit, accueillant ce qui se passait, prenant ce temps d'en perdre. Puis, lentement, de la masse inerte, un peu consternée, des corps se détachèrent, se réunirent, s'organisèrent, se mirent à jouer, explorer ; certains restaient dans un entre-deux dubitatif, hésitant à se lancer, à s'accorder l'expérience de leur autonomie ; quelques uns avaient décidé depuis longtemps que, pour eux, il ne se passerait rien. Puisque le prof ne faisait rien, que feraient-ils, eux ? Il sera intéressant de s'intéresser à eux, plus tard, se dit-il.

Puis, avec leur accord, il ramassa les écrits de ceux qui le voulaient bien, traces brèves fragiles, et maladroites, mais pleines de cette première expérience de s'accorder le droit de faire, de savoir et de se reconnaître.

- « Je me suis rendue compte de la mécanique de mes gestes et de leur lourdeur. J'ai acquis petit à petit une plus grande continuité en veillant à bien rester avec les personnes autour de moi. Il ne s'agissait plus alors de me faire faire les mouvements ; mon corps était libéré des contraintes que je lui imposais ».

- « Aujourd'hui, je me suis aperçue que mes réticences n'étaient pas fondées. En effet, je ne croyais pas pouvoir exécuter la roulade à partir du saut de cheval car il fallait passer par l'équilibre sur les mains. En fait, lorsque je me suis plus uniquement fixée sur ce que je faisais, j'ai pu faire l'exercice sans difficulté et y ajouter une deuxième roulade en continuité. J'ai beaucoup **aimé la sensation** de roulade avec élan grâce au trampoline. Je me suis sentie bien à l'arrivée et prête à effectuer une autre action. Le plus difficile est la roulade aux barres car je pense trop à la réception et je suis plus concentrée sur ce que j'effectue... Je suis agréablement surprise de la **volonté que j'ai eu à prendre des risques aux différents ateliers. Cet engagement m'a aidé à réussir ce que je faisais.** »

- « Génial ! En ouvrant mon champ de vision, j'ai osé faire des choses que je n'avais jamais osé faire auparavant (rotation sans les mains...).

- « La première expérience m'a permis d'observer ce qui se passait lorsqu'on tentait une roulade avant. En fait, à un moment, mon regard s'est perdu, je me suis fermée, ça a tourné et je me suis laissée tomber comme une masse. Je suis arrivée sans savoir vraiment où j'étais. Lors de la deuxième expérience, **j'ai choisi de rester ouverte** sur le monde extérieur. J'ai tourné lentement, mon regard ne s'est pas perdu. **J'étais consciente que mon corps tournait.** La réception fut réussie. Je voyais les autres, je ne fermais plus les yeux. J'ai réussi une roulade arrière après plusieurs essais. Mais au début, **je me concentrais tellement sur le fait que c'était plus difficile, que je n'y arrivais pas.** Il a fallu que je pense à ce qu'il y avait autour de moi, que je cesse de me déconnecter au monde extérieur ».

Le premier groupe d'étudiants, quand l'histoire dérape ou : si enseigner c'était choisir.

... Il ne sentait pas ce besoin habituel de contrôler ce qu'il allait dire : sans savoir la teneur de ses paroles, il lui était évident que c'était ça, totalement ça !

Il s'entendit, d'une voix étrangement basse et calme, où les mots résonnaient dans une temporalité parfaite, dire : « Je vois bien que vous attendez de moi, ainsi que d'habitude : que je commence. Mais : quoi ? D'où ? Pour aller où ? Vous êtes-vous jamais posés ces questions ? De votre point de vue, bien sûr. Car, bien évidemment, de mon point de vue, je peux reprendre où JE m'en étais arrêté la dernière fois.

Mais, VOUS, vous avez bien, concernant cette question de la didactique de la gymnastique aux agrès, un point de vue, un chemin, un **endroit d'où vous aimeriez partir.** Quel est-il ? Le connaissez-vous, au moins ? Il sentit le groupe prendre de plein fouet cette dernière question, le glacer, comme si chacun de ses membres s'éprouvait mis à nu, contraint à un face à face redoutable où il allait falloir se voir, se dire. Terrible épreuve ; le cours du temps s'annonçait si paisible...

Un silence de plomb suivit, auquel faisait écho la quasi pétrification de chacun. Il se dit alors qu'il était allé trop vite, que sa formulation trop agressive, était une façon de régler des comptes... Avec quoi ? Avec qui ? Ça lui échappait encore... Ce silence était de plomb, mais il l'entendait clairement comme **leur** silence.

Le "au moins" était de trop, largement ; il l'éprouvait clairement maintenant ; un mot avait suffi à paralyser cela même qu'il voulait initier : leur parole. Il allait falloir s'accorder, susciter

cette confiance d'où peut se dilater le risque, ce qui rompt avec l'habituel. Il était nécessaire, de façon urgente, de s'expliquer, de formuler cette question de façon positive, accueillante, qui leur donne le goût de l'échange.

« En fait, ce qui m'apparaît, aujourd'hui, c'est que chacun de vous, avez, si minimes soient-elles, une expérience, une idée, des images, de la gymnastique. Le peu que vous sachiez ne doit pas vous rendre inaccessible ce que vous ne connaissez pas ; c'est, au contraire ce qui vous permet d'en être proche. Ça n'est que ça, mais c'est : tout ça. Sans ça, vous en seriez encore plus loin ! ».

Il sentit nettement alors l'espace devant lui s'ouvrir, se détendre, les corps se relâcher. « Si vous le voulez bien, nous pouvons partir de ces expériences, de ces points de vue ; je n'ai pas à les juger, ils sont, ils ont leur valeur. Simplement, je verrai avec vous l'implicite qui s'y tisse, nous expliciterons, ensemble, de quoi ils sont faits. Petit à petit, nous comprendrons davantage comment ça marche, cette technique, comment se l'approprier, l'enseigner. Quelqu'un ?... Long silence, mais celui-ci fait d'hésitations, d'impulsions éteintes, d'envies censurées. Une vie est là, clairement là, qui n'ose encore se dire. Ce silence est sans danger, le groupe est déjà au travail... Une voix discrète s'élève : « Moi, je crois, enfin... J'ai fait un peu de gymnastique, autrefois et... c'était très technique. J'aimais bien, mais... je me demande... si... on ne pourrait pas enseigner ça autrement. Il laissa une longue bulle de silence passer, puis : « Pourrais-tu me dire ce que tu faisais pendant ces séances ? » ...

Quand toucher, c'est accueillir :

La technique FM Alexander est, je l'ai déjà évoqué, une éducation du toucher. Reste à préciser de quelle éducation il s'agit. Plus précisément, qu'est-ce qui change dans ce toucher qui a été éduqué ? D'où provient ce changement ? Qu'est-ce qui fait, aussi, que ce toucher, d'une qualité nouvelle transforme une autre personne au point de lui accorder une aisance, une facilité, un bien-être qu'elle ne connaissait plus.

A en rester aux effets, à la présentation empirique de faits, toutes ces expériences vécues et reconstruites par d'innombrables personnes, on le pressent, l'accusation de quelque manipulation malhonnête. Le sectarisme veille, qui étête ; je l'ai déjà rencontré...

Pourtant, le processus m'apparaît aujourd'hui, très simple. Rien de magique dans ce geste, il est vrai, curieux, où posant mes mains sur quelqu'un, je le "guide" dans son mieux-être, une légèreté, une nouvelle mobilité.

En général, les personnes viennent me voir parce qu'elles souffrent, du dos, nuque bloquée, pincements lombaires, des genoux, de migraines, ou bien leur respiration est déficiente, mais aussi elles s'adressent à moi parce que leur chant, leur

musique manquent d'ampleur, parce que leur danse se fane chaque fois qu'elles tentent une "difficulté". Chaque fois, elles m'expliquent, leur malheur, là où ça fait mal, là où ça bloque. Je les vois, je les sens qui me supplient, enfin, par cette méthode, dernière des bouées de sauvetage, de prendre en charge leurs maux, d'éradiquer, d'extraire d'eux, cet abcès qui leur mène la vie dure.

Toujours, la tentation est grande de les satisfaire ; répondre à un appel est toujours gratifiant, il nous renvoie à notre importance. Je le sens dans ce besoin des les transformer, de leur faire du bien ; car je vois bien, c'est une évidence pour qui a éduqué son regard, pour qui a appris à laisser la parole d'autrui résonner dans son ampleur, où se trouve la difficulté. Loin, très loin de cette contraction de la nuque dont ils voudraient que je m'occupe. Mais ce mal, nous le savons maintenant, n'est pas le mal : il est le vecteur par lequel s'exprime le mal. C'est pleinement : une information.

Mais je ne peux pas apporter à l'autre, même de la plus délicate des façons, ce que je comprends de lui, qu'il ne vit pas ; je ne peux que l'accueillir, dans un vaste mouvement emphatique, pour qu'en se recevant lui-même, il fasse, pas à pas, ce chemin.

Alors, j'accepte qu'il n'y ait rien, j'inhibe mes bonnes intentions, ce souci d'aider et simplement, je m'engage pleinement sans retenue dans le présent et ce qui les constitue, ici et maintenant, y compris et surtout, en recevant cette personne, son mal, ses préoccupations.

Le "travail" a déjà commencé, je me suis accordé en suspendant mes activités habituelles à l'autre ; je le sens déjà embrassé (ce terme prend ici toute sa valeur) de ce support, qui le remue et le trouble, qui le touche de sa dilatation. Mes mains s'accordent également à cet espace amplifié et s'ouvrent dans un large mouvement, **pour recevoir la présence de l'autre.**

Je sens, à travers elle, un corps glacé, immobile, compacté, lourd de toutes les compressions qui s'y sont sédimentées. Il est alors tentant d'observer cela, de l'analyser, de chercher à le transformer. Le petit diable est là. Il me faut réduire, suspendre cette chaîne de réactions pour retrouver ma pleine disponibilité, **celle par laquelle l'autre peut s'accorder une confiance, si minime soit elle.**

A travers mes mains, j'éprouve également la masse inerte des pieds plantés dans le sol, leur immobilité, la façon dont la personne s'en repousse, genoux bloqués, hanches verrouillées, je reçois maintenant la tension des muscles lombaires, le verrouillage du bassin, les côtes maintenues dans une projection vers l'avant, forcée.

Mon toucher s'accorde à cette compression, l'accepte ; mais aussi à cette immense agitation mentale désordonnée où s'exprime doutes, désar-

roi, confusion comme si l'attention se trouvait emportée dans un tourbillon sans direction.

C'est ça. C'est bien ça. Je te sens. C'est comme ça. Tout est : OK. Pour moi. Pour toi. Il n'y a rien à changer !

Nous sommes restés ainsi, un temps. Puis, après une durée qui dut lui paraître une éternité, mes mains reçurent un premier frémissement, une première expansion, un changement de texture, comme si le corps se mettait à fondre, devenant vivant, sym-pathique.

Puis, je sentis le contact de ses pieds au sol changer, devenir mobile, tactile, les genoux et les hanches se déverrouiller, faisant de ses jambes des lianes flexibles. Je vis les muscles de la nuque devenir moelleux, la peau qu'ils tenaient sous leur tension, s'étaler en nappes plus lâches, libérant la tête ; je sentis, sous mes doigts qui en épousaient la forme le sternum se décrocher de cet arrimage aberrant vers le haut – que cherche-t-on donc tant, là-haut ?... – basculer en un mouvement de virgule, vers l'arrière et le bas ; ce fut alors, simultanément, la libération des côtes qui, enfin, purent se reposer sur le coussin moelleux du diaphragme, l'ouverture de la gorge et du pharynx, explosant en une immense inspiration, toute la colonne vertébrale suspendue à mes mains, le volume serein du bassin flottant juste en-dessous, et les lianes des jambes à peine déposée, par les pieds au sol.

Puis ce fut ce grand mouvement de tout le corps que j'invitais, par **la pensée mais en me gardant bien de toute activité manipulatrice de mes mains, à prolonger les directions qui s'étirent naturellement inscrites dans son corps.**

Je le sentis, en mes mains, répondre à mon invitation – ce qui le laissait libre de choisir – consentir à ce que tout son corps accepte cette direction (vers le haut et l'avant et non le bas et l'arrière !) qu'a inscrite naturellement en lui, dans la phylogenèse de l'homme, le passage gravitaire.

Quand je ne cherche pas à faire plier mon corps à ce que je pense être bon pour lui, les choses sont comme elles doivent, naturellement, être. Ce fut un grand moment de pénétration vers le monde auquel, soudain, il s'ouvrait. Je sentis alors une vague profonde monter du ventre, une spirale s'emparer de sa gorge ; une émotion puissante le submergeait. Il était temps d'arrêter.

On le voit bien, le toucher de la technique de FM ALEXANDER n'est que le résultat d'une discipline de l'attention que j'apprends à diriger en accueil ; surtout : j'apprends à préserver cette direction d'attention quand j'ai une intention, un but, un projet. (Toucher quelqu'un en particulier mais aussi : enseigner ?). On l'a vu, la compréhension du mécanisme est, conceptuellement, relativement simple ; en faire l'expérience est d'une autre complexité. C'est une expertise qui s'apprend. Pourquoi l'éducation s'y intéresse-t-elle si peu ?

Curieusement, j'apprends, par l'expérience du goût (être touché par l'espace) à discipliner mon attention, à reconnaître le mouvement de pensée qui m'accorde plus d'aisance, de bien-être, de facilité dans l'apprentissage. Ce qui nécessite de réduire le torrent de réactions qui m'attache aux habitudes. Travail de sape, inscrit dans la durée.

Que se passe-t-il, lorsque par mon toucher rendu ouvert par une attitude d'accueil, je rentre en contact avec quelqu'un ? Rien de magique. C'est très simple : mon ouverture le contient dans une structure d'accueil de lui-même ; l'invite à s'ouvrir, à lâcher les prises, qui en le contenant, l'empêche de goûter, le monde, lui, de faire **l'expérience de la présence**.

C'est la pleine confiance qu'il éprouve de moi à travers mon toucher disponible qui le lui permet. Mais également, et je le vois très nettement sur son visage qui s'apaise, son regard qui se calme, ses tempes et son front qui s'élargissent, je l'autorise à poser sa pensée, à laisser son attention embrasser le monde : y goûter.

En ne cherchant pas à l'aider, c'est-à-dire en ne lui posant aucune question, il sent, dans mon toucher que je n'attends rien de lui, que je l'accepte, intégralement, tel qu'il est, que je ne le jugerai pas, que je ne l'analyserai pas ; je suis cette chance par laquelle il peut se risquer à être ; enfin : un endroit où se poser !

Voilà : par mon toucher, je communique à l'autre le goût qu'a une attention ouverte ; je l'invite à faire le pas, ce pas initial, énorme, de s'accepter sensoriellement ; je l'aide à s'apprendre à apprendre de lui, par ce mouvement de compréhension que seul, il peut faire, où il reconnaîtra, en sa pensée, les conditions d'un "bon usage de soi". Le seul travail que j'ai à faire – mais ça n'est pas rien – c'est de le contenir dans cette structure où il apprend à se voir, à se dire, à clarifier les conditions de son mieux être. **C'est clair : je suis responsable de la structure où il peut s'apprendre ; je ne suis pas responsable de ce qu'il apprend.** De quel droit m'immiscerais-je en lui ?

Pourquoi tant d'enseignants se sentent-ils responsables des apprentissages de leurs élèves ? Voit-on bien, dans cette profonde confusion, le lit où peut s'alimenter, par la culpabilité, tant de détresses ? ! Ce qui m'apparaît essentiel, aujourd'hui, et dont les retombées sont considérables dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, c'est qu'à chaque fois que je vais vers quelqu'un, pour le conseiller, pour l'aider, pour expliquer (c'est-à-dire, prendre la parole à sa place), je lui complique la tâche, je le paralyse, je le chasse hors du temps et de l'espace en de complexes auto-manipulations.

Que j'aie en effet modifier le sens de mon toucher en cherchant à transformer ce que je sens de l'autre et IMMÉDIATEMENT, je me rétracte ; sa réponse est immédiate, également, il

se ferme en lui-même. Là où l'échange était ouvert, fluide, ça devient : dur, impossible ! Ce qui est très grave, dans l'espace de communication obscur qui se noue habituellement entre professeur et élève, où l'on ne comprend pas le sens de ce qui arrive, c'est que l'enseignant éprouve très clairement la fermeture de l'élève, ses rétractations, ses résistances, par contre, étant très mauvais professeur vis à vis de lui-même, il n'a pas, en général, cette capacité à éprouver la rétractation initiale, la sienne, celle à laquelle l'élève a réagi. Que produit de l'enseignement quand, majoritairement, les méthodes installent un rapport de l'enseignant, de l'objet d'enseignement en direction de l'élève, et que le corps (?) professoral est si peu conscient de l'usage qu'il a de lui-même ? Lors d'ateliers d'improvisation, j'ai pu ainsi littéralement paralyser – temporairement, qu'on se rassure – certains danseurs, par un toucher pourtant très doux, simplement en focalisant mon attention sur ce que je voulais qu'ils fassent. On le voit bien : **la médiation nécessite une clarification de la place qu'on accorde à l'élève,** qui implique d'être clair, quant à la sienne. C'en est sans doute même l'aspect le plus fondamental. Car dans cet exemple, mon toucher très doux (sous-entendu : bien intentionné et disponible) cache l'intention profonde qui est de faire rentrer l'autre dans ma demande : qu'il apprenne !! Première illusion. Mais surtout : je reçois de lui, en ses muscles rétractés, ses résistances. Je le crois : indocile. Ce que je peux ne pas comprendre, alors, c'est que ce sont mes propres contentions que j'éprouve, en l'autre. Certes, les siennes existent – pourquoi suivrait-il quelqu'un qui, ni plus ni moins, le tire dans l'inconnu – mais, dès le début, par mon intention, je les ai inscrites en mon corps. Dans la micro-temporalité des événements, un temps fondamental a pu m'échapper, happé par l'issue de mes gestes (aider quelqu'un donne des ailes), **celui où je me suis tourné vers moi pour aller vers l'autre.** Que gagnerait l'enseignement à clarifier la part respective de chacun, à reconnaître **sensoriellement** l'espace de l'un et de l'autre à déplier ce que le "dur" pour soi et pour l'élève, veut dire ? Prophylaxie à bien des détresses, bien des élèves !

Apprendre à développer une **attitude médiationnelle** qui permettent de vivre, de reconnaître et de comprendre ce qui se joue, ici et maintenant, dans l'intervalle pédagogique, **mais aussi : enseigner à partir de ce qu'il y a, de ce qui se sait, la matière d'enseignement** (les terribles "contenus" didactiques). **Un enseignement enactif, né de l'action interactive élèves - professeur générant des CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ENACTÉS ! !**

Accueil sensoriel et mouvement improvisé :

Il avait depuis quelque temps très sensiblement modifié la forme de ses cours. Ses propositions

d'expérience, aussi, qui devenaient, il le sentait bien, de plus en plus diaphanes, comme si, imperceptiblement, elles tendaient vers davantage de vide, de vacuité. Des propositions contenant l'absence.

Il l'observait régulièrement : plus il organisait, plus il proposait d'exercices, au demeurant non dénués d'intérêts, puisqu'ils l'avaient aidé à faire de gros progrès, plus cela générait de difficultés chez les élèves. C'était dorénavant clair pour lui : plus il donnait, plus, eux, s'empêtraient dans des difficultés. C'était toujours un miracle que ça s'améliore. L'angoisse était qu'il ne savait jamais pourquoi... Il pressentait bien, avec un certain effroi, que c'était, plutôt... dans ce moment où, étant près d'abandonner, il se donnait un peu d'air. Ces drôles d'"exercices" – qu'exerce-t-on quand on s'exerce ? – "marchaient" bien : après un moment un peu troublant où rien (?) ne se passait, le mouvement s'installait, profus, ample, complexe. Il les voyait le faire manifestement avec plaisir, dans une facilité ludique. Mais lui, que faisait-il, quel était son rôle ? Il se sentait comme absent à ce qui se développait, même s'il savait bien qu'il était là, à les accompagner, à les aider à exprimer ce qu'ils vivaient, qu'ils sentaient.

Aujourd'hui, il leur avait simplement proposé de commencer par un long moment d'accueil sensoriel, les sons, les images, les odeurs, le goût du corps. Sans juger ni analyser. Comme ça, comme un fait. Il leur avait aussi parlé des récepteurs sensoriels, qu'ils étaient faits pour accueillir leur sensibilité ; leur précision, la douceur qu'ils apportaient. Qu'ils fonctionnaient, simplement, tout seul... Il n'y avait qu'à se laisser envahir, se laisser gonfler comme une éponge, en un son, le son de notre présence au monde. Qu'il suffisait de **goûter**. Puis, ce grand silence attentif, émouvant. Puis, l'espace vibrant de toute la disponibilité qui se dégageait de ces corps, prêts à s'ouvrir et à s'épanouir dans le monde. Il sentit leur envie, ce rayonnement.

« Vous entendez ma voix. Elle est un son parmi d'autres ; n'y prêtez pas plus attention, laissez la venir à vous. Simplement : si vous le désirez, quand vous le voulez, vous pouvez bouger. Rappelez-vous : c'est le goût qui compte ».

Quelques corps, sous la pression de ce qui avait été perçu comme une demande, se glacèrent ; il l'éprouva et se dit que les mots ont un pouvoir de toucher terrifiant. Quelle pouvait être une formulation qui, proposant, n'induisse pas pour l'élève, cette idée qu'il y ait une attente ? Peut-être, pour certains, suffit-il que le professeur ouvre la bouche pour que l'ordre du devoir, de la perfection les glace en eux-mêmes ? Certains se rendent vraiment la vie dure, se dit-il à lui-même...

Pour la plupart, l'exploration avait commencé, au sol, dans la mi-hauteur, debout. Il savourait les mouvements amples et généreux nés de

l'expansion sans retenue de l'espace qui traversait les corps ; les lignes nettes qu'aucun doute ne venaient troubler, les directions franches des gestes que les muscles ne faisaient qu'accompagner, prolonger. Un visage épanoui, un regard large, cette nuque portant une tête jouissant de sa liberté. Polyphonie de gestes et de déplacements où certains commençaient à s'aventurer dans des explorations plus pointues. Il vit d'immenses plis se déployer devant lui, une flèche de corps sillonner l'espace, un corps-balle rebondir entre sol et plafond goûtant le plaisir de profondes flexions à la réception, une équilibriste jouer à déposer les ultimes phalanges de ses orteils sur le fil du sol, un dos faire danser en navettes linéaires, ses omoplates, une méduse tactile flotter, épandue sur le sol, il entendit le bruit mat et répétitif de quelqu'un qui se jetait en masse élastique sur le sol, derrière lui. La danse, l'idée de la danse, se perdait... Ça devenait intéressant !

Parfois, un regard s'assombrissait, paralysant le mouvement ; parfois, la polyphonie s'apaisait, en une fin suspendue, ou bien l'accord la tendait vers un excès trop hâtif. Il était là, lui, appréciant ce qui se délivrait ; moins que jamais il se sentait : observateur, cette affreuse posture qui rend la personne extérieure à ce qui se passe, insensible, en quelque sorte ; qui la fait, au forceps de ses catégories préétablies, prélever des lambeaux de vie, attendus. Mais aussi, il se demandait de plus en plus ce qu'enseigner voulait dire. Pourquoi interviendrait-il ? Ça marchait tout seul ? Qu'est-ce que serait, du point de vue des élèves, une intervention pertinente ? En ont-ils besoin ? De quoi ont-ils besoin ? Il savait bien, maintenant, que seuls, eux, avaient la réponse...

Il ne sut pas trop pourquoi, mais il se sentit soudain le besoin d'intervenir ; sans raison explicite. Culpabilité à ne rien faire, retrouver sa place symbolique de prof ? Peut-être... Juste devant lui, L et I avaient engagé une exploration de contact. L pressait fortement I au niveau des côtes, elle se trouvait oblique, et recevait son support ; I consentait manifestement à ce contact qui lui donnait un équilibre dynamique. Tout se passait donc au mieux. Pourtant, il s'entendit dire, dans une intention de confirmation : « Goûtes-le, c'est ça, vit le pleinement ». Il vit alors, dans la seconde qui suivit, L hésiter, se contracter ; le bel édifice vacilla, chacune se récupérant comme elle put. Confus, il constata qu'il ne suffisait pas d'avoir vis à vis d'autrui une "bonne intention" pour que celui-ci tire parti de sa proposition. Il comprit, dans les secondes qui suivirent, qu'en l'occurrence, la "bonne intention" le concernait lui, mais que, ce faisant, il n'avait pas pris en compte ce dont elle avait besoin, elle. Il l'avait, par ses mots, tout simplement : envahie, dans un acte confus et non motivé, de ré-assurance. Il lui demanda ensuite quelle avait été son expérience ;

celle-ci lui répondit que ses mots l'avaient amené immédiatement à considérer que ce qu'elle faisait n'était pas bien ; que puisqu'il intervenait, c'était qu'il avait vu qu'il fallait l'aider. Cette expérience le terrifia, car il comprit à quel point l'enseignant a un pouvoir sur l'élève. Tout allait bien pour L, pourquoi n'a-t-elle pas vu cette évidence que c'étaient les mots, ceux du professeur, ce qui était extérieur à elle qui l'avaient déstructurée et qu'elle n'avait fait que réagir, sans même entendre ce qui était dit, à une voix qui avait éveillé immédiatement le doute d'elle-même, puis la fixité conternée sur elle, enfin : la mort de son engagement dans le monde, son arrêt ? Le sentiment d'incompétence est-il inscrit au cœur des élèves au point de dénier l'évidence de ce qu'ils perçoivent ? La sacralisation du professeur est-elle développée à ce point ? Une évidence nouvelle s'imposait maintenant à lui : **il n'avait pas le droit** de commenter ce que faisait quelqu'un pendant son activité, même si ce commentaire était positif ; on pouvait très facilement, par son attitude, développer chez un élève, des difficultés, et celles-ci pouvaient constituer un terrain privilégié d'interventions pédagogiques. Une sombre pensée le traversa, concernant l'enseignement dans son ensemble...

Il prit un temps pour retrouver une meilleure conscience de lui-même. Puis, sachant maintenant ce qu'il devait faire ; « Bien... Vous improvisez depuis bientôt vingt minutes ; on va parler tous ensemble de ce qui s'est passé et de ce que vous avez vécu, senti... Quelqu'un ?... ».

Goût du corps et didactique : là où il est question de course de haies

1-2-3-4 / 1-2-3-4. Quatre appuis. Ni plus, ni moins. Ce qu'il faut, tout juste, pour franchir l'intervalle entre deux haies. C'est comme ça ; les Anglais, autrefois, dans l'infinie complexité de leurs mesures ont fixé, une bonne fois pour toute la distance : 9,14 m. On les respecte. On s'y tient. Sauf que pour les plus petits, les débutants, ceux que l'obstacle, encore, rebute, des libertés sont accordées. Plus court, l'intervalle ; moins haut, l'obstacle. Mais toujours : 1-2-3-4 / 1-2-3-4. On n'y déroge pas. C'est comme ça qu'on va le plus vite, qu'on perd le moins de temps, plutôt. Pas de bafouillage, pas d'hésitations, de menues foulées où les pieds paraissent se multiplier. L'aura de l'expert et de sa technique souffle, même sur les plus démunis...

Ce matin-là, justement, en quelque lieu du pays minier, là où le jour, l'hiver hésite à se lever, il animait, pour de jeunes adolescents (classe de 4^{ème}), en ce matin frileux, une séance d'initiation à la course de haies.

Ayant terminé depuis peu sa formation de professeur d'E.P.S., il possédait un bagage, en matière de didactiques, non négligeable.

Pour lui, c'était clair, il suffisait de faire passer le "sujet agissant" d'une représentation où il imaginait (quelle erreur) qu'il fallait sauter la haie (d'où : perte de vitesse et écrasement en double appui à la réception) à une plus ajustée à réalité technique où, malgré la haie, c'était une évidence, il suffisait de continuer à courir.

(Certes, à y regarder de près, il y avait bien cette curieuse dernière foulée avant l'impulsion, où la jambe libre – celle qui allait ensuite s'allonger au-dessus de la haie – avait ce drôle de mouvement d'aspiration sous la fesse, au lieu de suivre son oscillation pendulaire, naturelle à la course. Mais, bon...).

Pour conduire ce changement de représentation, il avait construit trois situations didactiques, qu'ils jugeaient adaptées à ce qu'il connaissait de ses élèves. Il avait bien évidemment pris soin d'adapter la hauteur des obstacles, leur espace ; il avait même prévu, prenant en compte les qualités physiques, de constituer trois groupes de niveaux.

La première situation consistait à comparer ce qui se passait entre deux modalités de franchissement : sauter ou aller vers l'avant.

La seconde consistait, grâce à un repère posé au sol à prendre son appel plus loin de la haie que, ce que, spontanément, on avait tendance à faire.

La troisième invitait à poser son pied de réception, après la haie, au-delà d'un repère posé au sol, ce qui, supposait-il allait favoriser l'impulsion vers l'avant.

Mise en œuvre d'une activité cognitive pour la première ; situation de résolution de problème pour les deux autres, la régulation devant s'opérer par une mise en relation entre les procédures et la plus ou moins bonne réussite, que l'élève peut lui-même objectiver grâce à l'aménagement matériel (repères au sol). Ouf !

Il savait que son rôle était de "gérer" ce qui allait arriver, les apprentissages, les conflits, ré-aménager les dispositifs... etc....

Il dut pourtant bien en convenir : hormis les questions de conflits et d'aménagement matériel, il ne voyait pas trop quelles pouvaient être ses interventions concernant les représentations des élèves. On lui avait bien évoqué, lors de cours, la question des stratégies mentales, de la "programmation du geste", des feed-back extéroceptifs, de la connaissance des résultats et des retours sensoriels. L'importance de leur prise en compte. Personne ne lui avait vraiment dit comment. Aujourd'hui, où se trouvaient-ils donc, ces objets théoriquement si clairs ?

Où pouvait-il donc saisir ces fameuses représentations, objets si denses quand on en parle, presque palpables, curieusement, quand on en couche les lettres sur une feuille ?

Quelque chose, clochait...

Que voyait-il d'autre, d'eux, que leurs sauts, leur incoordination, leurs muscles trop tendus, mais leur bonne volonté, aussi. Il voyait bien que l'essentiel pour eux, n'était pas dans le bel ordonnancement didactique imaginé, mais dans leur face à face à la haie, qu'ils cherchaient à éviter au mieux. Que manifestement, ils ne programmaient rien, imaginer qu'ils puissent avoir des "stratégies" était risible, qu'ils ne régulaient rien.

Ils "faisaient", impliqués à fond, dès le début, dans l'expérience sensorielle de ce qu'ils vivaient, et de ses avatars (les chutes).

Longtemps, il les regarda agir – certains s'étonnèrent de son inhabituelle discrétion – puis il commença à comprendre.

Lui apparut clairement que leur représentation n'était pas un objet détaché d'eux, de leurs gestes mais qu'elle était d'abord l'expérience sensorielle de leurs actions. Qu'il y avait une aberration énorme à détacher la représentation de ce que vivait le sujet et d'en faire cette entité extérieure à lui qui viendrait disposer de lui. Il perçut l'unité, le mouvement de va-et-vient continu et insécable entre ce que l'on nomme pensée d'un côté, corps de l'autre. Il cherchait les représentations pour les transformer, il les avait devant lui, enkystées dans l'expérience sensorielle de ces gamins dynamiques. Il savait aussi qu'ils étaient les seuls détenteurs, c'était leur monde privé, enclos dans la parole muette. Il voyait qu'il n'avait plus d'autre moyen que de leur permettre d'en livrer les secrets, par leur parole et que pour l'heure, il n'en avait pas encore les moyens.

Il comprit aussi l'impasse de ce cognitivisme sacralisant l'"étage cortical", glaçant le vécu en "opérations", le désir en "programme" et le goût des sens en "feed-back" ; cette impasse qui guidait une bonne part de sa profession, depuis des années, déjà. La symbolique du contrôle, l'évacuation des sens et de la corporéité, avaient séduit certains décideurs, indubitablement...

Il se sentait un peu ridicule d'avoir pu penser que des sujets, même enfants, allaient se glisser, docilement, dans le piège des aménagements et que, spontanément, ou du moins, après un peu d'exercice, ils allaient modifier leur attitude, leur façon de faire, face à l'obstacle. Modifier ses règles d'action disent même les plus radicaux. Règles d'actions ? ! Combien de choses faisons-nous sans règles ? Qu'est-ce qui nous permet d'affirmer qu'une règle est nécessaire à l'action ? Combien de fois, pensa-t-il, ai-je besoin d'une règle pour agir ? Par contre, toujours, à tout moment de ma vie, je m'éprouve. C'est constant, incontournable, réel. Curieusement, il sentit que ce monde qui était son intimité, lui était étranger. Voyant les gamins courir et sauter, il conçut aussi que leur expériences leur étaient étrangères ; qu'ils étaient déposés d'eux-mêmes ; qu'ils vivaient dans l'obscurité de leurs actes. Ils voyaient leurs efforts excessifs,

leur crispation, leurs gestes retenus alors qu'ils cherchaient à atteindre ce fameux "critère objectif de réussite", une latte de bois posée au sol. Il les voyait insensibles à tant d'efforts, à tant de tensions, acceptant leur incompétence. Tentant à nouveau, réitérant le même schéma. Que goûtaient-ils de ce qu'ils faisaient ? Du mouvement, du vent, des déplacements, des chocs, des cassures, des équilibres précaires, des dérobades, des pressions, l'affolement, parfois, de leurs pieds.

Il doit sans doute y avoir moyen de sauter, de bondir, de courir en se jouant de soi, en goûtant l'exercice de son corps, pensa-t-il. Ces enfants savent bondir, courir, ils prennent spontanément plaisir à le faire. Bien sûr, c'est d'eux, c'est de ça, de tout ça qu'ils savent déjà faire, qu'il faut partir ! Evidemment. Expliciter, reconnaître comment ça va mieux ; qu'est-ce qui fait que ça va plus mal... etc....

Il sentit la masse froide et stérilisante de la technique encombrer les gestes des élèves, la façon dont elle venait, subrepticement encombrer et alourdir la didactique qui se voulait pourtant au plus près de l'"activité du sujet agissant". Il éprouva la supercherie. 1-2-3-4/1-2-3-4... « M'sieur, ça va ?... ». Effectivement, le cours aurait dû être terminé depuis quelques minutes déjà.

9. Premiers pas en enseignement enactif ou les deux faces de la MÉDIATION :

Même si l'accord est loin d'être parfait concernant ce que recoupe le terme de médiation dans le domaine de la pédagogie, un consensus relatif existe tout de même, me semble-t-il, autour de cette idée qu'il s'agit d'une attitude relationnelle facilitatrice.

Elle nécessite une clarification de l'enseignant quant à la fonction de ses interventions, leur pertinence, leur sens en relation à ce que requière effectivement, ici et maintenant, la situation. Elle demande également que soient explicitées les investissements, les valeurs qui pré-disposent à certains choix d'intervention, ce qui, déjà, m'apparaît moins courant...

Mais surtout, et c'est de cette autre face cachée par l'éclat de la première (« la connaissance suppose d'ombre une morne moitié » écrivait BACHELARD) dont j'aimerais maintenant entretenir le lecteur. En effet, si l'essentiel de la médiation consiste bien à être en contact maximum à l'élève pour qu'il puisse améliorer son propre contact à lui-même, comment pourrait-on réaliser cet objectif si, par ailleurs, les contenus préexistent à ce que requièrent les dispositions cognitives et motivationnelles de l'élève, au moment t où l'on se trouve face à lui?!?... Il m'apparaît que l'attitude médiationnelle nécessite également que les contenus d'enseignement émergent de l'ici et maintenant du groupe, soient "enactés"

de ce qui est en train de se vivre, c'est-à-dire, de ce qui est tramé dans le vécu des élèves, concernant la matière que j'enseigne ! !

En disant cela, je me sens faucher de la faux de la mort, le statut et la fonction même de l'enseignant. Le "bon enseignant" n'est-il pas celui qui prévoit, anticipe, prépare. Certes. Mais la question reste entière de savoir ce qu'il doit préparer ; certainement pas le devenir, en tout cas. Pourtant ! Voyons...

"Dispositions cognitives et motivationnelles"... Il est étrange de voir comme certaines formulations éloignent désespérément du contact de la réalité. Primat de l'intrinsèque ! Retour au flux des mots du vécu qui **ex/prime** le réel !

Dit simplement : qu'est-ce qu'un élève sait, éprouve, ressent concernant ce jour-là, ce moment-là, une activité x ?

Quelles sont les questions, les zones d'ombre, ce qu'il aimerait savoir, ce qu'il ne veut surtout pas voir, ce qu'il redoute, qu'il aimerait faire, sentir concernant cette activité ? Souvenons-nous : nous avons toujours l'expérience sensorielle de notre engagement dans le monde ; c'est la chose, naturellement, la plus constante. S'y tissent nos envies, nos peurs, la facilité que nous avons à pratiquer telle activité, celles que nous redoutons, la mémoire de ce que nous en avons, ou n'en avons pas, aimé, le poids de notre surmenage, les difficultés que nous nous infligeons... etc.

Il y a, dedans, aussi, par le contact sensoriel de l'élève à l'activité, dans la mise en mots qu'on peut l'aider à faire, matière à enseigner, une émergence de données que l'enseignant peut accueillir pour en faire le support de son travail : UN CONTENU D'ENSEIGNEMENT.

Mais aussi, et cela paraîtra assez banal pour qui est habitué à animer un cours de danse, lequel nécessite de rebondir à partir de ce qui émerge du groupe, l'exercice des élèves produit une quantité d'événements considérable qu'il suffit de cueillir.

Je l'ai déjà évoqué, ceci implique **que l'enseignant ait un regard ouvert**, qu'il ne soit pas contraint par les œillères faussement techniques et artificiellement précises d'une "grille" (? !) d'observation qui, assigne, lui et les élèves à un devenir prédestiné. S'il a appris à lâcher cette prise-là, alors, peut lui apparaître toute la richesse de ce qui se passe – et ne se passe pas, qui n'est pas : négatif ! – qu'il voit ; de laquelle il peut puiser une seconde source de matière d'enseignement, dans l'expression des représentations incarnées et des apprentissages enactés, des élèves.

Là où ils en sont, ce qu'ils vivent, sentent, de quoi est faite leur attention, leur intention ; ce qu'ils oublient, valorisent, abandonnent, retrouvent ; ce qui persiste, qui s'ouvre, qui revient de façon lancinante. Bref, toute cette vie qu'ils éprouvent, par leur sens, en eux.

Ça fait pas mal !! Et bien sûr, beaucoup trop. Masse exubérante d'événements ; la vie s'expand qui fait peur dans sa profusion. Alors, de cette matière qu'il accueille, l'enseignant doit choisir – que ce mot est raide, dans sa complétude parfaite –, plus sûrement : il laissera émerger, sans urgence ni angoisse, une nouvelle construction, ce que j'appelle un nouveau **cadre d'expérience**, structure ouverte, collant au plus près du vu et de l'entendu, **lequel peut orienter l'exercice des élèves dans un nouveau goût de leurs actions.**

La matière qui émerge est inépuisable, même quand "ça ne marche pas" qui représente aussi un terrain de compréhension fertile. (Que craint donc l'enseignant quand : "ça ne marche pas" ! ?, mais, aussi, j'ai vu des séances "marcher", dénuées du moindre intérêt : de la rhétorique pédagogique creuse !). Mais on le voit bien, la qualité essentielle de l'enseignant, ici, est d'être **créatif**, c'est-à-dire, disponible, flexible, acceptant des directions qui, de son point de vue, ne lui auraient pas semblé, a priori, pertinentes, tâtonnant dans une fertile relation au groupe.

Une grave confusion pourrait se dessiner, dont j'aimerais me prémunir : (les esprits chagrins ne manquent pas !) tout d'abord, l'enseignant n'est pas inactif, il déploie une réelle et intense activité ; simplement, elle n'est pas celle qui est habituellement valorisée. Préserver, quoi qu'il advienne, une bonne direction de l'attention, accueillir ce qui vient des élèves, l'organiser dans un mouvement ouvert et continu de la pensée, aider les élèves à clarifier, expliciter leur vécu, formuler de nouveaux cadres d'expérience ex-abrupto, n'est pas rien ! Ensuite, les élèves ne sont pas abandonnés à eux-mêmes (l'ombre de la non-directivité obscurcit la page...), loin s'en faut. Ils sont libres, certes, c'est la condition même de l'humain ; mais aussi, contraints, qui est la condition de la vie sociale. Paradoxe ? Nenni !

D'une part, quand le professeur invite un élève à expliciter son vécu, le fait d'accueillir inconditionnellement ses propos ne veut pas dire qu'il puisse dire n'importe quoi. La structure est en accueil, mais elle le contient dans une prise de parole en première personne à propos d'une situation précise. Dans ce cadre, l'élève est **libre** d'avancer, de se livrer plus ou moins, mais il est très contenu dans les limites où le maintient l'adulte. D'autre part, l'exercice de l'élève est toujours circonscrit à un cadre donné, définissant un espace d'exploration. Il est libre d'agir ou de ne pas agir (qui fait sens), de se livrer ou non, de goûter de la façon qui le motive, d'y déployer ses propres expériences. Mais il ne peut rien faire hors de ce cadre !

On le sent bien : ces deux structures ouvertes et contraintes portent cette richesse, à savoir que l'élève ne peut pas échapper à ce qu'il vit, ou ne vit pas. C'est un creuset de co/naissance,

d'autonomisation, de définition, bien au-delà d'apprentissages, de ses actes. L'accusation de démission m'apparaît bien mal fondée. Simple-ment : je me démet de ce qui revient aux élèves, leur autodétermination ; ce faisant, je les libère de l'"entrisme" que j'opère en eux ; en retour, je me libère, également. De quoi ? De la pression que je mets sur eux pour que, réussissant vite, je satisfasse ma propre exigence d'être un enseignant efficace et performant. En fait, je me libère de la contrainte de l'image professorale survalorisée de moi-même... et de la crainte de ne pas réussir. Lâcher prise ? Effectivement, ça devient léger, beaucoup plus fluide, flexible. Détaché ? (le lecteur sait de quoi, dorénavant...) Plaisir d'apprendre, goût d'enseigner... On le comprend bien dorénavant : ce n'est pas l'acte d'enseignement qui est difficile – même si celui-ci est complexe, un art fin et subtil, ce qui ne veut pas dire que ce soit : dur – c'est l'attitude que j'ai par rapport à cette complexité qui est difficile. Vouloir tout contrôler de cette complexité est une tâche surhumaine, un non-sens auxquels s'emploient manifestement, d'après ce que j'en entends, nombre d'enseignants. A une époque où, plus que jamais, la souffrance est dans les écoles, les collèges, les lycées et que tant d'enseignants s'usent, par manque de clarification et de compréhension des limites de leur rôle et de leur fonction, il ne serait sans doute pas sans intérêt que nos décideurs commencent à s'intéresser à ces domaines de formation, dans l'espoir qu'un jour, il apparaissent très clairement dans les préparations aux différents C.A.P.E.S. (Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Secondaire). Les élèves portent, y compris – et peut-être surtout – dans leur incomplétude, leurs hésitations, leur sentiment d'incompétence, une extrême richesse, une fabuleuse matière d'enseignement. Tout est là. Il "suffit" de le cueillir, ce qui nécessite, il est vrai ; pour ce faire, de développer une technique, une expertise, qui est la clarification, en soi, de cette attitude apparemment paradoxale où l'on écoute, tout en contenant, l'autre. Partir de l'élève, du "sujet agissant", c'est le leitmotiv que prônent, assez tendanciellement, les pédagogies contemporaines. Ce qui implique de s'assurer que l'on fait le maximum, humainement et épistémologiquement parlant, compte tenu bien sûr de sa compétence du moment, pour coller au plus près de ce vécu tapi dans l'ombre du non-dit, du non exprimé ; ne pas chercher à prendre en compte cette dimension qui est celle, en son intimité de chair et de goût, du "sujet agissant", c'est d'une certaine façon, marcher à côté de la route que l'on voudrait prendre. Ce n'est qu'indiquer la direction des richesses pressenties, tout en s'interdisant d'en prendre le chemin. Une perspective pédagogique fondée sur un cognitivisme émergentiel et un vécu enacté appelle, dès les

premiers moments d'enseignement, me semble-t-il, de recueillir des données apparemment aussi éloignées de la didactique que celles afférentes à la façon dont l'élève se sent, s'éprouve dans l'idée de commencer, dont il a vécu la séance précédente, les effets qu'il en a retirés, ce que ça a "remué" en lui, les questions soulevées, les doutes apparus, un début de lumière, de compréhension ?, ce que ça génère comme envie d'expérience... etc.

« Mais où est la "matière" d'enseignement, le "contenu didactique" ? », me demande-t-on. Il est : là ! Dans l'éprouvé, mis en mots par l'élève, de son contact à la matière, tout ce qui le lie, par ses sens, à ce qu'il connaît, ne connaît pas, dont il doute ici et maintenant... Elle est ce par quoi il traverse l'objet d'enseignement (qui lui est extérieur) pour le mâcher en vécu d'action. On le voit bien, **la matière, le contenu est inscrit, digéré (plus ou moins bien) – assimilé, dirait-on plus communément – dans les mots livrant au monde son éprouvé singulier.**

Cette conscience sensorielle de lui-même, même fragmentaire, le lie, à son insu, dans la pratique de la natation, par exemple, à ce qui, **non encore conscientisé**, peut créer les problèmes (qui est, je le rappelle, ce qui lui arrive : une information).

Cet "éprouvé de natation" est un contenu, quand la formulation s'opère, d'une extrême richesse : c'est, par exemple, l'expérience de cette étudiante se bloquant la nuque et se contractant le ventre vers le haut ; le "contenu d'enseignement" est bien là, caractéristique de la natation : "trouver un équilibre horizontal immobile dynamique sur l'eau" diraient certains didacticiens (prémices incontournables de la natation, pour certains), mais riche de l'expérience mise en mots, de cette pleine reconnaissance sensorielle qui assimile le "contenu" ; en d'autres termes : vivant de l'expérience de la réalisation, par l'étudiante, de son intention.

Qu'est-ce qu'un "contenu d'enseignement" sinon ce qui invite un élève à diriger son attention dans la réalisation d'un but ?

Il m'apparaît que, curieusement le terme "contenu" n'est qu'un abus de langage, puisque, sans expérience, ce contenu est vide, plus exactement : il n'est qu'un contenant. Le contenu ne peut être que ce qui le traverse et lui donne corps : l'expérience de l'élève. Comment se fait-il, qu'alors, on s'y intéresse si peu ? Comment se fait-il, qu'on accorde aussi peu d'attention aux mots, qui sont l'expression la plus immédiate et la plus juste du contenu de l'expérience de l'élève, ce qui le fait adhérer au plus près de l'assimilation de la proposition didactique ? Pourquoi n'arrive-t-on pas à reconnaître, la densité, la matière sédimentées en eux ? Pourquoi ne retient-on, du langage, que sa fugacité, son aspect fuyant ; pourquoi l'éprouvons-nous, habituellement, dans une immatérialité, une neutralité qui l'oppose aux actes, au faire, qui seraient : réels ? En quoi, seraient-ils

moins constitutifs de ma vie que mes actes, mon corps, mes désirs ?

On pressent le pré/jugé, ancré bien évidemment dans de mauvais ajustements à nous-mêmes, dans des expériences de vie à côté – contre ? – nous-mêmes.

Les mots, les phrases, souvent n'ont pas d'épaisseur, pas de goût parce qu'ils n'émanent pas de l'expérience ; ils sont d'une certaine façon, à côté de nous. On le sent bien, au lieu de nous prolonger, dans une continuité à notre vécu, ils ont une espèce de vie propre, ce qui les fait percevoir : immatériels, abstraits, sans goût. (et pour cause...). Ils deviennent, de ce fait, arbitraires, sans cet ancrage à l'expérience qui les contiendraient à une justesse, une honnêteté. La méfiance, la défiance prolonge, ipso facto, ce goût d'arbitraire, de contingence anarchique. Séparés de soi, flottants, interchangeable, arbitraires, on ne peut y porter crédit. L'expérience subjective est arbitraire, nous dit-on. Qu'est-ce qui est : arbitraire ? Le mode d'accès à l'expérience, assurément ; sa mise en mots, également, qui sont pourtant l'une des caractéristiques les plus spécifiques de l'espèce humaine, qui la différencie des autres : la parole. Parole de soi d'abord pour croiser celle des autres, ensuite. Curieux que l'on se défie à ce point de ce qui nous est le plus éminemment caractéristique !!!

Il est vrai, et cette raison n'est pas la moindre, que, par elle, on peut avancer : masqué. L'histoire de l'humanité a sans doute sédimenté dans cette défiance, la facilité qu'a la parole de se faire percevoir autre, de se dire sans être, de dire sans avoir à faire, etc. Tromperie, duperie, malhonnêteté, que les dernières techniques de la communication chic et choc de mise en carte de la parole, qui est jugulation anticipée de celle d'autrui, ne font que prolonger dans un vaste mouvement d'acquiescement collectif. C'est une raison. Mais aussi, s'est déposée dans cette défiance, je le pense, l'histoire des expériences cumulées de générations ayant un rapport altéré à leur expérience, les négligeant, les déniaient, incapables de prolonger en parole un vécu qui, de toute façon, leur échappait. Même à vouloir, honnêtement, se dire, se contacter à soi pour faire éclore en mots son vécu, pour beaucoup, cette intention est irréalisable. Beaucoup de nous avons perdu (?...) cette capacité à vivre en accueillant ce qui nous parvient du monde et de nous-mêmes pour nous laisser nous y ajuster, mais aussi cette faculté à l'embrasser en paroles, dans un ajustement immédiat et congruent.

La suspicion dont est frappé la mise en mots – qui est une autre texture de soi – porte, en fait, les marques d'une double incompétence, devenue un cadre collectif, érigé en valeur : celle de SE vivre et celle de SE dire. Un mauvais usage s'inscrit, en constellations sensorielles, dans des conceptions,

des valeurs qui deviennent le modus vivendi de chacun, l'évidence qui s'impose, indéfectible. On le sait, une des caractéristiques des valeurs et des conceptions, est de sélectionner ce qui, dans les pratiques, leur est compatible et, inversement, de répudier ce qui les affecterait. Ainsi, l'attention portée à soi, le fait de se dire, mais aussi le fait de choisir en fonction de ce que l'on goûte, bref, une continue aisance, une liberté de vie (?...) sont-ils frappés, sinon d'interdits, du moins de suspicion. (L'accusation de narcissisme étant la plus spontanément émise...). Je vois mieux, aujourd'hui, pourquoi les pédagogies, même les mieux centrées sur l'activité de l'élève, tardent à intégrer l'expérience vécue mise en parole, comme support, point d'origine du contenu d'enseignement. Que cache, de frilosité, le terme d'"opérations" repérés ici et là dans la plupart des didactiques s'intéressant, de façon louable, à l'activité du sujet ?

L'éprouvé, contenu d'enseignement mis en mots, on peut le concevoir maintenant, est la matière à partir de laquelle va travailler le professeur pour aider l'étudiante à s'approprier d'elle-même, en la contactant, en fonction du contexte ou de la demande, à différents niveaux de re-connaissance : procédures, conceptions, direction de l'attention, maintien de l'intention, valeur. Une bonne direction de l'attention, usage de soi délivré des obligations, des fausses pistes et des persécutions de toute nature, est, le disais-je, la voie royale de la facilitation et de l'apprentissage. Toute situation de "travail", tout "contenu didactique", toute mise en activité, quel qu'en soit le domaine technique, **est l'occasion pour l'élève de clarifier ce processus tout en prenant conscience, par un lent mouvement d'appropriation, des causes qui, en l'altérant, conduisent au sentiment de difficulté, d'incompétence, et à la sensation d'effort.**

Apprendre à l'élève à apprendre de lui m'apparaît comme le plus beau geste d'enseignement et d'éducation ; c'est lui donner cette autonomie d'apprendre seul !

C'est à l'enseignant, à l'éducateur mais aussi... au parent... d'en permettre l'accès.

A lui de connaître d'abord en lui, de lui, par lui, les conditions de cet accès !

Comment la peur de toucher devient la matière d'un cours :

Ce week-end-là, peu de personnes étaient venues. Le beau temps les avaient sans doute davantage incitées à profiter des premières lumières de ce printemps naissant.

Lui-même ne se sentait pas dans l'état de motivation et d'entrain qu'il avait habituellement, lorsqu'il commençait une formation de ce type.

Elles s'étaient installées, assises face à lui (évidemment...), affichant dans leur posture, leur

détermination à travailler. Il pouvait compter sur elles, il n'y avait plus qu'à commencer. Il l'éprouvait, cette demande-là, dans l'état où il se trouvait aujourd'hui, l'écrasait.

Il prit ce temps qu'il savait salutaire, de bien les voir, laisser venir leur image, cette façon dont elles s'étaient imperceptiblement figées parce que le cours allait commencer. Il éprouva le remous provoqué par son silence. Il se sentit aussi mieux, plus détendu, réceptif, ouvert à leur présence, qu'il reconnaissait. Il demanda : « Bien... Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous intéresse de voir plus particulièrement ? Une question que vous voulez éclaircir ?... Un état dans lequel vous vous sentez, que vous voulez aborder ?... » ... Silence, long silence...

Une voix, celle de M, monta : « Moi, je me souviens d'une chose, la dernière fois. Euh... C'est la question du toucher... La dernière fois, on l'a travaillé... C'est pas forcément... Continuer à danser, sans s'enfoncer... C'est une expérience d'enfoncement dans le sol... Comment dire... J'aimerais bien continuer à ... Comment dire... être en contact, et que ça va. C'est une chose difficile pour moi. Ma question d'aujourd'hui, j'ai pas forcément envie de faire l'expérience, parce que... je redoute... qu'elle soit... désagréable. Mais, c'est une question que j'ai... ». Rires, silence.

Lui : – « Tu as dit que tu craignais que ça soit difficile, que tu craignais... Peux-tu me dire ce qui est difficile, pour toi ? »

– Euh... Je crois que si ça me semble difficile dans le moment où je parle, c'est... **que je ne sais pas si je sais le faire. Donc en fait, il y a une difficulté... Je me demande comment ça peut être. Je ne sais pas comment ça doit être. J'aimerais bien réussir et voilà... Donc, il y a toutes ces questions. C'est difficile... J'ai un souvenir de quelque chose qui m'a... que c'est difficile, que c'est...**

Silence.

- Désagréable ?

- Oui... **Désagréable. Lourde. S'enfoncer. Avec une disparition d'envie, aussi... me demander ce qu'il faut faire.**

- Une chose est claire : tu sais ce qui t'arrive : tu es lourde, ça t'enfoncé. Mais, est-ce que tu sais ce que tu fais à ce moment-là ? Peux-tu nous en parler ?

- Non, c'est ça que je déteste aussi. Quand ça se produit comme ça, je ne sais plus où j'en suis... J'ai l'impression que je ne m'habite plus, que je ne suis plus maître à bord. Je me sens comme dérobée de ce que je suis en train de faire... Ça me rappelle quelque chose que j'ai déjà dit, dans une autre séance...

- Pas le week-end précédent, mais l'autre, c'est vrai, confirma-t-il.

- Quand je dis maître, c'est... c'est plus par rapport à l'envie, comme si à certains moments... je ne fais plus ce que j'ai envie de faire... je sens que je perds le contact au sol, quelque chose se paralyse en moi. En fait, je suis comme une pierre, comme une pierre dans le sol... Et je sens aussi que les perceptions disparaissent... Y a moins de surface au sol, moins de perception d'espace, ... oui, l'expérience de la pierre dans le trou.

- Ça va peut-être ensemble ?... Te sentir lourde, avoir plus de sensations...

Silence.

- Oui..., mais avec moins de perceptions, c'est étrange. Une lourdeur... une disparition d'envie... molle...

- Quand tu entres en contact avec quelqu'un, puisque c'est cela dont il s'agit, ton intention, c'est bien de toucher. Est-ce toujours ce que tu vis, à ce moment-là ?

- Euh... mon intention

- Oui...

Silence.

- Je ne sais pas si je réponds à la question, mais ce **que je ressens... je ne sais pas ce qui va m'arriver...** Et, j'ai peur. J'ai peur de faire mal à l'autre... toutes ces choses...

- De quoi t'occupes-tu, alors ?...

- Oui !... oui. A un moment, **j'arrête de toucher.** Je crois que quand tu parles d'intention, à ce moment mon intention, peut-être, elle disparaît. C'est ce que je disais, quand je disais : **l'envie disparaît.** A ce moment, je n'échange pas avec l'autre. A ce moment-là, **je crois me protéger, et en fait, je me mets dans une insécurité.**

- Bien, est-ce que ça vous va, cette expérience du toucher ? On peut commencer par ça, si vous le voulez.

Silence consentant... « Voilà, simplement. Vous allez vous mettre par deux, l'un touchant, l'autre recevant le toucher. Vous pouvez rester au sol, le faire debout, bouger en le réalisant, comme vous voulez. On parlera ensuite de ce qui s'est passé et de ce que vous avez vécu ».

Une voix, alors : « Ça, ce que tu viens de dire, là, si je peux déjà dire quelque chose, **quand tu dis ça, ça produit déjà quelque chose en moi,** parce que... je me sentais avant... ouverte... je t'entendais parler, j'entendais les bruits du dehors, je sentais mon contact au sol et... tu as dit ça. (Rires...) ... Je me dis... bon, va falloir que...

commencer, **et je me vois aller la toucher et... je me demande comment ?** Où est-ce que je vais mettre la main, où c'est le mieux, comment je vais arriver... et j'ai noté... **je me rétracte de là où je suis,** je n'entends plus, je suis dans un autre état.

– L'expérience a déjà commencé, dit-il, continuons... Il éprouva cependant un certain malaise, en considérant la façon dont une proposition d'expérience, par sa formulation, alors qu'elle semblait apparemment ouverte, pouvait à ce point

perturber, mettre quelqu'un en difficulté, voire en péril. Jusqu'où l'enseignant devait-il disparaître, s'effacer pour ne pas altérer le contact que l'élève avait, avant le cours, avec lui-même, ne pas le rendre encore plus complexe, en tout cas ?...

Il s'écarta pour, en se faisant oublier, donner la liberté de leur expérience aux élèves.

Il dut inhiber plusieurs fois l'envie de commenter ce qui se passait, d'encourager de la voix certains couples que la rétractation avaient déjà glacés dans l'immobilité, la gêne et l'arrêt, d'autres, qui, par contre, s'accordaient la liberté, le plaisir et la mobilité d'un contact ouvert. Il lui fallait accorder à chacun la liberté de vivre ce qui, ici et maintenant, se livrait de lui, dans l'expérience de ce toucher.

Il se laissa néanmoins plus largement impressionner – c'était son choix – par ce qui se passait pour M ; il la sentait, aujourd'hui, prête à un grand mouvement de prise de conscience. Cette évidence émergea de lui qu'il aurait, cette séance, un contact privilégié avec elle.

Quelques minutes passèrent, puis :

« Bien, nous allons prendre un temps pour parler de vos expériences. M, voudrais-tu nous dire ce que tu as vécu ?

- Déjà, il y a eu un moment... pas très agréable, pour y aller... j'ai eu l'impression d'y aller, sans voir, parce qu'il fallait bien... Pas la guillotine, mais pas super, quoi... et après, dans la même veine, quand j'ai touché ! Dur... **Puis, je l'ai perçu... Je me suis dit : je ne suis pas obligé de m'arrêter... tant pis (?)**... rapidement, après ça, y'a eu une prise de liberté... dans tout ce que j'ai fait, **j'ai vu plus de choses... j'ai pu penser aussi** : t'es pas obligé de toucher toujours au même endroit... j'étais plus claire, je crois, au niveau de toucher...

- Est-ce que tu as vécu les moments redoutés ?

- Non, non... sauf au début de l'expérience. Lourde dans le sol... absente. Obligée !, je crois. L'impression de me jeter dans quelque chose.

- Il y a donc eu plusieurs moments. Celui du début, dur, quand tu es partie, où tu n'as plus rien vu... Silence.

- Pourquoi ne plus voir quand on se dirige quelque part ?

Si vous le voulez bien, je vous propose de renouveler cette expérience d'aller toucher votre partenaire, des mains, mais cette fois-ci, le premier acte, c'est de voir, de le voir ; de laisser venir l'intention, l'envie de le toucher en le voyant, de continuer ; de continuer à avoir l'intention en le touchant. Jouer avec ça, ne pas s'occuper d'autre chose, de ce qui pourrait être bien, mieux... etc. Oui ?...

Quelques minutes d'expérience, puis, les élèves s'étant assis en cercle, M prit la parole :

- C'est très discontinu... Quand je vois et que j'ai l'intention, c'est bien. Et... je m'interromps, je ne

peux pas dire pourquoi... Si : **je me suis vue voir S** (la partenaire de M), puis après **je ne savais plus, je cherchais**... je cherchais pour trouver les deux composantes qui font que ça marche. (Il sentit à nouveau le malaise de tout à l'heure monter...). Mais quand j'arrête ça, ça va ; j'ai senti mon bras partir plus facilement, son tracé a été différent.

- C'est juste, je l'ai bien vu.

- Mais, à l'arrivée, le regard s'est figé.

- C'est juste... Et toi, S, peux-tu dire ce que tu as senti ?

- Quelque chose me gêne aujourd'hui, j'ai du mal à m'y mettre, cette introspection... Je renâcle... Je préférerais faire autre chose... je ne sais pas quoi... Silence. Mais c'est vrai, le toucher de M, je ne l'ai pas senti comme quelque chose de pesant.

M : « Ça me gêne un peu ce que tu dis du travail d'aujourd'hui... Mais... Concernant l'expérience, j'ai bien senti de l'ouverture, du mouvement possible quand je te voyais ».

Il prolongea : « C'est simple : si on veut toucher quelqu'un, il faut le vouloir, le voir, tu t'adresses à lui ; tu t'intéresses à lui et non à toi qui le touche. C'est différent...

M : « Oui... »

- Vous l'avez senti : c'est à partir du moment où l'on retourne l'attention sur soi que ça devient difficile ! Je vous propose cette même expérience du toucher ; le premier acte est d'avoir l'intention de toucher, puis de rester en contact avec cette intention, quoi qu'il advienne. Oui ?...

Il vit M beaucoup plus présente à ce qu'elle faisait, se libérer du joug de l'auto-manipulation, de la recherche du bon geste, du souci de bien faire, s'accueillir pour accueillir sa partenaire, décidée et confiante. Quelque chose irradiait d'elle, de ses tempes et de son regard, son dos ouvert lui accordait un nouveau port de tête, souple et gracile, l'ensellure de son arc lombaire vivait. Il sentait la tactilité de ses pieds au sol, leur toucher dynamique et sensible, d'où émergeait la pleine mobilité de son corps, confiant. Il la sentait déposée, suspendue à la flèche de sa colonne qui la portait, goûtant l'expérience avec plaisir.

« M, as-tu des choses à dire ? »

- J'ai senti quelque chose... un changement... bouger ma colonne ?... Je pense que je me suis ouverte beaucoup.

S confirma : – C'est vrai qu'à un moment tu étais concentrée, fermée sur toi et après, moins...

- Au début de l'expérience, ça m'a figé en partie... et puis... après, je me suis dit qu'il y avait des choses, que tu étais là, que je te touchais... et j'ai senti plus de **clarté** dans mes perceptions et, seulement après, j'ai senti ... un changement dans mes appuis. **Alors, est-ce que c'est ce que j'appelle d'habitude un déséquilibre**... en même temps, je ne pouvais pas tomber... Je pense que c'est une aspiration vers le haut, plutôt qu'un

déséquilibre... Si j'étais allée jusqu'au bout, peut-être je me serais déséquilibrée ?...

- Est-ce que veux dire que tu as perdu l'intention, au début ? lui demande-t-il.

- C'est ça... oui, c'est bien ça. Je faisais attention à ce que je devais faire...

Nouveau temps d'expérience, même proposition que la précédente.

Il commença : « Tu me diras, M, si je me trompe, mais j'ai cette impression que tu cherches à ne pas te focaliser sur ce que tu fais, en t'ouvrant à ce qu'il y a autour de toi. Mais ce que tu fais, le point que tu touches, ta partenaire qui est là, tout ça, est là, a son intérêt. T'intéresser pleinement à ce que tu fais, en le voyant, en y goûtant, c'est différent que de chercher à s'ouvrir préalablement à l'espace pour agir, non ?

- ???

- Regarde... Tu me vois, tu as l'intention de me toucher, tu me vois toujours, tu le fais. OK ?

Il le voit le voir, se lever sans hésitation, puis son regard s'assombrit, quelque chose se fragmente en elle, une assurance se perd.

« Regarde-moi, lui dit-il. Où est ton attention, ici, maintenant. C'est moi que tu veux toucher, tu le veux, donc tu me vois. C'est ça, tu reviens... » Effectivement, il la percevait, redevenir, présente à elle, à ce qu'elle veut, à lui.

Elle avance de quelques pas, le touche de sa main, pleine, mais discrète, de son entière présence. Ils restent ainsi, un moment.

Puis : « Veux-tu parler de ce qui s'est passé ? »

- Là ?

- Oui...

- **Je n'ai pas eu le temps de recherche que j'ai d'habitude.** Je ne me suis pas posée de questions, **je n'ai pas cherché à me transformer**, à me faire mieux être... m'ouvrir à l'espace...

- OK. Tout est : OK. Ça marche tout seul. Il n'y a qu'à cueillir. Il faut être clair sur ce que l'on veut et laisser venir ce qu'il y a !

- S, tu veux bien le faire avec ta partenaire, on vous regarde ? (Il les savait maintenant assez claires pour accepter, sans rétractations, le regard des autres.)

Après quelques minutes d'expérience : « S, est-ce qu'il y a des choses qui te sont apparues dont tu voudrais nous parler ? »

- En fait, ce que j'ai perçu, c'est au niveau des intentions... Quand je regardais, c'était différent... J'avais l'impression de bouger, c'est rigolo, alors que je ne bougeais pas du tout... C'était plein de mouvements... Chaque fois que je mettais la main là, là... c'est marrant. Je crois que je sentais plus M, la présence de M.

M confirma, et : « En tout cas, moi, dans les cuisses, j'avais l'impression que les genoux s'allongeaient, que les cuisses s'allongeaient... c'est bizarre. Immobile, de ne pas bouger et de se sentir s'allonger. J'ai jamais senti ça.

- Quand je touchais une articulation j'avais l'impression, dans l'immobilité que ton bras bougeait, pouvait bouger... ou le mien ? Je ne sais plus trop, **mais on pouvait bouger...**

S'adressant à M : « Cette sensation de grandissement, était-ce une expérience constante ?

- Non... Ça a oscillé entre du très facile et du très difficile... en fonction de : soit je regardais ce que je faisais, soit je regardais pas... enfin, plutôt, soit **je jugeais ce que je faisais** et je cherchais... et après **il y avait un jugement de valeur... ou bien il n'y avait pas de jugement de valeur et il y avait jeu** : j'acceptai ce qui se passait, les touchés rigolos, curieux de S.

Il pensa alors que **toute l'information était là**, mais que, bien qu'énoncée, M n'avait pas encore mis tous les éléments en relation pour la faire éclore en une bulle de compréhension. Il s'agissait d'un cours de danse, il choisit, de ce fait, de passer outre.

S confirma : « Oui, j'ai perçu ça, à la fin surtout. Je sentais que tu jouais, que tu étais plus libre, plus détendue. Au début, c'était plus... béton.

- Tu vois, M, S a reçu, tes efforts, tes manipulations, tes jugements, dit-il.

- C'est vrai, au début, c'était tellement dur, M, que je n'avais pas envie... et puis après, c'est venu.

M confirma : « Au bout d'un moment, j'ai eu envie... je ne le formulais pas, mais tu le ressentais dans ton corps ! »

Il profita de l'occasion : « Quand vous improvisez à deux, c'est ça, totalement ça : vous vous accueillez l'une l'autre, c'est-à-dire que vous engagez pleinement.

- C'est effectivement être avec... là, l'autre n'est plus un ensemble de parties d'un corps, continua M. Mais pour moi, c'est très dur de ne pas me juger...

- Ça paraît la même chose : quand tu acceptes de recevoir, tu ne te juges pas.

C'était S qui parlait, qui mettait en mots, dans la matière de la danse, le nouveau rapport à elle-même qu'elle voyait apparaître.

« C'est ça qui est amusant dans ce travail... c'est... à la fois se centrer sur soi et se centrer sur l'extérieur. C'est ce double mouvement qui est amusant. C'est vrai qu'à la fin, on ramène toujours à nous, en même temps... Je crois qu'on essaie trop de partir de nous. Je ne sais pas comment dire... on se centre trop sur soi, quoi...

Silence riche de pensées en mouvements, de corps livrant leur vécu à la conscience. Puis : « Bien, maintenant, je vous propose de vous toucher simultanément, de jouer avec ces touchés, dans leur rythme, leur durée, leur amplitude. OK ?... »

Manifestement, le cadre d'expérience faisait écho à ce qui pouvait faire sens pour le groupe : beaucoup de mouvement, ample, ludique, vif généré par des touchés ouverts, inattendus, jouant de la surprise, du cocasse, de l'imprévu. Jeu de cache-

cache. Se montrer. Disparaître. Toucher l'espace empli de l'effacement d'un membre. Toucher l'espace. Mouvement se dilatant au delà du corps de l'autre. Contact à distance. Duo s'échangeant dans un espace partagé. Danse, improvisation : provision, de quoi ? D'être ?

Il voyait, dans cette façon qu'avaient ces corps de s'accorder l'aventure du jeu et de l'imprévu, combien la parole avait permis, par un déploiement assez sommaire de l'expérience de deux personnes, de faire sauter certains verrous du mouvement. Certains se risquaient déjà à des contacts plus amples : grill costal contre dos, tête contre dos, cuisse contre cuisse, ... transformaient les touchés en prise, à bras le corps, ébauchaient des porters, des allègements. Il laissa pourtant chacun prolonger ce plaisir du jeu de soi et du jeu de l'autre, puis : « Bien... Je vous propose, si vous le voulez bien, une autre exploration. Vous y êtes déjà, simplement, je la définis un peu mieux. Vous la prenez si elle vous tente, sinon vous continuez ce que vous faites. Voilà : il s'agit toujours de toucher, mais avec plus de surface, de pression avec d'autres parties du corps que les mains... On y va ?... »

« Euh... avant de commencer, je voudrais dire quelque chose... J'ai vécu ça... Quelque chose s'est éclairci par rapport à la question du début... par rapport à l'envie, à l'intention... Je peux avoir l'intention d'aller toucher et je ne sais pas comment ça va se faire et donc, mon envie est toujours là... mon intention... mon action, ce que j'ai envie de faire sont toujours là. Ma danse, elle existe, je ne sais pas comment elle va... quel chemin elle va prendre, mais je ne suis pas focalisée sur quelque chose. » C'était G qui s'exprimait. « Mais, quand l'autre bouge, je commence à sentir des difficultés... »

- Qu'est-ce qui est : difficile ? demande-t-il.

- De ne pas savoir, de ne pas réussir à le toucher là où j'ai prévu si elle bouge, qu'elle me fasse quelque chose que je n'attendais pas...

- Qu'est-ce que tu perds, si ce que tu avais prévu de toucher disparaît ?

- ???

- Rien. Mieux : tu gagnes une possibilité inattendue, un plus d'intention...

- C'est vrai... Je peux toucher ailleurs, prolonger son mouvement, toucher l'espace...

- Oui, par exemple, si tu veux prendre sa cheville et qu'elle bouge, alors tu la toucheras là-bas... Ton intention va continuer à entraîner ton mouvement, mais dans une direction que tu n'avais pas imaginé auparavant. Improvisé ! Oui ?

- C'est évident...

- OK ? On y va ?... (La formule lui laissa un goût amer)

Là, des hésitations, des échanges verbaux, besoin d'expliquer une incompréhension. Il glane ici et là de ces mots qui éloignent du vécu, qui voudraient

trouver le mode d'emploi avant de faire, qui fanent le mouvement. Là, déjà des ébauches d'allègements, de porters, des corps suspendus, soutenus, arrachés au sol, renversés, passages éphémères, appuis légers.

Il vit clairement que le groupe se scindait en deux ; il allait falloir prendre une décision. Il revint à la vie du groupe, il savait qu'il y trouverait la matière et la solution qu'il cherchait...

Après le cours, **il avait pris ce temps** (est-ce une "préparation" de ceux qui suivent ?) de rester en contact sensoriel avec ce goût amer qu'il avait éprouvé tout à l'heure, quand il avait dit : « On y va ? ». Ce goût, il le savait bien maintenant, était celui du désaccord, de la non congruence. Il laissa flotter son attention, appréhenda cette question émanant de l'amertume.

Il vit, en éléments épars, puis ajustés en bribes qui se faisaient mots, puis phrases, se dégager un sens. « On y va ? » intimait le petit diable.

- « Où ? » répondait l'ange.

Effectivement, sa formulation induisait la projection, la recherche, l'issue, la réussite. Ils voyaient bien comme certains de ses élèves, plus fragiles, s'étaient faits piéger par la formulation. Il comprenait maintenant la subtile information de son corps, lui signalant le décalage. Il éprouvait alors toute cette contradiction de l'acte d'enseigner où, le fait même de proposer une expérience à des élèves, tendait à inverser le processus naturel d'appropriation et d'apprentissage. Comment pouvait-il : enseigner ? Etre professeur ? Tout cela perdait son sens. Une béance s'ouvrait... Il savait qu'en elle, il y avait l'occasion d'une compréhension, d'un meilleur ajustement...

Quelques semaines plus tard.

Rien n'était encore bien clair, en lui, concernant sa fonction de professeur ; il sentait toujours cette distance, que sa seule présence, mettait dans le contact de l'élève à lui-même. Un jour, il avait, pour s'amuser, commencé un cours par cette formule : « On va commencer... ». Il avait vu les élèves se planter dans le sol, se figer, faire cette toilette obligée d'eux-mêmes les préparant au travail. Ils en avaient bien ri, après...

Aujourd'hui, il les sentait mobiles, enjoués, habitués à ce que ça ne "démarré" pas tout de suite, des propos anodins échangés, des blagues, l'activité du dehors qui se prolongeait dans cette salle. **Il voyait leur vie, il comprit qu'un cours ne pouvait être qu'une dilatation, une expansion de cette vie. L'orienter dans une activité, comme la danse, par exemple, ne devait pas la faire se perdre.** Il n'y avait aucune raison à cela. Il ne devait pas y avoir de rupture. Les mots lui vinrent : « Vous me semblez en pleine forme. Mobiles, disponibles. Vous êtes venus jusqu'ici, vous avez conduit, marché, monté des escaliers, vous avez ouvert des portes, vous êtes descendus de voiture... etc. Votre corps se plie, s'allonge, se

tord, vous avez dû coordonner des mouvements, voir, pour faire tout ça. Vous êtes : pleins de mouvement. La danse, c'est quoi d'autre ? Des flexions, des extensions, des ouvertures, des rotations... Il vous suffit de prolonger ça, tout ce que vous portez déjà, tout ce que vous savez déjà faire, qui est : là, en vous. Je vous propose donc, tout de suite, de commencer à improviser, avec, si vous le voulez, cette petite lumière : qu'est-ce que je mets de plus, de trop, quand je me mets à bouger ? ».

On rit un peu, des blagues fusèrent, de la parole encore présente des gestes apparurent. Puis, l'alternance habituelle entre mise en mots du vécu et expérience, les rebonds dans les propositions... A la fin du cours, il leur demanda comment ils avaient vécu ce curieux début. Le retour fut unanime : « Très facilitant, agréable ».

Certains lui exprimèrent qu'ils n'avaient pas, cette fois-ci, cherché ce qu'il fallait faire, à répondre à une demande, à s'améliorer. Tout de suite, ils avaient exploré, prenant ce qu'il y avait à prendre. Plus de goût... plus ludique. Ça les étonnait un peu, qu'en faisant aussi peu, ils avaient produit, senti, et découvert autant... des choses qu'ils n'avaient jamais senties, des gestes, des coordinations qu'ils ne connaissaient pas... Il sourit intérieurement ; il se sentait : léger...

Pour ne pas en finir :

J'ai conscience, rendu à ce point d'un travail qu'il me faut bien suspendre, de n'avoir fait que lever un coin du voile couvrant cet adjectif si banalement usité de DIFFICILE, mise en mot instantanée – conscience ?... – de l'expérience sensorielle, désagréable, mutilante de la tension : « c'est DUR ! ».

Le lecteur est maintenant, je me permets de le penser, en mesure de l'éprouver : « c'est difficile » développe, en bouche, un goût de "pas assez", d'inachèvement, de la saveur de ceux qui nous indiquent le manque de complétude, mais aussi, d'accord.

Dire : « c'est difficile » est, certes, une première conscience, la prise en compte d'une information née de nos sens ; pour autant, la formulation ouvre à une béance – riche de sens, comme toute béance – **puisqu'elle s'abstient de qualifier CE QUI EST difficile.**

Le « c' » (ça) est la forme verbale que prend la conscience quand elle se refuse à la compréhension ; c'est une façon, pour le sujet, de s'assurer le faux confort du déni de ses actes, de leur origine et de leur sens, en les contenant dans la nébuleuse approximative d'un substitut linguistique.

Dire par exemple : « c'est dur de flotter » est une formule parfaitement inachevée qui tait l'essentiel, à savoir : ce qui m'amène à me percevoir dur, dans l'expérience de flotter. Ce qui est très différent : l'une des formulations est un inachèvement qui se suffit à lui-même, l'autre invite au déploiement, au contact de l'origine, à une compréhension.

Décrire, expliciter, **ne serait-ce que nommer l'objet du difficile**, délivre immédiatement des informations, met le sujet en contact avec lui-même. Jouons-en : la prochaine fois que nous nous surprenons à nous laisser envelopper de ce mot, profitons-en pour laisser notre conscience s'éveiller et déployer ce qui est retenu dans le substitut allusif : « **qu'est-ce qui m'est : difficile ?** ».

Le mouvement de reconnaissance du « ça », le déploiement de ce qui lui est constitutif par une prise de parole en première personne, assigne, tôt ou tard, le sujet à plonger au cœur de lui-même. On l'a vu : les sensations sont tissées de valeurs. Expliciter ce qui est dur, en son corps – non seulement les tensions, la chronologie de leur développement, mais aussi les limites dans lesquelles elles m'inscrivent – c'est se mettre en contact avec l'usage de soi-même, ses conceptions, ses valeurs ; c'est les faire se définir en lettres d'or, en ma conscience. Expérience pas toujours agréable... Nous sommes en effet, dans une grande majorité, orientés dans un mauvais contact à nous-mêmes, la focalisation sur la préservation de soi et/ou sur le résultat nous interdisant de déployer la facilité qu'une attention bien dirigée éveille. Craindre de ne pas réussir tout de suite, se focaliser sur le résultat, contrôler le devenir, préjuger de ce que doit être l'avenir... sont quelques expériences possibles de mauvaise orientation de l'attention, oublieuses des processus naturels de l'adaptation, dont un des principes est d'être en relation au PRÉSENT, point d'origination du devenir et de possibles transformations. La contention sensorielle que portent les tensions témoigne peut-être de l'effroi qui nous saisit face à l'ampleur de ce qui nous échappe : l'espace, le futur. Se tenir pour stopper les transformations, l'aléa du devenir...

Le geste de contention procède en effet d'un mouvement de la pensée **tourné sur soi**, se développant en ligatures corporelles : ce par quoi nous cherchons à nous retrouver identique à nous-mêmes, quoi qu'il advienne (ce qui, dans le cas d'une intention d'apprentissage est tout de même cocasse...). Déplier ce qui est "difficile", fait traverser ce **par quoi**, mais aussi ce **pourquoi** c'est "dur", zones d'ombre de nous-mêmes, ouvrant à une possible altérité.

Certaines questions "englobantes" apparemment anodines concernant, par exemple, l'attention (« A ce moment-là, à quoi fais-tu attention ? ») ou ce à quoi quelqu'un accorde de l'importance (« A ce moment-là, qu'est-ce qui est important pour toi ? ») ont ce pouvoir foudroyant de déstabiliser l'évidence du « C' », de mettre en contact avec le sens.

Nous relierions assez spontanément corps, mise en mouvement et sensations ; il apparaît beaucoup plus étrange, dans l'expérience culturellement partagée, que des sensations puissent naître d'une

activité intellectuelle. Pourtant, si le mot "difficile" s'ancre bien dans une sensorialité faite de rétentions, le fait que nous l'employons aussi dans le cadre d'une activité intellectuelle témoigne de cette évidence, que ce type d'activité développe aussi des sensations, manifestation de notre rapport à nous-mêmes et à ce que nous sommes en train de faire. Cela devient quasiment inconcevable si on envisage la connexion des sensations à la façon dont on pense, mais aussi à la manière de tourner son attention, par exemple. C'est cependant bien, ce qui, dans le déploiement de ma singularité, mais aussi dans l'explicitation de leur expérience par d'autres personnes, m'apparaît et s'impose. C'est bien moi, toujours moi, en toute situation : moi, ma façon de vivre, de me penser, de m'agir, qui me relie aux différents domaines d'activité de ma vie. Les sensations, en permanence, assurent leur fonction : elles m'informent que ce que je suis en train de vivre n'est pas trop décalé avec ce qui me con/vient. Elles sont le point de départ d'une régulation de moi-même à moi-même, du micro-événement procédural jusqu'à la définition de mes investissements et de mes choix de vie.

La question dépasse largement mes compétences du moment, je la livre au lecteur toutefois : **comment se fait-il, alors que nous avons des tensions, que nous cherchions à nous en débarrasser au lieu de les écouter ?**

Il y a quand même une attitude saugrenue à vouloir se débarrasser d'une information !!!

Mais aussi : comment se fait-il qu'une culture ait pareillement rejeté les sensations, qui sont le mode de connaissance le plus constant et le plus immédiat de soi-même, le geste naturel de les accueillir étant frappé d'interdit, ou pour le moins, suspecté d'impudeur...

Il est curieux de constater comme, d'un côté, une culture les valorise s'il s'agit d'une perspective d'un déni de soi concrétisé dans l'expérience de l'effort (ce qu'il en coûte), comme si le fait de **produire des tensions avait une valeur**, et d'un autre côté, dévalorise le fait de les accueillir, de les respecter, associant ce geste à toute forme d'excès dionysiaques. Qu'est-ce qui est dit qui ne se dit pas dans un système de valeur de ce type ? Qu'est-ce qu'une culture contraint quand elle contraint ses membres à dénier leurs moyens de choix et de décision, mais aussi à se ligaturer, de façon consentie, par les contentions toniques de l'effort ?

Ainsi, un déficit culturel dans l'expérience sensorielle **reconnue**, écoutée, puis comprise, couplé très probablement à un ordonnancement éclaté de la connaissance de l'humain, rendent l'acceptation des sensations comme moyen permanent et **fiable** de connaissance, quelque peu étrange, marginal.

Pourtant, nous avons bien, de temps à autre, heureusement – le plus souvent possible, je vous le souhaite – cette expérience de l'aisance, du bien-

être, du plaisir dans certaines circonstances, dans l'accomplissement de certaines activités. Certes, nous aurions effectivement tendance à nous sentir mieux, plus léger, l'esprit libre et le corps fluide, en vacances (de quoi somme-nous : vides, quand nous vaquons, lors de ces moments oisifs appelés communément : vacances ?).

Oui, la danse, la musique, l'émotion esthétique en général, la beauté d'un site, mais aussi la lumière contenue dans le cœur d'une rose, simplement, ont ce pouvoir incomparable de développer un mieux-être, un **BIEN-/ETRE**. On le perçoit, me semble-t-il : ce ne sont pas les contextes en eux-mêmes qui sont porteurs de bien-être et de bonheur, c'est la façon dont ils me bougent dans le contact que j'ai d'être à moi-même, orientant différemment mon attention, ce que j'éprouve immédiatement dans la réponse calme de mon corps.

Ainsi, la danse, parce qu'elle est avant tout, partage, est invitation à un entre-deux hors de soi ; la musique, qui me pénètre, m'arrache aux bornes de moi-même ; danse et musique m'invitent au déverrouillage de l'attention, à l'accueil sensoriel que j'éprouve dans cette expansion, cette dilatation corporelle, constitutives du bien-être. Rien d'étonnant à ce qu'elles soient : agréables et, en général, associées à la fête !...

La facilité, le goût, le plaisir comme moyen de régulation, école d'éducation et d'enseignement ! Fichtre ! « Où cela nous mènera-t-il ? » m'invectiveront certains.

J'insiste sur ce mot, en le soulignant, car il énonce clairement ce besoin si répandu, quoique non conscientisé, **du contrôle du devenir**, ainsi que les peurs et les appréhensions qui lui sont associées.

Accepter cette perspective ? Lâcher-prise ? Je l'ai déjà évoqué : le lâcher-prise, puisqu'on lâche (quoi ?...) implique la chute, mais aussi la symbolique qui lui est associée : la disparition, la dilution, l'évaporation de soi, la dispersion... la chienlit, évidemment. Lors de séances d'Alexander, les personnes que je sens, en mes mains, lâcher leur tonus de posture, la contention musculaire d'eux-mêmes les faisant **se tenir**, expriment très souvent, ensuite, cette impression initiale de chute, comme si elles allaient s'effondrer, tomber ; puis se développe une impression de perte de soi, de dilution, de vacance de soi, dans une perception identitaire plus floue, plus confuse.

N'est-ce pas cette même appréhension de perte, de dilution, d'errance (et d'irresponsabilité ?...) qui anime ce manque de confiance qu'accorde l'éducation au goût, comme si élèves, enfants, allaient être abandonnés à leur vacuité ? Comme si le goût, qui est accueil, allait, en faisant sauter les contentions toniques jugées nécessaires, provoquer un vaste mouvement de dispersion. La valeur, souvenons-nous en, est, inscrite en mon corps, sensoriellement ; elle est : ce qui me coûte, un

surplus de tension qui signale à ma conscience l'importance de ce qui "vaut". Les valeurs morales sont, d'abord, des contentions sensorielles. Quelle valeur peut avoir, vu sous cet angle, une éducation qui accorde du crédit à ce qui est agréable, simple, facile. Goûter est en effet, une voie directe et radicale de dilution des rétentions, des rétractations et autres contentions que les obligations de toute nature inscrivent dans notre corps. **Ce qui vaut parce que ça coûte se trouve emporté dans le maëlstrom du goût.**

Reconnaître en l'enfant, l'élève, un être qui sent, goûte, éprouve, apprécie (le double sens du mot est très éclairant : j'apprécie un plat, mais aussi les conséquences d'un acte), à qui l'on peut accorder non seulement la confiance de son vécu, mais aussi guider dans la reconnaissance et la compréhension de ses expériences, dit autrement : **lui accorder ce droit de faire fonctionner son propre système de valeur** afin de développer la conscience de ses choix !

S'ouvre là un débat "moral" dépassant largement le cadre de cet ouvrage, dont il sera pourtant, à terme, difficile (! ! !) de faire l'économie. Or, pour qui fait l'expérience d'avoir une activité d'accueil sensoriel – goûter – quel que soit le domaine d'activité, rien de cela ne se passe, pour peu qu'il ait passé le premier seuil du lâcher prise tonique, sensation de chute, de vide, de dilution ; là où il s'attendait à l'achèvement de la sensation initiale, un effondrement redouté, une béance faite d'errance, il éprouve, de façon diffuse, certes, mais posément, une conscience plus centrée, plus présente de lui-même.

Un remplissement ! Paradoxe des paradoxes : en me lâchant, en m'ouvrant à moi-même, je ne me perds pas dans du vide, je me remplis. Ce monde-là n'est certes pas le même : les couleurs, les textures, la définition de ce que j'éprouve, le rapport de l'unité à l'ensemble, ce que je vois de moi, mes limites même, sont nouvelles. Neuves, dépoussiérées des marques de l'habituel.

La personne que je sens, sous mes mains, laisser fondre ses limites pour s'engager pleinement dans le monde, s'étonne presque toujours d'être toujours debout, stable, alors qu'elle ne fait aucun effort pour ne pas tomber. Culbute des valeurs ! Mise à nu de fausses pistes, de mauvaises conceptions, de consensus mollement implicites, d'accords tacites, de faux investissements, délivrance de mythes entretenus par le goût et la parole jugulés.

C'est pourquoi l'expérience du goût, du plaisir pris à faire à partir du goût, jointe à l'explicitation de ce que cette expérience délivre, me paraît-elle être une voie pédagogique royale.

Permettre à quelqu'un de goûter, pleinement, est beaucoup plus impliquant qu'il ne peut y paraître : c'est aussi lui accorder la liberté d'être ; c'est, pour un enseignant, s'effacer suffisamment pour que

l'élève s'engage avec confiance dans l'expérience sensorielle de ses apprentissages.

S'engager dans la voie du goût, est un mouvement de reconnaissance de soi, qui me paraît constituer le chemin par lequel se développe la confiance, prémisses de l'autonomie. Bien évidemment, le lecteur le conçoit sans doute maintenant, les parenthèses enserrant une partie du titre de l'ouvrage ne sont pas anodines. Elles témoignent de ce que je pressentais en débutant ce travail et qui s'est très explicitement déployé dans le mouvement de l'écriture : les sensations dépassent largement la mise en jeu du corps ; elles sont en permanence constitutives de mon "être à moi-même", lumière me signalant la façon que j'ai, non seulement de faire, mais de penser, et aussi : de me penser. Qui est également : acte.

Lire a de la saveur, ou peut ne pas en avoir ; résoudre un problème mathématique, organiser un circuit de voyage, réfléchir à soi, échanger entre amis... etc. Tout cela peut développer une matière de vie que je ressens en moi, parce que, sans projection, **je vis ce que je fais et j'apprécie ce qui m'arrive que je fais**, dans une continuité permanente au présent. Peut-on, en effet, goûter sans être dans le présent ?

Que je perde cette attitude me permettant de goûter, que je modifie le rapport à moi-même en perdant la présence à ce que je fais, alors, mon expérience sensorielle va considérablement changer ; elle sera alors tramée non plus de mon contact au monde, mais du mauvais contact à moi-même. Et cette saveur-là n'est pas plaisante.

Sommes-nous, à ce moment-là, devenus suffisamment experts pour continuer à apprécier le désagrément, rester en contact sensoriel avec notre expérience ?

Goûter est une activité, qui n'est, ni un laisser aller, ni un abandon.

Spontanée dans certains contextes, elle suppose, pourtant, d'apprendre à diriger son attention, surtout quand nous ne savons pas, que nous sommes en phase d'apprentissage, quand nous redoutons une expérience. Elle implique un autre rapport au temps, d'en perdre – qu'est-ce qu'on perd quand on dit : perdre son temps ? – de prendre le temps du temps, qui est, dans l'expérience du goût, nappe glissant dans une calme continuité. Ce qui me frappe – et qui me paraît confirmer ce pressentiment du poids des valeurs qui frappent de suspicion, goût, aisance et plaisir – c'est qu'il m'aura fallu attendre le cinquième chapitre pour, très explicitement, employer le mot de goût. « Accueillir les sensations » est certes, de mon point de vue, plus riche que « prendre des informations » ; mais « goûter » fait fondre un autre obstacle, lève un nouvel interdit.

Quelque chose a donc largement résisté, à travers le découpage lexical que j'utilisais initialement ; les mots prêts à penser et à dire, me tenaient

d'une certaine façon, en deçà de l'expérience vécue.

Une nouvelle mise à nu de celle-ci, par une mise en mots plus congruente, a tardé, contenue par l'autosuffisance d'un cadre conceptuel qui s'imposait, par l'accès immédiat et évident aux termes, au langage qui lui correspondait.

Je l'éprouve : quelque chose résiste, rendant moins accessible une meilleure congruence des mots et de l'expérience. Je le pressens, les valeurs pèsent, elles imposent, en mots, immédiatement accessibles, mots-écran, leur puissance : on s'y livre !

Pourtant, c'est bien de goût, irréductiblement de goût, dont il s'agit. **Le goût du corps ! Le goût de soi ! !**

Rien d'étonnant donc, à ce que, aux antipodes de ce mode d'être, pour le moins, suspect, éradiqué des méthodes d'éducation, notre culture valorise pareillement, l'**effort**. Expérience de la contention qui est ce par quoi l'apprentissage s'opère. Mais aussi : manifestation sensorielle d'un travail considéré efficace.

Le refus d'éprouver, de se dire, d'être, conçu comme ferment d'apprentissage a valeur d'éducation ! Qu'une culture intègre assez généralement un pareil renversement de ce qui me paraît constituer l'ordre naturel des processus d'adaptation, dont l'histoire de notre espèce nous a doté, me consterne.

Apprendre à l'enfant, à l'élève, à lutter contre lui-même, à dépasser, par une maîtrise et une contention sans cesse plus sévère, les effets du contrôle a priori de lui-même, dans le déni de ses sens, est sans doute la finalité la plus constante de ceux qui ont charge d'éducation. Effectivement, on arrive quand même à apprendre ainsi. (C'est dur...) ; une part de soi vainc l'autre ; nécessairement, il y a un perdant...

La question qui s'impose dorénavant à moi est de comprendre comment s'opère, dans l'interaction parent/enfant, enseignant/élève, une pareille sacralisation de l'effort, comment se développe cet appel inconditionnel de cet arc sensoriel préalable au travail, qui rend l'apprentissage difficile. Qu'est-ce qui conduit un enfant, que l'on voit à 2 - 3 ans encore ouvert au monde, léger, suspendu à sa tête, se rétracter en lui, petit à petit, ensuite se tendre, se contracter, hésiter, douter, se corriger, perdre confiance, se masquer... etc. (Un processus de rigidification musculaire de beaucoup d'enfants s'opère vers 6 - 7 ans... Ce phénomène ne paraît pas surprendre, outre mesure, les parents... mais aussi, les médecins et les pédiatres. Il est vrai que le processus est tellement général et se développe à des degrés d'intensité si variables, qu'il est intégralement comme : normal).

Comment le mode de présence, la parole, l'implicite du discours d'un adulte, la valorisation de certaines exigences (ne pas se tromper, être efficace, être rapide, ne pas s'opposer, être dis-

cret, réussir, bien se tenir... etc.) infléchit la direction de l'attention d'un enfant au point de la retourner, non plus dans l'accueil, mais dans le contrôle de lui-même. Comment s'opère cette prodigieuse culbute où l'enfant, l'élève, répondent, par leur contrôle au contrôle exercé sur eux par le système de valeur implicite (parfois explicite) de l'adulte ?

Comment ils s'apprécient, non plus à l'aune de leur propre système d'appréciation, mais à la mesure des demandes des adultes sur l'échelle des **efforts** et des **résultats** fournis ?

Ce qui me frappe, également, c'est l'ampleur des variations culturelles dans la liberté de la structure corporelle. Considérons l'attitude contenue, buste repoussé en arrière, bassin propulsé en avant, dos resserré et poitrine projetée vers l'avant (vers quel futur ?...), colonne vertébrale rigidifiée, nuque et tête bloquées, de bon nombre de nos compatriotes croisés dans la rue et celle, toute en ondulations vivantes, pied ferme mais tactile, bassin mobile préservant une accueillante ensellure lombaire, colonne vibrant de tous ses micro-mouvements, arbre de vie accueillant l'équilibre gracile de la tête, de la plupart des peuples africains, par exemple. (Pour peu qu'ils ne se soient pas faits absorber par un mode de vie "occidentaliste"). Pourquoi le mouvement, qui est vie, chez les uns ; pourquoi la fixité, qui est mort, chez les autres ? Pourquoi la préservation de cette belle courbure lombaire, libérant les hanches spontanément mobiles chez les uns ; pourquoi cette tendance à l'aplatissement de cette courbure, contraignant le bassin à une morne fixité, chez les autres ? (Je ne me priverai pas de ce plaisir de rappeler que, dans beaucoup de pratiques sportives, il est conseillé, pour améliorer le geste de "gagner le bassin" ! (sic.)).

Il n'est bien évidemment pas dans mon intention de sacraliser une culture en valorisant un naïf retour aux sources ; simplement, je mets en regard ces deux façons de (se) tenir, parce qu'elles me paraissent porter, dans leur écart, une inflexion du regard riche d'une interrogation susceptible de faire émerger de nouveaux objets de recherche. Comment le manque de discernement de ce dont parents, éducateurs, entraîneurs, enseignants... sont effectivement responsables, vient empêcher la mise en acte et l'expérience de leur propre capacité à juger des enfants, des élèves ?

Comment le manque de compréhension de leurs limites (parents/enfants ; enseignants/élèves) introduit une confusion dans ce qui appartient aux uns, et ce qui appartient, aux autres ? Sur quel droit se fonde ce droit qu'ont trop de parents, de juger de ce qui est bon pour leurs enfants ; qui d'autre que la personne, elle-même, fut-elle : enfant, est en mesure d'apprécier ce qui est bon pour elle ? Sur quelles conceptions se fonde ce droit

parental sacralisé dans l'obligation de "responsabilité". Responsabilité, certes, mais, de quoi ?

Un double champ de recherche se déploie : celui de l'origine de la confusion des limites de soi à autrui d'une part, d'autre part, celui des moyens par lesquels s'opère cette confusion. A quoi l'effort est-il la réponse ? Comment l'enfant l'intègre-t-il, à un moment de sa vie, comme un passage nécessaire, une réponse aux conditions d'expérience que lui proposent ses parents ? Par quels processus intimes, par quels rites sociaux, "ceux qui savent" induisent-ils le déni de leur "propre système d'appréciation" de ceux qui "ne savent pas ?" Au point de s'apprécier à l'aune des critères d'autrui ! Consentant à s'y conformer, celui qui apprend se met dans cette posture inconfortable de chercher ce qu'il **doit** faire pour répondre à des exigences dont les critères, lui étant extérieurs, sont sans signification.

Une errance commence, pas d'aveugle où, l'enfant, avançant dans un espace sans repères propres, déploie toute une gamme d'intentions, de gestes, de moyens sans attaches à son vécu, estimés, a priori, efficaces, qui le font se cogner contre lui-même. Chacun de ces chocs et les efforts développés pour trouver une hypothétique issue constituant les balises nécessaires à sa marche. Seul trait constant et saillant de ce cheminement d'aveugle : l'effort, les tensions.

Rien d'étonnant à ce que, pour beaucoup, ce soit la première des perceptions que nous ayons, avant même la mise en mouvement : c'est ce qui, dans l'étendue glacée de ce que l'on nous a empêché de baliser de nos propres repères, nous est le plus familier.

N'est-ce pas, en effet, quand, pour répondre à la demande d'autrui, nous perdons le contact à notre propre appréciation, que les problèmes, les tensions, mais aussi l'effort, apparaissent ?

Faire un effort ! Certes... Mais, de quoi ?... Appliqué à quoi ? Pour répondre à quoi ?

L'effort m'apparaît de plus en plus comme une solution adaptée pour tenter de concilier, en son intimité, des points de vue, des systèmes de valeurs différents ; **il exprime sans doute cette incapacité, que nous avons fini par intégrer comme normale, de ne plus nous fier à notre propre système de valeur** et de tenter de lui substituer celui d'autrui : **ainsi, ce n'est pas l'action en elle-même qui appelle un effort, c'est le fait de répondre à un système de valeur étranger qui, me privant de ce que je sens, m'oblige à chercher ce qui pourrait, en moi, être bien, du point de vue d'autrui !**

L'effort est une solution excellemment adaptée au fait que je consente à appliquer à moi-même un système de valeur qui ne m'appartient pas. C'est dur : tout est OK. Hormis ce fait contradictoire que notre préoccupation première, alors, est de cher-

cher à nous débarrasser de ce qui nous est désagréable !

Et tourne la roue ! !

Et si c'est difficile de comprendre cela, essayez d'être plus détendu. Si ça ne marche pas, faites l'effort de vous concentrer. Appliquez-vous en faisant bien attention ! Si rien ne se passe encore, essayons alors une petite gymnastique respiratoire : détendez la gorge, ouvrez votre diaphragme, laissez vos muscles obliques se détendre, inspirez largement. Faites attention à ne pas bloquer votre nuque. Commencez alors à réfléchir en faisant le vide dans votre tête ; veillez à laisser venir les pensées en faisant l'effort de ne pas aller chercher l'information. Ne bougez plus, soyez calme, restez vous-même. Voyons maintenant ce qui s'est passé. Commençons par... Qui veut bien parler ?

Si, en dépit de cette déclinaison pédagogique pleine de bonnes intentions, vous ne sentez, en vous, rien de bien différent après l'avoir lue, j'aurais alors partiellement atteint mon but : ce que j'ai écrit vous a touché !

Bibliographie

1/ VERMERSCH, P. Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. EXPLICITER n°35. Mai 2000.

2/ VERMERSCH, P. Avez-vous lu Piguet ? G.R.E.X. n°13. 1996.

3/ VARELA, F. THOMPSON, E, ROSCH, E. L'inscription corporelle de l'esprit, 1993. Ed. Seuil

4/ Ib. (3).

Essai de mise en perspective du travail de Saint Eble 1999 (rédaction été 2000)

Groupe de travail : Pierre Vermersch, Maryse Maurel, Claudine Martinez, Claude Marty, Nadine Faingold.

Le texte qui suit n'est qu'un apéritif pour vous faire réagir dans la perspective d'une écriture plus complète pour le prochain numéro d'explicitation.

On peut reformuler le travail de 1999 dans la perspective d'une pragmatique expérientielle. Pragmatique pour l'étude des effets du langage, l'étude des interactions verbales, linguistiques de la conversation, et expérientielle pour dire qu'elle s'informe des effets du langage en utilisant le point de vue en première et seconde personne, en plus de l'exploitation des traces et des inférences que l'on peut faire. Expérientiel, signifie donc qui se rapporte à ce dont le sujet peut témoigner par ses verbalisations, donc encore un point de vue psycho-phénoménologique, sinon introspectif. Après un an de travail sur les données enregistrées, une mise en forme de partie du matériel, nous pouvons nous poser des questions à rebours : Que nous apporte ce travail ? A quelles questions peut-il apporter des éléments de réponse ? (Il s'agit bien d'un regard rétrospectif, à partir d'une exploration dont les buts n'étaient pas très nets au départ).

Par exemple, ces données peuvent nous informer de "ce que je fais à l'autre avec ce que je lui dis ? Avec mes propositions, et mes relances ?"

C'est une question importante pour nous, dans la mesure où l'entretien d'explicitation a la prétention programmatique de chercher à produire des effets déterminés : l'évocation intuitive d'une situation singulière, la production d'un discours descriptif centré sur l'action, une fragmentation de ce qui est ainsi décrit, un ré-aiguillage de la direction de l'attention etc.

Peut-on observer l'obtention de ces effets ? En quoi paraissent-ils induits par les propositions et les relances ? Comment le montrer ? Est-ce que le témoignage introspectif corrobore ce que les verbalisations indiquent ? Se passe-t-il plus de chose, autre chose, que ce que les verbalisations manifestent ?

Que perçoit-on de l'effet d'une relance à partir des observables et des inférences directes ?

Pour mettre en évidence un changement il faut au moins trois termes : A, l'état initial (par exemple la dernière réplique), B la relance, dont on peut montrer qu'elle est en décalage avec ce que A contient, C la réplique qui suit B, dont on va montrer qu'elle est congruente avec le contenu de B, et en décalage avec le contenu de A.

A bleu → B blanc → C blanc = changement réussi,

Mais bien sûr ce changement qui coïncide avec la succession temporelle par contiguïté, n'est qu'un des cas possible, même si dans ce protocole c'est beaucoup le cas; on verra plus loin des cas où on a par exemple la résurgence de D bleu, même si B a produit le changement le temps de la réplique C. Il y a donc certes la recherche délibérée de proposition d'influence de la part de l'intervieweur par ses relances, mais il y a aussi la dynamique propre de l'interviewé qui par exemple revient de lui-même à un thème qu'il a entamé et pas terminé.

Nous vous donnons ci-dessous quelques extraits du type Réplique A → Relance B → Réplique C avec la tâche de nous dire comment vous interprétez cette succession, comment vous la lisez. Vous pouvez donner votre interprétation en écrivant au grex ou en envoyant un mail au grex. Le but est de nous préparer à examiner qu'est-ce qu'apporte de plus ou de différent la prise en compte des verbalisations introspectives de l'interviewée, à partir des entretiens d'explicitation qui ont été conduits après. (Les numéros indiquent les tours de parole dans le tout de l'entretien, la présence de // signale le fait que la relance était seulement du type mmm et que le contenu se poursuivait quoique dans le décryptage les répliques sont numérotées séparément.

Exemple 1-

A = 22 Il y avait beaucoup de courant là où je rentrais parce qu'il y avait un petit je sais pas comme on appelle ça déversoir sur la gauche là euh la lumière était moyenne ouais je sais pas trop et je suis rentrée tout de suite

B = (23) je te propose de prendre du temps là main/le temps de laisser revenir // (24) oui// (25) toutes les impressions qui peuvent te revenir de ce moment là

C = (26) oui, je posais les pieds avec beaucoup de précaution pour sentir les :: cailloux au fur et à mesure que s'ils étaient trop pointus déplacer le pied ou l'assurer assurer pour ne pas glisser

Exemple 2

A = 28-34 ça c'est ce que je vois

B = (35) est-ce qu'il y a autre chose auxquelles tu fais attention, d'autres choses qui se présentent à toi,

C = (36) je me rapetisse un peu enfin je suis pas accroupie mais je me rapetisse un peu // 38 donc je fais plusieurs plusieurs petits pas des petits pas // 40 et je prends mon temps, l'eau est fraîche mais c'est c'est agréable ::: oui et puis y a pas beaucoup d'eau donc je suis obligée d'avancer je peux pas rentrer en faisant un plouf donc j'avance ça prends du temps parce que je fais doucement // 42 et puis quand je vois quand qu'il y a quand même un peu d'eau pour que je me cogne pas au fond hop.

Exemple 3

A = 48 un bruit d'ambiance permanent
B = 49 mmm mm est-ce qu'il y aurait une couche encore plus : englobante : de ce que tu décris-là, quelque chose qui est encore plus autour qui est : qui était peut-être pas dans le champ d'attention principal, mais qui....

C = 50 J'avais un gros besoin de faire comme une coupure parce que j'étais assez assommée, j'avais mal à la tête, :::: c'est drôle parce que je le sens pas le mal à la tête là quand je suis rentrée dans l'eau et je savais qu'en entrant dans une eau fraîche, ça me remettrait, :::::::

Merci de ne pas lire le texte qui suit :

§61 *L'ensemble comme autre exemple d'objectivité d'entendement : sa constitution dans la spontanéité productrice. P 295 Expérience et Jugement Husserl*

« Les états de chose ne sont pas les seules objectivités d'entendement qui se constituent dans la spontanéité productrice. Ils ont une place privilégiée qui est fondée dans la fonction fondamentale du jugement prédicatif au sens étroit d'unité de liaison copulative. A la liaison copulative nous avons opposé la liaison collective ... elle conduit à la pré constitution d'une nouvelle objectivité, celle de l'objet : ensemble.

Dans le domaine de la réceptivité également, il y a déjà un acte de contemplation plural comme acte de rassemblement par colligation ; ce n'est pas le simple saisir d'un objet après l'autre, mais le maintenir –en- prise de l'un dans la saisie du suivant, et ainsi de suite. Mais cette unité du rassemblement, de la collection, n'a pas encore un objet unique : la paire, la collection, plus généralement l'ensemble des deux objets. Nous sommes alors tournés, au sein d'une conscience limitée, vers un objet en particulier, puis vers l'autre en particulier, et rien de plus. Nous pouvons ensuite, tout en maintenant la saisie, accomplir un nouveau rassemblement, disons par exemple de l'encrier et du bruit que nous entendons justement, ou bien nous retenons les premiers objets dans la saisie et nous regardons vers un troisième qui en est séparé. La connexion des deux premiers n'est pas pour autant dissoute. C'est autre chose d'accueillir le troisième objet dans la connexion, et autre chose de prendre en considération un nouvel objet à côté des deux objets qui sont déjà dans une connexion particulière. Il faut dire à nouveau ici : toute saisie de forme complexe de ce genre a pour objets A, B, C ... et non (A,B) par exemple, comme unité. D'un autre côté nous pouvons diriger le regard vers la paire, comme terme de l'orientation-vers et de la saisie, sur l'une et l'autre paire en laquelle sont ces objets. Si nous le faisons, la concentration singulière répétée, l'acte de saisie partielle concentré, de A maintenant et ensuite de B, joue le rôle d'une sorte d'explicitation, d'un parcours de l'objet total A+B. Plus précisément, l'acte de représentation (A, B) a le pas sur l'acte de colligation (A+B) dans lequel c'est la somme qui est l'objet... nous devons saisir ensemble A et B ; dans l'unité de cette saisie de deux objets se pré –constitue pour ainsi dire comme son résultat le nouvel objet : il est le quelque chose que nous saisissons maintenant comme une unité et que nous pouvons expliciter en la saisie singulière de A, B... Il ne faut donc à la connexion collective,..., qu'une certaine orientation du regard pour devenir substrat, ..., et que c'est seulement dans la saisie récurrente, après la constitution active, que nous avons pour objet la pluralité comme unité : comme ensemble. (Je vous avez dit de ne pas lire) !

Programme du séminaire

Vendredi 29 septembre 2000

de 10h à 17 h 30

Paris

Collège des Irlandais

5 rue des Irlandais 75005

RER Luxembourg ou métro Cardinal Lemoine

1/ Programme de l'année, agenda des interventions et des présentations de protocoles.

2/ Informations diverses, présentation libre des projets, des stages, etc.

3/ Présentation synthétique des articles présents dans ce numéro 36 et discussions.

4/ Travail expérientiel sur la comparaison entre conduite de récit et explicitation, entretiens d'explicitation complémentaires au travail de Saint-Eble 2000.

Agenda

Vendredi 29 septembre 00

Vendredi 1 décembre 00

Vendredi 26 janvier 01

Vendredi 23 mars 01

Vendredi 8 juin 01

Journée pédagogique

(réservée aux membres actifs certifiés)

Jeudi 25 janvier 01

Sommaire du n° 36

1-4 Editorial Concept de remplissement et méthode phénoménologique P. Vermersch.

5-11 L'explicitation phénoménologique à partir du point de vue en première personne. Conférence Act'ing 9 juin 2000. Pierre Vermersch

12-46 V - Sensations et pédagogie : vers une conception enactive de l'enseignement ? Jacques Gaillard.

47 L'effet des relances, Saint-Eble 1999 PV,MM,CM,CM,NF.

Expliciter

Est le journal de l'association loi de 1901 GREX

Groupe de recherche sur l'explicitations

38 rue Nollet Paris 75017, 01 44 90 97 87

courriel : grex@grex.net, site www.grex.net

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN en cours

Prix au numéro : 40 FF ,

Abonnement (cinq numéros) 180 FF de mai à mai.