

Réciprocités

No 7

Mars 2013

Recherches au sein du CERAP

**Revue du Centre d'Étude et de
Recherche Appliquée en
Psychopédagogie perceptive (CERAP)
de l'Université Fernando Pessoa de
Porto (Portugal)**

Pour plus d'informations : www.cerap.org

Revue publiée par les Éditions Point d'Appui sous
l'égide du CERAP

ISSN : 1647-029X



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Réciprocités

Réciprocités est une publication du Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive (CERAP) de l'Université Fernando Pessoa de Porto, créée en 2007.

Réciprocités publie deux numéros par an (mars, novembre) des communications scientifiques issues de travaux de recherche portant sur des problématiques de santé, d'éducation, de pédagogie ou de formation d'adultes, mettant en jeu la dimension du Sensible dans ses aspects expérientiels et/ou théoriques.

Réciprocités manifeste ainsi une volonté d'explorer et de valoriser le corps sensible en tant que source de création de connaissance.

Réciprocités s'adresse aux chercheurs et aux formateurs en sciences humaines, ainsi qu'à toute personne intéressée par une éducation du corps sensible et au corps sensible.

Réciprocités est une revue électronique diffusée sur <http://www.cerap.org/revue.php>. Tous les numéros publiés sont téléchargeables gratuitement sur ce site internet au format pdf. Toutes les personnes désirant être averties par mail de la sortie d'un nouveau numéro peuvent s'inscrire sur le site.

Équipe éditoriale

Directeur de publication et rédacteur en chef
Danis Bois

Comité de rédaction

Didier Austray

Ève Berger

Chargée de publication

Catarina Santos

Réciprocités

www.cerap.org

cerap.info@gmail.com

Université Fernando Pessoa, Porto

Centre d'Étude et de Recherche Appliquée
en Psychopédagogie Perceptive (CERAP)

ISSN : 1647-029X

Comité de lecture

Hélène Bourhis, Université Fernando Pessoa, Porto & Université Paris VIII • Elizeu Clementino, Université de l'état de Bahia (Brésil) • Maria da Conceição Passeggi, Université Fédérale du Rio Grande do Norte (Brésil) • Christian Courraud, Université Fernando Pessoa, Porto • Emmanuelle Duprat, Université Fernando Pessoa, Porto • Pierre-André Dupuis, Université Nancy II • Karine Grenier, Université Fernando Pessoa, Porto • Jacques Hillion, Université Fernando Pessoa, Porto • Marc Humpich, Université Fernando Pessoa, Porto et Université du Québec, Rimouski (Canada) • Marie-Christine Josso, Université de Genève et Université Fernando Pessoa, Porto • Serge Lapointe, Université du Québec, Rimouski (Canada) • Diane Léger, Université du Québec, Rimouski (Canada) • Margaréte May Berkenbrock Rosito, UNICID, São Paulo (Brésil) • Bernard Pachoud, CREA (CNRS - Ecole Polytechnique), Paris VII • Pierre Paillé, Université de Sherbrooke (Canada) • Bernard Payrau, médecine, CERAP • Jeanne-Marie Rugira, Université du Québec, Rimouski (Canada) • Catarina Santos, Université Fernando Pessoa, Porto & Université Paris XIII/Nord

Sommaire

	Page
Editorial, Didier Austray.....	4
Articles de recherches des doctorants	
<i>Cheminement réflexif autour du concept de la Motivation immanente : Vers une esquisse d'une théorie de la motivation immanente comme source de reconfiguration motivationnelle intrinsèque et extrinsèque</i> , Valérie Bouchet.....	6
<i>Etude de l'impact de la Fasciathérapie sur la récupération du sportif de haut niveau : état des lieux d'un projet doctoral</i> , Philippe Rosier	21
Article d'un chercheur invité au Cerap	
<i>Développement du leadership et exercices de soi explicites</i> , Dimitri Dagot.....	34
Articles de présentation de recherches de master	
<i>Enrichissement perceptif et sujet Sensible : traverser la difficulté perceptive</i> , Aline Cusson.....	46
<i>La voix renouvelée : Impacts de l'expérience du Sensible sur les potentialités du chanteur lyrique</i> , Lúcia Lemos.....	56

Editorial



Didier Austray

Dr. ès sciences, chercheur du CERAP, professeur associé invité à l'université Fernando Pessoa de Porto, chercheur associé au laboratoire ERIAC, université de Rouen

Ce numéro s'inscrit dans la continuité du précédent, numéro spécial consacré à la publication d'articles écrits par les doctorants du Cerap. Je rappelle que, dans le cadre de la poursuite de leur projet de recherche, au sein de l'École doctorale en Sciences Sociales du Cerap et de l'UFP, ceux-ci doivent publier un article faisant état de leur recherche et mettant en valeur l'originalité de celle-ci, que ce soit sur le plan théorique, méthodologique ou de terrain. Nous trouvons donc dans ce numéro deux articles présentés par des doctorants, Valérie Bouchet et Philippe Rosier.

Ce numéro voit naître aussi une nouvelle rubrique, consacrée, cette fois, à la présentation de résultats de recherches de master. Cela permet à des jeunes chercheurs de se frotter à l'écriture scientifique et permet aussi de faire connaître certains des travaux de master les plus méritants. Même si ces recherches de master n'ont pas l'ampleur la maîtrise d'une recherche doctorale menée sur une plus longue période, ces articles permettent d'éclairer différents types de recherches menées au sein du Cerap et de montrer des recherches appliquées à des domaines professionnels variés. Ainsi ce numéro présente les premiers articles de master avec les recherches d'Aline Cusson et de Lúcia Lemos.

Enfin, Dimitri Dagot, professeur à l'école Centrale de Paris, chercheur invité au Cerap, nous propose sa réflexion sur la conception d'exercices pratiques de soi dans le but de favoriser le développement de compétences réclamées par un leadership renouvelé.

Présentons maintenant ces différents articles.

Valérie Bouchet présente une première version de sa recherche, centrée autour de la question de la motivation immanente. Sa

recherche poursuit celle inaugurée par son master « Motivation immanente et Psychopédagogie perceptive ». Comme elle le présente : « La motivation immanente est un des concepts clés des théories et pratiques du Sensible développés par D. Bois au sein du CERAP. » La notion de motivation est centrale dans l'accompagnement des personnes en recherche personnelle ou en formation, parce qu'elle peut être pierre d'achoppement ou au contraire gage de réussite.

L'intérêt de l'article de Valérie est donc double : présenter une synthèse des différentes formes de motivation comme elles sont formalisées à l'heure actuelle et faire ensuite, en comparaison / contraste, une première approche fouillée du concept de motivation immanente dans le paradigme du Sensible. Dans cette optique, le point remarquable est certainement celui de *logique du vivant* qui éclaire de façon nouvelle le moteur de tout développement de la personne.

L'article de Philippe Rosier, kinésithérapeute et fasciathérapeute, présente sa recherche autour de l'impact de la fasciathérapie sur la récupération du sportif de haut niveau. La motivation première pour sa recherche tient au fait que, professionnellement, Philippe est un expert de l'accompagnement de sportifs de haut niveau. Ensuite, sa recherche est l'une des premières recherches du Cerap à mobiliser ensemble méthodologies qualitatives et méthodologies quantitatives, ce que les chercheurs appellent une *méthodologie mixte* de recherche. C'est ce qui fait toute l'originalité de sa recherche.

Son article est donc naturellement centré sur les aspects méthodologiques : la construction d'une méthodologie de recueil de données mêlant questionnaire et guide d'entretien. Il

présente aussi quelques unes des difficultés rencontrées dans le recueil et l'analyse des données, ainsi que des premiers résultats de cette recherche exploratoire.

Après ces deux premiers articles de doctorants, c'est en tant que chercheur invité au Cerap et spécialiste de ces questions que Dimitri Dagot apporte sa réflexion autour du renouvellement des pratiques de leadership. Dans un premier temps, Dimitri distingue, parmi les compétences nécessaires à un bon leadership, des compétences de relation et des compétences de soi, telles que la confiance en soi ou l'engagement. Puis, il montre comment ces dernières ont fait l'objet d'une attention constante dans l'histoire de la philosophie, en particulier à travers la proposition d'exercices pratiques spécifiques. Partant de là, il propose le renouvellement ou l'extension de ce type d'exercices dans un contexte contemporain, « adapté, selon ces mots, aux défis du monde moderne ».

Les deux articles suivant inaugurent donc une nouvelle rubrique, la présentation de recherches de master. Ces recherches sont des recherches menées à terme et les propositions de publication sont déterminées par la qualité et l'intérêt de ces mémoires.

La recherche d'Aline Cusson est remarquable tant par la qualité de sa recherche – son parcours théorique, la profondeur de ses analyses ou ses résultats – que par la qualité de son écriture. Le projet de départ de sa recherche est intéressant puisqu'il se tourne vers une difficulté rencontrée régulièrement dans des parcours de formation en somato-psychopédagogie, spécifique à la relation au Sensible, la difficulté perceptive. Du fait que la perception est centrale dans la formation, ces difficultés prennent un relief particulier pour les personnes souffrant d'une telle difficulté surtout quand celle-ci persiste.

Aline recherche notamment les dynamiques mises à l'œuvre chez ces personnes dans ce processus de professionnalisation au contact du Sensible. Ses résultats mettent à jour un processus général que semblent suivre ces personnes et qui revêt un intérêt non seulement scientifique mais aussi pédagogique.

Lúcia Lemos est chanteuse lyrique et enseigne aussi cette pratique artistique. Sa recherche est, comme elle le dit, « l'aboutissement de neuf années d'études et de questionnements sur la voix du chanteur lyrique et son expérience du Sensible. » Cette longue expérience a d'abord enrichi et transformé sa pratique artistique mais aussi nourri sa recherche sur l'accompagnement en psychopédagogie perceptive de chanteurs lyriques. Ce terrain d'action en fait une recherche originale.

Lúcia nous montre comment un accompagnement ciblé sur les difficultés les plus courantes des chanteurs lyriques permet à ceux-ci le déploiement de leurs potentialités artistiques. Elle pointe en particulier le rapport au corps et à la pensée, ainsi que le développement perceptif, comme des outils essentiels et innovants. Ainsi, à travers cette recherche, on voit comment la pratique du Sensible peut renouveler des approches pédagogiques et artistiques.

Alors bonne lecture !

Didier Austry

Cheminement réflexif autour du concept de la Motivation immanente :

Vers une esquisse d'une théorie de la motivation immanente comme source de reconfiguration motivationnelle intrinsèque et extrinsèque

Valérie Bouchet

Doctorante en sciences humaines et sociales, spécialisation en psychopédagogie de l'Université Fernando Pessoa (UFP), Porto

Introduction

Je souhaite dans cet article partager mon cheminement de recherche autour de la motivation immanente ; réflexion que j'ai entamée lors de mon Master intitulé : « Motivation immanente et Psychopédagogie perceptive » (Bouchet, 2006) et qui s'est déployée au cours de ces deux années de recherche de doctorat dans le cadre du centre d'étude et de recherche appliquées à la psychopédagogie perceptive (CERAP)¹. La motivation immanente est un des concepts clés des théories et pratiques du Sensible développés par D. Bois au sein du CERAP. J'entamerai donc ce projet en exposant, dans une première partie, tout le mouvement réflexif qui s'est donné à moi depuis mon Master jusqu'à mon Doctorat. Je poserai une première définition du concept de motivation immanente en me basant sur les résultats de mon Master ainsi que sur les dernières avancées qui se sont révélées au cours de ces deux dernières années de recherche. Dans un deuxième temps, je donnerai quelques repères théoriques sur la notion de motivation et plus particulièrement sur le concept de motivation immanente. Pour ce faire, j'approfondirai la notion du Sensible de D. Bois, source de la motivation immanente, en exposant trois de ses piliers fondamentaux : le sujet Sensible, le corps Sensible et la dimension du vivant.

Contextualisation

« Rien n'est plus insondable que le système de motivations derrière nos actions. »

(Lichtenberg, 1997, p. 43)

Suite à trente années de réflexion depuis une approche expérientielle conceptualisée, D. Bois a décrit une nature particulière de motivation qui s'ancre non pas sur les pulsions ou besoins, ou encore sur les stimulations extérieures mais sur le rapport qu'un sujet installe avec sa propre subjectivité corporelle Sensible. Dans cette perspective, la motivation immanente peut être considérée comme une motivation intrinsèque qui s'origine depuis le lieu du Sensible, c'est-à-dire depuis un rapport de subjectivité de soi à soi et ne se livre qu'au sein d'une relation intime à soi, à son intériorité corporelle, immédiate et incarnée. Dans cette nature de présence totale à soi, la motivation immanente se donne à percevoir sous la forme d'un mouvement interne, porteur d'une force et d'un élan fondamental. « La motivation immanente est le principe même du vivant qui s'actualise dans l'incarné du corps » (Bois, 2011)². La motivation immanente est donc une motivation qui touche au plus profond l'individu en amont de toute volonté, de tout souhait, de toute réflexion, c'est une force, un élan de vie qui s'exprime au cœur de la matière du corps. « La

motivation immanente est à la fois plus profonde et essentielle, nous dit Bois, c'est la motivation de vivre, de se percevoir, de se ressentir, d'être présent à son geste... et pourquoi pas d'être heureux. Celle-ci contrairement à d'autres, ne peut et ne doit pas être inconsciente, il s'agit au contraire d'un intérêt puissant accompagné d'une attention active et consciente.» (Bois, 2002, p. 64).

La question de l'unité entre le corps et le psychisme fut l'une des interrogations majeures dans ma vie, tant dans mon parcours de sportive, en tant qu'athlète et professeur d'éducation physique et sportive, que dans mon implication dans tous les aspects de ma vie. La motivation m'est rapidement apparue centrale dans le rapport corps-esprit, non seulement dans l'engagement physique sportif mais aussi dans tout acte de la vie pour peu qu'on la souhaite qualitative. Je la pressentais comme un lien très fort entre le « physique » et le « psychisme », et garante d'un certain goût dans la vie et aussi de la vie. Lorsque j'ai rencontré les travaux du Professeur D. Bois et de son équipe, autour du Sensible, « ce lieu de soi où s'unifient les séparations tranchées, corps esprit, sensation/pensée, subjectivité/objectivité, intériorité/extériorité, visible/invisible. » (Bois, Austry, 2007, p. 14), j'ai tout de suite été attirée et motivée à en savoir plus. Je me suis alors engagée dans la formation professionnelle en somato-psychopédagogie³ et depuis, j'exerce et enseigne ce métier.

En travaillant depuis plus de dix ans, en relation avec la fibre sensible du corps humain, j'ai découvert toute une vie subjective riche et foisonnante dans l'intériorité du corps. Cette subjectivité corporelle s'offrait sous mes mains sous la forme d'un mouvement interne et de variations de tonalités que je vivais comme la source de la motivation à vivre. (Bois & Berger, 1999 ; Bois 2005, 2006, 2007 ; Berger, 2006, 2010, Courraud, 1999, Courraud-Bourhis, 2005, Leão, 2002). Cette dimension subjective a fait l'objet de nombreux articles, communications et travaux universitaires que je ne déploierai pas ici mais développerai amplement dans le champ théorique de ma thèse. (Bois, 2005, 2006, 2007 ; Humpich-Lefloch 2009, Bois, Austry 2009, Bois, Berger, 1989). En 2006, j'écrivais ce témoignage qui relatait ma surprise : « Dans le cadre de ma formation en somato-psychopédagogie⁴, j'ai été amenée à vivre une expérience qui m'a touchée et

profondément questionnée. Lors d'une pratique qui visait à développer mon rapport à un éprouvé corporel, j'ai été amenée à faire la découverte d'une force immanente en moi qui m'a mise en relation avec un fort sentiment d'existence. » (Bouchet, 2006, p. 5). Cette force immanente qu'il m'a été donné de vivre se révélait à ma conscience lorsque que j'entrais en rapport de réciprocité avec mon intériorité, tournée vers le dedans de moi-même ; l'intériorité étant considérée dans le cadre des pratiques du Sensible, comme lieu de subjectivité, lieu de profondeur, et lieu d'immanence (Bois, Austry, 2007, p. 15). La rencontre avec cette force immanente a été pour moi source de transformation profonde de mon rapport à mon corps dans un premier temps, de rapport à moi, aux autres et aux événements. Elle reste le support majeur de mon sentiment d'existence et de ce processus constant de déploiement de mes potentialités, mon ancrage profond dans une présence à moi sans cesse renouvelée, la motivation d'être vivante, et de désirer être vivante dans chacun de mes actes ou pensées. Ces expériences du Sensible furent la source de nombreuses réflexions : cela était-il lié à ma propre nature, à mon tempérament intrinsèquement motivé ou fondamentalement immanent au Sensible, ou bien né de la rencontre entre moi, en tant que sujet motivé et la force du rapport au Sensible ? Je tentai de répondre à ces questions en observant ma propre expérience personnelle et professionnelle. Cela m'amena à faire les constats suivants :

- L'état de santé ou de bien-être d'une personne est en partie influencé par la force de la motivation et renforce en retour la motivation. La motivation, le bien-être et/ ou la santé sont donc en intime interrelation.
- Au-delà de la motivation extrinsèque et intrinsèque (Deci & Ryan 1985, 1991, 2000, 2002) qui mobilise l'homme à faire ou être, il existe une motivation à Vivre.
- Il y a des personnes qui sont portées plus ou moins par ce « vouloir vivre ».

Parmi ces trois constats, la motivation à « vouloir vivre » m'interpelle particulièrement car elle me semble porter ou être portée par la motivation immanente me conduisant à questionner la nature de la motivation qui mobilise « le vouloir vivre » et la possibilité de mobiliser cette faculté à travers une pédagogie ciblée sur la motivation immanente.

La force de mon expérience me montre que la rencontre avec le lieu du Sensible porte en elle une motivation profonde de « vouloir vivre » qui peut bouleverser une vie ou, selon mon sentiment, la remettre dans ses rails. J'ai la conviction que lorsque l'on rencontre la part Sensible de soi-même cela génère une motivation qui pousse au changement. Mes recherches sont nourries par cette conviction que je porte en moi et que je souhaite vérifier et mieux comprendre. Bien que mon Master m'ait permis de valider cette conviction intime, j'observais dans ma pratique professionnelle que certaines personnes, ayant vécu la rencontre avec le Sensible, ne semblaient pas, en apparence, avoir changé leurs comportements, leurs attitudes ou façons d'être. Cela était source d'incompréhension pour moi. Suite à une discussion avec mon directeur de recherche, je me suis rendue compte de ce qui posait problème dans ma recherche de Master : je n'avais pas suffisamment pris en compte la dimension de *Sujet* en tant que responsable de ses choix et de ses mises en action au contact de la motivation immanente. J'ai donc décidé de prolonger ma recherche sur le thème de la motivation immanente au sein du laboratoire de recherche du CERAP, en l'articulant plus spécialement avec la mise en action du sujet. Mon Master m'a permis d'approfondir la connaissance de la nature de la motivation immanente, cependant il ne me permettait pas de savoir à partir de quand une expérience vécue et incorporisée prenait le statut de motivation pour une personne. Je n'étais pas en mesure de cerner le processus de transfert à l'œuvre entre une tonalité interne incarnée et la mise en action de soi, ni l'impact de cette dernière sur la reconfiguration des motivations intrinsèques et extrinsèques.

A la lumière de ce tout nouveau regard dans lequel le *Sujet*, au contact du principe du vivant, prenait toute sa dimension, j'ai réaxé ma recherche de Doctorat et choisi de la centrer sur « La motivation immanente comme mise en action de soi » donnant lieu à la question de recherche suivante : **En quoi et comment la motivation immanente participe-t-elle à la reconfiguration des motivations intrinsèques et extrinsèques ?** A travers cette question de recherche, je poursuis trois objectifs principaux : approfondir les contours de la motivation immanente, identifier le processus de

reconfiguration des motivations intrinsèques et extrinsèques et clarifier le processus de transfert entre la motivation immanente et la mise en action de soi.

Esquisse de la motivation immanente dans ma recherche de Master

- *Atmosphère réflexive*

Je découvrais dans les pratiques du Sensible une motivation s'appuyant sur un éprouvé corporel particulier dont je ne trouvais aucune mention dans la littérature. Cela m'a conduit à entamer une recherche de Master en psychopédagogie perceptive dans l'objectif de mieux cerner les contours de cette motivation. Ma question de recherche se formulait ainsi : en quoi et comment un éprouvé corporel peut-il être source de motivation ? (Bouchet, 2006). Je ne trouvais dans la littérature scientifique, à l'exception des articles sur le Sensible, aucune mention d'un éprouvé corporel source de motivation. Cependant, le modèle de Deci et Ryan (1985-2002) m'a amené à questionner le degré de l'autodétermination mise en jeu dans la motivation immanente. Ces auteurs postulent, en effet, qu'« *il existe différentes formes de motivations qui se différencient par leur degré d'autodétermination c'est-à-dire le degré avec lequel une activité est faite avec un sentiment de libre choix et de cohérence interne.* » (2010/2, *Staps*, n° 88, p. 9). Selon eux, tout être humain s'engage dans une activité pour développer son potentiel humain, en cherchant à satisfaire trois besoins psychologiques de base : le besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (Deci & Ryan, 2000, 2002). Ils décrivent trois grands types de motivations organisées selon un continuum d'autodétermination, allant du plus autodéterminé au moins autodéterminé ; la motivation intrinsèque, la motivation la plus autodéterminée, valide le fait que la personne s'implique dans une activité pour l'intérêt de l'activité en elle-même et pour le plaisir et la satisfaction qu'elle en retire ; la motivation extrinsèque se réfère aux motivations s'appuyant sur des motifs d'engagement externes et l'automotivation se caractérise par « *l'absence de toute motivation chez l'individu* » (Deci & Ryan, 2000, p. 6), dans cette dernière, la personne ne perçoit pas ou plus de lien entre ses actes et les conséquences de ses actes.

Cette théorie suscitait une réflexion profonde sur les liens entre la motivation immanente et l'autodétermination. Je me trouvais alors face à deux éventualités, soit la motivation immanente participe à l'auto-détermination en créant un nouveau besoin, celui du « vouloir vivre », soit l'auto-détermination devient nécessaire à la mobilisation de la motivation immanente pour entrer dans l'action. La prise de conscience de cette double éventualité m'invitait à questionner le degré d'auto-détermination mis à l'œuvre dans la motivation immanente et son impact sur la reconfiguration de la motivation intrinsèque et extrinsèque ainsi que sur les enjeux et interactions du sujet avec ces motivations. Je reconnaissais la motivation immanente comme une motivation intrinsèque mais je faisais l'expérience qu'elle ne s'originait ni des besoins psychologiques, ni de mes propres valeurs internes, ni des pressions ou besoins extérieurs, mais depuis un éprouvé corporel émanant du rapport au Sensible. Cette particularité m'interpellait profondément. Je la décrivais dans mon mémoire de Master en ces mots : *« Le rapport intime avec cette force interne me permettait de découvrir sans danger, dans une grande qualité de douceur, une part de moi que je ne connaissais pas. Je me découvrais en train de ressentir, de penser, d'agir, capable d'une meilleure clarté dans mon rapport à moi, mais aussi capable d'une meilleure perception de mes modes comportementaux. Cela influençait mes choix dans mes actions vis-à-vis de moi-même, de l'extérieur et vis-à-vis des autres. Cette force interne (...) m'offrait l'envie d'être encore plus présente, encore plus consciente, l'envie d'expérimenter ces nouveautés, de vivre en accord avec cette présence qui m'animait et me touchait au plus profond de mon corps, l'envie d'être là tout simplement. »* (Bouchet, 2006, p. 5)

• **Résultat de ma recherche de Master : 1ère définition de la motivation immanente**

Ma recherche de Master m'a permis d'approfondir la définition de la motivation immanente ainsi que ses caractéristiques sur la base de l'analyse qualitative de douze entretiens réalisés auprès de personnes ayant vécu le mouvement interne, ainsi que sur le journal de pratique d'une débutante lors de sa première année de pratique. L'analyse de ces entretiens montre que la motivation mise à l'œuvre dans la relation à soi sur le mode du Sensible est de

nature immanente dans le sens qu'elle s'origine depuis l'intériorité du corps Sensible ; elle se donne à vivre depuis un vécu intérieur dont le sujet est la cause. Par ailleurs, cette motivation se donne à percevoir lorsqu'un sujet installe un rapport de subjectivité et de réciprocité avec sa propre matière corporelle. Elle est dite immanente parce qu'elle ne provient ni de pressions ou besoins extérieurs (motivations extrinsèques), ni des désirs ou valeurs internes de la personne (motivations intrinsèques), mais d'informations corporelles internes provenant des contenus de vécus du Sensible. Enfin, mon étude montre qu'au contact de l'expérience du Sensible se met en jeu chez la personne tout un processus de reconfiguration de ses motivations, soit progressivement, sur du court ou long terme, soit sous la forme d'une évidence qui révolutionne d'anciens points de vue, manières d'être à soi ou au monde. Il apparaît évident que la rencontre avec la part Sensible de soi-même est parfois si bouleversante que les personnes entament tout un processus de transformation basé sur leur rapport au Sensible. Il devient alors leur référentiel de vie c'est-à-dire un « informateur » interne constant sur lequel elles s'appuient pour être, devenir, penser et agir.

En conclusion, ma recherche m'a permis de dégager **six caractéristiques de la motivation immanente** :

- Elle nécessite une mise en mouvement de soi et à partir de soi ;
- Elle nécessite un sujet conscient, percevant et impliqué ;
- Elle s'origine depuis l'intériorité du corps Sensible ;
- Elle est mue par une force intérieure ;
- Elle mobilise un « vouloir-vivre » ;
- Elle offre des indicateurs internes à la mise en action.

Approfondissement du concept de motivation immanente à travers ma recherche doctorale

• **Mouvement de problématisation**

Comme nous l'avons résumé, mon Mestrado m'a permis d'avoir une meilleure connaissance de la motivation immanente et du vécu des personnes qui se sont transformées en relation avec cette nature de motivation.

Cependant, dans ma pratique professionnelle, je me suis retrouvée dans une impasse : je savais accompagner les personnes à rencontrer la part sensible à l'intérieur d'elles-mêmes mais je ne savais pas les aider à la déployer jusque dans la mise en action ; je n'avais pas trouvé les moyens de les mettre en relation avec cette force de transformation mue par la motivation immanente. Je faisais le constat que le vécu de la motivation immanente en soi ne présageait pas nécessairement d'une mise en action du sujet à la mesure de l'intensité de ce vécu. Mes constats allaient plus loin encore. Je découvrais avec une totale incompréhension que, ce qui était pour moi et pour certains, une force de propulsion et de soutien d'action pouvait devenir pour d'autres une tendance à la passivité. Je repérais que bon nombre d'entre eux venaient régulièrement en séance pour se replonger dans l'état qu'ils affectionnaient en relation avec le lieu du Sensible, mais ne l'utilisaient pas dans une démarche de prise en charge personnelle. Bien que désirant fortement l'autonomie de mes patients, je m'apercevais que le bonheur, la force et le goût de la rencontre avec le lieu du Sensible au lieu de provoquer en eux un désir de mise en action et d'actualisation de leurs potentialités nouvellement révélées, pouvait déclencher un état de passivité ou bien les mettaient en rapport avec une incapacité d'action en relation avec leur vécu. Il me fallait trouver un accompagnement capable d'actualiser la motivation immanente dans la mise en action du sujet.

Ce constat, qui fut une profonde remise en question pour moi, a très largement participé à mon désir d'approfondir le sujet dans ma recherche de doctorat afin de mieux cerner ce phénomène. Au cours de ces deux années de doctorat, j'ai réalisé un renversement de point de vue sur la motivation immanente. Suite à une discussion avec le professeur D. Bois, directeur du laboratoire, et toute l'équipe de co-chercheurs, il m'est apparu clairement un angle nouveau de compréhension. Je me suis rendu compte du malentendu qui était à l'origine de mon incapacité à mettre en pratique le concept de la motivation immanente. J'avais un a priori s'appuyant sur ma propre expérience, qu'il suffisait de mettre les personnes en contact avec cette force interne provenant du lieu du Sensible, de les aider à déployer leur vécu, de les accompagner dans la mise en sens de ce vécu, pour qu'ensuite la mise en action se fasse dans la

continuité de cet élan mis en sens. Je me suis rendu compte que je n'avais pas suffisamment pris en compte la dimension de *Sujet* en tant que responsable de ses choix et prises de décisions dans ce processus. Je notais que la difficulté du passage à l'action du *Sujet* au contact de l'élan du Sensible n'était pas nécessairement liée un défaut de puissance de cet élan mais à un défaut d'autodétermination de la personne. Il ne suffit pas seulement de percevoir une motivation immanente pour qu'il y ait mise en action de soi, mais il faut déployer une autodétermination capable de faire le relais entre la motivation immanente et les motivations intrinsèques et extrinsèques de la personne. Dans cette perspective, l'autodétermination du Sensible (besoin du « vouloir-vivre ») devient le moteur pour la personne qui se retrouve à faire une expérience d'elle-même si concernante et si touchante qu'elle désire se mettre en action pour conserver cet état dans sa vie voir même être le plus possible dans cet état de proximité avec elle-même, dans sa vie.

Ce nouveau point de vue me demande d'explorer de façon majeure la notion de *Sujet* dans sa mise en action au contact de la motivation immanente. Ce thème m'apparaît être central dans ma recherche. En effet, il n'existe pas de mise en action sans un sujet qui agit et fait le choix d'agir. Mais de quelle nature de sujet parle-t-on ? S'agit-il du sujet objectif qui se caractérise par ses capacités d'autonomisation, ses capacités de prise de décision, d'action ? S'agit-il du sujet subjectif qui prend en compte sa subjectivité c'est-à-dire tout ce qui ne se donne pas à voir, sa sphère intime, ses processus de pensées, sa vie privée ou alors du sujet Sensible qui pose ses actions, ses prises de décision autant sur sa réflexion que sur son ressenti Sensible ?

Au cours des ces deux années de recherche, j'ai mis à jour un autre de mes a priori qui était à l'origine de mon incapacité d'accompagnement de la motivation immanente. Je ne validais la mise en action depuis le lieu du Sensible que dans ses manifestations visibles extérieures c'est-à-dire dans des changements qui se donnaient à voir dans une transformation de comportement soit dans un rapport nouveau au quotidien ou dans la relation aux autres ou aux événements, comme si l'aspect visible des transformations avaient plus de valeur qu'un changement profond en soi et de soi. La motivation

immanente met en jeu, en effet, un changement beaucoup plus profond qui se donne dans un premier temps dans la sphère de l'intimité ; un changement existentiel dans lequel se joue la question du sens profond de la vie, de soi en vie, de soi vivant. « *La motivation immanente n'a pas pour vocation de s'expatrier vers l'extérieur* » (Bois, 2011)⁵, elle est tout d'abord mise en mouvement de soi, changement de soi dans son intime. Elle doit être prise en relais par les motivations de la personne qui la vit pour prendre forme dans l'extérieur et s'incarner dans la mise en action. Cet aspect m'oriente différemment dans ma recherche doctorale. Je serai amenée à questionner l'articulation entre les transformations de soi « provoquées » par une rencontre passive avec la force du principe du vivant en soi et les transformations de soi prises en relais de façon active par la personne. En effet, le principe du Vivant porte en lui une force d'autorégulation qui s'exprime au cœur de la matière du corps sous la forme du mouvement interne et qui met en mouvement la personne. Au contact de ce mouvement interne, la personne change, « *face à l'intensité de cette expérience, la pensée change de cap et se livre à tout un processus de transformation* » (Bois, 2002, p. 66) cependant ce changement reste éphémère s'il n'est pas pris en relais par la personne. Il existe donc une force de transformation interne non intentionnelle qui participe à la transformation de la personne, la question qui se pose reste donc celle de l'articulation entre ces deux forces, celle du mouvement interne et celle de la personne ou en d'autres termes, l'articulation entre la motivation immanente et la motivation intrinsèque ou extrinsèque de la personne. Le processus m'apparaît complexe et stimule ma recherche : le Sensible devient donc autant une source de motivation en tant lieu duquel s'origine d'une force immanente qui pousse le sujet à se transformer, qu'objet de motivation pour le sujet, soit parce qu'il souhaite retrouver l'état qu'il affectionne, soit parce qu'il souhaite se maintenir de façon plus pérenne dans le lieu du Sensible.

Dans ma recherche de doctorat, je serai donc amenée à approfondir les notions de motivation et de mise en action de soi c'est-à-dire de Sujet. En effet, il ne peut y avoir de mise en action de soi sans la présence d'un Sujet qui choisit de se mettre en action. J'ai choisi de présenter dans cet article quelques repères

théoriques sur le concept de motivation classiquement admise et quelques repères théoriques sur le concept de la motivation immanente, qui mettent en scène le sujet Sensible, le corps Sensible et le principe du Vivant. Ces deux champs théoriques seront traités de façon exhaustive dans ma thèse.

- **Quelques repères théoriques sur le concept de motivation : motivation intrinsèque, extrinsèque, autodétermination**

L'ambition de cette partie n'est pas de réaliser une synthèse exhaustive de tous les points de vue sur la motivation d'autant plus qu'à l'heure actuelle, « *il n'existe pas de théorie à même de rendre compte de l'ensemble des phénomènes dits motivationnels.* » (Fenouillet, 2003, p. 8), mais plutôt d'apporter des éléments de réflexion autour du concept de motivation afin de mieux cerner celui de la motivation immanente. Nous verrons que la notion de motivation apparaît plus complexe qu'il n'y paraît au prime abord. Cerner le domaine de la motivation et rassembler les points de vue ne sont pas choses faciles. J. Nuttin nous exprimait déjà, en 1980, la diversité des attraites suscités par cette question. « *Considérée par certains comme une notion superflue, destinée à disparaître du vocabulaire de la psychologie expérimentale, la motivation se présente à d'autres comme le thème principal de la psychologie, clé même de la compréhension de la conduite. On constate à la base de ce désaccord une diversité de points de vue qui font de la motivation une notion très confuse.* » (Nuttin, 1980, p. 25).

Qu'est-ce que la motivation ?

Depuis tout temps, l'homme s'est interrogé sur les motifs de ses actes, sur les processus qui mènent à une prise de décision, à faire un choix. Questionner ce qui pousse l'homme à être ce qu'il est et à agir revient à tenter de mieux comprendre le mystère de l'homme et de sa singularité. Diverses approches scientifiques ou philosophiques ont tenté d'éclaircir ce mystère et bien que nombreuses modélisations des processus motivationnels aient été proposées, le concept de la motivation garde encore une grande part de ses secrets. Le terme motivation, nous dit F. Fenouillet, « *recèle une part de mystère qui l'empêche de totalement sortir de l'ombre. La motivation est employée pour masquer un vide.*

Cette utilisation par défaut en fait un terme vague, fuyant le regard qui croyait facilement le saisir. Un grand blanc et une terminologie assez floue et ambiguë ne manquent jamais de suivre la question : pouvez vous me dire ce qu'est la motivation ? » (Fenouillet, 2003, p. 1). Le concept de la motivation humaine a été inégalement traité au cours de l'histoire. Tantôt il a été contesté dans sa validité scientifique au regard du flou qui l'entoure et de la multitude de notions qu'il recouvre (pulsions inconscientes, appétit, désir, volonté, besoins...), tantôt il apparaît comme incontournable et fondateur de l'agissement humain. Pour certains, c'est un concept créé de toutes pièces pour nommer tout un ensemble de processus, un « construit hypothétique » qui mérite qu'on s'y attache (Vallerand et Thill, 1993), pour d'autres, au vu de sa complexité et de sa subjectivité, il ne mérite même pas de faire partie des préoccupations scientifiques. Ce trouble qui entoure le concept de la motivation vient du fait qu'il est complexe à appréhender et à modéliser, il questionne en effet la nature singulière de chaque être humain, et ouvre le débat fondamental de ce que signifie « être » Humain et être Sujet dans sa vie c'est-à-dire libre de ses choix. Interroger la motivation revient donc à se demander quelles sont les racines profondes de ce qui pousse l'homme à exister en tant qu'homme dans sa vie, et à agir en relation avec le monde extérieur. Domaine éminemment philosophique et spirituel, dont la science s'est longtemps gardé d'en explorer les contours, le sujet étant considéré trop subjectif et difficilement quantifiable. C'est ce qui fait dire à R. Vallerand et E. Thill que : *« l'étude de la motivation est l'un des domaines les plus fascinants et les plus complexes de la psychologie. Ce thème se révèle captivant parce que les êtres humains veulent savoir pourquoi ils se conduisent comme ils le font et quels sont les processus qui règlent leurs actes ainsi que ceux d'autrui. »* (Vallerand & Thill, 1993, p. V)

Nous pouvons cependant entamer cette entreprise en commençant dans un premier temps, par dénoncer les lieux communs liés à la motivation et « tordre le cou aux idées reçues ». Pour H. Legrain, *« la motivation n'est, bien sûr, pas un trait de personnalité et dépend avant tout de ce que la personne va vivre. »* (Legrain, 2003, p. 29) Il ajoute, plus loin que *« finalement, la motivation (...) ne peut être considérée au sens strict comme une valeur, même si les valeurs jouent un rôle dans*

la persévérance. » (Ibid., p. 41). La motivation n'est donc ni un trait de personnalité, ni une valeur en soi, ni un état ou encore une faculté soumise à la volonté de la personne. La motivation n'est pas non plus une aptitude qui serait donnée à la naissance, ou encore un don que certaines personnes possèderaient contrairement à d'autres. C. Levy-Leboyer, psychologue du travail et spécialiste de la motivation depuis plusieurs dizaines d'années, va dans ce sens lorsqu'elle insiste sur le fait que *« la motivation n'est pas un état stable, mais un processus, toujours remis en question, qui se déroule dans le temps, se renouvelle et s'ajuste en fonction de ce que vit la personne. »* (Levy-Leboyer, 1999, pp. 20-23). Le petit Larousse illustré la définit comme *« une poussée à agir »*. Se manifestant habituellement par le déploiement d'une énergie (sous divers aspects tels que l'enthousiasme, l'assiduité, la persévérance), la motivation est trivialement assimilée à une « réserve d'énergie ». Cette première acception met l'accent sur un principe de force qui stimule le sujet à agir, et sous-entend que la motivation se situe à l'interface entre une énergie (reste à définir quelle est la nature de cette énergie) et un sujet qui agit. L'encyclopédie libre Wikipédia pousse plus loin dans sa définition : *« Plus qu'une forme d'énergie potentielle, nous dit-elle, la motivation est une instance d'intégration et de régulation d'une multitude de paramètres relatifs aux opportunités d'un environnement et aux sollicitations d'une situation. »*. Nous voyons donc que la motivation ne se limite pas seulement à une énergie, mais se révèle être tout un processus qui prend en compte le sujet en relation avec le monde qu'il l'entoure dans une situation donnée. La motivation est indissociable de la valeur et du sens que l'individu donne aux choses.

Mais qu'est-ce donc la motivation ? A l'origine du concept de la motivation, en 1930, E. Dichter et L. Cheskin nous offraient une première définition. La motivation était pour eux *l'ensemble des facteurs irrationnels et inconscients des conduites humaines* (décrit par Muchielli, 1981, p. 4). Vallerand et Thill, deux éminents psychologues contemporains⁵ nous livrent une définition plus approfondie. Pour ces auteurs, la motivation est *« un construit hypothétique utilisé pour décrire les forces internes et externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. »* (Vallerand et Thill, 1993, p. 18). Cette définition

reste générale mais a le mérite d'apporter un consensus autour de ce concept difficile à cerner. Nous apprenons donc que la motivation ne désigne ni un état ou une faculté, ni une substance particulière mais définit un ensemble de phénomènes ayant trait à la force d'engagement et de persistance de l'humain dans ses conduites. Il n'existe donc pas une motivation mais plusieurs processus motivationnels, « *c'est pour cette raison que les psychologues parlent aujourd'hui plus volontiers de « facteurs motivationnels», de « capacités conatives», pour désigner l'ensemble hétéroclite de ces variables qui influencent l'engagement et la persévérance des conduites.* » (Legrain, 2003, p. 16).

Nous voyons déjà poindre par ces quelques définitions la complexité du concept de motivation, ainsi que la raison de la multitude d'approches tentant de clarifier ce concept. Il n'existe pas une seule vérité sur la motivation, mais une multitude de réflexions, d'approches décrivant un domaine particulier, une orientation spécifique, un angle d'« attaque » privilégié nous offrant une vue particulière sur la motivation. Il faut donc se rendre à l'évidence, comme nous l'intime F. Fenouillet (2003, p. 8), qu'« *il n'est pas possible de définir exactement et simplement ce qu'est la motivation (...)* ». Retenons alors que derrière le terme de la motivation se cachent tous les ressorts qui poussent les individus à agir, à penser, à exister et qu'il contient aussi l'immense espoir de comprendre les mécanismes qui font que certaines personnes réussissent et s'engagent dans leur vie alors que d'autres, mus par la meilleure volonté du monde, échouent. L'enjeu est de taille... « *Comprendre le sens des comportements d'un sujet, nous dit J. Nuttin, c'est comprendre le sujet lui-même.* » (Nuttin, 1980, p. 126).

Une des caractéristiques mise en évidence dans ces différentes définitions m'intéresse tout particulièrement pour ma recherche : elles font mention d'un principe de force, « *forces internes et externes* », qui conditionne le comportement de l'individu, l'engage et le maintient dans une persévérance pour atteindre son but. Je m'interroge sur le lieu d'émergence de ce principe de force. Peut-il y avoir manifestation d'une force qui meut l'individu sans l'intermédiaire d'une matière, d'un corps qui

puisse recevoir et exprimer cette force ? Quelle est l'origine de cette force ? Dans mon expérience en somato-psychopédagogie, il m'est apparu, sous la forme d'une évidence, qu'un principe de force émergeait depuis la profondeur de mon corps, se donnait à ma perception sous la forme d'un mouvement interne et avait un fort impact sur ma motivation à vivre. Nous verrons plus loin que ce principe de force et le mouvement interne sont deux caractéristiques principales de la motivation immanente.

Pourquoi agissons-nous ?

Longtemps cette question est restée du domaine de la philosophie. Pour Platon, l'âme humaine se compose d'une partie rationnelle et d'une partie pulsionnelle. Seule la raison permet à l'être humain d'agir sans succomber à ses passions, ce qui le distingue fondamentalement de l'animal soumis à ses pulsions. Pour les théories rationalistes en filiation avec la pensée de Socrate et Platon, la raison de l'action humaine s'ancre dans l'intellect et la volonté. Cette pensée est fondamentale car elle distingue l'homme de l'animal par sa capacité à faire des choix, à s'appuyer sur sa rationalité ; l'animal étant lui soumis à des forces internes qui le conditionnent comme une marionnette obéissant à son manipulateur. Un tournant dans les conceptions de la motivation s'est opéré suite à la publication du livre de C. Darwin en 1859, *The Origin of Species*. « *En créant une filiation entre l'homme et l'animal, les travaux de Darwin ont rendu possible l'étude scientifique du comportement humain, admettant en filigrane qu'il est soumis au même déterminisme et donc aux mêmes explications que celles qui prévalent pour l'animal. (...) Ainsi, les causes véritablement à l'origine de notre action ne seraient pas à chercher dans le raisonnement mais dans cette organisation biologique que nous avons en commun avec l'animal.* » (Fenouillet, 2009, p. 311). Apparaît donc dans les conceptions de la motivation humaine, le corps comme source de motivation. L'être humain en tant qu'être biologique est soumis aux mêmes influences que l'animal, il est influencé par ses instincts biologiques. Les instincts se définissent par un ancrage dans un niveau biologique profond, c'est « *ce qui nous reste de notre animalité* » (Muchielli, 1981, p. 19), ils sont innés, incontrôlables et demandent des

conditions particulières pour être déclenchés. « *Un comportement instinctif est donc un comportement relativement stéréotypé, commun à toute espèce animale susceptible d'une faible adaptation sinon d'aucune et qui se déclenche de manière automatique (...) lorsqu'il rencontre un signal déclencheur.* » (Muchielli, 1981, p. 23). W. James fut le premier à apporter une nuance à la notion d'instinct de C. Darwin, en soulignant que pour lui, ces derniers n'étaient « *pas toujours aveugles, ni invariables* » (James, 1892, p. 361) mais qu'ils pouvaient être orientés vers des objectifs. « *On entend généralement par instinct, nous dit-il, une activité qui réalise des fins sans les prévoir, grâce à une coordination d'actes qui n'est pas le résultat de l'éducation.* » (Ibid., p. 361.) Le concept d'instinct a progressivement été abandonné pour être principalement orienté vers les recherches sur le comportement animal. Il eut cependant le mérite d'ouvrir la voie vers une réflexion sur la motivation englobant les manifestations du corps. La notion de pulsion de Freud se rapproche de la notion d'instinct. Pour lui, ce sont bien les pulsions inconscientes qui constituent « *la cause ultime de toute activité* » (Cité par Fenouillet, 2009, p. 312). Le point de vue de la psychanalyse basée sur les théories freudienne, place les pulsions du corps au centre de la motivation cependant leur caractère inconscient les rend difficilement accessibles sans médiation spécifique. « *La caractéristique de l'approche psychanalytique du corps est, rompant avec le point de vue du biologiste, de n'envisager ce corps que comme un fantasme produit par l'imaginaire.* » (Bernard, 1995, p. 80, cité par Berger 2009, p. 106)⁶

Pour se différencier de la notion de pulsions ou d'instincts de nombreux auteurs ont préféré la notion de besoins pour expliquer les sources de la motivation humaine. H. Piéron (1935), H. Murray (1938) avec son concept de « *besoins manifestes* », A. H. Maslow (1954) et sa pyramide des besoins, E. L. Deci et R. M. Ryan (2002) préférèrent le concept de *besoins psychologiques* pour les différencier des besoins biologiques, et pour A. Muchielli, le besoin est « *un état de tension insatisfaisant lié à une nécessité existentielle.* » (Muchielli, 1981, p. 25). Cet état de tension insatisfaisant des besoins et le désir de

combler ces derniers sont des moteurs puissants de motivation et de mise en action. La force de motivation des besoins s'origine, en effet, depuis l'urgence vitale de combler un manque, soit dans un objectif de faire perdurer l'espèce, soit pour maintenir une intégrité physique, psychique ou sociale, soit pour se défendre d'une menace. Il se définit par trois caractéristiques principales : il renvoie à « *l'idée d'une nécessité vitale, à l'idée de tension qui cherche la satisfaction qui apportera un retour à l'équilibre, à l'idée de catégorie spécifique d'objets satisfacteurs vers laquelle est orienté la tension* » (Muchielli, 1981, p. 23). Le besoin se caractérise donc par un appel à combler un manque et par la recherche des objets qui tendront à le satisfaire. Cette force qui pousse l'être humain à satisfaire sa soif d'être et à tendre vers le meilleur, Spinoza, philosophe du 17^{ème} siècle, le nomme le *Conatus* qu'il définit comme cette « *force qui fait persévérer les choses dans leur être* » (Spinoza, 1663, p. 6). D'autres philosophes comme P. Ricoeur insistent plus sur la notion d'appétit inhérente à la notion de besoins. « *Le vivant, nous dit-il, tend à s'approprier et à assimiler des choses ou des êtres qui complètent son existence, et (...) dans la fonction de défense, il tend à repousser de soi, ce qui menace son existence.* » (Ricoeur, 2009, p. 121). Nous retrouvons cette dimension dans le point de vue de R. Misrahi qui préfère la notion de *Désir* comme base de « *la jouissance d'être* » (2009). « *Nous appellerons Désir (avec une majuscule), nous dit-il, ce mouvement affectif global par lequel s'opère l'individuation de l'individu. Il ne s'agit ni d'une faculté, ni d'une transcendance, ni d'une instance métaphysique, mais de l'individu tout entier (...) qui à travers la vie et l'activité, le porte vers ses buts et sa vie. Les désirs ne sont que la spécification du Désir.* » (Misrahi, 2009, p. 72).

Sans en avoir fait le tour, bien sûr, nous voyons que de nombreux points de vue existent sur la source ou les sources des processus motivationnels. Ce qui me semble important de retenir, au-delà des différents angles conceptuels, est le fait que les instincts, les pulsions inconscientes ou encore les différentes natures de besoins nous montrent qu'il existe un fort substratum corporel à la motivation. Je rejoins totalement la pensée de F. Fenouillet pour qui « *la motivation est un phénomène à la fois d'origine interne et biologique* » (Fenouillet, 2009, p. 313). Il ne fait aucun doute que depuis cet ancrage corporel, la motivation offre un pont

entre l'univers somatique et l'univers psychologique de la personne qui la vit. Cependant, prôner un retour au corps pour accéder et interroger ses propres motivations, dans une société tournée principalement vers l'extériorité est défi de premier ordre. En effet, « un constat de départ s'impose, nous disent M. Humpich et D. Bois, *'l'homme vit chaque jour dans la proximité d'un corps qu'il ne connaît pas'. Il est en effet flagrant de constater la prédominance attentionnelle de nos apprenants vers la dimension d'extériorité, et quand l'attention se tourne vers des 'objets internes', c'est en général vers les émotions ou les pensées, bien davantage que vers les perceptions liées en propre au rapport au corps et au mouvement.* » (Humpich, Bois, 2007, p. 82). Bien qu'« éprouver soit toujours plus que comprendre. » (Ricoeur, 2009, p. 118), il existe un fossé entre comprendre ce phénomène de façon rationnelle et entrer en rapport de perception avec ce principe d'existence incarné dans sa matière corporelle, source de motivation à exister. Ce défi, c'est ce que propose D. Bois de relever. « *Proposer un retour au corps peut paraître surprenant, nous dit-il, dans un monde qui privilégie le retour à soi par le bais essentiellement verbal. C'est pourtant un fait indéniable : lorsque l'attention se porte sur le corps, elle éveille miraculeusement les fibres sensibles de la matière. Cette rencontre, dont l'enjeu se fait au coeur du corps, offre à vivre un nouveau goût de la vie, souvent inédit.* » (Bois, 2002, p. 66). Ce nouveau goût de la vie, ce principe du Vivant en soi, j'ai eu la chance de le vivre dans les pratiques du Sensible ; il a été pour moi fondateur et source de profonde de motivation pour ma vie. Il me questionne encore profondément et reste l'ancrage principal de ma recherche.

- **Quelques repères théoriques sur le concept de la motivation immanente : Sujet Sensible, corps Sensible et principe du Vivant**

Le sujet Sensible

Tout d'abord, sans rentrer dans les controverses philosophiques dans ce domaine, tentons de définir succinctement ce que nous entendons par la notion de Sujet⁷. Le terme sujet recouvre chez l'homme, nous dit A. Renaut, « une double capacité : celle d'être conscient de lui-

même (l'auto-réflexion) et celle de fonder son propre destin (l'auto-fondation). » (Renaut, 2006, p. 1139). En d'autres termes le Sujet se définit par son aptitude à être conscient, responsable de ses pensées et de ses actes. Nous voyons apparaître dans cette définition deux spécificités de la notion de sujet : **le sujet objectif** qui se caractérise par ses **capacités révélées** et visibles dans des actes et **le sujet subjectif** par tout ce qui ne se donne pas à voir c'est-à-dire la sphère de son intimité, de sa pensée, de sa vie privée... Interroger la dimension du Sujet revient donc à explorer le domaine de la subjectivité entrevue comme « une expérience particulière de soi » (Martuccelli, 2002, p. 437, cité par Bertucci, 2007, p. 13), « un espace réflexif : celui de la représentation de soi, (...) lieu de la prise de conscience par l'individu de ses représentations et de sa relation au monde. » (Bertucci, 2007, p. 13).

Pour D. Bois, la subjectivité du Sujet ne se limite pas à la sphère cognitive mais engage avec elle la dimension du corps sensible ce qui lui fait définir une troisième nature de sujet : le **sujet Sensible**. Ce dernier s'ancre non seulement sur ses capacités existantes ou sur sa subjectivité, mais aussi sur ce que D. Bois appelle « **un sujet ressource** » c'est-à-dire un sujet qui s'appuie sur l'actualisation de ses potentialités notamment sur celle spécifique de devenir un sujet Sensible. L'étude de Master de M-H. Florenson « *L'émergence du sujet Sensible* » (2010) a été totalement consacrée au déploiement de cette notion et de nombreuses autres études sont en cours sur ce domaine. *L'expérience du Sensible*, nous dit-elle, conduit à *l'émergence d'un sujet Sensible que nous pouvons définir comme (...) un sujet évolutif, porteur d'un potentiel infini, positionné dans le présent, ayant acquis un référentiel de lui-même et qui se découvre sur un autre mode relationnel fait de confiance, d'implication, d'ouverture et d'apprentissage, qui s'engage avec détermination et constance dans la mise en pratique des changements générés⁸*. Elle précise plus loin qu'« avec la relation au mouvement interne, c'est une dynamique de sujet, de personnalisation qui se met en jeu. La personne est atteinte jusque dans ses valeurs, ses croyances (...). C'est un sujet, nouveau pour la personne elle-même, qui se révèle à travers l'expérience du Sensible et qui s'appuie sur la rencontre entre une forme d'intelligence et une force de transformation. » (2010, p. 170).

Le Sujet Sensible se caractérise donc par la capacité de l'être humain à s'appuyer sans prédominance sur sa réflexivité et sur les informations émergeant du rapport au corps Sensible. Dans mon étude sur le sujet Sensible dans sa mise en action, je n'étudierai pas toutes ses capacités qui seraient innombrables mais me concentrerai sur seulement deux d'entre elles : la capacité à prendre des décisions au contact de la motivation immanente, et la capacité à entrer dans la mise en action. Elles me semblent être cruciales dans le processus de transfert d'un vécu interne porteur de sens à la mise en action de soi. Ce transfert pose la question du passage d'une potentialité à une capacité, ou ce que D. Bois nomme « l'actualisation des potentialités ». C'est là un des enjeux de ma recherche.

Le corps Sensible

Au stade de cet exposé, il me semble important de définir ce que recouvre le terme Sensible. Le Sensible dont il s'agit ici, n'est ni la perception naturaliste liée au 5 sens, ni celle liée au sens proprioceptif ou encore celle provenant d'une dimension émotionnelle, mais désigne un rapport particulier que le sujet instaure avec son corps et son intériorité mouvante. L'expérience du Sensible se distingue en ce sens de l'écoute sensible (Barbier, 1997) qui prône un retour à soi depuis une perception fine des 5 sens, dans le but d'installer une écoute empathique de l'autre, au-delà de ses propres projections ou angoisses. La perception du Sensible « naît d'un contact direct, intime et conscient d'un sujet avec son corps », « d'une relation de soi à soi ». (Bois, 2007, p. 14). Le Sensible ne peut donc s'entrevoir sans la trilogie matière vivante, mouvement interne et sujet conscient et percevant. « La relation au mouvement interne est le point d'émergence du Sensible, expérience du corps et de soi dans laquelle la personne témoigne en conscience du processus dynamique qu'elle sent en elle. » (2009, p. 23).

Nous voyons donc que le terme Sensible dans cette approche emporte avec lui une dimension qualitative très forte qui interpelle le Sujet dans sa subjectivité corporéifiée, le Sensible désignant « la qualité des contenus de vécus offerts par la relation au mouvement interne, et la qualité de réceptivité de ces contenus par le sujet

lui-même. » (Bois, 2007, p. 107) « Les contenus de vécu du Sensible ne sont donc pas seulement des perceptions du corps, ils sont aussi porteurs de sens pour le sujet lui-même, porteur d'un nouveau type de connaissance. » (Bourhis, 2007, p. 247). Cette conception de la subjectivité corporelle porteuse d'une connaissance immanente m'intéresse tout particulièrement pour ma recherche. En effet, toute motivation demande une mise en mouvement de soi avant de s'actualiser dans une pensée, un geste, un comportement ou une action et cette mise en mouvement de soi n'est possible que si le sujet est interpellé dans sa part la plus intime de lui, s'il est touché dans quelque chose qui fait sens pour lui. J'entends mise en mouvement de soi dans un premier temps, dans le sens de mise en mouvement de ma matière corporelle (...), « cette matière qui est fondamentalement constitutive du sujet et de la marque immanente de sa propre existence en tant qu'être vivant. » (Berger, 2010, p. 443), mise en mouvement de ses représentations, de sa pensée, puis dans un deuxième temps, dans le sens de mise action de soi c'est-à-dire transformation de ses manières d'être à soi, au monde et aux autres. La « matière » dans le vocabulaire des recherches du Sensible désignant « l'ensemble des différents tissus du corps (musculaire, osseux, vasculaire, viscéral, etc.) quand ils sont perçus par le sujet sous la forme d'un matériau unifié, parce que son attention est posée non pas sur le tissu lui-même, mais sur son animation par le mouvement interne. » (Berger, 2009, p. 48).

Nous voyons donc que le corps Sensible ne peut être absent des processus motivationnels. Il est central dans le concept de la motivation immanente car il nous offre la dimension perceptive de la motivation qui jusqu'alors n'a pas encore été étudiée. Il est l'ancrage profond et les ressources du Sujet Sensible. Pour bien comprendre cette notion de subjectivité particulière décrite dans les expériences du Sensible et cette notion de corps sensible, je m'appuierai sur la synthèse que D. Bois a réalisée au cours de son travail de doctorat. Il y définit les contours des différents rapports qu'un être humain peut entretenir avec son corps, allant d'un corps perçu comme une machine, corps utilitaire soumis à la volonté de la personne, au corps sensible, caisse de résonance de l'expérience et source de connaissance pour le sujet qui vit l'expérience. Le tableau qui suit nous

permet de mieux comprendre la finesse des nuances de ces différents statuts du corps et de mieux comprendre la nature de subjectivité en jeu dans la notion de sujet sensible.

Les différents statuts du corps (D. Bois, 2000)

Les statuts du corps	Fonctions
« J'ai un corps »	Corps utilitaire, corps machine, corps étendue
« Je vis mon corps »	Corps ressenti (douleur, plaisir) nécessitant un contact perceptif
« J'habite mon corps »	Corps prenant le statut de sujet, impliquant un acte de perception plus élaboré, le ressenti devenant lieu d'expression de soi à travers les perceptions internes
« Je suis mon corps »	Corps faisant partie intégrante du processus réflexif de la personne à travers des tonalités qui livrent un fort sentiment d'existence
« J'apprends de mon corps »	Corps sensible, caisse de résonance de l'expérience capable de recevoir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit.

Le principe du Vivant

Pour D. Bois, « reconnaître ses motivations profondes passe donc par percevoir son corps. » (Bois, 2002, p. 66). Ce chercheur propose un renversement fondamental des conceptions sur la motivation, la motivation n'ayant jamais été abordée dans le domaine scientifique du point de vue de la subjectivité du corps Sensible et du rapport perceptivo-cognitif que le sujet installe avec son corps. Souvent le corps, lorsqu'il est pris en compte dans le domaine scientifique est au mieux perçu comme le lieu d'expression ou caisse de résonance des besoins ou des sentiments qui poussent la motivation mais rarement comme source immanente de connaissance et expression d'un vouloir-vivre. Les pratiques du Sensible proposent au sujet d'entrer en rapport perceptif avec son corps, non plus

seulement au travers des cinq sens, du sens proprioceptif, des besoins ou encore des sentiments, mais depuis la chair du corps pour reprendre l'expression de Merleau-Ponty. Dans la perspective du Sensible, la chair traduit la matière du corps animé du principe même du Vivant s'exprimant sous la forme du mouvement interne. Dans sa thèse de doctorat, H. Bourhis nous éclaire sur ce principe du vivant sur le mode du Sensible, elle le définit ainsi : « Le vivant est envisagé en tant que force de vie passive intrinsèque du Vivant et en tant que résultat de la relation active que le sujet entretient avec le principe de vie. Dans cette optique, le vivant est à la fois une force de vie et un état de se sentir vivant. Cette présence au vivant commence toujours par le mode du sentir. ». Il me semble pertinent, avant d'aller plus loin dans la question de la motivation immanente, de réfléchir en profondeur à la dimension du vivant qui évoque « un principe de force qui pousse ou tracte l'homme vers le meilleur ou pour le moins vers le plus grand. On retrouve là, le souhait de Spinoza quand il propose de passer d'un état d'imperfection vers un état de perfection, d'un état de tristesse vers un état de joie. » (Bois, 2009, p. 22). Dans cette perspective, le principe du vivant emporte avec lui une notion de mouvement, de force de croissance qui pousse l'être humain vers un état de changement et de renouvellement. Nous retrouvons là tous les critères de mise en action de soi mue par le principe de force du Vivant, source de motivation.

Si l'on se réfère à la littérature spécialisée évoquant la dimension du Sensible, la rencontre avec le mouvement interne qui se meut dans la matière organique, interpelle la dimension du Vivant où devenir vivant est synonyme de mise en mouvement de soi, tandis qu'être éloigné du Vivant convoque l'idée d'un état d'immobilité. Face à ces deux alternatives se pose la problématique suivante : comment devenir vivant, comment approcher la vie ? Cette idée emporte une dimension du Vivant qu'il me faudra déployer dans ma recherche, car être vivant ou ne pas être vivant finalement semblent être une métaphore qui exprime la problématique liée à la dialectique immobilité/mobilité. Dans cette perspective, Être Vivant emporte un principe de force qui pousse l'homme à se mettre en mouvement, la mort traduisant l'immobilité, l'enfermement dans un vase clos où plus rien ne

bouge vraiment. Cette idée développée par D. Bois (2009) a donné lieu à une série d'interrogations : *« L'homme est-il disposé à rencontrer la part Sensible de son être ? Est-il en mesure, à partir de cette rencontre de modifier ses conceptions du monde sur lesquelles il fonde ses choix de vie ? Est-il prêt à changer la relation qu'il a avec sa propre vie par un retour à la relation avec son propre corps ? Et finalement, est-il possible de vivre avec une plus grande proximité avec soi ? »* (2009, p. 21). Ce questionnement invite de manière forte à la mise en mouvement de soi sur la base d'une rencontre, d'une modification, d'un changement et d'une relation avec son propre corps. Cela semble être pour D. Bois, la condition d'une présence à soi. Il y a donc une volonté de retrouver une qualité de présence à sa vie. C'est dans cette lignée réflexive que j'aborderai dans ma recherche le principe de force du Vivant.

Ces réflexions mettent l'accent sur deux aspects constitutifs du mouvement interne qui m'intéressent tout particulièrement dans le cadre de ma recherche : d'une part sur le « lieu » d'émergence du mouvement interne – au cœur de l'organicité de la matière - et d'autre part sur le processus dynamique, évolutif « en devenir permanent ». Le mouvement interne porte en lui un principe de force immanente qui annonce la promesse d'un devenir. Il me semble important de préciser que cette *mise en mouvement de la matière corporelle* ne se donne pas dans un cadre d'expérience classique, elle requiert des conditions d'expérience extra-quotidiennes inhabituelles qui ont pour objectif de stimuler et d'actualiser des potentialités qui ne se révéleraient pas sans ces conditions particulières. Je ne les détaillerai pas ici, mais le lecteur pourra se référer aux nombreux articles s'il souhaite un complément d'information (Bois, 2005, 2006, 2007, 2009, Berger, 1999, 2006, Bouchet, 2006, Courraud 1999, 2002, Courraud-Bourhis 2005, Noel, 1995). Précisons plus en détails les contours de ce mouvement interne avec l'étude menée par M. Humpich et G. Lefloch-Humpich en 2009 (2009, pp. 73-103). Ces auteurs ont dégagé sous la forme d'un tableau 7 principes de reconnaissance des qualités du mouvement interne. Les principes énoncés dans ce tableau ne sont pas exhaustifs, les auteurs ayant choisi de privilégier les aspects qui répondaient de façon pertinente à leur questionnement, cependant ils sont suffisamment représentatifs pour donner une vision d'ensemble du phénomène rencontré dans l'expérience du Sensible.

Tableau 2 : La reconnaissance des qualités du mouvement interne

Principes	Témoignages
Lenteur	« son extrême lenteur »
Dynamique, force	« il me meut de l'intérieur »
Autonomie	« indépendant de toute volonté »
Guidage directionnel	« il m'offre des orientations »
Incarnation	« dans ma matière », « à l'intérieur du corps »
Implication, résonance	« c'est un mouvement qualitatif (...) qui m'offre une grande intensité »
Douceur	« un glissement très doux »

Pour mon étude, je m'intéresserai plus particulièrement au principe de force associé au principe d'implication et de résonance. Il m'apparaît à la lecture de ces données que le rapport qu'une personne noue avec la présence en soi du mouvement interne porte une promesse d'implication pour le sujet, implication dans un premier temps de soi à soi, puis de soi dans le rapport au monde. Dans l'expérience du Sensible, le sujet découvre un principe de force inhabituel qui se différencie de la force de volonté. *« Au-delà de l'effort de volonté de l'homme, nous dit D. Bois, j'entrevois l'existence d'une tension, d'une poussée et même plus : d'une véritable force intérieure qui le pousse à agir et à penser. (...) À ce stade, nous dit-il, action et pensée ne sont pas encore élaborées ; il y a juste un élan, une direction lancée vers une réalisation future. La motivation est le niveau premier d'ébauche de l'activité où corps et esprit se trouvent encore fusionnés. »* (Bois, 2002, p. 64). Nous voyons ici clairement apparaître le concept de motivation immanente, concept central de ma recherche doctorale.

Conclusion

J'ai voulu dans cette contribution faire un tour d'horizon des connaissances actuelles sur la motivation immanente et réaliser un état des lieux de ma réflexion dans le cadre de mon doctorat en axant sur la participation de la

motivation immanente à la reconfiguration des motivations intrinsèques et extrinsèques. J'ai donc dans cet article esquissé une dynamique réflexive qui vise à approfondir les contours de la motivation immanente, à identifier le processus de reconfiguration des motivations intrinsèques et extrinsèques et à clarifier le processus de transfert entre la motivation immanente et la mise en action de soi.

J'ai tracé aussi quelques lignes directrices théoriques de la motivation habituellement admise par la communauté scientifique. Parmi tous les auteurs, j'ai privilégié le concept de l'auto-détermination de Deci et Ryan et l'ai envisagé sous l'angle d'un quatrième besoin, celui du « vouloir-vivre » qui me semble être en lien étroit avec la motivation immanente. Puis j'ai posé quelques repères théoriques sur la motivation immanente et mis en exergue le Sujet Sensible, le corps Sensible, et le principe du Vivant comme lieu et source de la motivation. La motivation immanente entrevue ainsi est profondément autodéterminée, elle émerge du rapport que le sujet instaure avec sa propre corporéité animée du principe du vivant, et engage le sujet dans une relation intime et singulière à lui-même. Au nom de ce vécu, le sujet entame un processus de transformation et de renouvellement de ses points de vue, des ses priorités, de ses motivations comme le suggèrent fortement les résultats de recherche de mon Master en psychopédagogie perceptive. J'ai le sentiment d'être à l'orée d'une contrée nouvelle qui ne demande qu'à être explorée. Ce sujet m'apparaît prendre toute son importance dans une société où la perte de motivation est devenue préoccupante. Le rapport au Sensible pourrait-il être une nouvelle voie de motivation pour l'être humain, source suffisamment intense pour permette aux personnes de mieux vivre les instants de bonheur de leur vie, les instants de difficultés... redonner le goût de la vie en soi et en relation avec tout ce qui nous entoure...

Notes

1 www.cerap.org

2 Journal de recherche, issue des rencontres avec mon directeur de recherche

3 Pratique d'accompagnement de la personne basée sur le paradigme du Sensible, fondée par le Professeur D. Bois à l'issue de ses recherches avec son équipe.

4 La somato-psychopédagogie est une des pratiques du Sensible dont D. Bois est le précurseur (Bois, 2005, 2006, 2007.) Cette approche fait l'objet d'un

enseignement universitaire au Portugal (Université Fernando Pessoa) et au Québec (Université de Québec à Rimouski.)

5 Ces auteurs ont réalisé une synthèse sur la motivation (1993), vous trouverez les références dans la bibliographie.

6 Pour un complément d'informations sur la place du corps dans les sciences de l'éducation, un état des lieux a été réalisé par E. Berger, dans sa thèse de doctorat Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes.

7 Le projet ici n'est pas de faire une synthèse de ce concept mais d'apporter les notions clés nécessaires à la compréhension de mon projet de recherche. J'y consacrerai une grande partie dans le cadre théorique de ma recherche.

8 J'ai choisi d'énoncer que quelques critères du sujet Sensible, pour plus d'information, le lecteur pourra se référer à l'étude de M-H Florenson disponible au cerap.org

Bibliographie

- Barbier, R. (1997), L'approche transversale : une écoute sensible en éducation, in *L'aventure psychosociologique*, pp. 133-144, Nicole Aubert, Vincent de Gaulejac, Klimis Navridis (Dir.), Paris : Desclée de Brouwer.
- Bernard, M. (1995), *Le corps*, Paris : Editions Seuil.
- Berger, E. (2005), Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ? in *Pratiques de formation et analyses*, n° 50, pp. 51-64.
- Berger, E. (2006), *La somato-psychopédagogie*. Paris : Point d'appui.
- Bertucci, M-M, (2007), La notion de sujet, in *Le Français aujourd'hui*, n°157, pp. 11-18.
- Bois, D. (2001), *Le sensible et le mouvement*, Paris : Point d'appui.
- Bois, D. (2002), *Un effort pour être heureux*, Paris : Point d'appui.
- Bois, D. (2006), *Le moi renouvelé, introduction à la somato-psychopédagogie*. Ivry-sur-Seine : Point d'appui.
- Bois, D. (2007), *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte*, Thèse de doctorat européen, Université de Séville, Espagne.
- Bois, D., Josso, M.C., Humpich, M. (2009), *Sujet sensible et renouvellement du moi*, Ivry-sur-Seine : Point d'appui.
- Bouchet, V. (2006), *Psychopédagogie perceptive et motivation immanente*, Mémoire de Master, Université Moderne de Lisbonne, Portugal.

- Bourhis, H. (2012). *Toucher manuel de relation sur le mode du Sensible et Intelligence sensorielle - Recherche qualitative auprès d'une population de somato-psychopédagogues*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Paris VIII.
- Bourhis, H. (2007), *Pédagogie du sensible et enrichissement des potentialités perceptives*. Mémoire de Master, Université Paris VIII.
- Carré, P., Fenouillet, F. (2008), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris : Dunod.
- Deci, L. E., Ryan, R. M. (2008), Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie, L. Paradis (trad.), in *Canadian Psychology*, vol. 49, n° 1, pp. 24-34.
- Deci, L. E., Ryan R.M. (2000), The "What" and "Why" of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior, in *Psychological Inquiry*, Vol. 11, n° 4, pp. 227-268.
- Dez, A. (1956), *Schopenhauer, le vouloir-vivre, l'art et la sagesse*, textes choisis. Paris : PUF.
- Fenouillet, F. (2003), *La motivation*, Paris : Dunod.
- Florenson, M.H. (2010), *L'émergence du sujet Sensible*, Mémoire de Master, Université Fernando Pessoa, Portugal.
- James, W., (1892), *Précis de psychologie*, Paris : Marcel Rivière.
- Legrain, H. (2003), *Motivation à apprendre, mythe ou réalité ?*, Paris : Editions L'harmattan.
- Levy-Leboyer, C. (1999), « Le cœur à l'ouvrage », *Sciences Humaines*, N° 92, pp. 20-23.
- Levy-Leboyer, C (2004), interview en ligne, *Journal du Management*, janvier 2004, http://www.journaldunet.com/management/dossiers/040123motivation/motivation_leboyer.shtml.
- Lichtenberg .G. C. (1997), *Le Miroir de l'âme*, Paris : Corti.
- Misrahi, R. (2009), *La jouissance d'être*, St-Just-La-Pendue : Editions encre marine.
- Muchielli, A. (1981), *Les motivations*, Paris : Que sais-je ?.
- Nuttin, J. (1980), *Théorie de la motivation humaine*, Paris : PUF.
- Renaut, A. (2006), Article « Sujet », in S. Mesure & P. Savidan, *Le Dictionnaire des Sciences Humaines*, Paris : PUF.
- Ricoeur, P. (2009), *Philosophie de la volonté*, Lonrai : Points.
- Ryan, R. M., Laguardia, J. G., (2000), Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et application, A. Drouin (trad.), in *Revue québécoise de psychologie*, vol. 21, n° 2, pp. 281-304.
- Vallerand, R. & Thill, E. E. (1993), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval : Etudes Vivantes.

Etude de l'impact de la Fasciathérapie sur la récupération du sportif de haut niveau

État des lieux d'un projet doctoral

Philippe Rosier

Doctorant en sciences humaines et sociales, spécialisation en psychopédagogie de l'Université Fernando Pessoa (UFP), Porto

Introduction

Dans cet article, je présente un état des lieux du travail de recherche que je mène actuellement dans le cadre de ma thèse de doctorat en Sciences Sociales, option Psychopédagogie Perceptive à l'Université Fernando Pessoa. C'est en tant que kinésithérapeute/fasciathérapeute, formateur à l'European College of Fasciatherapy en Belgique et passionné de sport que je traite de la question de recherche suivante : *Quelle est la nature de l'impact de la fasciathérapie sur la récupération du sportif de haut niveau ?* Plus précisément, dans le cadre de cet article, j'axe mon propos sur la présentation de la construction d'une méthodologie spécifique de recueil de données mêlant questionnaire et guide d'entretien, sur les difficultés rencontrées dans le recueil et l'analyse de ces données, ainsi que sur la présentation de premiers résultats de recherche exploratoire.

La fasciathérapie est une spécialisation dans le domaine de la kinésithérapie. Elle a été développée par le Prof. Dr. Danis Bois, kinésithérapeute, ostéopathe et psychopédagogue de formation. Elle a la particularité d'associer des touchers manuels symptomatiques, qui soulagent le patient de plaintes physiques, à des touchers manuels relationnels qui impliquent la personne. En ce sens, elle repose sur un double paradigme. En effet, elle s'inscrit à la fois dans un paradigme du soin en agissant sur des aspects physiques (la douleur, la blessure, la prévention et la récupération) et dans un paradigme éducatif en accompagnant le sportif à mieux connaître les différents vécus de son corps pour une meilleure gestion somato-psychique. Je discuterai de cette spécificité par rapport à d'autres approches manuelles comme la kinésithérapie ou l'ostéopathie et je montrerai sa

pertinence dans l'accompagnement du sportif de haut niveau.

Dans le domaine du sport de haut niveau, la fasciathérapie dispose de beaucoup d'expérience clinique, mais manque d'appuis scientifiques. Je souhaite à travers cette recherche, enrichir et développer les travaux existants dans ce domaine et notamment dans le domaine de la récupération du sportif (cf. Courraud, 2005).

En effet, la récupération est un aspect de plus en plus important de la vie du sportif de très haut niveau. Ce dernier est confronté à des exigences toujours plus intenses. En effet, ses performances ne dépendent pas uniquement de son potentiel ou de son talent, ni de ses efforts poussés pendant les entraînements, ou de sa résistance au stress pendant les compétitions, mais également de sa capacité à récupérer après un entraînement ou entre deux compétitions.

Le phénomène de la récupération a fait l'objet de nombreux travaux scientifiques (cf. Hausswirth, 2010 ; Kellman, 2002). La plus grande partie des recherches effectuées sur la récupération du sportif de haut niveau se situent dans un paradigme expérimental. Elles mettent en évidence les effets de l'une ou l'autre intervention (i.e. un type de massage, des étirements etc.) sur la récupération du sportif, soit au niveau d'indices corporels (rythme cardiaque, taux de lactate, force musculaire après l'intervention etc.) soit au niveau d'indices psychologiques (états d'âmes, sensation de récupération etc.). Elles sont souvent effectuées parmi les sportifs amateurs et les étudiants en éducation physique et les résultats sont ensuite extrapolés aux athlètes de haut niveau. Je synthétiserai les apports et les limites de ces

recherches pour mieux cerner le concept de récupération, et montrerai la pertinence de s'inscrire dans une démarche compréhensive afin de mieux comprendre le phénomène de récupération en analysant la manière dont le sportif vit sa récupération. En effet, ces recherches ne s'intéressent pas au vécu subjectif du sportif et ne permettent donc pas une approche globale de la personne prenant en compte à la fois la récupération "somatique", mais aussi "psychique" du sportif. Au stade actuel, la science ne dispose ni d'une méthodologie adéquate, ni de suffisamment de données, concernant le rapport que le sportif de haut niveau entretient à sa récupération.

Aussi, j'inscris ma recherche dans un paradigme compréhensif avec l'objectif d'étudier finement les impacts de la fasciathérapie sur les caractéristiques somato-psychiques du sportif de haut niveau. Ma recherche s'adresse strictement à un groupe de véritables sportifs de haut niveau. La population de cette recherche est constituée de 10 sportifs de haut niveau, hommes et femmes, d'âges différents et provenant de différentes disciplines sportives. Le recueil des données s'effectue lors de cinq contacts avec les sportifs, durant lesquels ils sont traités en fasciathérapie. Le recueil de données est double. D'une part, j'utilise un questionnaire sur différents aspects de la récupération, adapté au vécu spécifique des personnes traitées en fasciathérapie (cf. Bois, 2007). D'autre part, je mène un entretien pour clarifier et enrichir les réponses aux questionnaires. Je discuterai de la mise en relation entre ces deux types de méthodologies à la fois au niveau du recueil des données, et au niveau de l'analyse des données.

Contexte personnel et professionnel

L'application de la fasciathérapie au sportif (de haut niveau) est un thème qui me passionne depuis longtemps. Le sport a toujours joué un rôle fondamental dans ma vie personnelle. Déjà au cours de ma petite enfance, on ne pouvait pas m'empêcher de bouger : je courais du terrain de foot à la piscine et de la piscine au terrain de tennis. Comme enfant hyperactif – aujourd'hui on dirait 'hyperkinétique' – instinctivement, je m'exprimais dans le sport. J'y trouvais un équilibre, un bien-être physique et une manière de dépenser mon énergie. Jusqu'à mes études de kinésithérapie à l'Université en Belgique, j'ai pratiqué beaucoup de sports et notamment le tennis en compétition. Sur le plan professionnel, ma motivation première en m'inscrivant au cours de fasciathérapie en 1996,

était déjà de pouvoir apprendre des techniques de thérapie manuelle qui m'aideraient à traiter les blessures aiguës chez les sportifs dans mon cabinet de kinésithérapie.

En tant que kinésithérapeute/fasciathérapeute de formation, j'exerce mon métier dans le cadre d'un cabinet libéral à Bruxelles en Belgique. Bien qu'ayant une longue expérience dans le traitement des enfants, depuis quelques années je traite surtout des problèmes aigus de l'appareil locomoteur chez des sportifs de tous niveaux, du sportif du dimanche jusqu'au sportif de plus haut niveau. Une autre partie de ma clientèle est constituée de patients que je suis à plus long terme : des sportifs dont je suis le kinésithérapeute et que j'accompagne en permanence, ainsi que des patients souffrant de plaintes aspécifiques (i.e., fibromyalgie etc...). Dans ces pathologies, il y a un fort entrelacement entre des problèmes physiques (i.e., douleur), des problèmes physiologiques (i.e., manque de vitalité) et un mal-être au niveau psychique (i.e., déprime, manque de motivation). Dans ces cas, la récupération joue également un rôle fondamental dans le processus de guérison. Leur accompagnement m'apprend beaucoup de choses que je peux appliquer dans mon travail avec les sportifs, et inversement.

Cet accompagnement individuel dans le cabinet m'a par ailleurs amené à devenir le kinésithérapeute de l'équipe nationale belge féminine de tennis. Deux ou trois fois par an, j'accompagne l'équipe dans des rencontres de la Fedcup et la fédération de tennis me sollicite pour accompagner les joueuses dans de grands tournois, notamment les tournois du Grand chelem. Mon activité de fasciathérapeute auprès des sportifs de haut niveau s'inscrit le plus souvent en collaboration/complémentarité avec d'autres dynamiques d'accompagnement. Bien qu'il ne soit pas possible de trouver une approche 'générale ou standardisée', qui serait applicable pour tous les sportifs – car c'est vraiment un travail 'sur mesure' pour chaque individu et pour chaque discipline – une équipe pluridisciplinaire est souvent constituée d'un entraîneur spécialisé dans sa discipline, un entraîneur physique qui s'occupe de sa condition physique (endurance, force musculaire, explosivité etc.), un médecin, même un kinésithérapeute/ostéopathe qui soigne le corps physique, un psychologue qui s'occupe de l'aspect mental, un nutritionniste pour l'alimentation etc. Cependant, l'accompagnement psychologique et plus particulièrement, l'accompagnement de la

récupération mentale, restent plutôt l'exception que la règle. Or, dans mon expérience actuelle de travail en équipe, je réalise comment la fasciathérapie s'inscrit de manière nettement complémentaire en se positionnant spécifiquement au croisement de la récupération physique et mentale. Je retire beaucoup de satisfaction lorsque l'athlète prend conscience de ce qu'apporte la fasciathérapie en plus de l'encadrement pourtant déjà très poussé dont il bénéficie. De plus, l'échange avec des collègues provenant d'autres disciplines est vraiment très riche pour moi dans la compréhension de ce domaine.

Ainsi, mon expérience clinique m'a permis de constater combien la fasciathérapie a un impact réel sur la blessure, la douleur, la souplesse, et la récupération du sportif. Les résultats sont très prometteurs. Toutefois je considère qu'il est important de mieux connaître et comprendre la nature de l'impact de mon intervention sur la récupération – qu'elle soit physique, physiologique, émotionnelle, mentale, somato-psychique (le lien entre corps/psychique) ou relationnelle. En accédant à la perception que le sportif a de lui-même, je souhaite contribuer à la validation scientifique de cette observation empirique.

Cette recherche m'aidera également à enrichir mes compétences thérapeutiques auprès d'un public sportif. En effet, trop souvent, on ne laisse pas assez la parole au sportif. Lui donner la parole, l'écouter, dans ce cadre de recherche, me permettra non seulement de mieux comprendre la nature de l'impact de mon intervention, mais aussi de mieux adapter mon intervention aux besoins du sportif de haut niveau.

Ancrage Théorique

L'objectif du contexte théorique est d'étudier la littérature existante dans les domaines de la fasciathérapie et du sportif de haut niveau. Ainsi, dans un premier temps, je développerai la spécificité de la fasciathérapie comme thérapie manuelle et dans un second, les recherches sur la récupération du sportif de haut niveau. Enfin, je discuterai de la pertinence de l'application de la fasciathérapie auprès d'une population de sportifs de haut niveau.

De la thérapie des fascias à la fasciathérapie

Pour introduire le lecteur au sujet de cette

thèse, je présente en premier lieu la fasciathérapie. Quel est son historique ? Quels sont ses concepts fondamentaux ? De quelle manière se distingue-t-elle de l'ostéopathie ou de la kinésithérapie ou d'autres 'thérapies des fascias' ? Quelles divergences avec ces méthodes constituent la spécificité de la fasciathérapie ?

Pour déployer les spécificités de la fasciathérapie par rapport aux « thérapies des fascias », je m'appuie principalement sur des écrits et des recherches sur ces différentes thérapies, recherches que l'on trouve surtout en ostéopathie : depuis les Dr. Still (1874) et Dr. Sutherland (1937) jusqu'à Becker (1970) et Upledger (1975). Pour présenter la fasciathérapie, je m'appuie sur les travaux de son fondateur, Danis Bois. Il s'agit de plusieurs livres (1984, 1989, 1990, 2001, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007), travaux universitaires (2005, 2007) et articles (2007, 2008, 2009) et de toutes mes notes de cours en formation de fasciathérapie depuis 1996.

Cette partie a pour objectif de situer la spécificité de la fasciathérapie par rapport aux autres thérapies des fascias mais aussi de mettre en relief son double paradigme. En effet, en fasciathérapie le soin se double d'un accompagnement dans la mesure où il est centré non seulement sur le traitement de la douleur, de la blessure ou de la souplesse, ou sur la récupération de l'effort, mais aussi sur l'établissement d'un équilibre somato-psychique. Il s'agit d'une thérapie manuelle qui se différencie ainsi de la kinésithérapie ou de l'ostéopathie reposant principalement dans un paradigme du soin. Ainsi, la fasciathérapie vise à une approche de la personne dans sa globalité.

Littérature scientifique dans le domaine de la récupération du sportif de haut niveau

En deuxième lieu, j'aborde les travaux sur la récupération physique et psychique du sportif de haut niveau et je développe la pertinence d'un accompagnement physique et psychique de la récupération du sportif de haut niveau en vue du maintien de sa santé. Plus précisément, je discute de la dimension d'une éducation à la santé pour le sportif de haut niveau.

La récupération pour des athlètes d'élite est très importante. En effet, la récupération effective d'une charge d'entraînement intense est devenue une cause plausible de la défaite dans le sport. C'est pourquoi, on y consacre actuellement beaucoup de recherches, dans différents domaines

et au niveau mondial. Une abondance de recherches fournit des informations sur les caractéristiques de la performance, la récupération de l'effort, le processus de guérison après blessure ou l'état psychique de l'athlète.

Les chiffres jouent un rôle essentiel dans la vie du sportif de haut niveau, qu'il tende à sauter quelques centimètres plus loin ou plus haut, qu'il essaie de courir ou de nager quelques fractions de secondes plus vite, ou encore qu'il essaie de monter dans un classement mondial. Aussi dans son accompagnement, chaque petit détail qui peut être mesuré le sera : des analyses de sang, des données cardiaques, des spirométries pour déterminer son effort maximal et sa récupération, des tests pour mesurer la force musculaire, même son état mental, ses états d'âmes, sont mesurés et représentés/traduits en chiffres. Les recherches réalisées dans le domaine de la récupération du sportif reposent ainsi principalement sur des études quantitatives.

Plus précisément, la littérature existante sur la récupération du sportif de haut niveau s'inscrit dans deux types d'approche : une approche centrée sur la récupération au niveau du corps du sportif et une autre centrée sur la récupération psychique.

D'une part, lors de séances d'éducation physique, des chercheurs essaient de mesurer les effets de différentes interventions comme le massage, les étirements, des applications thermiques locales, des variations des ambiances thermiques, la récupération par immersion et des stratégies nutritionnelles et hydriques sur des indices corporels (rythme cardiaque, taux de lactate etc.) (cf. Hausswirth, 2011). Dans ces recherches expérimentales, l'effet d'une intervention sur la récupération du sportif de haut niveau est quantifié : l'effet est mesuré à partir de machines (prises de sang, force musculaire, échodoppler, etc.) ou à partir de questionnaires standardisés. Ce type de recherche s'orientant surtout sur des aspects physiques, physiologiques du corps, elles prennent peu en compte le vécu subjectif du sportif.

D'autre part, dans le domaine de la psychologie du sport, un manque de récupération est considéré comme une incapacité du sportif à répondre au stress physique et mental (cf. Kellman et Kallus, 1999). Je développe plusieurs concepts d'accompagnement de l'aspect psychique de la récupération du sportif de haut niveau. Globalement, dans ce domaine de recherche, le corps physique n'a que peu de place. Les stratégies

sont surtout orientées vers le développement des capacités mentales, émotionnelles et cognitives le plus souvent en lien avec la performance.

Ainsi, ces deux approches divergent quant au rôle central qu'elles attribuent respectivement, soit à la récupération physique, soit à la récupération psychique.

Je montrerai comment ma recherche s'inscrit dans une conception globale de la récupération réunissant à la fois des "aspects" corporels comme la douleur, mais aussi psychiques comme le stress, et comment la fasciathérapie favorise cette prise en charge globale de la personne, ce dans une dimension d'éducation à la santé.

Littérature sur l'application de la fasciathérapie au sportif de haut niveau

Concernant l'application de la fasciathérapie au sportif de haut niveau, il y a un net paradoxe entre une expérience clinique très riche des praticiens et une littérature très peu abondante.

En effet, mes collègues fasciathérapeutes m'ont dit avoir traité des sportifs provenant de différentes disciplines sportives, la plupart avec succès. Pourtant, en matière d'écrits, il y a peu d'informations disponibles. Christian Courraud a écrit deux livres au sujet de la fasciathérapie et du sport (1999, 2002) et il a publié un article sur « Les fascias et leur clinique en pratique sportive » (2003). Enfin, son mémoire de licence en psychopédagogie curative sur l'importance de la gestion du psychotonus chez le sportif de haut niveau (Courraud, 2005) est la seule recherche que je connaisse sur l'application de la fasciathérapie auprès d'une population de sportifs de haut niveau. Danis Bois donne une définition originale et précieuse du psychotonus : « J'é mets l'hypothèse que le psychotonus (...) traduit la force d'adaptabilité physique et psychique d'une personne. » (cité par Courraud, 2005, p.70). Ainsi, pour le fasciathérapeute, il s'agit d'une qualité de perception du patient qui se déploie sous les mains, qui n'est ni le tonus musculaire seul, ni la personnalité seule, mais une qualité de présence qui réunit les deux - corps et psychisme. Dans la recherche de Courraud (2005), 50 footballeurs de première division nationale en France ont été traités 3 fois en fasciathérapie. 80% de cette population ont témoigné d'une amélioration de leur(s) blessure(s) après 3 séances de fasciathérapie. Après ces 3 premières séances, à la question « Qu'est-ce qui vous motive à poursuivre les séances de fasciathérapie quand la douleur est

soulagée ?» 35% ont choisi de poursuivre en vue d'effets sur leur adaptabilité physique (plus de souplesse musculaire, moins de fatigue, moins de blessures et plus de fluidité gestuelle), vitalité (plus de "jus", plus de résistance à l'entraînement, amélioration du sommeil, sentiment de détente et régénération, moins de courbatures, moins de « coups de fatigue », capacité à se surpasser), sensorialité (meilleur feeling, meilleure vision du jeu, plus de globalité, meilleure anticipation, meilleure gestion de l'espace) et psychisme (meilleure concentration, moins de stress, plus d'envie de jouer, motivation, plus grande confiance, meilleure conscience de soi) (Courraud, 2005). Ces résultats montrent bien que l'approche de la fasciathérapie se situe au carrefour entre les deux courants principaux mis en évidence dans la recherche sur la récupération du sportif de haut niveau : l'impact de la fasciathérapie se situe autant sur le plan physique que sur l'état psychique de l'athlète.

Ce contexte théorique me permet de poser une première problématisation de ma question de recherche. D'une part, l'expérience clinique de la fasciathérapie auprès du sportif de haut niveau est prometteuse et d'autre part, il y a un manque de connaissances scientifiques sur l'impact de la fasciathérapie dans ce domaine. De plus, il existe un fossé théorique entre des recherches portant sur la récupération physique du sportif et d'autres portant sur la récupération psychique. Enfin, les études portant sur l'aspect psychique de la récupération portent davantage sur la relation entre des variables psychologiques (i.e. le sentiment de compétence) et la performance de l'athlète que sur la manière dont le sportif vit sa récupération. Ainsi, les études sur la fasciathérapie en tant qu'approche somato-psychique pourraient enrichir la littérature existante sur la récupération du sportif de haut niveau.

Devis épistémologique

Je précise la posture épistémologique que j'adopte dans ma recherche en la situant par rapport au contexte épistémologique des recherches réalisées dans le domaine de la récupération du sportif dont le modèle prédominant est celui du paradigme expérimental, positiviste.

En premier lieu, dans le domaine de l'éducation physique et des sciences de kinésithérapie et de la réadaptation : la

récupération est exclusivement étudiée de manière expérimentale. Des études randomisées essayent de prouver les effets d'interventions appliquées au sportif, comme par exemple le massage, les étirements, la thérapie thermique ou des stratégies nutritionnelles et hydriques. Des prises de sang, des tests de force maximale ou de vitesse maximale, le nombre de répétitions effectuées dans certains exercices standardisés, démontrent si oui ou non le sportif a récupéré d'un effort également standardisé (par exemple le Wingate anaerobic cycling test (WAnT), un effort maximal réalisé sur vélo, cf. Avalon, 1974). Dans ces études, le corps est vu dans sa fonction structurelle, mécanique : il y a peu de place pour la subjectivité du sportif.

Dans le domaine des sciences de la psychologie du sport, cette subjectivité devient le thème de recherche. Cependant, la plupart des études dans ce domaine sont également expérimentales : des questionnaires essayent de mesurer l'état psychique, mental de l'athlète, ses émotions, ses pensées, sa motivation etc. et relient cette subjectivité chiffrée à l'état de récupération de l'athlète. Par exemple, un manque de motivation ou la présence d'émotions ou pensées négatives peuvent être un indicateur de surentraînement de l'athlète (Kellman et Kallus, 1999).

Mais on peut se demander si les questionnaires quantitatifs sont les outils les plus adaptés pour connaître le vécu subjectif du sportif ou de la personne de manière plus général ? La difficulté de résumer la multi dimensionnalité du vécu dans un simple jugement sans perdre d'information essentielle fait suggérer à Dijkers (1999) - chercheur dans le département de la réhabilitation médicale à New York - d'utiliser des méthodes qualitatives de recueil de données tel que l'interview comme alternative aux mesures quantitatives. En effet, dans la recherche qualitative, le chercheur dispose de plus de flexibilité pour obtenir de l'information sur la nature exacte de l'expérience de vie du sujet (cf. Wrisberg et Johnson, 2002).

Au stade actuel, nous ne disposons pas de suffisamment d'études et de données qui soient à l'écoute du sportif lui-même. C'est surtout dans le domaine de la qualité de vie du sportif de haut niveau que dans les années '90, plusieurs recherches qualitatives ont été menées pour mieux comprendre les facteurs qui influencent de manière négative ou positive la performance (Gould, Guinan, Greenleaf et al., 1999), pour mieux

connaître les sources de stress (Gould, Jackson et Finch, 1993), les sources de 'burnout' (Gould, Tuffey, Udry et Loehr, 1996), les sources de bien-être (Scanlan, Stein et Ravizza, 1991) ou pour connaître les facteurs qui influencent la qualité de vie du sportif (Wrisberg, 1996). Mais, les recherches qualitatives sont plutôt orientées vers des circonstances externes, des facteurs externes (par exemple la gestion du temps, la relation avec son coach, les interrelations au sein d'une équipe notamment etc.) qui influencent la subjectivité du sportif et non vers le vécu subjectif du sportif en soi, ce qu'il ressent réellement (sensation de confiance, de motivation, d'état interne, de perception d'émotions, etc.).

Or, mon expérience de terrain m'a appris qu'il n'existe pas toujours de relation entre les données biomédicales et les sensations de récupération du sportif lui-même. Ainsi, une analyse sanguine peut indiquer que le corps est en parfaite condition, alors que le sportif sent qu'il n'arrive pas à récupérer suffisamment, ou l'inverse. De plus, les facteurs internes sont souvent trop négligés par rapport à des facteurs externes à la vie subjective du sportif, alors qu'ils constituent le socle d'un sentiment de confiance (cf. Bois, 2007) C'est pourquoi je fais le choix, pour cette recherche, d'étudier et d'essayer de mieux comprendre le processus de récupération du sportif sur la base de son expérience et de son ressenti.

Ainsi, afin d'obtenir des données sur la manière dont le sportif vit la récupération, je mène une recherche qualitative qui s'adresse strictement à un groupe de véritables sportifs de haut niveau. En effet, il n'y aura ni prise de sang, et ni d'appareils pour mesurer des données physiques. Les données recueillies sont basées essentiellement sur les déclarations du sportif, ce qu'il exprime lors d'une interview personnelle réalisée avant et après l'intervention en fasciathérapie. Les entretiens seront enregistrés et retranscrits après l'interview pour pouvoir faire une analyse classificatoire dans un premier temps, suivie d'une analyse phénoménologique cas par cas, pour enfin réaliser une analyse herméneutique transversale sur les textes.

Ainsi, ma posture épistémologique sera celle du praticien-chercheur qui effectue sa recherche sur son propre terrain de pratique (cf. De Lavergne, 2007).

Méthodologie

Terrain de recherche

Je mène cette recherche sur le terrain de ma pratique libérale de praticien kinésithérapeute/fasciathérapeute. Mon analyse se fera auprès de 10 sportifs de haut niveau : des sportifs dans les domaines du foot et du tennis que j'ai l'habitude d'accompagner, mais aussi des sportifs d'autres disciplines. Comme les sportifs de très haut niveau ont des emplois du temps très chargés et sont peu disponibles, je me déplace vers eux pour faire le traitement et réaliser les interviews dans leur environnement. Dans ce cas, les traitements ne s'effectuent donc pas dans mon cabinet, mais plutôt dans leur club sportif, dans le cabinet de leur kinésithérapeute, ou à domicile.

Participants à la recherche

Cette recherche sera donc menée auprès d'une population de 10 sportifs de haut niveau de différentes disciplines, sexe et âge. Le monde du sportif professionnel est un monde très fermé. Travailler avec des athlètes du plus haut niveau a plusieurs inconvénients pratiques pour deux raisons principales. Premièrement, tous les sportifs ne sont pas prêts à participer à des recherches par manque de temps : ils sont surchargés, et deuxièmement, par manque de confiance : par crainte qu'une recherche avec des techniques "nouvelles" perturbe leur équilibre.

Vu toutes ces limitations, le choix de cette population nécessite d'être argumenté. J'ai également choisi cette population comme terrain de recherche parce que le sportif a une certaine relation à son corps : c'est son outil principal. Il peut changer de raquette de tennis, de cordage, de voiture, de maillot de bain, de chaussures, mais il ne peut remplacer son corps. J'ai l'expérience du sportif qui prend sa tâche au sérieux, respecte son corps, se soigne le mieux possible... Il connaît son corps, il sait comment il va réagir dans l'effort, pendant un entraînement, un match dur et épuisant. Souvent, il connaît même les réactions de son corps à des blessures, à des douleurs, à des traitements. Il apprend à vivre avec un corps qui a des maux physiques presque tous les jours. C'est le prix qu'il paie pour dépasser ses limites sur base régulière. On pourrait même dire que le sportif professionnel connaît à un certain point son esprit, son équilibre mental. Il a appris à gérer les fluctuations entre les moments d'euphorie, de gloire et les moments difficiles, où rien ne semble

fonctionner. Il connaît des stratégies pour se dépasser, mais aussi des stratégies pour se rassembler après une défaite ou une blessure.

Cette connaissance, cette expérience, me semble faire des sportifs professionnels la population idéale pour participer à cette recherche. Ils devraient, mieux que des amateurs, témoigner de l'impact et de l'évolution de leurs douleurs et blessures, de l'impact sur leur récupération. Ainsi, ils sont les participants idoines pour étudier l'impact de la spécificité somato-psychique de la fasciathérapie sur différents aspects de la récupération : quels sont les impacts sur leur force mentale, leur motivation, mais aussi sur leur capacité à voir les événements d'une autre manière, à relativiser etc. ?

Critères d'inclusion

La population est diversifiée : hommes et femmes, jeunes et sportifs avec beaucoup d'expérience, provenant de plusieurs disciplines différentes : tennis de table, football, tennis, gymnastique, natation, volley-ball, basket-ball, athlétisme, voile.

Il s'agit aussi de pouvoir définir ce que j'entends par "haut niveau". C'est une tâche difficile car chaque discipline a sa propre méthodologie de classement. Pour les sports collectifs, les participants à la recherche sélectionnés font tous partie de l'équipe nationale. Pour les sports individuels, le critère d'inclusion est de pratiquer son sport au niveau international : participer au championnat d'Europe ou du monde, participer aux jeux olympiques, faire des compétitions internationales.

Un autre critère d'inclusion est l'expérience de l'athlète avec la fasciathérapie. Bien que j'accompagne plusieurs sportifs de haut niveau dans mon cabinet, j'ai fait le choix de ne pas les inclure dans cette recherche. Il s'agit de sportifs qui n'ont jamais fait l'expérience de la fasciathérapie. Je me mets ainsi dans les meilleures conditions pour qu'ils témoignent sur la base de leur expérience vécue du moment et non à partir de connaissances préalables ou d'expériences précédentes. Je cherche à évaluer les impacts à court et moyen terme de mes séances de fasciathérapie. De plus, je passe un contrat avec eux pour qu'ils ne fassent pas appel à d'autres approches nouvelles pendant le temps de la recherche afin de favoriser l'identification des impacts de la fasciathérapie en tant que telle.

Méthodologie de recueil des données

Le recueil de données est double : d'une part le sportif remplit un questionnaire, d'autre part nous faisons un entretien complémentaire pour enrichir et pour clarifier les réponses au questionnaire. En fait, bien que les données du questionnaire soient traitées en soi, le questionnaire peut être vu comme guide d'entretien.

- *Construction du questionnaire*

J'ai développé moi-même le questionnaire à partir de plusieurs questionnaires existants dans le domaine de la récupération de sportif de haut niveau. Il est surtout inspiré par le Recovery-Stress questionnaire for Athletes (REST-Q) de Kellman et Kallus (1999) et par le 'Profile Of Mood States' de Pollock et al. (1979). Je n'ai pas utilisé ces questionnaires au complet, tels qu'ils ont été élaborés, pour plusieurs raisons. En premier lieu, parce qu'ils sont longs. Ils sont constitués de plus de 70 questions, qui interrogent le sportif sur différents domaines très variés de leur vie. Parcourir ce questionnaire avant et après chaque séance me semblait trop élaboré pour ma recherche de terrain. Mon expérience des questionnaires longs auprès de sportifs de haut niveau m'a montré que leur motivation à répondre aux questions diminue au fur et à mesure de la durée du questionnaire. De plus, dans ma recherche, le questionnaire reste toujours un préalable pour réaliser un entretien complémentaire.

Une deuxième raison de ne pas utiliser ces questionnaires repose sur le fait qu'ils ont été développés dans un domaine spécifique par des psychologues. En effet, si des effets ont été mis en évidence, ils reposent sur des hypothèses bien particulières et on peut se demander dans quelle mesure ces questionnaires peuvent prendre en compte les effets spécifiques de la fasciathérapie. Par exemple, Danis Bois (2007) décrit dans sa thèse de doctorat, un effet spécifique de la fasciathérapie dont témoignent souvent les patients : la perception de chaleur dans le corps pendant le traitement. Il s'agit d'un élément clé de la spirale processuelle du sensible - modèle de compréhension des effets vécus par le sujet au contact de la fasciathérapie (Bois, 2007). Aussi, pour construire mon questionnaire, je m'appuie sur les résultats mis en évidence dans le domaine du Sensible.

Ainsi, les grandes aires des questionnaires existants dans la littérature sur la récupération - comme le sommeil, la vitalité, l'état physique, la capacité à gérer la pression et beaucoup d'autres - ont été repris dans mon questionnaire en y ajoutant les items spécifiques à la fasciathérapie (cf. questionnaire en annexe). Contrairement au questionnaire originaire, j'ai fait le choix de ne poser qu'une ou deux questions par aire dans mon questionnaire et j'utilise l'entretien pour approfondir le vécu du sportif.

À chaque question, le sportif doit se situer sur une échelle à cinq points entre 2 propositions extrêmes, allant de 'pas du tout' à 'beaucoup', comme par exemple: « en ce moment, je n'ai pas de douleurs physiques » et « en ce moment, j'ai des douleurs physiques ».

- *Temporalité des questions*

Le questionnaire est composé de 3 types de questions selon le moment du vécu interrogé.

1. Une première série de questions tend à apprendre et à connaître le vécu du sportif de la semaine passée, donc pendant l'intervalle entre deux séances. Ces questions sont posées avant la séance.
2. Ensuite une série de questions est ciblée sur l'état actuel du sportif – état physique et état psychique. Comme les questions sont reprises avant et après chaque séance, elles permettent d'évaluer l'impact immédiat de la séance.
3. La dernière partie interroge le sportif sur des aspects de la séance même, comme par exemple l'étendue des effets (ce qui est perçu est seulement sous la main ou également à distance des mains -, la perception de la chaleur, la perception d'une globalité etc.

- *Les aires de la récupération interrogées*

Les grandes aires de la récupération du sportif qui sont examinées sont les impacts sur la santé perceptuelle physique (sensations physiques - douleur/blessure, sommeil/vitalité, souplesse, relâchement physique et état physique -, sensations physiologiques ou organiques - respiration, rythme cardiaque, perception d'étendue – et sensations du sensible – chaleur, globalité, implication, mouvement interne), les impacts sur la santé perceptuelle psychique (état/tonalité interne, pression/tension, motivation, concentration, le rapport au corps, l'émotion, les pensées, la confiance, la relation à l'autre), les

impacts sur l'activité sportive (feeling, vision de l'espace) et les impacts de la séance même (impact sur état physique et état psychique).

- *L'entretien*

L'entretien est effectué sur le mode de la directivité informative. L'entretien à directivité informative est un concept, une technique spécifique de la fasciathérapie. Il s'agit ainsi d'adapter à la recherche, une technique utilisée dans la clinique. Cette technique développée par Danis Bois se situe entre l'entretien directif et l'entretien non-directif (cf. Rogers, 1951) où le chercheur laisse la parole libre à la personne. Dans l'entretien à directivité informative, le chercheur oriente la personne vers certains effets à percevoir dans son corps (cf. Bois(a), 2011; Bois(b), 2011).

En tant que chercheur, je ne suis donc pas simplement un récepteur passif des informations que fournit le sportif, je suis un médiateur actif, qui pousse le sportif à mettre en mots son expérience vécue pendant la session de fasciathérapie. Dans l'approche somato-psychique de la fasciathérapie, la directivité informative est un outil utilisé autant dans les sessions de thérapie manuelle que dans l'entretien à médiation corporelle qui fait suite au traitement manuel. Dans la thérapie manuelle, le chercheur fournit, sous forme de questions précises, des informations nécessaires à la personne pour qu'elle puisse faire l'expérience de ce qui se passe dans son corps, sous ses mains. Les questions sont des questions semi-ouvertes : elles décrivent plusieurs possibilités du vécu de la personne comme par exemple « Sentez-vous plutôt une baisse ou une hausse de la chaleur dans votre corps, ou est-ce que votre perception de la chaleur dans votre corps ne change pas ? » Sans cette sollicitation, la personne ne pourrait probablement pas découvrir certains phénomènes qui apparaissent dans son corps. La question oriente l'attention de la personne sur certains phénomènes de son expérience qui, sans cette sollicitation, resteraient hors de sa conscience et passeraient par conséquent inaperçus. Dans l'entretien, la directivité informative aide le sportif à faire un retour réflexif sur son expérience et d'y découvrir des aspects de son vécu qu'il n'aurait pas mis en mots sans que les questions les aient sollicités. Elles permettront en plus au sportif de déployer une réflexion autour de son vécu, qu'il n'aurait pas menée sans cet outil de directivité informative. De cette manière, la directivité informative peut devenir formative : elle aide le sujet à produire de la connaissance inédite,

novatrice pour lui.

Protocole

Les sportifs sont pris en charge pendant 5 séances individuelles.

- Les quatre premières séances se déroulent en trois temps d'investigation : (1) juste avant et (2) juste après le traitement manuel, le sportif remplit le questionnaire et (3) nous avons un entretien complémentaire.
- Au début de la première séance, j'effectue une *anamnèse* plus générale afin de connaître la motivation du sportif pour participer à cette recherche, ses attentes, mais également d'avoir des connaissances sur son état physique (douleur, blessure) et psychique, sur son questionnement – souvent lié à la spécificité de sa discipline sportive –, éventuellement de connaître sa demande d'aide (s'il en a une). De plus, il est important de savoir quelle expérience le sportif a du travail psychocorporel. Comment il se soigne habituellement ? Est-il suivi par un kinésithérapeute, un ostéopathe, un psychologue ? Et quel type de travail fait-il avec ses accompagnants ? Cette anamnèse permettra de mieux adapter les interventions qui suivent au profil personnel du sportif.
- Les 4 séances se succèdent dans un délai court : l'objectif est de voir l'athlète une fois par semaine, pendant quatre semaines. Parfois, selon les circonstances (compétition à l'étranger), les séances sont plus écartées.
- La durée d'une séance varie selon l'habilité du sportif à s'exprimer en mots, mais est en moyenne de 75 minutes : 10 minutes d'interview avant la séance, 45 minutes de traitement sur la table et 15 minutes d'interview après la séance.
- La cinquième séance se fait au moins six semaines après la quatrième. L'objectif de cette séance, dans laquelle il n'y a pas de traitement manuel, est de retourner dans le temps avec le sportif et le questionner sur l'impact de l'intervention à plus long terme. Elle dure en moyenne 15 minutes. Qu'est-ce qui a changé à partir de l'expérience des quatre premières séances ? Le délai de six semaines devrait lui permettre de prendre plus de recul par rapport à l'expérience et d'observer s'il y a eu, des changements dans sa vie quotidienne de sportif sur la base de l'intervention en fasciathérapie.

Quelques résultats de recherche exploratoire

Pour optimiser le questionnaire et pour étendre le processus de recueil de données, j'ai mené une recherche exploratoire auprès d'un joueur de handball de 32 ans, qui joue en deuxième ligue nationale. Ce sportif me consulte pour des douleurs récidives à la hanche gauche. Depuis environ deux mois, précédant les consultations, il a des douleurs intenses et une rigidité au niveau des muscles de sa hanche.

Pour pouvoir évaluer quel type de recueil de données me permettrait le mieux d'accéder au vécu du sportif, j'ai réalisé trois entretiens basés sur le questionnaire. À la quatrième séance, je n'ai pas utilisé le questionnaire. Dans ce cas, le recueil de données s'est effectué par un entretien à directivité informative. C'est pourquoi dans les tableaux¹, apparaissent trois séances, alors qu'il y a des témoignages pour les quatre séances.

Je présente ici quelques premiers résultats qui permettent de comprendre les difficultés que j'ai rencontrées en menant cette recherche exploratoire et qui m'ont obligé à modifier, à adapter mon processus de recherche. Notamment, je décris trois problématiques majeures – le choix de la longueur du questionnaire au vu des objectifs de recherche, l'incohérence des questions-réponses concernant les douleurs, et l'incohérence des réponses entre le questionnaire et l'entretien –, avant de préciser d'autres résultats.

Une première problématique a été la longueur du questionnaire. Dans une première version, le questionnaire contenait à peu près 55 questions. La personne qui voulait bien faire, prenait beaucoup de temps pour le remplir. Il restait alors moins de temps et de disponibilité mentale pour l'entretien complémentaire. Cette observation m'a fait raccourcir le questionnaire exploratoire en le limitant à 33 questions (2 questions par aire). Il y a moins de détails du vécu du sportif dans le questionnaire, mais cela permet de disposer de plus de temps et d'énergie pour clarifier les réponses dans l'entretien.

Une deuxième problématique concerne une évolution des douleurs du sportif qui masque l'impact de la séance sur la douleur initiale. Je présente les résultats au niveau de l'entretien et au niveau du questionnaire concernant la question « je n'ai pas de douleurs physiques/j'ai des douleurs physiques ».

Le sportif s'est fait traiter par le kinésithérapeute de l'équipe pour ces douleurs (l, 25) et il a pris des antidouleurs (l, 29-30) dans

des phases très aiguës, mais pour le moment, il a arrêté tous les traitements. Le fait d'avoir eu plusieurs blessures et beaucoup de douleurs, lui pèsent : « Si je pouvais m'entraîner sans douleurs, cela irait mieux. Cela me pèse vraiment d'avoir des douleurs après chaque entraînement. (III, 25-26) ». Ce manque de récupération a un tel impact qu'à un certain moment, il a douté de la poursuite de sa carrière : « Comme j'ai déjà eu beaucoup de blessures, j'ai douté à un certain moment, il y a 2 ans de ça, de continuer le sport à haut niveau. (II, 47-49) ». En ce moment, il s'entraîne, mais quand il souffre trop, il espace ses séances d'entraînement : « Parfois, j'interromps brièvement l'entraînement, quand ça ne va plus. (I, 38) ». En plus, il doit adapter son mouvement sportif pour ne pas déclencher les douleurs : « La rotation gauche est par exemple difficile. Cela, je l'adapte quand même. (I, 41) »

Pour lui, bien récupérer, signifie « être de bonne humeur et dégager une force (I, 53), ne pas sentir de douleurs physiques (I, 62) et avoir des articulations qui fonctionnent (I, 63). » Il sent surtout son manque de récupération « le lendemain du match, je suis souvent 'cassé' » (I, 57) Il se sent raide « au point que parfois je n'arrive pas à me tenir debout (IV, 26) » ou « que je n'arrive pratiquement pas à me redresser (I, 64) ».

Au niveau du questionnaire, le sportif indique qu'après chaque traitement en fasciathérapie, il a moins de douleur qu'avant la séance (cf. tableau 1). Cela peut signifier que l'intervention a eu un impact immédiat sur sa douleur. Mais, ce tableau ne nous donne aucune information sur la durée des effets procurés. Par exemple, avant la troisième séance, le sportif indique avoir autant de douleur qu'avant la première séance. Est-ce que cela signifie que les deux séances précédentes n'ont pas eu d'impact à plus long terme ou s'agit-il d'autres douleurs qui sont prises en considération au moment où il remplit les questionnaires ? L'entretien permet de clarifier ces questions.

Tableau 1 : Perception de la douleur selon la séance

	Avant	Après
Session 1	4	2
Session 2	4	3
Session 3	4	2

Par rapport à la première séance, le sportif témoigne : « J'ai moins mal et une sensation bien plus relâchée dans le bas du dos. » (I, 77). Ainsi, cet impact ne s'est pas limité à ce moment juste après la séance, mais s'est prolongé dans le temps, même pendant son activité sportive : « Lundi, à l'entraînement, je n'ai presque pas eu de gêne de ma hanche, ou que très peu. Ce que j'ai senti c'est une légère douleur au niveau des muscles abdominaux, mais du côté opposé. Cela s'est donc relativement bien passé. » (II, 8-10). Cette amélioration lui a non seulement permis de finir l'entraînement : « Avant, je ne pouvais presque jamais finir un entraînement complet. Lundi, je n'ai pas du arrêter l'entraînement. L'entraînement en soi n'était pas trop lourd, mais j'ai quand même pu le terminer. Il y avait longtemps que cela ne s'était plus passé. » (II, 10-13), mais elle a également favorisé sa récupération après l'entraînement : « Je ne sentais presque plus de douleur après l'entraînement. » (II, 16-17). Les douleurs évaluées avant la deuxième séance ne sont donc plus les douleurs initiales à la hanche gauche, pour lesquelles il m'a consulté, mais d'autres douleurs au niveau des abdominaux.

Nous constatons la même problématique avant la troisième séance :

« Immédiatement après le traitement je me suis entraîné, et en faisant un certain mouvement - j'avais toujours une gêne au niveau des abdominaux. J'ai eu une forte douleur à l'arrière de ma cuisse. En fait, je faisais un saut pour lancer la balle et, en exécutant ce saut, j'ai dû jeter ma jambe en arrière, et c'est arrivé. Je le sens encore maintenant. Mes abdominaux me gênent toujours un peu, ma hanche droite, elle, va beaucoup mieux... » (III, 3-8). Dans ce cas, les douleurs évaluées ne sont ni la hanche, ni les abdominaux mais une blessure aiguë aux ischio-jambiers.

Ce constat m'a fait modifier mon questionnaire, en ajoutant une question pour bien différencier la douleur initiale, qui est souvent la motivation première du sportif pour les consultations, et des douleurs aiguës qui émergent au cours de la recherche.

Une dernière problématique que j'ai rencontrée est l'apparente contradiction entre les réponses au questionnaire et les réponses dans l'entretien. À plusieurs reprises pendant cette recherche exploratoire le sportif témoigne d'autre chose que ce qu'il indique dans le questionnaire. Par exemple, au niveau de la motivation : le questionnaire indique que le sujet se sent plus prêt à se mettre en action après qu'avant le traitement. Or, dans l'entretien, il nous livre un autre vécu : « J'ai par exemple moins envie de m'entraîner ce soir. Si je n'avais pas de douleurs, je serais prêt à foncer. » (III, 28-30).

Au moment même, je n'avais pas perçu ces incohérences. Ce n'est qu'en travaillant les textes, qu'elles me sont apparues. Ainsi, je me suis rendu compte que dans le questionnaire, les informations ne sont pas toujours comprises comme je pouvais m'y attendre, et surtout qu'elles sont générales, et que dès que l'on approfondi le thème, nous obtenons des nuances de réponse très intéressantes. Aussi, dans la procédure définitive de recherche, je veille à mieux écouter le sportif en ayant les questionnaires auprès de moi. Je vérifie dans l'immédiat ses réponses par rapport au questionnaire et par rapport aux témoignages précédents pour mieux pouvoir relancer des incohérences. Je trouve que c'est une

méthodologie très riche car en relançant des incohérences, je permets au sportif de spécifier encore plus ses réponses et donc d'obtenir une description très fouillée de son vécu.

Concernant plus directement les résultats de cette recherche exploratoire, le sportif témoigne d'un impact sur plusieurs aspects de sa récupération, tant au niveau de son état physique qu'au niveau de son état psychique. Sans vouloir être exhaustif, je présente quelques descriptions de son vécu par rapport à l'intervention en fasciathérapie sur la base d'une analyse catégorielle de ses propos dans le tableau 2.

Tableau 2 : Impact des séances en fasciathérapie sur différents aspects de la récupération du sportif

Impact sur	Verbalisations
la souplesse physique	« Je me sens par ailleurs bien plus souple. Si tu m'avais posé cette question il y a une heure ... je me sens bien plus souple. J'arrive à me bouger plus loin lorsque je me penche sur le côté. » (III, 41-43)
le relâchement physique	« Pendant que tu traitais le bas de mon dos, j'ai senti à un certain moment que tout mon dos se détendait, comme si il se déployait sur la table. » (IV, 67-68)
l'étendue de l'impact du traitement	« Parfois j'ai des problèmes au niveau de mes intestins, ici et ici dans le ventre (montre à droite juste en dessous du diaphragme et le colon à gauche). Ce que j'ai bien senti pendant que tu me traitais le psoas. Avec un impact dans tout mon thorax. Je l'ai senti jusqu'ici (les poumons). C'était très intense. » (III, 31-37)
la relation au corps	« Ce qui m'a frappé pendant le traitement, est le fait que je ne m'occupe que de mon corps pendant le traitement, et non de choses extérieures. Soudainement je me suis rendu compte que j'étais en train de sentir ce qui se passait en moi. Cela je ne le ferais jamais dans d'autres situations. » (II, 88-91)
la relation corps esprit	« Pendant que tu traitais le bas de mon dos, j'ai senti à un certain moment que tout mon dos se détendait, et comme s'il se déployait sur la table. Ensuite j'ai senti un grand espace dans mon thorax et j'ai ressenti une grande sensation de paix/repos dans tout mon corps. » (IV, 67-70)
la motivation	« Et puis il y a aussi que, et je le sens certainement mieux, j'ai plus beaucoup plus envie de m'engager. » (III, 71-72)
l'activité sportive	« J'avais indiqué dès le début que j'arrivais moins bien à pivoter vers la gauche. Et cela a complètement disparu. La semaine passée nous avons fait un exercice pendant l'entraînement : je devais prendre la balle à gauche et donc pivoter vers la gauche, et je suis arrivé à me tourner presque aussi bien à gauche qu'à droite. Cela n'aurait pas été possible avant. Il y a un monde de différence. C'est un progrès que je constate. » (IV, 117-119)

Perspectives

A ce jour j'ai déjà pu interroger une première série de 7 athlètes sur 23 séances.

Les toutes premières constatations indiquent que la fasciathérapie a un impact sur leur récupération, tant sur un plan physique (moins de douleur, plus de souplesse, relâchement physique) que sur un plan somato-psychique (changement d'état psychique, changement de la relation à soi, influence sur le mode de penser, etc.).

De plus, il se confirme qu'aucun d'entre eux n'a jamais fait l'expérience d'une approche de la récupération qui combine les dimensions physique et psychique malgré le fait qu'il s'agisse d'athlètes réputés et particulièrement encadrés. Le problème de leur récupération est presque toujours abordé sous un angle limité ou séparément sur les plans physiques et autres. L'athlète est de fait assez souvent presque livré à lui-même lorsqu'il s'agit d'identifier des causes plus profondes de son état de récupération qui n'ont pas trouvé d'emblée d'explication.

Le fait que l'état physique et émotionnel de l'athlète, dont on attend qu'il soit performant, puisse être considéré comme une globalité est une découverte pour certains d'entre eux. L'athlète est conscient de l'importance de gérer ses blessures, fatigue et autres effets dus à l'entraînement ou aux compétitions, mais il se rend compte que son état psychologique est déterminant, et que les deux dimensions sont indissociables pour avoir un bon niveau de performance.

Les athlètes sont sans doute habitués à parler ou témoigner de leur état physique. En revanche, évoquer un ressenti concernant la perception émotionnelle est moins facile à traduire en mots pour certains. La personnalité du sportif a un grand impact, son aisance à s'exprimer, mais aussi le niveau de confiance avec le thérapeute-chercheur.

Plusieurs témoignent de ce que ce domaine est très neuf pour eux. Ils sont fortement intrigués de découvrir des dimensions encore inexplorées de leur vécu, en particulier au niveau de la récupération. Plusieurs athlètes vont jusqu'à dire que cette expérience de la fasciathérapie est quasi unique.

Ces premiers résultats vont dans le sens d'une confirmation du potentiel de la fasciathérapie dans ce domaine précis de la récupération, mais certainement aussi dans d'autres champs d'application du sport moderne.

Notes

¹ À ce stade exploratoire du traitement de mes données, je choisis de présenter les réponses au questionnaire par un tableau afin d'offrir une image visuelle de l'impact des séances.

Bibliographie

Ayalon, A; Inbar, O; Bar-Or, O (1974). *Relationships among measurements of explosive strength and anaerobic power*. In Nelson, RC; Morehouse, CA. Biomechanics IV. International series on sport sciences. 1. Baltimore: University Press. pp. 572–577.

Bois D. (1984). *Fascias, Sang, Rythmes, complices dans les pathologies fonctionnelles*. Paris : Éditions SPEK.

Bois, D. (1989). *La vie entre les mains*. Paris : Guy Trédaniel éditeur.

Bois D. & Berger E. (1990). *Fasciathérapie: une thérapie manuelle de la profondeur*. Paris : Éditions Guy Trédaniel.

Bois, D. (2001). *Le Sensible et le Mouvement*. Paris : Éditions point d'appui.

Bois, D. (2002a). *Un effort pour être heureux*. Paris : Éditions point d'appui.

Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé*. Paris : Éditions point d'appui.

Bois D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte*. Thèse Doctorale, Université de Seville.

Bois D., Austry D. (2008). « Vers l'émergence du paradigme du sensible ». *Réciprocités*, 1

Bois D. (2009). « De la Fasciathérapie à la Somato-psychopédagogie : analyse biographique du processus d'émergence de nouvelles disciplines ». *Réciprocités*, 2.

Bois, D. (2011)^a. *La directivité informative*. Université Fernando Pessoa Porto Lisbonne, Notes de cours.

Bois, D. (2011)^b. *Leçon n°3 : Etats d'âme d'un chercheur du Sensible en prise avec ses premiers choix épistémologiques*. <http://danis.bois.free.fr/>.

Courraud, C. (1999). *Fasciathérapie et sport*. Paris : Éditions point d'appui.

Courraud C. (2002). *Attention et performance*. Paris : Éditions Point d'Appui.

Courraud, C. (2004). *Les fascias et leur clinique en pratique sportive*. Kinésithérapie scientifique, 435, p. 35-37.

Courraud C. (2005). *Le psychotonus, un instrument de gestion de stress chez le sportif de haut niveau*. Lisbonne : mémoire de License en psychopédagogie curative.

De Lavergne C. (2007). *La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative*. Recherches qualitatives – Hors Série – numéro 3 Actes du colloque Bilan et prospective de la recherche qualitative. p. 28-43.

Dijkers M., (1999). *Measuring quality of life: methodological issues*. American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation, 78, 86-300)

Gould D., Guinan D., Greenleaf C. et al (1999). *Factors affecting Olympic performance: Perceptions of athletes and coaches from more or less successful teams*. The sports Psychologist, 13, 371-394.

Gould D., Jackson S. et Finch L. (1993). *Sources of stress in national champion figure skaters*. Journal of Sports and Exercise Psychology, 15, 134-159.

Gould D., Tuffey S., Udry E. et Loehr J. (1996). *Burnout in competitive junior tennis playout : II. Qualitative analysis*. The Sport Psychologist, 10, 341-366.

Hauswirth C. (2010). *Récupération et performance en sport*. Paris : INSEP.

Kellman M., Kallus K.W. (1999). *Mood, recovery-stress state and regeneration in M. Lehmann, C. Foster, U.Gastmann, H. Keizer et JM. Steinacker (Eds), Overload, fatigue, performance incompetence and regeneration in sport*, p. 110-117. New York : Plenum.

Kellmann M. (2002). *Enhancing Recovery, preventing underperformance in Athletes*. Leeds: Human Kinetics.

Pollock V., Cho Dong W., Reker D., Volavka. (1979). *Profile of Mood States: the Factors and Their Physiological Correlates*. The Journal of Nervous and Mental Disease 167 (10): 612-4.

Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory..* London: Constable.

Scanlan TK., Stein GL. et Ravizza K. (1991). *An indepth study of former elite figure skaters : II. Sources of stress*. Journal of Sports and Exercise Psychology, 13, 103-120.

Still AT. (1908). *Autobiography*. Kirksville, Missouri.

Wrisberg CA. (1996). *Quality of life for male and female athlètes*. Quest, 48, 392-408.

Wristberg CA., Johnsson MS. (2002). *Assessing the quality of life of NCAA Division I collegiate athletes : A qualitative investigation*. Unpublished data.

Développement du leadership et exercices de soi explicites

Dimitri Dagot

Professeur à l'école Centrale de Paris, chercheur invité au Cerap

Résumé

Une analyse des compétences réclamées dans l'exercice du leadership dans les organisations (entreprises, associations, entités publiques) permet de les catégoriser en deux grandes familles : les compétences de relation et les compétences de soi, telles que conscience de soi, confiance en soi ou engagement. Une pédagogie de ces compétences de soi est proposée par la pratique d'exercices, régulière et sur le long terme, issues de certaines démarches philosophiques ou spirituelles. Après avoir précisé la notion d'exercice de soi explicite, cet article recense quelques familles d'exercices de ce type utilisés de façon éparse aujourd'hui pour le développement du leadership. Sur cette base, il ouvre le champ d'une réflexion sur de nouveaux systèmes d'exercices, ré-interrogeant les approches philosophiques et spirituelles, au service du développement d'un leadership plus adapté aux défis de notre époque.

Quand Alcibiade demanda à Socrate comment devenir un bon responsable dans la cité, un homme d'état, ce dernier lui répondit qu'il doit d'abord se connaître lui-même et prendre soin de lui-même. Il l'invita pour cela à un travail sur soi de philosophe : « Il faut donc que tu acquières d'abord de la vertu, toi et tout autre homme qui veut commander et soigner non seulement sa personne et ses intérêts privés, mais aussi l'État et ce qui appartient à l'État. » (Platon, Alcibiade, §30).

Nous avons souhaité ici réinterroger dans notre contexte contemporain cette invitation de Socrate : en quoi un travail sur soi explicite peut-il participer au développement du leadership ? Ce questionnement est à la fois intemporel et profondément d'actualité. Les enjeux de nouvelles formes de leadership face aux nouveaux défis de notre monde contemporain sont régulièrement posés (Heifetz, 1994 ; Morin, 2000 ; Kofman, 2009), mais la question de comment développer ces nouvelles formes est traitée jusqu'à aujourd'hui de façon allusive.

Pour notre article, nous avancerons en quatre étapes. Tout d'abord nous poserons le contexte, en brossant d'abord un tableau des compétences importantes du leadership selon quelques méta-études sur le sujet, pour ensuite en dégager l'importance des compétences de soi, telles que la confiance en soi, la conscience de soi et l'engagement. Puis nous préciserons la notion d'exercices de soi explicites comme un outil important dans le travail sur soi. Nous interrogerons alors certaines approches actuelles du leadership pour recenser en quoi elles proposent ce type d'exercices. Enfin nous ouvrirons le champ d'une réflexion sur de nouveaux systèmes d'exercices, au service du développement d'un leadership plus adapté aux défis de notre époque.

Les compétences du leadership et leur développement

Comment puis-je bien agir dans un collectif confronté à un enjeu de changement ? Voici une question concrète pour individu en situation de

leadership. Dans cet article, nous prendrons le terme de *leadership* au sens large, tel qu'il a pu être défini par Bass et Stogdill (1990) : « Le Leadership est une interaction entre les membres d'un groupe. Les leaders sont les agents du changement, des personnes dont les actes affectent d'autres personnes plus que ne les affectent les actes de ces autres personnes. Le leadership apparaît quand un membre du groupe modifie les motivations ou les compétences des autres membres du groupe. (...) N'importe quel membre du groupe peut prendre en charge une certaine quantité de leadership. »¹ Nous qualifierons un leadership d'efficace s'il provoque un mouvement dans le meilleur intérêt à long terme pour le, ou les, groupes (Kotter, 1998).

Nous avons recensé les compétences du leadership en nous basant sur quatre sources : la méta-analyse de plus de 3000 livres et articles sur le leadership de Bass et Stogdill (1990), les compétences développées dans vingt programmes universitaires de leadership (Zimmermann-Oster & Burkhardt, 1999), les travaux sur le développement du leadership dans les collèges américains (Dugan & Komives, 2007) et les compétences émotionnelles du leadership mesurées dans le test ECI (Goleman et Boyatzis, 2002 ; Boyatzis et Sala, 2004).

Nous avons ensuite catégorisé (tableau 1) ces compétences selon deux familles, qui s'avèrent d'importance égale : celles qui concernent la relation à l'autre et celles qui, bien que pouvant avoir un impact important sur la relation, sont des compétences internes à l'individu qu'il peut exercer en dehors de tout contexte social. Nous avons nommé ces dernières les compétences de soi, et avons noté trois sous-catégories significatives, que nous avons appelées les compétences de confiance en soi, de conscience de soi et d'engagement.

Si l'on se réfère aux sujets de formation classiques dans les organisations, telles que marketing, organisation, stratégie, la référence explicite au développement de ces compétences de soi comme cœur du processus de formation est une singularité du leadership.

Tableau 1. Les compétences du leadership (en annexe 1)

Étant donné l'importance des compétences de soi qui ressort dans ces études, il est légitime de se demander comment les développer. Les programmes de développement du leadership apportent une première réponse via leur principales modalités (Bass, 1990 ; Zimmerman-Oster, 1999 ; Day, 2001) : en salles de formation, par des exposés, des études de cas, des jeux de rôles, des prises de conscience via des tests, la réflexion sur des activités extérieures ; ou bien dans le contexte de l'activité professionnelle, par l'évaluation à 360°, le coaching, le changement de poste, le mentoring et l'action-learning. Mais ces compétences font aussi l'objet d'une réflexion pédagogique poussée dans des domaines tels que la psychologie, le développement personnel, la spiritualité ou la philosophie. Peut-on trouver dans ces domaines des modalités différentes et pertinentes de formation de ces compétences de soi ?

La philosophie grecque, système d'exercices pour développer des compétences de soi

Commençons par un détour historique. Socrate propose, dans la citation d'Alcibiade rappelée plus haut, de développer la vertu pour être capable d'exercer des responsabilités dans la cité. La vertu chez les grecs est cette force d'âme qui permet d'accomplir ce que nous devons accomplir dans notre vie, s'appuyant entre autre sur les cinq vertus principales qui sont pour Platon le courage, la modération, la justice, la sagesse et la piété.

Pour développer ce type de compétences, Platon suggère la voie du philosophe. Mais philosopher à cette époque est un mode de vivre et pas seulement un discours théorique sur la façon de vivre. Comme le souligne Hadot, la philosophie antique « ne consiste pas dans l'enseignement d'une théorie abstraite, encore moins dans une exégèse de textes, mais dans un art de vivre, dans une attitude concrète, dans un style de vie déterminé, qui engage toute l'existence. L'acte philosophique ne se situe pas seulement dans l'ordre de la connaissance, mais aussi dans l'ordre du 'soi' et de l'être : c'est un progrès qui nous fait plus être, qui nous rend meilleurs » (Hadot, 2002, p. 22).

Et comment pratiquer ce mode de vivre visant la transformation de soi : en

s'exerçant. Foucault (1988) fait référence ainsi aux « technologies de soi », « des technologies qui permettent aux individus d'effectuer, par leurs propres moyens ou avec l'aide d'autres personnes, un certain nombre d'opérations sur leur propre corps et leur esprit, leurs pensées, leurs comportements et leurs façons d'être, afin de se transformer soi-même pour atteindre un certain état de bonheur, de pureté, de sagesse, de perfection ou d'immortalité. »² Hadot parle d'exercices spirituel, pour « bien faire entendre que ces exercices sont l'œuvre non seulement de la pensée, mais de tout le psychisme de l'individu » (2002, p. 21). Plus loin, il en souligne le caractère existentiel : « (...) ces exercices veulent réaliser une transformation de la vision du monde et une métamorphose de l'être. Ils ont donc une valeur, non seulement morale, mais existentielle. Il ne s'agit pas d'un code de bonne conduite, mais d'une manière d'être au sens fort du terme. » (*Ibid.*, p. 77). Enfin, Rabbow (1954) fait référence chez les grecs à des exercices moraux : « Par exercice moral, nous désignons une démarche, un acte déterminé, destiné à s'influencer soi-même, effectué dans le dessein conscient de réaliser un effet moral déterminé ; il vise toujours au-delà de lui-même, en tant qu'il se répète lui-même ou qu'il est lié, avec d'autres actes, dans un ensemble méthodique. ».

Ces exercices, qui doivent être pratiqués régulièrement, sont par exemple chez les stoïciens : « Tout d'abord l'attention, puis les méditations, et les souvenirs de ce qui est bien, ensuite les exercices plus intellectuels que sont la lecture, l'audition, la recherche, l'examen approfondi, enfin les exercices plus actifs que sont la maîtrise de soi, l'accomplissement des devoirs, l'indifférence aux choses indifférentes. » (Hadot, 2002, p. 26).

En synthèse, pour la philosophie grecque, c'est par la pratique régulière d'exercices philosophiques que l'homme peut viser une transformation de soi en développant des compétences de soi propres à exercer un leadership pertinent.

Les exercices revisités : la notion de systèmes d'exercices de soi explicites

Pourquoi s'intéresser aujourd'hui à cette notion d'exercices ? Tout d'abord parce que c'est

un mode courant pour développer des compétences, mais qui est finalement peu utilisé dans le domaine du leadership aujourd'hui. Pour apprendre à jouer d'un instrument de musique, un étudiant s'exerce. Ericsson a montré que pour atteindre un haut niveau d'expertise dans certains domaines, plus que la prédisposition génétique, et plus que l'expérience acquise de façon indirecte dans les activités quotidiennes, c'est la pratique délibérée sur le long terme qui est le plus efficace pour développer une performance de haut niveau. Il définit cette dernière comme « des activités inventées avec comme objectif premier de maîtriser et d'améliorer les habiletés » (Ericsson, 1993, p. 367), et il montre l'importance d'un long temps de travail de l'ordre d'une dizaine d'années pour atteindre des performances d'exception : « Nous envisageons la performance de haut niveau comme le produit d'une dizaine d'années, voire plus, d'efforts maximum pour améliorer la performance dans un domaine précis grâce à la distribution optimale de la pratique délibérée. »³ (*Ibid.*, p. 400). De nombreuses études soutiennent cette idée, études réalisées dans de nombreux domaines comme la musique, les échecs, le sport, les mathématiques, la physique, et la résolution de problèmes. Il serait donc intéressant d'interroger si des pratiques délibérées peuvent permettre le développement de compétences de leadership.

Goleman (2000) souligne aussi l'importance de la répétition sur une durée significative dans l'acquisition des compétences émotionnelles, du fait même du fonctionnement de notre cerveau : « Pourquoi améliorer les compétences d'intelligence émotionnelle prend-il des mois plutôt que des jours ? Parce que les centres neuronaux de l'émotion sont mobilisés et pas seulement le néocortex. Le néocortex, le cerveau pensant qui apprend les habiletés techniques et cognitives pures, peut apprendre très rapidement, au contraire du cerveau émotionnel. Pour maîtriser un nouveau comportement, les centres de l'émotion ont besoin de répétition et de pratique. »⁴

Enfin, Sloterdijk donne un rôle central aux exercices, qu'il définit comme « toute opération par laquelle la qualification de celui qui agit est stabilisée ou améliorée jusqu'à l'exécution suivante de la même opération, qu'elle soit ou non déclarée comme exercice » (Sloterdijk, 2011, p. 15), dans l'évolution de l'espèce humaine. La

vie est ainsi composée d'exercices, de répétitions, qui permettent la stabilité de notre être. Nous sommes esclaves de beaucoup de ces exercices quand ils sont inconscients, que ce soit des émotions, des habitudes ou des opinions. Sloterdijk souligne de plus l'importance du caractère explicite de certains exercices dans la transformation humaine : « Seuls les hommes s'exerçant ouvertement élèvent explicitement le cercle ascétique de l'existence au niveau de la visibilité. Ils créent les relations autoréférentielles qui engagent l'individu à participer à sa subjectivation. » (*Ibid.*, p. 161).

Nous utiliserons par la suite la notion d'exercice de soi explicite, que nous définirons comme une répétition d'actions visant à stabiliser ou améliorer une compétence individuelle (exercice), destiné à se transformer soi-même (de soi) et réalisée consciemment dans cette finalité (explicite). Nous soulignons ici l'importance de la répétition : il ne s'agit pas d'un exercice de prise de conscience réalisé une fois, mais d'un exercice d'entraînement d'une compétence qui se répète, s'affine, potentiellement sur des années. En effet, une des difficultés du développement du leadership est non pas d'être conscient d'une compétence pertinente, mais de savoir mettre en œuvre cette compétence de façon répétée dans un contexte complexe et difficile où se mêlent souvent entre autres enjeux significatifs, tensions et émotions.

Ainsi certaines écoles de la philosophie grecque peuvent être considérée comme un système d'exercices de soi explicites (Hadot, 2002), au même titre par exemple que les ascèses chrétiennes (Foucault, 1988), le yoga (Eliade, 1954 ; Iyengar, 1995), la philosophie bouddhiste (Ricard, 2003), la somato-psychopédagogie (Bois, 2006, 2007 ; Berger, 2006) ou la psychanalyse (Allouch, 2007).

Par exemple le yoga, qui vise « un développement et une amélioration personnels sur le plan physique, mental, affectif et spirituel » structure son système d'exercices en « huit étapes ou aspects appelés yama, niyama, asana, pranayama, pratyahara, dharana, dhyana et samadhi » (Iyengar, 1995, p. 27). Niyama et yama regroupent les règles morales, commandement et interdits, à suivre pour le bien de l'individu et de la société. Asana est la pratique des différentes postures du corps, pranayama la pratique du souffle, pratyahara est apprendre à faire taire ses sens, ou à les concentrer sur l'intérieur de la personne. Dharana est une

pratique sur l'attention et la concentration. Enfin dhyana et samadhi sont les aspects de méditation plus profonde. Chacune de ces étapes est une famille d'exercices codifiés qui demandent un entraînement régulier pour porter leurs fruits.

Comme le note Sloterdijk, ces systèmes d'exercices ont « fait sécession » depuis plus de 2000 ans. C'est-à-dire qu'ils existent dans un monde d'exerçants, experts qui volontairement ne sont pas, ou peu, reliés au monde commun. En parallèle, avec l'émergence de la notion de sujet autonome dans notre civilisation, de nouvelles formes d'exercices plus ou moins explicites emplissent le monde commun, tels que le fitness ou le jogging. Le choix de ces nouvelles formes est-il conscient et pertinent ou plutôt le balbutiement de formes nouvelles d'exercices qui sont aujourd'hui appelée à se nourrir des formes anciennes des exerçants en sécession ? C'est pour Sloterdijk la question éthique fondamentale : « La vie éthique originelle est réformatrice. Elle veut toujours échanger la mauvaise répétition contre la bonne. » (*Ibid.*, p. 579). Pour ce, il propose de ré-actualiser les formes anciennes de vie en exercices : « Le temps est venu de rappeler toutes les formes de la vie en exercice, qui ne cessent de libérer des énergies salvogènes, même si l'élévation métaphysique, dont elles étaient prisonnières au début, sont tombées en déchéance. Il faut vérifier la possibilité de réemployer des formes anciennes et en inventer de nouvelles. » (*Ibid.*, p. 629).

Nous pouvons nous approprier cette injonction de Sloterdijk en l'appliquant à notre question du leadership. Pouvons-nous enrichir les exercices actuels naissant d'exercices anciens pour déployer de nouveaux systèmes adaptés au développement du leadership ? Pour ce, nous allons tout d'abord recenser les exercices qui existent dans certaines approches récentes du développement du leadership.

Exercices de soi explicites et développement du leadership : état des lieux

Une première revue de la littérature permet de distinguer trois approches du développement du leadership faisant appel de façon plus ou moins formelle à des exercices de soi explicites : l'approche systémique, celle de l'intelligence émotionnelle et celle, enfin, de la pleine conscience.

Notre propos est ici de nous focaliser sur les exercices proposés dans ces approches. Nous soulignons qu'il ne s'agit pas ici de présenter en détail ces approches. De plus, d'autres approches potentiellement pertinentes pour notre question, telles le leadership éthique ou la psychanalyse, n'ont pas été retenues à ce stade, du fait du peu d'information disponible en première analyse sur le rôle d'exercices dans leur contexte. Mais il serait intéressant de les étudier ultérieurement plus finement.

L'approche systémique : Organisation apprenante et Leadership adaptatif

La théorie de l'organisation apprenante (Senge, 1992) met l'accent sur la compréhension des organisations en tant que systèmes et la maîtrise personnelle des acteurs pour permettre l'émergence dans ces systèmes d'une intelligence collective. Le leadership adaptatif (Heifetz, 1994) précise les modes d'action pour faire évoluer le système dans le cadre des problèmes les plus complexes. Nous trouvons dans ces approches trois grandes familles d'exercices de soi.

Premièrement, on rencontre des exercices destinés à développer une capacité à comprendre ce qui se passe dans le système, en tant que système complexe avec des niveaux humains, organisationnels, historiques, économiques et technologiques. Quels sont les exercices à pratiquer régulièrement pour développer une expertise en ce domaine ? Senge propose une analyse systémique *a posteriori*, afin de faire émerger les structures cachées. Heifetz propose cette même analyse en temps réel, en apprenant à faire une pause intérieure durant l'action et à comprendre ce qui se passe en temps réel dans le groupe. Enfin Scharmer (2009) insiste sur la qualité d'écoute en action, pour discerner les émergences dans un système complexe et les utiliser consciemment. Nous rencontrons dans ces deux derniers cas ce que nous appellerons des exercices dans l'action, c'est à dire des exercices effectués dans la réalité d'un collectif agissant (et non pas dans une salle de formation), avec à la fois un impact réel sur l'action, et en même temps une visée formative consciente, avec une prise de recul régulière sur la compétence employée (ne serait-ce que le fait de la nommer dans le collectif quand elle est employée).

Deuxièmement, on rencontre des exercices faits pour mieux comprendre son propre fonctionnement interne. Il s'agit ici d'apprendre à décoder ses fonctionnements automatiques, modèles mentaux pour Senge, grandes hypothèses personnelles pour Kegan (2009) ou encore sur-réactions personnelles pour Heifetz. Pour cela, ces auteurs proposent à nouveau des exercices dans l'action.

Troisièmement, ayant mieux compris le système et soi-même en tant qu'élément important du système, on pratique des exercices pour agir sur le système. Il s'agit d'intervenir de façon pertinente pour aider le système à avancer dans la bonne direction (exercice du passage du balcon à la piste de danse chez Heifetz), expérimenter des actions nouvelles pour redéfinir les représentations des individus et des organisations (exercice des actions Smart chez Kegan, afin de tester la pertinence de certains modèles mentaux dans la pratique).

Ainsi, à titre d'exemple, dans une situation de groupe face à un blocage, l'individu effectue une pause intérieure, suspend ses mécanismes automatiques, revisite la situation de façon plus neutre en se questionnant sur ce qui se passe entre les intervenants et ce qui se passe en lui, décide d'un mode d'intervention adapté dans le groupe et réalise cette intervention. Puis, il évalue le résultat de son action, sur le groupe et sur lui-même. Il a en même temps agi sur le groupe et exercé certaines compétences, qu'il affine ainsi de répétition consciente en répétition consciente.

Cette première famille d'exercices développe ainsi des compétences de compréhension analytique du système, dont l'homme fait partie intégrante, et de son évolution. Elle insiste sur la notion de « position méta », c'est à dire de l'individu observateur conscient de ce qui se passe autour de lui et en lui. Bien qu'elle en reconnaisse l'existence, elle met peu l'accent sur les compétences émotionnelles, qui sont au cœur de l'approche suivante.

L'approche de l'intelligence émotionnelle et de la psychologie positive dans les organisations

Le développement de l'intelligence émotionnelle, définie comme « la capacité à percevoir les émotions, à intégrer l'émotion pour faciliter la pensée, à comprendre et réguler ses émotions pour promouvoir sa croissance

personnelle »⁵ (Mayer, 2001), a des effets positifs sur le fonctionnement des organisations (Goleman, 2002 ; Cameron 2003). Sur la base de ces travaux, puis de ceux de la psychologie positive, dont l'objectif est « d'arriver à une compréhension scientifique et à des interventions efficaces pour construire des individus en pleine santé » (Seligman, 2000), nous disposons de nouvelles bases théoriques pour envisager le développement de certaines compétences de soi pour le leadership.

On peut tout d'abord noter les exercices développés dans le cadre de la communication non-violente (Rosenberg, 1999) : exercices pour observer sans évaluer une situation, identifier et exprimer ses sentiments, exprimer ses besoins et demandes, écouter avec empathie.

Viennent ensuite les exercices développés par des travaux de psychologie positive appliquée aux organisations. Ils proposent en complément une famille d'exercices dont la spécificité est le souci de développer les aspects positifs des sujets traités (émotions, forces, relation, vécu quotidien) plutôt que de s'attacher à en travailler et développer les aspects les plus faibles pour en diminuer l'impact négatif. On retrouve ici (Snyder, 2002 ; Cameron, 2003) des exercices de prise de conscience et de développement de ses forces ; de prise de conscience des moments positifs de la journée et d'expression de sa gratitude.

Enfin, ces exercices sont complétés par les travaux sur le leadership authentique, qu'Avolio (2004) définit comme pratiqué par « ceux qui sont profondément conscients de leurs façons de penser et de se comporter et qui sont perçus par les autres comme étant conscients de leurs propres valeurs et perspectives morales, connaissances et forces ainsi que de celles des autres ; conscients du contexte dans lequel il travaille ; et qui sont confiants, ambitieux, optimistes, résilients, et d'une haute valeur morale. »⁶ Dans ce cadre, Sparrowe (2005) insiste sur les exercices autour de la narration de soi : écriture solitaire (sous la forme d'un journal de vie, ou d'une histoire de vie), travail collectif sur les moments forts de sa vie (exercice de l'expression de mes grands moments et feedback par le groupe) et lecture d'autobiographies (comme source d'inspiration et de courage).

Cette seconde famille d'exercices se focalise ainsi sur les compétences liées aux émotions, ressentis, valeurs profondes, en s'appuyant

comme la précédente sur la compétence de conscience de ce qui se passe en moi ou autour de moi.

L'approche de la pleine conscience

Selon Kabat-Zin (2003), la pleine conscience « a à voir avec les qualités particulières d'attention et de conscience qui peuvent être cultivées et développées par la méditation. Une définition opérationnelle et pratique de la pleine conscience est : la conscience qui émerge à travers le fait de faire attention au moment présent et, sans porter de jugement, au déploiement de l'expérience de moment en moment. »⁷ Mario Cayer s'est inspiré des travaux de Kabat-Zin sur l'efficacité de la méditation de pleine conscience face au stress, à la dépression, et à la douleur, pour les adapter au développement de compétence de leadership post-conventionnel. Il explique la pertinence de cet exercice ainsi : « Il y a de fortes similarités entre les caractéristiques des phases post-conventionnelles du développement et les résultats de la pratique de la pleine conscience. Entre autres, la pratique de la pleine conscience permet de : (1) observer et remettre en cause ses propres suppositions, (2) considérer plusieurs points de vue avant de prendre une décision, (3) reconnaître paradoxes et ambiguïtés et mieux les gérer, (4) faire attention aux processus, (5) mieux appréhender les connexions entre les phénomènes, et (6) obtenir l'actualisation de soi. Entre parenthèses, ce sont toutes des compétences des gens ayant atteint des phases post-conventionnelles du développement. »⁸ (Cayer, 2006). Son programme repose sur les principaux exercices suivants : la pratique individuelle quotidienne de méditation de pleine conscience ; la pratique du dialogue selon l'approche de Bohm, forme collective de travail en pleine conscience (c'est ici un exercice en action) ; et, enfin, la participation à une communauté apprenante où les participants peuvent observer leurs représentations limitant leur développement et expérimenter dans un cadre de relation bienveillante ce que la conscience de soi peut apporter.

De son côté, Boyatzis (2005) définit le 'resonant leadership' sur la base de trois compétences majeures : pleine conscience, espoir et compassion. Il définit la pleine conscience de la façon suivante : « La capacité d'être pleinement conscient de tout ce que l'on

peut ressentir à l'intérieur de soi – le corps, l'intelligence, le cœur, l'esprit – et de faire pleinement attention de ce qui arrive autour de nous – les gens, le monde naturel, notre environnement proche, les événements. »⁹ (*Ibid.*, p. 112). Pour développer la pleine conscience, il détaille quatre types d'exercices qui recoupent les trois grandes familles que nous venons de décrire. Tout d'abord, décoder son fonctionnement inconscient (explorer de façon cognitive ses grands modes de pensées, ce qu'il appelle sa philosophie opérationnelle, et ses routines défensives). Puis, affiner sa perception de ses émotions (par exemple en s'arrêtant plusieurs fois par jour, fermant les yeux, se concentrer sur ce que l'on perçoit et se l'exprimer de façon le plus précis possible) et de celles des autres (par des exercices d'observation consciente durant les interactions). Ensuite, suivre une pratique de méditation, ou formalisée, ou définie par soi-même (par exemple temps en silence, seul, régulier, pour sortir des automatismes de la pensée ; ou scanner du corps et des émotions au réveil). Enfin, observer le ballet des membres dans un groupe, c'est à dire prendre du recul par rapport à une expérience de groupe en temps réel et tenter de décoder ce qui s'y passe.

Cette troisième famille d'exercice précise en particulier l'apport d'un exercice important, la méditation. Ce mot recouvre de nombreux exercices, que l'on retrouve dans les systèmes que nous avons déjà cités (philosophie grecque, bouddhiste, ascèses chrétiennes). Certaines formes de méditations, dont par exemple celle décrite par Kabat-Zin (2003) mais aussi par Chatterjee (1998), sont une modalité particulière de cette position méta d'observation que nous avons déjà relevée dans les deux autres familles d'exercices. Une spécificité des exercices de pleine conscience est qu'ils précisent de façon très détaillée la voie d'accès et les perceptions observables.

Conclusion

En synthèse de notre cheminement à ce stade, nous avons posé les trois constats suivants :

1. Une grande partie des compétences de leadership peuvent être qualifiées de compétences de soi au sens confiance en soi, conscience de soi et engagement.

2. Des systèmes d'exercices pratiqués sur le long terme (de l'ordre de 10 ans) visent à développer à haut niveau certaines compétences de soi (philosophie grecque, bouddhiste, ascèses chrétiennes).

3. Une réflexion et des pratiques émergent sur l'utilisation de certains exercices pour le développement du leadership, que nous avons classifiés selon trois familles : les exercices de compréhension analytique du système, les exercices d'intelligence émotionnelle et les exercices de pleine conscience.

Nous sommes en présence ici d'une convergence qui nous invite à suivre l'injonction de Sloterdijk, et à penser de nouveaux systèmes d'exercices permettant aux exerçants de développer leurs capacités de leadership et d'agir de façon plus pertinente dans les collectifs.

Une relecture transverse des expériences citées peut donner quelques pistes. Nous y retrouvons tout d'abord des exercices solitaires, basés sur des moments de retour à soi, et visant à développer la conscience de ses modèles mentaux, de ses émotions et de ses élans d'action. Ces exercices peuvent prendre la forme de méditation, d'écriture ou de lecture. Ensuite, des exercices de développement de la conscience par l'échange avec l'autre, tel que les feedbacks réciproques et la participation à une communauté apprenante pour dépasser ses angles morts. Enfin des exercices en action, visant simultanément à se transformer et à bonifier l'action collective en cours. Ces exercices peuvent prendre la forme d'une écoute fine de la situation, d'un passage à l'action conscient, ou encore d'un dialogue créatif dans un état de conscience collective.

Bien sûr, ces pistes sont à approfondir sur plusieurs directions. Au niveau historique, que peut-on apprendre des traditions d'exercices existantes pour une application au développement du leadership ? Au niveau psychologique, quels exercices sont les plus adaptés pour quels objectifs ? Au niveau de la pédagogie, comment intégrer ces exercices dans un programme de développement du leadership ? Et, enfin, comment valider l'efficacité de ce nouveau type de modalités ?

Nous envisageons dans une première étape de mener une enquête auprès de professionnels reconnus pour l'expression de leur leadership et pratiquant en parallèle régulièrement un système

d'exercices de soi explicites, afin d'analyser ce que rapportent des praticiens-experts de leur expérience.

Ces travaux pourraient aider à définir de nouveaux systèmes d'exercices explicites de soi adaptés aux enjeux collectifs de notre société, et à passer d'une trop fréquente incantation au changement à une pratique consciente et exerçante de la transformation du sujet agissant en société.

Notes

1 Notre traduction de : "Leadership is an interaction between members of a group. Leaders are agents of change, persons whose acts affect other people more than other people's acts affect them. Leadership occurs when one group member modifies the motivation or competencies of others in the group. (...) any member of the group can exhibit some amount of leadership."

2 Notre traduction de : "technologies which permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality."

3 Notre traduction de : "We view elite performance as the product of a decade or more of maximal efforts to improve performance in a domain through an optimal distribution of deliberate practice."

4 Notre traduction de : "Why does improving an emotional intelligence competence take months rather than days? Because the emotional centers of the brain, not just the neocortex, are involved. The neocortex, the thinking brain that learns technical skills and purely cognitive abilities, gains knowledge very quickly, but the emotional brain does not. To master a new behavior, the emotional centers need repetition and practice."

5 Notre traduction de : "the ability to perceive emotion, integrate emotion to facilitate thought, understand emotions and to regulate emotions to promote personal growth."

6 Notre traduction de : "Those who are deeply aware of how they think and behave and are perceived by others as being aware of their own and others' values/moral perspectives, knowledge, and strengths; aware of the context in which they operate; and who are confident, hopeful, optimistic, resilient, and of high moral character."

7 Notre traduction de : "has to do with particular qualities of attention and awareness that can be cultivated and developed through meditation. An operational working definition of mindfulness is: the awareness that emerges through paying attention on

purpose, in the present moment, and non-judgmentally to the unfolding of experience moment by moment."

8 Notre traduction de : "There are close similarities between the characteristics of post-conventional stages and the outcomes of the practice of mindfulness. Among other things, the practice of mindfulness allows to: (1) observe and challenge one's assumptions, (2) consider many points of view before making a decision, (3) recognize paradoxes and ambiguities and better deal with them, (4) pay attention to the process, (5) better grasp the connectedness between the phenomena, and (6) achieve self-actualization. Incidentally, these are all abilities of people having reached post-conventional stages of development."

9 Notre traduction de : "The capacity to be fully aware of all that one experience inside the self – body, mind, heart, spirit – and to pay full attention to what is happening around us – people, natural world, our surroundings, and event."

Bibliographie

- Allouch, J. (2007). *La psychanalyse est-elle un exercice spirituel ? Réponse à Michel Foucault*. Epel
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15, 801–823.
- Berger, E. (2006). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*. Éditions Point d'Appui.
- Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé : Introduction à la somato-psychopédagogie*. Éditions Point d'Appui.
- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte - Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen, Université de Séville
- Boyatzis, R.E., and McKee, A. (2005). *Resonant Leadership*. Harvard Business School Press.
- Cameron, K.S. (2003). *Positive Organizational Scholarship*. Berrett-Koehler.
- Cayer, M. (2006). Développer un leadership postconventionnel par une formation à la présence attentive. *Revue québécoise de psychologie*, vol. 27, n°1, pp. 257-271
- Chatterjee, D. (1998). *Leading Consciously: A Pilgrimage Toward Self-Mastery*. Butterworth-Heinemann Ltd.

- Day, D. (2001). Leadership development: a review in contexte. *Leadership Quaterly*, 11(4), 581-613.
- Dugan, J. P., Komives, S. P. (2007). *Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study*. A report from the Multi-Institutional Study of Leadership. College park, Md: National Clearinghouse for Leadership programs.
- Eliade, M. (1954). *Le Yoga. Immortalité et liberté*. Payot.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., Tesch-Romer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, Vol. 100, pp. 363-406.
- Foucault, M., Martin, L.H. et al (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock. pp.16-49.
- Goleman, D., Boyatzis, R.E., McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press.
- Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel.
- Heifetz, R. (1994). *Leadership Without Easy Answers*. Belknap/Harvard University Press.
- Iyengar, B. K. S. (2003). *L'Arbre du Yoga*. Buchet-Chastel.
- Kabat-Zin, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice* 10: pp. 144-156
- Kegan, R., Laskow Lahey, L. (2009). *Immunity to change*. Cambridge, Harvard Business Press.
- Kofman, F. (2009). *L'entreprise consciente: comment créer de la valeur sans oublier les valeurs*. Editions des îlots de résistance.
- Kotter, J.P. (1988). *The leadership factor*. Free Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.L., Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, pp. 232-242.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.
- Platon. *Alcibiade*. Garnier-Flammarion.
- Rabbow, P. (1954). *Seelenführung. Methodik der exerzitien in der antike*. Munich.
- Ricard, M. (2003). *Plaidoyer pour le bonheur*. Nil.
- Rosenberg, M.B. (1999). *Les mots sont des fenêtres*. La Découverte et Syros
- Scharmer, C.O. (2009). *Theory U: Leading from the Future as It Emerges: The Social Technology of Presencing*. Berrett-Koehle.
- Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist* 55 (1): 5-14.
- Senge, P. (1992). *La cinquième discipline*. First.
- Sloteridjk, P. (2011). *Tu dois changer ta vie*. Libella Maren Sell.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J. (2002). *Hand-book of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Zimmerman-Oster, K., Burkhardt, J. (1999). *Leadership in the Making: Impact and Insights from Leadership Development Programs in US Colleges and Universities*. A Kellogg Foundation Publication.

Annexe 1

Tableau 1. Les compétences du leadership

	Bass & Stogdill (1990)	Dugan & Komives (2007)	Zimmerman-Oster & Burkhardt (1999)	Goleman & al (2002)
Competences of the self	Self-confidence (1) Sense of personal identity (2) Willingness to tolerate frustration and delay (3) Vigor and persistence in pursuits of goals (3) Venturesomeness and originality in problem solving	Consciousness of Self (2) Commitment (3) Congruence	Self-esteem (1) Desire for change (3) Issue-focused (3) Problem solving Personal responsibility	Self-confidence (1) Emotional Self-Awareness and self-control (2) Accurate self-assessment (2) Initiative (3) Achievement Orientation (3) Optimism Trustworthiness Adaptability
Competences of relation	Drive to exercise initiative in social situations Ability to influence other persons' behavior Drive for responsibility and task completion Capacity to structure social interaction systems to the purpose at hand	Collaboration Controversy with Civility Citizenship Common Purpose Change	Vision Social responsibility Conflict resolution Commitment to service/volunteerism Communication skills Galvanizing action Civic/Social/Political awareness, activity and efficacy	Teamwork Conflict Management Developing others Influence Service orientation Change catalyst Empathy Organizational Awareness

Main sub-categories of 'Competences of the self': (1): self-confidence; (2): self-awareness; (3): commitment

Annexe 2

Mon témoignage sur les liens entrevus entre la pratique de la Somato-psychopédagogie et le développement des compétences de leadership

Il n'y a pas eu, à ma connaissance, de travaux sur les interactions entre les pratiques de la somato-psychopédagogie (Bois, 2006, 2007 ; Berger, 2006) et les compétences de leadership chez l'individu à l'heure actuelle. Le travail le plus proche est peut-être le mémoire de master d'Odile Badiano (2011) sur la réciprocité actuante en groupe.

Pourtant, en tant que responsable appelé à exercer son leadership dans différents contextes (entreprise, université, association) et homme en cheminement de sens et de soi pour qui les pratiques du Sensible ont été et sont importantes, je ressens des interactions significatives entre ces deux univers.

Je souhaite effectuer un retour sur les compétences de leadership que je sens avoir développées dans ces sept dernières années, période de ma vie durant la quelle j'ai découvert et pratiqué régulièrement les exercices de la somato-psychopédagogie. Je n'ai pas ici de prétention de généralisation, mais seulement de poser un témoignage subjectif qui peut éclairer de futures pistes de recherche et des questionnements individuels. Mais qu'est-ce que j'appelle pratiquer dans ce cadre ? Ce fut pour moi le fait de participer à des ateliers d'apprentissage et d'approfondissement des concepts et techniques, de participer à ou d'animer un groupe de gymnastique sensorielle (Noel, 2001 ; Eschalié 2009) et d'introspection (Bourhis & Bois, 2010), de recevoir et de pratiquer la relation d'aide manuelle, de méditer et de pratiquer la gymnastique sensorielle seul, et d'écrire mon journal. Mais c'est aussi retrouver cet état de présence à soi dans les actions et interactions de tous les jours, et par-là même de bonifier ces actions et interactions. Ai-je atteint ce chiffre de dix milles heures que certains avancent pour la maîtrise une pratique ? Non, j'en suis loin, mais je pense y avoir consacré de l'ordre de deux ou trois milles heures, et donc pouvoir donner le témoignage de l'amateur éclairé.

Ainsi, durant ces dernières années, je crois avoir développé, et je crois continuer à développer, une compétence à percevoir et décoder ce qui se passe en moi, et ce sur plusieurs dimensions (corps, pensées, émotions,

intuition). Ces informations sont passées du statut d'imperçu au statut perçu, pour reprendre un concept de la somato-psychopédagogie (Bois & Austry, 2007). Nous retrouvons ici ces compétences de conscience de soi importante pour le leadership, de perception de sa harpe personnelle comme écrit Heifetz (1994).

Je crois avoir développé une capacité à faire une pause dans un processus pour rompre les enchaînements inconscients et répétitifs, et pour laisser la place à un nouveau possible. Ces points d'appui, pour reprendre un concept de la somato-psychopédagogie, donnent l'opportunité dans l'action collective d'une prise de recul et d'une nouvelle orientation de l'action. Heifetz à nouveau parle d'utiliser un bouton pause en cas de situation non-satisfaisant dans un groupe.

Je crois avoir développé une capacité de penser en 'et' plutôt qu'en 'ou'. Morin souligne l'importance de cette compétence quand on agit dans la complexité, mais dont la pédagogie en est difficile. Ce concept de « chiasme » de Merleau-Ponty (1964) revisité par la somato-psychopédagogie, où la richesse se donne à la rencontre des oppositions apparentes, est un outil clé du leadership systémique, tel que posé par Senge (1992).

Je crois avoir développé une capacité à écouter mon intuition de façon plus fine, et de façon consciente, c'est-à-dire en relation avec mes autres processus internes (raison, émotions, action, parole...). Cette conscience de possibles nouveaux et fluides, ce lien à l'advenir dirait-on en somato-psychopédagogie (Bois, 2009), permet à certaines occasions d'intégrer cette source de créativité à l'action collective en temps réel. Nous pouvons rapprocher cette capacité de la présence de Scharmer (2009).

Je crois avoir développé une capacité à être en relation profonde et dans l'interaction avec l'autre, ce que la somato-psychopédagogie appelle la réciprocité actuante. J'ai développé dans ce cadre une capacité d'écoute de l'autre, du groupe et de la situation d'une façon explicite. Nous touchons ici les compétences d'écoute et d'empathie du leadership, comme le souligne Boyatzis (2005).

Je crois avoir développé un souci et un espoir incarné du développement de chaque individu, un respect infini de la singularité de chacun. Ces compétences que j'ai touchées auprès d'experts de la relation d'aide sont au cœur de l'action de leadership et en particulier du déploiement de l'intelligence collective.

Enfin, je crois avoir développé une confiance en moi plus ancrée et plus profonde, par une attention consciente, éduquée et signifiante à mon corps et à mes perceptions.

En parallèle, ces nouvelles compétences ont généré de nouvelles tensions dans l'exercice du leadership. La sensibilité plus grande aux êtres et aux événements, en plus de toute la richesse qu'elle apporte et que j'ai relaté ci-dessus, rend la confrontation à la violence, explicite ou implicite, ou à la résistance au changement plus difficile à supporter. L'exigence de qualité de relation peut parfois provoquer paradoxalement un désengagement de la relation, quand cette exigence n'est pas l'attente de l'autre ou du groupe, voire parfois n'est même pas concevable. Dans mon expérience actuelle, ces tensions pointent autant de lieux de développement personnel, soit quant au sens que peut avoir une situation pour moi, amenant à un choix plus conscient, soit quant à mes angles morts dans la vision de la situation, amenant à un nouveau travail de conscience.

Je souhaiterais à ce stade lever deux incompréhensions possibles. Tout d'abord sur le mot leadership. Ce n'est pas juste une question d'action dans une entreprise ou une autre organisation. C'est pour moi la question plus large d'un agir collectif pertinent : pour quoi et comment apporter ma pierre dans les actions collectives de notre société auxquelles je participe. Ensuite, sur la compréhension de la transformation en somato-psychopédagogie : on pourrait ici la comprendre juste comme une collection de pratiques qui ont un impact sur un ensemble de compétences de leadership. Ce serait omettre ce qui est pour moi le cœur l'approche de la somato-psychopédagogie, sa singularité : toutes ces pratiques prennent leur source dans une racine commune, qui est une qualité de relation à soi et au monde selon une modalité appelée 'Sensible' (Bois & Austry, 2007). C'est par le levier de cette expérience nouvelle, éduicable et signifiante que ces exercices ont à mon sens un impact tout particulier.

Ainsi, pour revenir à la thèse présentée dans cet article, je crois que la somato-psychopédagogie a son rôle à jouer dans la création de ces nouveaux systèmes d'exercices de soi pour développer les compétences de leadership. Qu'en fait, elle y participe déjà de façon implicite par l'impact des individus qui grandissent à son contact, et qu'il serait intéressant de mettre à jour et d'affiner comment elle peut participer à une pédagogie explicite du leadership, et déployer ainsi son potentiel au sein d'un monde qu'elle touche sans doute encore trop peu aujourd'hui, celui des organisations humaines.

Bibliographie complémentaire

- Badiano, O. (2011). *Réciprocité actuante et pédagogie de groupe*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Berger, E. (2006). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*. Éditions Point d'Appui.
- Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé : Introduction à la somato-psychopédagogie*. Éditions Point d'Appui.
- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte - Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen, Université de Séville
- Bois, D. (2009). L'advenir, à la croisée des temporalités : Analyse biographique du processus d'émergence du concept de l'advenir. *Réciprocités* n° 3, pp. 6-15
- Bois, D. & Austry, D. (2007). Vers l'émergence du paradigme du Sensible. *Réciprocités*, n°1, pp. 6-22
- Bourhis, H. & Bois, D (2010). La mobilisation introspective du Sensible : un mode opératoire visant l'enrichissement perceptif, la saisie et la mise en sens de la subjectivité corporelle. *Réciprocités* n°4, pp. 6-12
- Eschalié, I. (2009). *La gymnastique sensorielle pour tous*, Guy Trédaniel éditeur.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Gallimard
- Noël, A. (2001). *La gymnastique sensorielle selon la méthode Danis Bois*. Éditions Point d'Appui

Enrichissement perceptif et sujet Sensible : traverser la difficulté perceptive

Aline Cusson

Somato-psychopédagogue, master en psychopédagogie perceptive

Cet article est issu de mon travail de recherche de Master en psychopédagogie perceptive, en rapport avec le thème de devenir sujet en réciprocité avec le Sensible. Ma recherche portait sur un cas particulier du processus de devenir sujet en réciprocité avec le Sensible, celui où la personne se vit en difficulté perceptive dans sa relation au Sensible.

Alors que le processus par lequel le contact avec le Sensible permet de devenir sujet de sa vie a été essentiellement étudié dans le cas où la personne est en relation *perceptive* avec le Sensible, j'ai eu envie de regarder ce qui se passe pour les personnes qui sont en difficulté perceptive de façon persistante tout au long de leur parcours d'apprentissage en somato-psychopédagogie voire au delà, et qui, malgré tout, persévèrent et deviennent elles-mêmes somato-psychopédagogues.

Comment se joue pour elles cette relation de réciprocité avec le Sensible dans ce parcours qu'elles qualifient de *parcours du combattant* ? Quelles sont les dynamiques à l'œuvre chez ces personnes dans ce processus de professionnalisation au contact du Sensible ?

Dans le cadre de ma recherche, j'ai interrogé trois personnes ayant souffert de difficultés perceptives durant tout leur parcours de professionnalisation en somato-psychopédagogie. Certains extraits des entretiens individuels réalisés auprès de Marie, Charlotte et Léa¹ seront repris dans cet article.

Un contexte d'apprentissage particulier

La question de la difficulté perceptive est cruciale en formation de somato-psychopédagogue dans la mesure où cette

formation repose en premier lieu sur le développement d'une compétence perceptive. En effet, la somato-psychopédagogie est une discipline « qui étudie par quels moyens on peut apprendre et grandir en conscience à partir d'un vécu corporel plus riche et mieux ressenti » (Berger, 2006, p. 12). Le vécu proposé ici est une *expérience de soi*, à travers la médiation du corps, qui s'appuie sur une perception tout à fait particulière - la perception *Sensible* - et qui dépasse l'utilisation des six sens classiquement connus². La proposition de la somato-psychopédagogie consiste d'abord à enrichir l'éprouvé corporel interne de la personne, souvent pauvre, et à lui permettre ensuite de donner du sens à son expérience à partir de cet éprouvé.

La compétence du somato-psychopédagogue repose ainsi sur sa capacité à accompagner l'autre dans la découverte de cette perception *Sensible* et le futur somato-psychopédagogue comme la personne qu'il aura à accompagner dans son exercice professionnel, a à éduquer cette compétence perceptive. En effet, cette perception est éduicable à travers un apprentissage spécifique qui sollicite la personne au-delà de ses capacités perceptives habituelles. Aussi, dans le cadre des formations en somato-psychopédagogie, à travers de nombreuses mises en situations pratiques et pédagogiques, l'étudiant en formation est sollicité dans sa compétence perceptive afin de devenir un *expert de la subjectivité corporelle*. Ce déploiement perceptif est un véritable cheminement dans le sens d'une sollicitation graduelle de la

potentialité perceptive de l'étudiant mais aussi à travers une mise en rapport et une mise en sens à partir de son éprouvé.

Les contours de la difficulté perceptive

Dans ce contexte d'apprentissage bien particulier, la *difficulté perceptive* se définit d'abord comme une difficulté à percevoir subjectivement un vécu corporel interne. Cette difficulté s'origine dans une *pauvreté perceptive* qui se manifeste par un manque voire une absence de sensation en situation d'apprentissage et surtout aucun accès à sa propre intériorité. Ce type de difficulté de perception peut apparaître en début de formation où l'étudiant est amené à enrichir ses contenus perceptifs et à développer une attitude lui permettant de réceptionner les phénomènes internes et à leur donner sens. Mais le plus souvent, au fil du développement de ses instruments internes à percevoir et à se percevoir, cette difficulté s'estompe. Cependant, chez certains étudiants, cette difficulté persiste tout au long de leur parcours de formation, engendrant de la frustration voire une profonde souffrance. Ma recherche a fait apparaître que c'est à partir du moment où la pauvreté perceptive est vécue comme un handicap persistant en formation, qu'elle prend le statut de *difficulté perceptive*, s'accompagnant de souffrance et engendrant un *phénomène de stigmatisation* sur lesquels je reviendrai.

Ainsi, si la pauvreté perceptive est par définition la condition d'existence de la souffrance de ne pas sentir dans le cadre de la formation, elle ne suffit pas, à elle seule, à la faire exister. Pour preuve, toutes les personnes qui sont en difficulté de perception dans la formation n'en souffrent pas nécessairement et ce, même si leur pauvreté perceptive persiste. Nous rejoignons là d'autres enjeux, concernant le rapport que la personne entretient avec sa pauvreté perceptive et la façon dont elle la vit, l'interprète et s'articule avec et, surtout, ce qui s'exprime dans sa difficulté perceptive.

Les *difficultés perceptives initiales et persistantes*, dès lors qu'elles mettent en souffrance l'étudiant représentent donc un véritable enjeu dans le cadre de la formation de somato-psychopédagogue, et éventuellement au-delà si le phénomène perdure. Déjà, quelle que soit la formation, accompagner une personne en difficulté, voire en souffrance pose

un réel défi d'accompagnement. Mais ce défi est ici accentué par la spécificité même de notre approche qui repose sur la notion de compétence perceptive venant faire écho à cette difficulté. Impuissant face à sa difficulté, l'étudiant se sent alors limité dans son apprentissage qu'il vit comme un *parcours du combattant*.

C'est cet enjeu que j'ai souhaité explorer et plus particulièrement les dynamiques à l'œuvre chez les personnes souffrant ou ayant souffert de ce type de difficultés dans leur parcours de professionnalisation en somato-psychopédagogie. En effet, le fait même que ces personnes restent en formation et poursuivent leur parcours malgré leur difficulté suggérerait, à mon sens, l'existence d'une motivation et de dynamiques sous-jacentes leur permettant d'apprendre ce métier malgré leur difficulté.

Cette question des dynamiques à l'œuvre, tout comme les difficultés elles-mêmes, renvoie à l'enjeu existentiel présent dans la formation de somato-psychopédagogue, ainsi évoqué par H. Bourhis : « La pédagogie du sensible ne se réduit pas à la simple acquisition d'une compétence ou d'un savoir-faire instrumental ou pragmatique, nous sommes en présence d'une métamorphose de l'être qui concerne l'identité profonde de l'étudiant. On remarque que les difficultés d'apprentissage touchent également le versant existentiel de la personne. » (Bourhis, 2007, p. 106). Distinguant l'expérience existentielle de l'apprentissage par l'expérience, M.C. Josso précise que « l'expérience existentielle concerne le tout de la personne, elle concerne son identité profonde, la façon dont elle se vit comme être, tandis que l'apprentissage à partir de l'expérience, ou par l'expérience ne concerne que des transformations mineures. » (Josso, 1991, p. 197). Ainsi pour elle, les expériences existentielles sont celles qui « bouleversent les cohérences d'une vie, voire les critères mêmes de ces cohérences » (*Ibid*, p. 192).

Ainsi, les difficultés perceptives initiales et persistantes, à travers ce qu'elles mettent en jeu chez la personne, dépassent la simple difficulté d'apprentissage, pour refléter un enjeu plus fondamental, comme l'illustre ce témoignage : « Je ne sentais pas plus en moi que chez les autres et il allait falloir des années pour comprendre que ce n'était pas une fatalité, ni une injustice de la nature, mais que cela correspondait très exactement à toute ma façon d'être » (Étudiante, citée par Bois, 2007, p. 314).

Tensions identitaires et engagement en formation

En écho à cet enjeu identitaire, il me semble intéressant de souligner dans cet article les tensions identitaires spécifiques que peut engendrer l'engagement en formation de somato-psychopédagogue dans ce contexte de difficultés perceptives initiales et persistantes.

La notion de tension identitaire renvoie à celle d'identité dont E. Bourgeois souligne le caractère multiple et dynamique. L'identité est ainsi vue par E. Bourgeois comme constituée d'une pluralité d'images de soi, en tension, par laquelle le sujet définit son unité et sa continuité ainsi que sa similitude et sa différence par rapport à autrui : « Cette pluralité est a priori source de tensions ou de conflits internes, parce que les images de soi peuvent être parfois contradictoires ou divergentes » (Bourgeois, 2005, p. 215). Pour E. Bourgeois : « ... c'est dans cette tension que s'ancre la motivation à agir. » (*Ibid*). Ainsi l'engagement en formation peut être vu comme une des stratégies que le sujet met en œuvre pour réguler ces tensions dans le sens d'une plus grande intégration : « L'individu aura tendance à s'engager dans une action - de formation par exemple - et à soutenir son effort dans cette action s'il estime que cette action conduira à une réduction de la tension, c'est-à-dire, in fine, à (re)trouver un sentiment d'unité et de continuité. » (*Ibid*).

Le caractère mobilisateur des tensions identitaires pour l'engagement en formation varie en fonction du type de tensions éprouvées et du mode de régulation de ces tensions comme le mettent en avant certaines études³. Ainsi par exemple, les écarts entre « soi actuel » – correspondant à l'image de soi tel que l'on est – et « soi idéal » – l'image de soi tel qu'on voudrait être – seraient plus mobilisateurs que les écarts entre « soi actuel » et « soi normatif » – correspondant à l'image de soi tel qu'on croit qu'on devrait être –. De même, les attentes que l'on a vis-à-vis de soi-même seraient plus mobilisatrices que celles que les autres ont vis-à-vis de soi.

Pour les personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes, apparaissent clairement des tensions identitaires entre « le soi actuel » – ce que la personne est, comment elle se vit, c'est-à-dire une personne qui n'a pas de sensation, voire qui est incompétente perceptivement – et le « soi idéal » qu'elle

développe en cours de formation en rapport à son projet professionnel – ce qu'elle voudrait être : une personne qui perçoit –. De plus, en réponse à ce qui est demandé perceptivement à l'étudiant pendant sa formation, mais également à travers la comparaison aux autres, s'exerce également pour l'apprenant une tension entre le « soi actuel » et le « soi normatif » – ce qu'il pense qu'il devrait être, entre autre, pour être un bon somato-psychopédagogue, à savoir une personne très habile perceptivement –. Dans ce contexte de formation, le « soi idéal » et le soi normatif » se cristallisent sur le même enjeu.

Mais alors que l'action de formation, à travers les situations d'apprentissage pratique, est sensée permettre à la personne qui s'y engage de réguler cette tension, pour les personnes souffrant de difficultés perceptives persistantes, il semble au contraire que la formation devienne un facteur de renforcement de cette tension. Si la place prépondérante qu'occupe la perception dans cette formation participe à ce renforcement, celui-ci est amplifié par le rapport que la personne entretient avec cette prédominance de la perception à travers la façon par exemple dont elle privilégie la perception au détriment de ses autres compétences.

Ce renforcement est également accentué par un *phénomène de stigmatisation* induit par la personne. Porté par un sentiment de dévalorisation : « honte de ne pas sentir » (Marie), « sentiment de ne pas être comme tout le monde, d'être un vilain petit canard » (Léa), « impression d'être nulle » (Charlotte), voire d'identification à la difficulté, ce phénomène de stigmatisation participe grandement à la souffrance de ne pas sentir. Et surtout, à travers ce phénomène, la personne s'isole, ce qui a un impact certain sur son sentiment d'appartenance au groupe de formation. Or, comme le précise E. Bourgeois, s'appuyant sur des auteurs comme E. Wenger, « une trajectoire d'entrée dans une communauté de pratiques est liée à une trajectoire de transformation identitaire et implique de nouveaux apprentissages. En retour, la réalisation (ou non) de ces nouveaux apprentissages et leurs effets en termes de maîtrise des outils culturels propres à la communauté de pratique visée vont affecter le mode de participation du sujet dans cette communauté ainsi que son identité, à la fois individuelle et sociale. » (*Ibid*, p. 240). En ce sens, développer sa compétence perceptive est

important pour l'étudiant en tant que futur somato-psychopédagogue, mais aussi pour renforcer son sentiment d'appartenance au groupe de formation et, par voie de conséquence, son implication dans cette communauté d'apprentissage.

Ainsi que l'explique E. Bourgeois, le caractère mobilisateur des tensions identitaires est également étroitement lié aux émotions spécifiques qui accompagnent ces différentes tensions et leur possible régulation. Comme le montrent certaines études⁴, cette régulation s'appuie en particulier sur la progression perçue par le sujet dans le processus de réduction de ses tensions identitaires : « Une progression plus rapide qu'escompté engendrera des émotions positives alors qu'une progression plus lente engendrera des émotions négatives. » (*Ibid*).

Or comme cela apparaît dans les résultats de ma recherche, les difficultés perceptives initiales et persistantes sont vécues par l'étudiant qui en souffre comme quelque chose d'installé. À ce titre, la persistance de ses difficultés et la souffrance qu'elles véhiculent donnent le sentiment à l'étudiant d'une évolution plus lente qu'escomptée, voire d'une absence d'évolution engendrant des émotions négatives et compromettant la régulation possible de cette tension identitaire entre l'image de soi et l'image de soi futur professionnel. Les personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes se vivent d'une certaine façon en situation d'échec dans leur apprentissage.

Cependant, alors que ces personnes doutent visiblement de leur réussite en tant que futur somato-psychopédagogue, la persévérance et la ténacité dont elles font preuve questionnent quand à la nature profonde et l'enjeu de leur engagement.

E. Bourgeois avance que « les tensions identitaires prennent d'autant plus d'importance aux yeux du sujet qu'elles se conjuguent à des enjeux existentiels importants, immédiats et concrets, qu'il s'agisse des pratiques et des comportements du sujet, de ses relations interpersonnelles et/ou de sa participation à des communautés de pratique. » (*Ibid*, p. 242). Les enjeux d'un apprentissage et la finalité de ces enjeux pour l'apprenant interviennent à un moment précis de sa vie et s'inscrivent dans les dynamiques biographiques actives pour lui à ce moment-là (Josso, 1996). Comme souligné en introduction, la formation en somato-

psychopédagogie est une formation existentielle qui concerne le tout de la personne, l'interpelle dans son identité profonde et la façon dont elle se vit comme être. Cette dimension existentielle est clairement soutenue par la rencontre avec cette force du vivant qu'est l'animation interne. Or si les personnes qui souffrent de difficultés perceptives initiales et persistantes, n'ont pas accès de façon consciente à cette expérience pendant leur formation, elles en connaissent l'existence à travers les cours et les témoignages des autres et surtout sont profondément interpellées par cette possible rencontre comme cela apparaît dans mes résultats de recherche.

La régulation des tensions identitaires illustre bien l'aspect dynamique de la motivation à s'engager en formation et à persévérer dans la formation choisie. En effet, la dynamique motivationnelle en formation peut ainsi être entrevue comme l'interaction vivante et donc évolutive entre de multiples facteurs internes mais également externes, relatifs au contexte d'apprentissage ainsi que le résume les propos suivants de E. Bourgeois : « Les théories contemporaines de la motivation en éducation et en formation indiquent que cet engagement résulte d'un ensemble complexe de cognitions (image de soi, identité, sens donné à l'apprentissage, buts personnels, sentiment de compétence, de contrôlabilité, etc.) et d'émotions (la fierté ou la honte, l'enthousiasme ou l'ennui, le soulagement ou l'anxiété, etc.) en étroite interaction. » (Bourgeois, 2003). Cette interaction est source de tensions, d'ajustements et de régulations qui constituent la dynamique motivationnelle.

Aussi, bien que l'étudiant souffrant de difficulté perceptive initiale et persistante semble privé de ce qui fait normalement la base de la motivation d'un étudiant en formation de somato-psychopédagogue, à savoir ce qu'il perçoit, la mobilisation des enjeux identitaires qui se joue pour lui dans cette formation participe à renforcer son engagement.

La souffrance perceptive : de la souffrance de ne pas sentir à la souffrance de ne pas se sentir exister

La *souffrance perceptive* se caractérise par le fait que la difficulté à percevoir pour ceux qui en souffrent dans la formation de somato-psychopédagogue cache en réalité une

souffrance qui dépasse largement le cadre de la formation et qui est une souffrance existentielle envahissant la vie entière de la personne. Les participantes à cette recherche témoignent ainsi d'une souffrance profonde en écho à leur difficulté perceptive qui s'exprime subjectivement par des sentiments particulièrement forts : « *de ne pas être normale* » (Marie), « *d'être une anesthésiée de la vie* » (Charlotte) voire « *de ne pas être un être humain* » (Léa). Et comme elles le confient toutes les trois, la souffrance qu'elles ressentent en relation avec leurs difficultés perceptives se fait l'écho d'un enjeu plus fondamental, le *sentiment de ne pas se sentir exister*.

Cette souffrance de ne pas se sentir exister se caractérise par la *souffrance d'être privé de soi* : manque de goût de soi, manque de résonance, manque de concernation et la difficulté voire une incapacité à se laisser toucher. Elle est également renforcée par la souffrance de se sentir seule, la souffrance de ne pas se sentir entendue, et la souffrance de se sentir impuissante ; ces dernières dimensions relevant davantage de l'interaction avec l'extérieur, l'entourage et les professeurs en formation.

La difficulté perceptive initiale et persistante quand elle met en souffrance prend ainsi racine dans un enjeu existentiel qui se manifeste à travers une *impossible rencontre avec soi-même sur le mode du Sensible*. Cette impossible rencontre avec soi signe une profonde difficulté de réciprocité à soi et au « *sentiment de soi qui naît de l'intimité du sentir* » (D. Bois, 2001, p. 94). En effet ainsi que le souligne D. Bois, « *l'éprouvé des choses crée dans la personne une résonance intime qui participe de très près à la reconnaissance de son identité propre.* » (Bois, 2006, p. 187), or il apparaît clairement dans cette recherche que ces personnes en souffrance perceptive sont privées de cette forme de résonance. La personne ne peut pas se ressentir ; elle est fondamentalement en manque d'elle-même et souffre également de l'incohérence apparente de ce qu'elle vit : un puissant désir de se sentir exister dans la relation Sensible, et l'impossibilité fondamentale à pouvoir se laisser toucher par ce vivant en soi.

Dans cette impossible rencontre qui s'éternise, se joue une négociation entre la force de préservation et la force de renouvellement de la personne qu'il est important de respecter. En effet, tel que conceptualisé par D. Bois, le processus de transformation repose sur un

délicat équilibre entre ces deux forces en présence chez chaque être humain (Bois 2006, 2007). Ainsi que le souligne D. Bois, « *Cette force de vie qu'est l'animation interne va toujours dans le sens de la potentialité à condition que je me laisse croître au rythme de cette potentialité.* » (Bois, 2005).

Dans le principe d'équilibration qui se joue, la force de préservation est aussi une force de régulation, dont la fonction première est d'assurer la sauvegarde de la personne, sa « *stabilité dynamique* » comme l'évoque F. Kourilsky : « *Tout système vivant, humain ou social, est régi par deux tendances fondamentales, l'une allant vers l'évolution, l'autre vers l'homéostasie ou "stabilité dynamique"* » (Kourilsky, 2008, p. 42). En ce sens, la force de préservation ne s'oppose pas à la force de renouvellement, mais elle est garante du maintien de la stabilité à travers le respect d'un rythme d'évolution propre à la personne.

Un puissant ancrage motivationnel

Si ce sentiment de ne pas se sentir exister met la personne en souffrance, il est en même temps un puissant ancrage motivationnel qui permet à la personne de s'engager dans la formation et de persévérer dans son engagement.

Pour Léa, l'engagement en formation a été initié par une première rencontre déterminante avec le Sensible alors qu'elle sent « *pour la 1ère fois l'animation interne dans les jambes d'une fille* ». Ce premier contact dans l'autre, qu'elle vit comme de « *véritables retrouvailles* » donne un sens à la recherche existentielle qu'elle a depuis toute petite et elle se dit alors : « *ce truc-là, je ne sais pas ce que c'est, mais je ne le quitterai plus* ». On retrouve chez Marie une source de motivation similaire, dans la mesure où après sa première expérience au contact du Sensible, alors même qu'elle n'a pas vécu de sensation particulière, Marie se sent différente et contacte alors l'évidence d'avoir trouvé la voie qu'elle cherchait pour satisfaire sa recherche de mieux-être : « *c'était ça, et je savais que c'était ça, et que ça n'allait pas être autre chose* ». Charlotte, qui à la différence de Léa et Marie, n'a en revanche pas eu de première expérience déterminante au contact du Sensible, témoigne en ces termes de ce que représentait et représente encore aujourd'hui pour elle son engagement dans cette

démarche au contact du Sensible : « je ne veux surtout pas rester dans cette espèce d'anesthésie ou de truc qui n'est pas en contact avec le vivant en fait ... il y a quelque chose (émotion) ... c'est comme si c'était coupé ... oui coupé de la vie, coupé d'une forme de truc vivant [...] j'ai envie de me sentir juste vivante quoi [...] c'est pas un truc qui m'était donné spontanément et pour moi le travail qu'on fait en SPP avec le Sensible [...] c'est vraiment la voix de passage ».

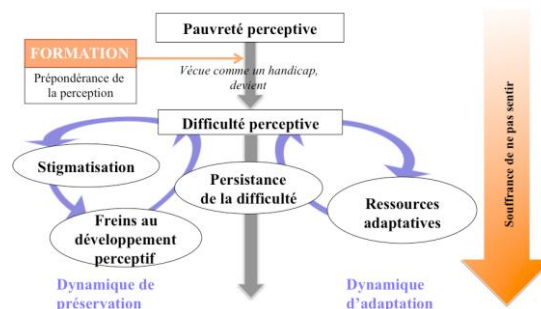
Que l'engagement en formation soit initié ou non par une première expérience déterminante au contact du Sensible, il est mû par une recherche existentielle même si la personne ne l'avait pas clairement identifié ainsi au début de sa formation. Pour les trois participantes à cette recherche, la rencontre avec le Sensible vient résonner avec cette recherche existentielle et représente pour elles LA voie de passage.

La force qui s'active en elles au contact du Sensible vient ainsi potentialiser une motivation qui était déjà présente, latente, avant de s'investir dans la relation au Sensible et elles continuent au nom de ce besoin vital en elles de se sentir vivante. Leur motivation est profondément ancrée dans cet élan vital à se vivre pleinement, élan qui exprime, selon moi, l'expression de la force de renouvellement qui les pousse à avancer, à continuer.

Et le fait même que nos trois participantes poursuivent leur formation malgré la persistance de leurs difficultés perceptives et l'augmentation de leur souffrance, confirme la puissance de cet ancrage motivationnel qui leur permet de persévérer dans leur parcours de formation.

Cependant, si cet ancrage est bien un support motivationnel puissant pour continuer sa formation, la personne n'est pas nécessairement pleinement consciente de cet ancrage et de l'enjeu qui se joue en elle et elle a à faire face à sa souffrance perceptive et à ses conséquences. Tant que cet enjeu reste dans l'ombre, la personne focalise alors sur le fait de ne pas sentir et s'articule avec sa difficulté perceptive de façon adaptative comme l'illustre le schéma ci-dessous.

La première phase du processus : une régulation adaptative



Comme abordé précédemment, l'enrichissement de la compétence perceptive de l'étudiant est limité par la persistance de la difficulté et le phénomène de stigmatisation qu'il vit. Des freins au développement perceptif viennent également perturber voire entraver le déploiement de sa compétence perceptive. Il s'agit par exemple du manque de pratique, de l'inertie et/ou de la passivité de l'étudiant généré par l'absence de perception mais aussi de sa représentation de la perception ou encore des effets perturbants de sa relation au Sensible telle qu'une coupure émotionnelle par exemple. Si ces freins sont aussi une expression de la difficulté à sentir voire d'une forme d'enfermement, certains d'entre eux, comme la représentation de la perception par exemple, représentent une voie de passage potentielle à partir du moment où la personne en prend conscience et peut agir dessus.

La persistance de la difficulté, sa stigmatisation et ces freins entretiennent un état qui ne favorise pas le déploiement perceptif de la personne, mais sont également le fruit d'une forme de protection de la part de celle-ci et l'expression de sa force de préservation.

Pendant toute cette phase, affiliant sa souffrance uniquement au fait de ne pas sentir, la personne va chercher et mobiliser des ressources adaptatives pour gérer sa difficulté et poursuivre sa formation. Ces moyens sur lesquelles la personne s'appuie ou qu'elle développe sont constitués de sa motivation bien sûr mais aussi de ressources cognitives comme sa capacité de réflexion, de stratégies telle que la mise en fonction pour l'autre, de personnes ressources (professeurs ou autres) ou encore de quelques ressources perceptives telles qu'une sensation de bien-être après un stage par exemple.

Si ces différentes ressources adaptatives n'offrent apparemment pas de solution

immédiate à sa difficulté, elles aident la personne à supporter la persistance de sa difficulté et lui permettent de poursuivre son cheminement dans le Sensible.

Cette phase de régulation adaptative va perdurer jusqu'à un moment de bascule dans le parcours de la personne, bascule initiée par une ou des expériences charnières.

Les expériences charnières : moment de bascule dans le processus

L'expérience charnière se définit comme une expérience déterminante à partir de laquelle s'amorce pour la personne un processus de changement de relation au Sensible engendrant un nouveau rapport à soi, un gain perceptif et un changement de rapport à sa difficulté. Une expérience charnière peut suffire à l'amorce du processus de changement, mais parfois plusieurs expériences charnières sont nécessaires.

Une spécificité des expériences charnières est qu'elles nécessitent un *déclencheur*. Ce déclencheur peut être un professeur qui va s'occuper plus spécifiquement de la personne et de sa problématique ou encore un contexte d'apprentissage qui change. En effet, le processus qui se déploie depuis l'expérience charnière est possible parce qu'à un moment quelqu'un et/ou quelque chose l'initie, permet à la personne de sortir de son enfermement en regardant autrement son processus et en appréhendant sa relation au Sensible sous un autre mode.

L'expérience charnière de Léa repose ainsi sur un accompagnement en entretiens individuels avec un de ses professeurs où, alors qu'elle découvre sa capacité à penser, elle se retrouve en contact direct avec sa pensée Sensible. Pour Charlotte, la post-graduation qui lui offre l'opportunité d'appréhender son processus de transformation au contact du Sensible, constitue sa première expérience charnière ; l'accompagnement des étudiants en formation de somato-psychopédagogie se révélera être une seconde expérience charnière pour elle.

La particularité de ces expériences charnières est qu'elles ne se donnent pas sous un mode perceptif à partir duquel peut se déployer une mise en sens tel qu'on est amené à le vivre dans le processus habituel de rencontre et de transformation au contact du Sensible. Au

contraire, elles s'appuient sur un déploiement *cognitivo-perceptif* qui passe par la mobilisation des autres compétences de l'étudiant, en particulier sa capacité réflexive mais aussi ses compétences pédagogiques par exemple, favorisant un contournement de sa difficulté perceptive. Ainsi, ces expériences charnières ne reposent pas sur des sensations, mais sur un sens, le sens que donne l'étudiant à ce qu'il vit, ce qu'il comprend ou encore le sens qui se donne, comme cela apparaît dans les résultats de recherche. Cette mobilisation des autres compétences de l'étudiant lui permet de devenir agissant dans son processus sans avoir à se frotter à son incapacité perceptive, puisqu'on ne lui demande pas de sentir à ce moment-là, et par voie de conséquence, l'aide à relativiser la prépondérance de la perception et à dépasser sa difficulté perceptive.

En effet, les témoignages dans cette recherche font apparaître que la mobilisation de ses compétences réflexives est nourrissante pour la personne voire même lui permet de se sentir exister. De plus, alors même que le déploiement des expériences charnières s'affranchit en quelques sortes de la perception, celles-ci engendrent une ouverture perceptive qui se manifeste par un gain perceptif. Léa par exemple rencontre une forme d'intensité perceptive qui facilite l'accès à ses sensations internes en les rendant plus précises, plus fortes, selon ses termes. Quand à Charlotte, sa première expérience charnière la met enfin en contact avec une forme de résonance interne, quelque chose qui se passe au niveau du cœur comme elle le précise. Et même si ces perceptions restent rares comme elles le soulignent toutes deux, cette ouverture perceptive leur permet de ne plus souffrir de leur difficulté perceptive. Le fait d'enfin ressentir quelque chose consciemment leur offre du matériau perceptif avec lequel elles peuvent s'articuler. Mais il apparaît surtout que ce qu'elles ressentent vient les concerner profondément, ou tout du moins plus profondément que toute autre expérience jusqu'à présent. Ainsi, ce qu'elles rencontrent subjectivement dans leurs expériences charnières vient les nourrir dans un sentiment d'existence.

A partir des expériences charnières, s'amorce un changement de rapport à la difficulté perceptive, mais celui-ci reste dépendant du déploiement de ses expériences charnières par la personne qui les vit.

La deuxième phase du processus : une phase de renouvellement

D'un point de vue dynamique, les expériences charnières sont l'ancrage de la phase de renouvellement dans ce processus de transformation au contact de la difficulté perceptive. A partir de ces expériences charnières et de la mise en œuvre par la personne des nouvelles aptitudes contactées pendant ces expériences, le rapport à la difficulté perceptive va évoluer. Dans la mesure où la personne est en quelque sorte *délivrée* de l'enjeu de sentir, elle devient alors consciente du véritable enjeu de sa difficulté – celui de se ressentir – et se retrouve en contact avec la teneur profonde de sa souffrance perceptive – celle de ne pas se sentir exister. D'une certaine façon, les expériences charnières permettent de révéler cet enjeu par contraste : c'est parce que la personne commence à se sentir touchée et à se vivre qu'elle prend la mesure de sa difficulté à se laisser toucher et rejoindre par elle-même, comme l'illustre les témoignages suivants :

- « *Je me sentais, avant, complètement coupée de moi, enfin je ne me sentais même pas comme ça puisque je ne le savais pas mais il y avait un espèce de truc ... coupée, coupée des autres [...] comme si je ne me sentais pas nourrie de, comme si je me sentais nourrie de rien* ». (Charlotte)
- « *Je ne sentais pas avant, j'étais trop planquée parce que j'avais trop peur d'avoir mal ... aujourd'hui je vois bien que pour sentir, pour être touchée bien il faut ... il ne faut pas que j'ai peur d'avoir mal* ». (Léa)

Dans le déploiement de ses expériences charnières se joue pour la personne un triple processus de reconnaissance : la reconnaissance d'un autre mode de relation au Sensible que le mode perceptif ; la reconnaissance du gain perceptif que cela fait naître ; et, surtout, la reconnaissance de soi.

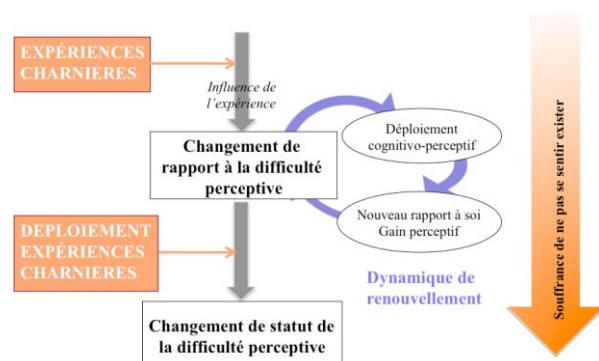
En premier, ce mode de relation au Sensible privilégiant la dimension réflexive est à reconnaître pour la personne de deux manières : comme étant une compétence de la personne mais aussi comme ayant autant de valeur que la compétence perceptive, d'autant que cet autre mode de relation au Sensible la dynamise à travers une ouverture perceptive.

En second, la (re)connaissance perceptive est une autre étape dans ce processus. En effet, si l'ouverture perceptive donne accès à de nouvelles sensations ou de nouvelles dimensions perceptives, encore faut-il que la personne les reconnaisse et les valorise alors même qu'elles n'ont pas l'envergure espérée par exemple.

Enfin, si ces deux premiers aspects de la reconnaissance influent sur la reconnaissance de soi dans ce processus, cette reconnaissance de soi passe aussi par l'actualisation d'un nouveau rapport à soi respectant celui ou celle que l'on devient. En effet, alors que la personne s'est depuis toujours perçue comme quelqu'un qui est en difficulté dans cette formation, qui ne sent pas, se reconnaître enfin comme étant en relation Sensible à elle-même c'est à la fois se reconnaître elle dans son existence propre mais également dans une identité professionnelle qui lui est propre.

Ce déploiement des expériences charnières signe aussi un processus d'autonomisation. En effet, c'est parce que les expériences charnières favorisent l'appropriation d'un nouveau rapport au Sensible et donc à elles-mêmes que nos participantes deviennent davantage sujets apprenants de leurs propres expériences et peuvent s'investir dans une réciprocité actuante envers elle-même.

Enfin, le déploiement de l'expérience charnière se caractérise pour la personne par une actualisation dans le temps de sa relation au Sensible ainsi que du statut de la difficulté. Sur la base d'une capacité perceptive qui a évolué même si elle reste limitée, en s'appuyant sur son propre mode de relation au Sensible, la personne s'engage dans son processus de transformation et potentialise sa relation à elle-même. Et malgré la persistance d'une trace de la difficulté perceptive, à travers une forme d'acceptation de la difficulté dans son parcours, la difficulté change de statut jusqu'à être considérée comme une expérience formatrice et transformatrice.



Conclusion

Comme nous venons de le voir, le processus de transformation qui se joue au contact de la difficulté perceptive est atypique dans la mesure où il passe en premier lieu par un déploiement cognitif plutôt qu'un déploiement perceptif. Ce processus s'appuie également sur une forme d'acceptation qui se décline en termes de temps, le temps nécessaire au processus, en termes de souffrance perceptive et en termes de confiance.

La souffrance perceptive a, d'une certaine façon, une place cohérente dans ce processus, elle informe de l'enjeu, de la confrontante rencontre entre ce qui appelle à vivre en soi et ce qui a peur de vivre. Pour la personne qui la vit, accepter de la considérer en tant que telle, c'est reconnaître sa protection intérieure et respecter son utilité, c'est accepter ce qui se joue en soi, la négociation entre sa force de préservation et sa force de renouvellement.

Comme cela apparaît dans mes résultats de recherche, l'immobilité qui est en jeu dans ce processus de difficultés perceptives est structurelle chez la personne qui en souffre et réclame du temps pour se remettre en mouvement, d'autant que cet enjeu existentiel vient faire écho à d'autres difficultés appelant d'autres stratégies adaptatives au fil du parcours de vie de la personne. Respecter ce temps et son tempo, c'est respecter ce qui œuvre dans soi au contact du Sensible alors même que la personne n'en a pas encore conscience. De plus, comme cela apparaît, à partir des expériences charnières, s'ouvre un temps de lucidité sur le véritable enjeu pour la personne, stimulant sa persévérance et forgeant sa confiance dans le processus.

Ce dernier point est important dans cette dynamique de transformation. En effet, cette confiance est à soutenir tout au long du processus et en particulier dans la phase de régulation où la personne n'a aucune visibilité sur l'enjeu de sa difficulté et sa souffrance. D'une certaine façon pendant toute cette phase adaptative, sa difficulté perceptive offre à la personne une forme de résistance, du « *grain à moudre* » comme l'exprime Charlotte. Or même si la personne a le sentiment de vivre peu de choses et de ne pas se laisser altérer par ce qu'elle vit, en souterrain, dans sa matière corporelle, une proximité à soi se tisse.

Enfin, en écho au changement de statut de la difficulté perceptive auquel le déploiement des expériences charnières invite, plutôt que

traverser la difficulté perceptive, j'ai envie de parler de transcender la difficulté dans le sens où la difficulté représente à la fois l'enjeu et le moteur du processus à travers ce qu'elle met en jeu.

Je conclurai cet article par la mise en jeu et en je qu'a représenté pour moi ce processus de recherche et ses résultats. En tant que professionnelle en somato-psychopédagogie qui s'est frottée à ce type de difficultés et est amenée aujourd'hui à accompagner des personnes en souffrant, je me suis sentie non seulement intimement concernée par cette problématique, mais aussi légitimée dans son exploration à travers l'accès expérientiel à ces difficultés que je connais. R.C. Kohn décrit ainsi les atouts de l'appartenance au groupe étudié : « Cette appartenance lui donne accès à des connaissances sur ce groupe social auxquelles le chercheur venant de l'extérieur accède bien plus difficilement, et il peut entendre et comprendre des choses incompréhensibles à quelqu'un venant ponctuellement, même si ce dernier s'immerge, s'engage et "parle en son nom propre". » (Kohn, 2003, p. 20). Par cette posture clairement assumée et impliquée de chercheur de l'intérieur, je suis devenue le temps de cette recherche le « témoin des témoins » (Bézille, 2000) de cette communauté de praticiens en difficulté perceptive.

Si mon intention était bien de questionner ce qui se joue dans ce rapport difficile à la perception de soi en formation de somato-psychopédagogie, j'ai été surprise par les dynamiques à l'œuvre au contact de cette difficulté, dynamiques qui en même temps qu'elles m'apparaissaient et prenaient sens, donnaient du sens à mon propre processus me permettant ainsi de me l'approprier. C'est ainsi dévoilé à moi-même l'ancrage de ma détermination à poursuivre ma formation pendant tout mon cursus. En effet, si j'ai pu douter à certains moments de ma formation de la pertinence de continuer, quelque chose en moi refusait de lâcher l'affaire et cette recherche m'a mise en contact avec l'enjeu existentiel qui portait ma persévérance. J'ai pu aux termes de cette recherche clairement identifier mes propres expériences charnières et les reconnaître dans le mode spécifique d'accès au Sensible qu'elles m'avaient offert. Cette recherche a pleinement participé d'ailleurs au déploiement de ces expériences charnières pour moi à travers l'amplitude de la dimension réflexive que j'ai pu y

déployer. Enfin, aujourd'hui je reconnais cette difficulté perceptive, dont je ne souffre plus comme ayant fait partie de mon processus, dans le sens où cela m'a, me semble-t-il, permis de me laisser *apprivoiser* et rejoindre par le vivant en moi.

Au-delà de la richesse des résultats, je reste impressionnée et profondément touchée par la force du processus à l'œuvre dans ce parcours du combattant. Ainsi, la force du vivant qu'est l'animation interne se met au service du vivant, de la réhabilitation du vivant, celle d'une part de soi en sursis. Et cette part de soi oubliée, écrin d'une potentialité à être, est, au fond, du vivant qui appelle le vivant, dans un continuum infini de renouvellement de soi.

Notes

1 Leurs citations seront en italique.

2 Ces vécus Sensible du corps, constituant une animation interne, se manifestent notamment par les phénomènes que D. Bois a qualifié de spirale processuelle du Sensible dans sa thèse de doctorat (D. Bois, 2007)

3 Higgins (2000) cité par Bourgeois, p. 220

4 Carver & Scheier (1999) cité par Bourgeois, p. 224

Bibliographie

Berger, E. (2006). *La somato-psycho-pédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*. Ivry sur Seine : Point d'Appui.

Berger, E. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes ; Étude à partir du modèle somato-psycho-pédagogique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris 8.

Bézille, H. (2000). De l'usage du témoignage dans la recherche en sciences sociales, in *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes* (Feldman J., Kohn R.C.). Paris : L'Harmattan.

Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*. Paris : Point d'Appui.

Bois D. (2005). Notes de cours, stage New York : juillet 2005.

Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé, introduction à la somato-psycho-pédagogie*. Ivry/ Seine : Point d'Appui.

Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte ; Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat

européen, Université de Séville, Département didactique et organisation des institutions éducatives.

Bourgeois, E. (2003). L'adulte, un être en développement. Sciences humaines, Hors-série n° 40, Mars/Avril/Mai 2003, consulté en ligne,

Bourgeois, E. (2005). Tensions identitaires et engagement en formation, in *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (Barbier J.M., Bourgeois E., Kaddouri M., De Villers G.). Paris : L'harmattan.

Bourhis, H. (2007). *Pédagogie du sensible et enrichissement des potentialités perceptives*. Mémoire de master II recherche : Éducation tout au long de la vie, Université Paris 8.

Josso, M.C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'âge d'homme.

Josso, M.C. (1996). Se former en tant qu'adultes : défis, enjeux, ressources et difficultés, in *L'Adulte en formation regards pluriels* (dir. Bourgeois, E.). De Boeck Université, pp. 83-94.

Kohn, R.C. (2003). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur, in *Praticien et chercheur : parcours dans le champs social* (M.P. Mackiewicz). Paris : L'Harmattan.

Kourilsky, F. (2008). *Du désir au plaisir de changer*. Paris : Dunod (1ère édition : 1995)

La voix renouvelée

Impacts de l'expérience du Sensible sur les potentialités du chanteur lyrique

Lúcia Lemos

Chanteuse lyrique, master en psychopédagogie perceptive

Je suis chanteuse lyrique et professeur de technique vocale et de chant. Mon travail de la voix s'est toujours appuyé sur une émission spontanée, liée à l'écoute et à une expression personnelle profonde, plus qu'à une technique imposée du dehors. Cette perspective m'a menée à l'influence des émotions sur les voix des chanteurs, devenus vulnérables par leur ouverture, et ensuite à m'interroger sur leur relation au corps et à leurs perceptions. En effet, j'observai que ceux-ci cherchent constamment à s'exprimer de façon authentique (ce qu'on appelle communément *l'émotion artistique*), sans pour autant succomber aux fluctuations de la vie émotionnelle et que, souvent, ils luttent contre un corps dont ils dépendent pour une émission vocale de qualité.

Ma rencontre en 2002 avec le Pr. D. Bois¹ et son travail, axé sur la psychopédagogie perceptive², dans le cadre de trois formations universitaires, m'offrit plusieurs nouvelles ouvertures et de nouveaux points de vue en réponse à mes questionnements. J'observai, d'abord dans ma propre voix, des transformations qui, suite aux séances en relation d'aide manuelle ou aux exercices de gymnastique sensorielle, semblaient s'inscrire dans le temps de façon durable. Très vite, je commençai à appliquer les pratiques de la psychopédagogie perceptive à quelques élèves et à en observer les conséquences. Je me décidai par la suite à mener une recherche dans le cadre du CERAP pour le Mestrado en Psychopédagogie perceptive, sous la direction du Pr. D. Bois.

Cet article présente quelques résultats de ma recherche, finalisée et soutenue en janvier 2011, qui fut l'aboutissement de neuf années d'études et de questionnements sur la voix du chanteur lyrique et son expérience du Sensible³.

Elle a porté sur l'accompagnement en psychopédagogie perceptive d'une population de trois chanteurs et tentait de répondre à la question de recherche suivante : « *Quels sont les impacts de l'expérience du Sensible sur le déploiement des potentialités du chanteur lyrique ?* »

Cette thématique, née de l'exploration de mon propre instrument vocal et de ma volonté de me surpasser en tant qu'artiste ainsi que de mon expérience de pédagogue et du plaisir de guider des jeunes voix dans leur parcours, a d'abord répondu à la motivation profonde de comprendre et décrire le fonctionnement, les problématiques et les cheminements de la voix. La rencontre avec la psychopédagogie de la perception m'a apporté de nouveaux éléments que j'ai eu l'occasion de questionner dans cette recherche, notamment le rapport au corps, l'évolution perceptive, le développement de la présence à soi ainsi que la transformation de la personne. Effectuer cette démarche m'a paru indispensable face à l'intensité des expériences, vécues ou rapportées, ainsi qu'au renouveau physique et conceptuel que j'observai dans mon approche du chant.

Cet article présente un compte-rendu du parcours de ma recherche. Interroger les impacts de l'expérience du Sensible sur le déploiement des potentialités du chanteur peut constituer un nouvel axe scientifique pour la communauté vocale, notamment sur des thématiques comme le rapport au corps et à la pensée, le développement perceptif, le stress, la performance authentique et la confiance. D'autre part, plusieurs chercheurs dans le cadre du CERAP se sont penchés sur l'expérience du Sensible et le déploiement des potentialités, mais une étude de ses impacts sur la voix chantée n'a

pas encore fait l'objet d'une recherche approfondie. J'espère donc pouvoir apporter quelques nouveaux éléments de compréhension théorique et pratique à la communauté des chercheurs de la pédagogie vocale, ainsi qu'à la psychopédagogie perceptive.

Présentation de ma recherche

Mon parcours musical a commencé au début des années 80 dans les rangs du Conservatoire de Lisbonne et sur scène dans le chœur professionnel Gulbenkian, après 3 ans d'études de psychologie. Je chante en solo de la musique classique et j'enseigne depuis 25 ans. Très tôt, j'ai senti la nécessité d'entreprendre un travail sur le corps pour comprendre et développer mon instrument et mon expressivité, ainsi que pour aider certains élèves que la formation traditionnelle des écoles de musique laissait en difficulté. Ma rencontre avec D. Bois et la psychopédagogie perceptive fut la suite logique de plusieurs démarches sur la voix, le corps, la posture, le mouvement, l'expression dramatique authentique, le développement personnel et leurs différentes interactions.

Lors de mes premiers pas en tant qu'étudiante de chant, je tombai par hasard sur un poème de R. M. Rilke, où l'on pouvait lire : « (...) *Le chant est existence. Pour le Dieu, chose facile. Mais nous, quand sommes-nous ?...* » (Rilke, 1943, p.147). Avec la rencontre de ce texte, je compris soudainement que l'apprentissage de cet art pourrait devenir un parcours à l'intérieur de soi, un cheminement vers l'Être que j'étais. Mon expérience de pédagogue a ensuite raffermi ma première intuition « soufflée » par la parole du poète : ainsi, l'apprentissage de la voix chantée, en tant que communication par le son, peut devenir une formation de soi et se révéler un chemin de vie.

La psychopédagogie perceptive est une discipline émergente dont l'originalité se situe dans l'accompagnement de la personne par la découverte de l'expérience sensible du corps, expérience éminemment subjective qui amène à percevoir de nouvelles potentialités. Être touché depuis sa fibre sensible enrichit le rapport au corps ouvrant ainsi de nouvelles perspectives pour le chanteur. Bien que cette formation ne soit pas ciblée sur le développement artistique et la performance, elle a apporté à ma profession et à ma passion un bouleversement et une nouvelle richesse. Mes premières expériences du Sensible furent très marquantes, résonnant dans ma fibre

humaine et me faisant rencontrer dans ma profondeur un lieu de paix et d'espoir créatif. De plus, elles suscitèrent des changements vocaux immédiats. Ma recherche commença par un journal de bord dans lequel je notais mes réflexions et mon évolution en tant que chanteuse et en tant que personne en formation, afin de comprendre les expériences que je vivais. Dès que j'ai pu, j'ai commencé à guider quelques élèves par les outils de la psychopédagogie perceptive, notamment la relation d'aide manuelle, et à en observer les conséquences.

La psychopédagogie perceptive propose à la personne, par l'entraînement des perceptions, une nouvelle présence à elle-même dans le moment présent. N'est-ce pas ce que requiert le chanteur lorsqu'il utilise son instrument (son corps), pour s'exprimer du plus profond de soi et pouvoir toucher l'autre, par le son de sa voix, par la beauté d'un vers, d'une mélodie ? Ainsi comme l'affirme D. Bois : « *Le performer connaît tout de son corps en tant qu'organe d'exécution mais il a encore à apprendre de son corps en tant qu'organe de perception.* » (Bois, cité par Leão, 2003, p. 224).

Mais quelles sont donc les potentialités particulières au chanteur ? En quoi un tel entraînement perceptif se répercute-t-il sur le développement de son instrument vocal et sur son évolution, en tant qu'artiste et en tant que personne ? À quelles difficultés s'adresse-t-il ?

Dans cette recherche, et pour répondre à ces questionnements, j'ai d'abord réalisé une problématisation théorique autour du concept des potentialités pour les sciences humaines (Honoré, 2003 ; Houssaye, 1999 ; Rogers, 1998) et pour la psychopédagogie perceptive (Bois & Austry, 2007). J'ai ensuite décrit exhaustivement les diverses potentialités spécifiques au chanteur lyrique, qu'elles soient vocales, sensorielles, cognitives, performatives et émotionnelles. Puis j'ai développé les cadres théoriques et pratiques de l'accompagnement en psychopédagogie perceptive. Ma recherche s'est insérée dans le courant de l'analyse qualitative (Paillé & Mucchielli, 2004), plus précisément dans celui de la recherche heuristique⁴ (Moustakas, 1990). En ce qui concerne la méthodologie de recueil des données, j'ai interviewé deux chanteurs lyriques professionnels, suivis par moi en psychopédagogie perceptive, respectivement pour une période d'un an et de six ans. En m'appuyant sur un guide d'entretien à *directivité informative*⁵ (Bois 2007), j'ai croisé leurs témoignages avec mon journal de bord, en utilisant une grille catégorielle pour identifier les

grandes lignes et dégager les processus qui apparaissaient. L'analyse par catégories fut le point de départ d'un récit phénoménologique *cas par cas* (Mucchielli, 2004), pour décrire au plus près les phénomènes mis en valeur.

Sur cette base de données, j'ai ensuite effectué une démarche herméneutique qui m'a permis d'identifier les points communs aux trois cas, pour mieux comprendre la nature des impacts de l'accompagnement en psychopédagogie perceptive et en tirer des conclusions significatives pour ma recherche.

Après avoir présenté les contours théoriques, pratiques et méthodologiques, de mon étude, il me semble à présent important de définir de façon plus approfondie les potentialités du chanteur lyrique et leur place dans la pédagogie artistique pour présenter au lecteur non averti la population de ma recherche. Pour cela, je ne peux faire l'économie d'une réflexion panoramique autour de certains facteurs qui affectent le son de la voix et la performance du chanteur.

1. Les potentialités du chanteur lyrique

1.1. La singularité du chanteur lyrique : au croisement d'une exigence de rigueur et de créativité expressive

Pour commencer, il me faut décrire les singularités du chanteur lyrique. Ce chanteur est un communicateur par le son pur : en plus du contenu esthétique de la mélodie du compositeur ou du contenu poétique du texte, c'est surtout le son de la voix en soi qui porte l'information essentielle : personnelle, résultante du vécu, de l'intelligence et de la sensibilité de l'interprète, c'est la voix qui communique au sens profond du terme, c'est la voix qui touche. Contrairement à d'autres professionnels de la voix qui s'appuient sur une amplification électronique, le chanteur lyrique entreprend un long parcours de développement physique et psychologique pour explorer et développer son corps en tant qu'organe d'amplification. Par ailleurs, cet artiste, à l'égal d'un danseur, fait face à une haute exigence technique pour satisfaire les demandes du répertoire, mais il reste un interprète : une personne dont la créativité qui le distingue est constamment dirigée par d'autres, qu'ils soient chefs d'orchestre, metteurs en scène, professeurs de voix, etc. Ces diverses

facettes constituent une personnalité qui peut allier une vulnérabilité énorme au niveau physique ou émotionnel à un courage surprenant pour oser la nouveauté et s'exposer en profondeur, mélangeant une exigence de discipline à une humilité qui l'oblige à se questionner quotidiennement. De plus, et contrairement aux autres musiciens dont l'instrument est situé à l'extérieur de l'exécutant, le chanteur se confond avec l'instrument qu'il cherche à développer. Sa profession en dépend entièrement. Mon expérience de chanteuse et de pédagogue s'accorde avec les écrits d'auteurs qui affirment que le rapport à la voix chez le chanteur lyrique est tellement primordial que la plupart du temps, on observe une véritable identification entre l'être profond et le son qu'il produit (Harrison, 2006).

1.2. L'apprentissage du chant : une démarche existentielle de déploiement de potentialités diverses (physiques, psychiques, émotionnelles)

La préparation d'un chanteur lyrique est un long processus complexe et passionnant. Le professeur de chant ira d'abord aider le chanteur à déployer ses potentialités vocales : ce qu'on appelle communément trouver sa voix signifie en effet coordonner et entraîner un vaste ensemble musculaire qui englobe le tronc, le bassin, les muscles respiratoires et surtout les suspenseurs du larynx, les cordes vocales et les muscles articulateurs. Ensuite, il devra adapter l'apprenti chanteur aux demandes esthétiques, musicales et dramatiques du répertoire et le guider vers son expression. Une voix chantée équilibrée dépend donc de plusieurs facteurs : d'abord, du corps, dans son fonctionnement, mais plus précisément dans le rapport que le chanteur établit avec celui-ci ; ensuite, elle dépend de ses perceptions, de l'écoute surtout, mais également de la proprioception ; enfin, elle résulte de ses processus émotionnels et cognitifs. De surplus, comme tout musicien, le chanteur devra déployer sa sensibilité musicale et ses connaissances stylistiques. Comme tout acteur il devra explorer sa présence et sa communication.

Le développement de cet instrument complexe qu'est la voix revient donc à déployer des potentialités diverses, qu'elles soient vocales, interprétatives ou expressives. Si le chanteur a souvent besoin d'effectuer un cheminement vers soi en tant que personne en travaillant sa relation à soi et à l'autre pour découvrir et mettre à jour ses potentialités vocales et créatives, l'opposé

est également vrai : le parcours qu'il effectue à la recherche de sa voix devient chemin d'auto formation au sens physique, sensoriel, cognitif, émotionnel, pour ainsi dire, un parcours existentiel de l'être à la recherche de son expression. Comme nous l'explique Harrison : « Aspirer à une voix chantée équilibrée c'est aspirer à être soi-même, en ajoutant la possibilité d'explorer et faire reconnaître le paysage de l'émotion et de l'âme de l'expérience humaine en général. ⁶ » (Harrison, 2006, p. 230).

2. Questionnements autour de la pratique du chanteur lyrique

Pour répondre à ma question de recherche sur l'expérience du Sensible et le déploiement des potentialités du chanteur lyrique, je me suis d'abord appuyée sur un questionnaire préliminaire posé à une population de dix chanteurs professionnels qui les interrogeait sur les principaux obstacles rencontrés dans leur parcours. Cette étude, jointe à la lecture mon journal de bord, m'a aidé à structurer ma recherche autour de cinq questionnements centraux, que je vais présenter sommairement, ne pouvant les développer dans le contexte de cet article : le rapport au corps et à la pensée ; le développement perceptif du chanteur ; la vulnérabilité au stress ; la recherche d'une performance authentique ; et, enfin, la problématique de la confiance.

Par la suite, l'analyse de mes données avait pour objectif d'établir une évolution face à ces problématiques en utilisant la connaissance par contraste (Bois, 2007), par laquelle la personne compare son état présent à son état antérieur, avant et après le travail de psychopédagogie perceptive.

2.1. Le rapport au corps et à la pensée : une opposition

Le chanteur chante avec son corps, il doit donc apprendre à le connaître et à l'exercer à travers des techniques qui visent la participation du corps appliquée aux exigences de l'émission vocale. Une approche globale du corps dans la recherche de l'équilibre du geste vocal sera donc évidente pour toute pédagogie de la voix : le pédagogue cherchera à optimiser le travail respiratoire, musculaire et articulaire, tout en minimisant les tensions non nécessaires.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur le

thème de la voix et du corps. Mais de quel corps parlons-nous ? D'un corps qu'il faut entraîner comme un athlète, mais avec quelles limites ? Ou plutôt d'un corps qu'il faut rééquilibrer, de façon mentale, comme le préconise F. M. Alexander (1932), ou plutôt de façon sensorielle, comme le conseille M. Feldenkrais (1981) ? D'autres auteurs (Marshall, 2001 ; Harrison, 2006) parlent du corps comme d'un lieu d'où émerge une forme instinctive d'expression, qu'il faut dans un premier temps retrouver de façon spontanée, en cessant toute activité de la pensée, et qui exprime un état créatif antérieur à la rationalité et proche de celui de l'enfance.

À ce stade de notre réflexion, deux perspectives apparaissent concernant le rapport au corps dans la pédagogie vocale : en premier lieu, un corps que l'on entraîne, (ou que l'on relâche, ou que l'on réorganise) à partir d'une action psychique ; en second lieu, un corps instinctif que l'on apprend à écouter. Quant à la voix, ces deux visions correspondent à deux courants pédagogiques qui s'opposent : l'un préconise une émission vocale résultant de l'application de mécanismes physiologiques compris de façon rationnelle, exécutés et entraînés volontairement (Falkner, 1994) ; l'autre recherche une voix dirigée uniquement par une spontanéité liée à l'expression émotive issue du corps, sans réflexion, par l'écoute (Harrison, 2006 ; Husler, 1976 ; Tomatis, 1987) ou par le développement perceptif (Blivet, 1999). En d'autres mots, soit le chanteur doit préparer son corps à l'émission sonore de façon mentale, soit le chanteur doit cesser sa pensée pour laisser parler son corps. J'observe dans ces deux cas de figure une opposition du corps et de la pensée (ou des processus perceptifs et de la réflexion) qu'il me paraît important de questionner.

2.2. Le développement perceptif et attentionnel du chanteur

La question des perceptions du chanteur reste polémique dans la scène pédagogique de la voix chantée, surtout parce qu'elle recherche à la fois une spontanéité et une expertise. Les différentes écoles s'affrontent : quelle est la validité de la compréhension des mécanismes vocaux dans l'entraînement conscient de la voix ? Comment concilier information scientifique et subjectivité sensorielle ? Faut-il développer l'écoute ou travailler la sensorialité ? (Blivet, 1999 ; Falkner, 1994 ; Harrison, 2006 ; Husler, 1976 ; Tomatis, 1987).

D'autre part, la pédagogie de la voix chantée semble démunie pour aborder de façon satisfaisante la problématique de l'attention. Les exigences de la scène et de la musique vocale sollicitent une concentration dans plusieurs directions à la fois et à plusieurs niveaux, mais la plupart du temps, le chanteur débutant se retrouve démuné face à cette demande plurielle. Je dirais également, suite à mon expérience du Sensible, par laquelle le développement attentionnel est orienté de façon à la fois mentale et corporelle (Bois, 2007), que l'exigence d'une concentration nous renvoie à la problématique d'un contrôle mental sur un phénomène physique ou perceptif, ce qui, encore une fois, divise en deux la personne créatrice. Si je m'en réfère à mon expérience propre et à mon observation, je dirais que non seulement les potentialités attentionnelles ne sont pas suffisamment entraînées, mais encore que l'attention du chanteur apparaît menacée par des habitudes perceptives et surtout, par les facteurs liés au stress et au manque de confiance.

2.3. La vulnérabilité au stress

Une autre difficulté que la formation du chanteur laisse sans réponses est celle du stress. Les expressions populaires *avoir le souffle coupé*, *être muet d'effroi*, *avoir un nœud à la gorge*, expriment d'une façon simple les mécanismes liés au stress, qu'il soit d'origine physique ou émotionnelle, et qui, de façon aiguë où installée dans le temps, modifient de façon navrante l'usage de la voix. Dans le cas du stress immédiat, les conséquences vont de la diminution des sécrétions salivaires, laryngées et bronchiales, à l'altération des rythmes respiratoires et diaphragmatiques, avec perte de contrôle subite du support de la voix, jusqu'à la confusion des perceptions sensorielles et de l'écoute. Les situations du type de ce que l'on appelle *le stress dépassé* résultent, la plupart du temps, en un retour en arrière du développement vocal : les tensions musculaires et fasciales s'organisent, elles engendrent un comportement d'effort, causent des dommages d'abord fonctionnels puis structurels, et peuvent finir par se traduire par une dysphonie (Bourdat, 1996 ; Damsté, 2003 ; Lemos, 2003).

2.4. La recherche d'une performance authentique

Dans la pédagogie des arts performatifs en

général et du chant lyrique en particulier, la construction d'une technique vocale s'accompagne toujours de la recherche d'une communication et d'une expression authentique. S'il est vrai que certains pédagogues de la voix stimulent le chanteur à jouer à partir de sa mémoire autobiographique et de son vécu émotionnel, en vue de toucher un public (Harrison, 2006), d'autres critiquent une trop grande identification de l'artiste avec un état qui le plonge dans une transe personnelle, le coupant parfois des impératifs techniques de la musique et de la scène, ainsi que du public. Ceux-ci préféreront s'appuyer sur un travail sur l'attention et les perceptions corporelles comme voie d'accès à l'état créatif, s'inspirant des théoriciens de la performance comme Stanislavski (1968) et Grotowski (1971).

2.5. La problématique de la confiance

Le monde dans lequel le chanteur évolue est simultanément d'une grande exposition et d'une grande solitude et la continuation de sa carrière dépend constamment d'une évaluation faite par les autres, qu'ils soient collègues, chefs, critiques ou public. Un manque de confiance dans sa voix ou dans son jeu peut facilement devenir un manque de confiance en soi en tant qu'être, dans la mesure où le chanteur s'identifie à sa voix (Evans, 1994 ; Harrison, 2006).

Il est évident que ces thèmes ne couvrent pas exhaustivement les problématiques qu'affronte le chanteur lyrique dans sa profession, mais ils ont habité ma réflexion au contact de la psychopédagogie perceptive et m'ont permis d'orienter mon étude vers les objectifs de ma recherche, à savoir : développer le concept de la potentialité chez le chanteur lyrique, mieux comprendre la nature de l'expérience du Sensible, identifier et analyser les différents impacts de l'expérience du Sensible sur le processus vocal, artistique et personnel, et ébaucher quelques directions pédagogiques.

3. Le Sensible et le déploiement des potentialités

Dans ma recherche, j'ai d'abord introduit la question de l'expérience du Sensible, en ciblant l'expérience comme formation de soi et en définissant son cadre, ses conditions, sa description et ses impacts sur le déploiement des potentialités (Bois 2007). Puis je me suis

proposée de présenter les apports de la psychopédagogie perceptive face aux difficultés spécifiques du chanteur, en tant qu'aide à la construction de leur voix physique ainsi qu'à leurs capacités de *performers* et à leur évolution personnelle.

Les chanteurs luttent contre la fatigue physique, la tension musculaire, la peur, le manque de confiance, les fluctuations de l'attention, les difficultés émotionnelles, etc. Leur voix, leur expression et leur succès dépendent du corps, de la santé, des perceptions et des processus cognitifs. Ainsi, j'ai choisi de présenter tour à tour quelques concepts particuliers à la psychopédagogie perceptive qui me parurent pertinents face à ces problématiques, et que le lecteur retrouvera dans la littérature du Sensible : l'accordage somato-psychique (Berger, 2007 ; Bois, 2006), l'attentionnalité (Bois, 2006), le corps Sensible (Berger, 2005 ; Bois, 2007 ; Duprat, 2008), la pensée Sensible (Bois, 2007), le développement des perceptions (Aprea, 2007 ; Courraud, 2002), la verticalité (Souriant, 2002), la présence à soi (Leão, 2003), la créativité et l'authenticité (Bois, 2007 ; Leão, 2003), la confiance immanente (Bothuine, 2010), le processus de transformation (Bois, 2007) et le sentiment d'existence (Bois, 2007 ; Lefloch-Humpich, 2008).

J'ai ensuite présenté sommairement les quatre instruments pratiques de la psychopédagogie perceptive : la relation d'aide manuelle, gestuelle, l'introspection sensorielle et l'entretien verbal. Dans cette recherche, je me suis surtout appuyée sur le volet manuel de la méthode, suivi d'un espace de parole pour recueillir des témoignages. Le premier participant fut prioritairement accompagné par moi en relation d'aide manuelle. Quelques exercices de gestuelle lui furent également proposés pendant des moments spécifiques de son parcours, pour l'aider à affronter des problématiques particulières de sa profession, mais un important degré de résistance l'empêcha, je pense, de les exécuter de façon autonome de façon à pouvoir obtenir les bénéfices espérés. Le deuxième sujet, une femme, fut longuement suivi en relation d'aide manuelle. Elle participa, en outre, à des séances de relation d'aide gestuelle, apprit quelques exercices et les pratiqua chez elle. Les annotations issues de mon journal de bord furent écrites à la suite de pratiques en relation d'aide manuelle, gestuelle et d'introspection, le long des six années de formation universitaire avec D. Bois et son équipe. Chacun des outils a été utilisé.

D'autres rencontres thérapeutiques avec des praticiens ou des collègues ont fait également partie de ce parcours, ainsi que des réflexions personnelles émanant de moments individuels de méditation ou de réflexion, qui révèlent mon parcours d'auto-formation au contact du Sensible.

4. Résultats de recherche

Dans le cadre de cet article, je ne développerai pas dans le détail mon parcours d'analyse et d'interprétation, mais je donnerai plutôt les principaux résultats qui en sont issues.

Je résumerai d'abord brièvement les lignes directrices qui m'ont informée de l'impact de la psychopédagogie perceptive sur le développement des potentialités vocales et humaines du chanteur lyrique. En premier lieu, chacun des participants a décrit de façon explicite l'expérience en lien avec le Sensible. On retrouve chez les deux participants ainsi que dans mon propre témoignage une description qui reprend les termes du Sensible tels qu'ils apparaissent dans la littérature, ce qui m'a permis d'atteindre un de mes objectifs, à savoir, enrichir ma compréhension de la nature de l'expérience du Sensible.

En ce qui concerne les impacts sur le développement des potentialités vocales et humaines, nous pouvons observer qu'ils sont de plusieurs natures : chez le participant qui fut suivi pendant un an, les impacts sont forts, mettant en évidence une modification essentielle des tensions internes et une nouvelle compréhension de son corps qui lui a permis de mieux coordonner son instrument vocal. Ces facteurs ont provoqué un raffermissement de sa voix, une facilitation immédiate au niveau expressif, moins d'effolement face au public et une diminution de son autocritique. Bien que *l'accordage somato-psychique*⁷ s'estompe dans le temps, ce participant semble avoir contacté de façon épisodique une émission vocale indépendante de sa volonté et des états de confiance et de relâchement. Mais, malgré un déploiement positif de ses diverses potentialités, son évolution ne lui a pas permis d'affronter pleinement les demandes de la profession sans préoccupations : il fait allusion à la nécessité de poursuivre le travail sur soi.

La deuxième participante, dont le contact avec la somato-psychopédagogie couvre six années, décrit dans son témoignage une voix devenue plus fluide et plus libre, qui a augmenté

dans son extension, son volume et son agilité, en conséquence de la libération au niveau de ses tensions internes et de la nouvelle compréhension de la verticalité associée à l'acte vocal. Elle se réfère également à une nouvelle aptitude à gérer son stress, sa santé et son attention à sa performance ; elle décrit une nouvelle clarté mentale et une modification de sa relation à l'autre. Elle semble être sortie de son état de peur : une confiance nouvelle en tant que chanteuse et dans la vie semble émerger.

En ce qui me concerne, suite à une analyse fine de mon itinéraire, j'ai d'abord observé un renouvellement de ma potentialité vocale, en conséquence de mon évolution perceptive et de la libération des diverses structures responsables : ma voix s'est déployée surtout dans l'aigu, gagnant également en volume et en facilité. Je relève également des propos se rapportant à une nouvelle assurance dans mon chant (fruit de la verticalité mouvante), à un nouveau plaisir de chanter et à une diminution des problèmes de santé liés au stress, affectant la voix mais aussi la douleur lombaire ou les allergies. L'évolution de mon rapport au corps me permet à présent d'identifier mes tensions et de mieux m'y adresser de façon autonome. L'analyse exhaustive de mes processus m'a permis de comprendre en détail le fonctionnement de mon corps face aux réactions de stress ou à l'effort et de mieux l'adapter à l'acte vocal. Ces informations se révèlent précieuses dans l'accompagnement des difficultés de mes élèves et constituent une nouvelle expertise pédagogique. Je signale également un développement de mon attention, un affinement perceptif, une nouvelle stabilité psychique face à moi-même et à autrui. Ces neuf années de parcours dénotent un processus de transformation avec des moments d'inspiration et d'un fort sentiment d'existence.

Ces trois récits d'expérience se rejoignent donc en plusieurs points ou sur différents plans qui entrent en résonance avec les conclusions de mon exploration théorique : les effets curatifs sur la gestion du stress, le changement du rapport au corps et l'évolutivité de la relation de perception avec soi et avec autrui. Je présente maintenant ces trois points.

4.1. Effets curatifs immédiats sur la gestion du stress

Dans la section des fondements théoriques, j'ai abordé abondamment l'impact de la situation

de stress sur les performances vocales. Dans la plupart des cas, placé dans une situation où il sent son instrument lui échapper, le chanteur recherchera un soulagement rapide à des moments de difficultés physiques ou émotionnelles, des situations de responsabilité ou de surmenage. Il approchera le psychopédagogue perceptif pour obtenir un relâchement musculaire afin d'optimiser ses fonctions vocales, tentera de gérer des inflammations dues à la fatigue ou à la maladie ou, tout simplement, demandera à retrouver sa forme physique et émotionnelle afin de faire face à une étape professionnelle particulièrement éprouvante.

Le contact avec l'animation interne propre à la relation au corps Sensible suscite chez les trois sujets une relaxation, un calme intérieur, un soulagement général et une récupération de la fatigue vocale. Une présence nouvelle se manifeste accompagnée d'une sensation de profondeur, de clarté mentale et d'un fort sentiment d'existence. J'ai retrouvé dans l'expérience des trois sujets l'expression de la *spirale processuelle du Sensible*⁹ et l'*accordage somato-psychique* décrit plus haut (Bois, 2007).

Il apparaît clairement que la psychopédagogie perceptive a un effet bénéfique sur la gestion de stress et la résolution des tensions qui affectent et limitent le fonctionnement de l'appareil vocal, qu'elles soient dues à l'effort, à la posture, ou à des situations émotionnelles. Cette libération physique immédiate (notamment au niveau du diaphragme, des cervicales, de la mâchoire, de la langue et du pharynx, de la zone pelvienne et des appuis, mais aussi de tout le fascia axial profond) a des effets sonores évidents : le chanteur sent son instrument se libérer, il cesse de lutter et de le contrôler. Cette évolution vocale alliée à l'état de calme renforce la confiance du chanteur en tant qu'artiste et en tant que personne, ce qui en retour lui permet une performance plus sûre et plus personnelle.

4.2. Changement de la relation au corps

Toujours dans mon champ théorique, j'ai pris soin de développer la nécessité d'un rapport au corps de qualité pour déployer une meilleure performance vocale. On retrouve chez tous les participants, un changement radical de la relation à leur corps. Celle-ci se reflète sur la compréhension et la maîtrise de leur instrument vocal en action, équilibre leur entraînement et

leur relation à soi et provoque une meilleure gestion de l'effort et une diminution de la vulnérabilité au stress. Après avoir appris à connaître leur corps, les trois sujets de cette étude ont commencé à *apprendre de leur corps*. De surplus, le travail de la verticalité leur donne l'expérience d'une posture mouvante, vécue de l'intérieur, qui détermine une efficacité vocale nouvelle et semble faciliter leur jeu de scène. Les trois sujets semblent avoir passé, dans la relation à leur corps, du statut d'un corps-objet sollicité mécaniquement, au statut d'un corps Sensible qui les oriente dans leur expression et leur créativité (Courraud, 2007).

4.3. Évolution perceptive : la présence à soi et à autrui

Enfin, on observe des évolutions au niveau des perceptions, avec des conséquences sur la construction d'une nouvelle présence à soi pendant l'acte vocal, ainsi que sur les fonctions cognitives comme l'attention et la mémoire. Les témoignages énoncent une évolution nette de la performance vocale relatant une plus grande solidité, un nouvel état de confiance face à l'exposition publique, une participation globale du corps dans la performance et une expressivité plus unifiée entre la voix, le corps et l'intention artistique. La problématique évoquée de la scission entre le corps et l'esprit semble ici trouver une voie (voix!) de passage.

L'évolution de la relation à soi complète cette sécurité nouvelle dans la communication sur scène et dans la vie.

5. Conclusions

Lorsque j'ai commencé cette recherche, j'ignorais combien cet exercice se révélerait impliquant. Si, avec leur autorisation, je me suis sentie pénétrer l'intimité des participants, j'ai éprouvé le sentiment étrange d'avoir également pénétré ma propre intimité. Ce sont bien des fragments de ma vie qui ont été mis à jour durant toute cette recherche.

Ce travail m'a permis de mieux pénétrer en profondeur l'expérience du Sensible, ainsi que de cerner le concept de la potentialité du chanteur. En effet, il n'y aurait pas une potentialité mais des potentialités qui s'interfécondent. Peut-être s'agirait-il là de ce qu'on appelle communément le talent. Ces états en puissance, ces possibilités que le chanteur découvre et développe, sont des

potentialités physiques tout d'abord (d'un point de vue vocal, d'endurance et de santé) et ensuite, des potentialités perceptives et sensorielles dépendant de la relation au corps et à soi. Pour finir, la mémoire, l'attention, la confiance et la présence à soi et à l'autre, sont autant de facteurs qui participent à la construction d'une aptitude non seulement vocale, mais expressive et communicative, qui complètent les capacités musicales dans le développement artistique.

J'ai pu mettre en évidence le versant curatif de l'expérience du Sensible : cette pratique à médiation corporelle s'est révélée efficace sur la gestion de l'effort et le soulagement des tensions liées au stress, ainsi que sur la modification de certains processus émotifs et cognitifs. J'ai également observé chez les sujets de cette étude l'éducabilité de la relation au corps et des perceptions. L'éveil perceptif est apparu dans ma recherche et a été suivi de mécanismes réflexifs autour du vécu corporel. Cette expérience, centrée sur le renouvellement de la relation au corps et sur la construction d'une nouvelle présence à soi, est devenue peu à peu porteuse de sens, définissant une nouvelle approche de l'acte vocal et révélant le versant formatif de la relation au Sensible, avec des conséquences, notamment au niveau de l'attention, de la mémoire et de la confiance. En faisant l'expérience de soi dans un espace de sécurité intérieure de rééquilibration du corps et de l'esprit, les trois personnes en question ont évolué dans leur cognition, se sont acceptées dans leur singularité et leurs limites, ont cessé de se faire violence et ont découvert une autre forme de créativité.

Cette recherche m'a également permis d'éclairer quelques questionnements énoncés dans mon cadre théorique sur les thèmes des perceptions du chanteur, de la dichotomie corps intuitif émotionnel / pensée rationnelle, de la performance authentique et de la relation entre développement vocal et processus de transformation.

À propos du premier point, il apparaît dans la recherche que le développement perceptif et du rapport au corps, loin de s'opposer au travail de l'écoute, paraît l'améliorer.

Je soulignerai ensuite l'importance des processus cognitifs dans l'apprentissage du chant (et la pertinence de la *directivité informative* dans l'éducation des processus perceptifs) qui, loin d'établir un contrôle volontaire sur une réponse spontanée, visent la construction d'une

autonomie d'où peut émerger la seule confiance vraie : celle qui s'appuie sur une expérience vécue et comprise par la personne. Plutôt que d'opposer rationalité et perception, je citerai D. Bois dans sa définition de la *pensée Sensible* : « Aller à la rencontre de la chair du corps, c'est retrouver la possibilité d'une pensée perceptive introduisant des données sensible dans l'activité réflexive » (Bois, 2001, p. 69).

Quand au troisième point, les trois témoignages soulignent la différence, à partir d'expériences vécues, entre une performance appuyée sur l'émotionnel, trop variable et déstabilisante et le chemin de l'expérience du Sensible qui favorise la performance empathique avec le public ainsi que l'authenticité du geste vocal en conscience. Les résultats de cette recherche donnent à observer que ce qu'on appelle communément *émotion artistique* peut-être compris comme la capacité de l'artiste de communiquer de façon profonde en se laissant toucher, mais ceci d'une façon qui surpasse la réactivité émotive pure. Je pourrais donc avancer, en tant que chanteuse et pédagogue, que l'authenticité de l'artiste ne peut reposer sur l'expression émotive à elle seule, mais plutôt sur un développement complexe de la présence à soi et à autrui dans l'immédiat.

Cette recherche montre comment le chemin d'autoformation du chanteur qu'offre la relation au Sensible lui enseigne à suivre un état attentionnel et de confiance vécu dans son corps ; il l'aide à mieux connaître son instrument et à s'adapter aux imprévus de la situation d'exposition publique et de jugement d'autrui, à mieux suivre son *inspiration*, pour toucher le public par le son de sa voix, la beauté de la musique et le don de soi.

Elle suggère également que la réflexion sur soi, appuyée sur une expérience corporelle, loin d'entraver la spontanéité des processus perceptifs et expressifs, semble les stimuler. Les trois témoignages décrivent un chiasme entre le corps, la voix et la sphère psychique, qui s'influencent dans l'éveil des potentialités. Plutôt que d'opposer émotivité, sensorialité ou rationalité dans les processus expressifs, je voudrais suggérer l'importance d'apprendre à lâcher le contrôle volontaire tout en restant sujet responsable et de s'exposer avec spontanéité en restant lucide, ceci par le développement de la présence à soi.

Par ailleurs, les trois sujets décrivent pendant les séances, ainsi que sur scène de façon

épisode, un état transcendant d'appartenance au plus grand que soi, porteur d'une facilitation de leur chant et d'une immense joie, peut-être est-ce que Grotowski (1971) nommait *la haute connexion* ?

6. Limites de cette recherche

Bien que les résultats de ma recherche pointent les impacts positifs de l'expérience du Sensible sur les potentialités des chanteurs lyriques participants cette étude, il faut noter que faire l'expérience du Sensible *en soi* ne semble pas une condition suffisante à provoquer des changements durables au niveau des potentialités. J'ai d'abord observé chez les trois participants en début de traitement une déstabilisation passagère physique ou psychique, avec des conséquences au niveau du contrôle vocal et émotionnel. Ces phases de «désapprentissage» apparaissent comme des moments de vulnérabilité qu'il faut savoir accompagner. D'autre part, les effets curatifs immédiats ont tendance à s'estomper, avant que la personne ne devienne *le sujet* de son expérience et n'entre dans une autonomie véritable. La comparaison de ces trois cas suggère que l'accompagnement par la psychopédagogie perceptive, comme toute pédagogie, nécessite une période longue pour que le processus de soin, de formation et de transformation (physique, émotionnel et psychique) ait le temps de se construire et les potentialités de se développer. **Cette recherche semble donc indiquer la nécessité d'une prise en charge consciente de la part de la personne et sa conséquente responsabilisation dans la compréhension et mise en action de ses divers processus** (qu'ils soient physiques, mentaux ou émotionnels) ainsi que de leur impact sur la facilitation des fonctions vocales et artistiques et dans la vie en général.

Par ailleurs, cette recherche aurait pu se faire sur une population plus grande, et de façon longitudinale, pour vérifier la pérennité des acquis dans le temps. Il aurait été également intéressant de questionner un jour si la population des chanteurs constitue un terrain particulièrement performant pour la perception du Sensible, ou si, au contraire, la relation sonore à eux-mêmes et les pressions qu'ils subissent face à leur exposition publique altère la subjectivité de leur mouvance interne.

7. Perspectives

En conclusion, chez les sujets de cette recherche, le fait de déployer des facultés de présence à soi, de conscience de soi, de relation à son corps, semble optimiser les potentialités vocales, facilitant non seulement la découverte et la construction de la voix, mais aussi le maintien de la santé de celle-ci et complétant avec succès une éducation vocale sérieuse. D'un point de vue pédagogique, cette recherche a été l'occasion d'acquérir et de systématiser des informations nouvelles sur la voix, le corps et les potentialités humaines que je peux à présent partager et poursuivre dans ma pratique artistique et d'enseignement. Elle m'a permis également d'organiser ma réflexion sur les problématiques d'optimisation de l'assimilation par l'expérience (notamment par l'intégration de la directivité informative) et de réfléchir sur les limites de la pédagogie et de la relation d'aide, du passage de l'information technique au soin et à la construction d'une confiance autonome sans dépendance. Ces divers constats me permettront de poursuivre une pédagogie et un accompagnement du chanteur lyrique, associant l'écoute aux compétences sensorielles, complétant la construction de l'appareil vocal par une approche corporelle qui sollicite le Sensible et la cognition et où l'acquisition d'une technique et l'évolution expressive accompagnent le développement personnel. Par ailleurs, je continue ma carrière de chanteuse avec **une confiance et une voix renouvelées.**

Notes

1 Le Pr. Danis Bois est professeur agrégé en Sciences Sociales de l'université Fernando Pessoa et directeur du CERAP, laboratoire dédié à la recherche en psychopédagogie perceptive

2 La psychopédagogie perceptive est la discipline universitaire consacrée à l'étude des pratiques professionnelles comme la fasciathérapie et la somato-psychopédagogie (Berger, 2007 ; Bois 2006, 2007 ; Bois, Josso & Humpich, 2009)

3 Ici, le Sensible n'est pas entendu dans le sens habituel de sensibilité ou de sensorialité, mais se rapporte à l'expérience, appuyée sur un protocole d'accès bien défini, faite au contact de l'animation interne des tissus du corps. La psychopédagogie perceptive propose une mobilisation de cette perception de soi et l'art et la manière de tirer un sens de cette expérience d'intériorité. Pour cette raison, nous parlerons de l'expérience du Sensible (et la majuscule marque la spécificité du vécu de cette mouvance interne), et non de l'expérience sensible. (Bois 2007, Berger 2009).

4 Dans une recherche d'orientation heuristique, le chercheur qualitatif est au centre de sa recherche parce qu'il étudie d'abord en soi le phénomène qu'il va interroger chez les autres. Il est directement impliqué dans son processus d'étude

5 La directivité informative préconise la nécessité de fournir à la personne, ce que Danis Bois appelle, *l'information manquante*, celle qui lui permettra peut-être de changer de point de vue, de stratégie d'action, sans pour cela lui voler le goût de l'expérience dans sa nouveauté. Cette voie de passage s'adresse aux différents obstacles internes qui empêchent qu'une expérience soit formatrice.

6 *Aspiring to a balanced singing voice is aspiring at being oneself, with the added possibility of exploring and bringing to recognition the emotional and soulful landscape of the human experience at large.*

Traduction libre de l'auteur.

7 *"Aspiring to a balanced singing voice is aspiring at being oneself, with the added possibility of exploring and bringing to recognition the emotional and soulful landscape of the human experience at large."*

Traduction libre de l'auteur.

8 L'accordage somato-psychique a pour objectif d'installer une circulation du mouvement interne au sein de la matière, en stimulant la conscience de la personne pour qu'elle participe activement à son processus. Au cours de la séance, avec le relâchement physique, les pensées et l'attention se tournent vers l'intériorité avec un apaisement profond. (Berger, 2007; Bois 2007).

9 La spirale processuelle du Sensible c'est-à-dire ce que le patient ressent sur la table en présence de ce mouvement interne : chaleur, profondeur, globalité, présence, sentiment d'existence. (Bois 2007).

Bibliographie

Alexander, F. M. (1932). *The use of the Self*. Methuen and Co

Aprea, L. (2007). *La scène pédagogique du sensible et l'émergence créatrice*, mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Universidade Moderna, Lisboa..

Berger, E. (2005). *Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ?* « Pratiques de Formation, Corps et formation », Université Paris 8, n° 50, pp. 51-64.

Berger, E. (2007). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*, éditions Point d'Appui.

Blivet, J. P. (1999). *La voie du chant*, Fayard.

Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*. Éditions Point d'Appui.

Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé*. Éditions Point d'Appui.

- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte*, thèse de Doctorat Européen, Université de Séville.
- Bois, D. & Austry, D. (2007). *Vers l'émergence du paradigme du Sensible*. Réciprocités n°1, revue en ligne du CERAP, éditions Point d'Appui
- Bois, D., Josso, M.-C. & Humpich M. (2009). *Sujet sensible et renouvellement du moi, les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie*, éditions Point d'appui.
- Bourdat, I. (1996). Apports et limites de certaines pratiques corporelles dans l'apprentissage vocal, revue Médecine des Arts, n° 15-16.
- Bothuyne, G. (2010). *La confiance immanente dans l'épreuve du cancer*, Mémoire de Master en Psychopédagogie perceptive, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Courraud, C. (2002). *Attention et performance*. Editions Point d'Appui.
- Courraud, C. (2007). *Toucher psychotonique et relation d'aide : l'accompagnement de la personne dans le cadre de la kinésithérapie et de la fasciathérapie*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Universidade Moderna, Lisbonne.
- Damsté P. (2003). *Disorders of the Voice*, document téléchargeable à l'adresse : home-1.worldonline.nl/knmgo234/VOICE.html.
- Duprat, E. (2008). *Relation au corps sensible et image de soi. Application auprès d'une population de personnes souffrant de trouble des conduites alimentaires dans le cadre d'une prise en charge en somato-psychopédagogie*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Universidade Moderna, Lisbonne
- Evans, A. (1994). *The secrets of musical confidence*. Thorsons.
- Falkner, K. (1994). *Voice*, Kahn and Averill. Yehudi Menuhin Music Guides.
- Feldenkrais, M. (1981). *The Elusive Obvious*. Meta Publications.
- Grotowski, J. (1971). *Vers un théâtre pauvre. L'âge d'Homme*.
- Harrison, H.T. (2006). *The Human Nature of the Singing Voice*. Dunedin Academic Press.
- Honoré, B. (2003). *Pour une philosophie de la formation et du soin*. L'Harmattan.
- Houssaye, J. (1999). *Éducation et philosophie*. ESF Éditeur.
- Husler/Rodd-Marling (1976). *Singing, the physical nature of the vocal organ*. Hutchinson.
- Large, P. (2007). *Corps sensible et transformation en somato-psychopédagogie*, Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Universidade Moderna, Lisboa.
- Leão, M. (2003). *La présence totale au mouvement*. Éditions Point d'appui.
- Lefloch-Humpich, G. (2008). *Rapport au Sensible et expérience de la relation de couple*, Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive. Universidade Moderna, Lisboa.
- Lemos, L. (2003). *L'effet Callas*, Mémoire de post-graduation en Art thérapie et mouvement. Universidade Moderna, Lisboa.
- Marshall, L. (2001). *The body speaks. Performance and expression*. Methuen.
- Rogers, C. (1998). *Le développement de la personne*. Dunod.
- Rilke, R. M. (1943). *Sonnets à Orphée*. Éditions Montaigne.
- Stanislavski, C. (1968, 1979). *Building a character*. Methuen and Co.
- Souriant, L. (2002). *La verticalité du chanteur*. Mémoire de post-graduation universitaire en Pédagogie perceptive du Mouvement. Universidade Moderna, Lisboa.
- Tomatis, A. (1987). *L'oreille et la voix*. Éditions Robert Laffont.