

Université Paris VIII

MEMOIRE DE D.E.A.

« APPROCHES PLURIELLES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION »

Approches du corps en Sciences de l'éducation

Analyse critique des points de vue et positionnements de recherche

**Perspectives pour un lien entre éprouvé corporel
et relation pédagogique en formation d'adultes**

Eve Berger

Directeur de recherche : Jean-Louis Le Grand

Septembre 2004

Je remercie Jean-Louis Le Grand
pour sa présence calme, confiante et rigoureuse,

Danis Bois pour le rôle fondamental et exigeant qu'il a tenu
dans ma formation originale à la recherche,

Jacques Hillion pour la patience et la constance de son accompagnement.

La veille amicale et les conseils avertis de Jeanne-Marie Rugira
et Dominique Bachelart ont été précieux au déroulement de ma pensée.

Ma reconnaissance la plus profonde va à mes collègues et chers amis de Point d'Appui
qui ont permis, par leur patience et leur surcroît d'activité, que je puisse réaliser ce travail.

Je le leur dédie avec respect.

Avertissement

La mise en relief dans les citations d'auteurs de certains mots ou expressions, soit par des caractères gras, soit par des caractères italiques, est le fait, sauf mention contraire, de l'auteur lui-même.

SOMMAIRE

Introduction	7
Chapitre 1	17
Le corps dans les Sciences de l'éducation :	17
revue de littérature et premiers questionnements	17
<i>Les travaux de recherche</i>	18
<i>Les revues et articles</i>	21
<i>Les ouvrages</i>	23
<i>Conclusions de cette analyse et premiers questionnements</i>	29
➤ Le corps est-il tabou en Sciences de l'éducation ?.....	29
➤ Difficultés et pièges de la recherche sur le corps : peut-on en rester là ?.....	32
<i>Vers une analyse critique des contenus et des positionnements de recherche : de quel corps parle-t-on ?.....</i>	37
Chapitre 2	38
Le corps comme lieu de potentialités non exploitées	38
<i>Les caractéristiques du corps potentiel</i>	39
➤ Un corps réceptacle des potentialités humaines	39
➤ Un corps indissociable de la pensée.....	40
➤ Un corps mis en pratique	41
<i>Réflexions critiques</i>	43
➤ L'acte de percevoir : une problématique en soi	44
➤ Quand l'objectif de la recherche est aussi sa faille.....	46
➤ Le revers du vécu : un dualisme à l'envers	47
➤ Corps à vivre <i>et</i> à penser	49
➤ Propositions méthodologiques	52
Chapitre 3	55
Le corps comme ensemble de représentations pulsionnelles	55
<i>Mouvement du potentiel humain et psychanalyse : des relations ambivalentes</i>	55
➤ Le rapport au corps	57
➤ Le manque ou la capacité.....	59
➤ Malgré tout : la filiation	60
<i>Plus largement : psychanalyse et pédagogie</i>	63
<i>Les caractéristiques du corps pulsionnel</i>	65
➤ Un corps symbolique et imaginaire.....	65
➤ Le corps imaginaire est réel, le corps réel ne l'est pas	66
➤ Un regard « décroché » du corps physique	67
<i>Réflexions critiques : quand l'exclusivité devient exclusion</i>	69
➤ Propositions méthodologiques	71
Chapitre 4	75
Le corps comme langage social	75

<i>Les caractéristiques du corps langage social</i>	76
➤ Un corps représenté et représentant	76
➤ Un corps qui incarne une personne	79
➤ Le corps, arme politique.....	80
<i>Réflexions critiques</i>	83
➤ Un statut paradoxal	83
➤ Un regard de l'extérieur	84
➤ Propositions méthodologiques	87
Chercher le corps que l'on a ou le corps que l'on est ?.....	87
➤ Le corps, uniquement variable culturelle ou également invariant anthropologique ?.....	89
Chapitre 5	92
Le corps comme support de l'interaction	92
<i>Les caractéristiques du corps langage</i>	92
➤ Un corps qui a quelque chose à dire.....	92
➤ La kinésique : une approche linguistique structurale du geste	94
➤ La proxémique : quand la gestion de l'espace se fait communication	96
<i>La communication non verbale selon C. Pujade-Renaud</i>	97
➤ L'articulation entre corps et langage.....	99
➤ Un corps parlé.....	100
➤ Communication non verbale et communication corporelle.....	102
<i>Réflexions critiques et propositions méthodologiques</i>	103
➤ Regard distant ou impliqué : que veut-on voir ?.....	103
➤ Parole sur le corps, parole du corps ?.....	105
Conclusions et programme de recherche	108
<i>Synthèse des questionnements et perspectives</i>	110
➤ Entre le vécu tout puissant et la distance imposée, une troisième voie est-elle possible ?.....	111
➤ Pour une approche rigoureuse et lucide de la sensibilité interne.....	114
<i>Programme de recherche</i>	117
➤ Sur le plan théorique	118
L'éprouvé corporel	118
Le sens du mouvement comme fondement de l'éprouvé corporel.....	119
➤ La recherche sur le terrain.....	121
Une pédagogie de la perception	122
Éprouvé corporel et relation pédagogique	124
La situation de recherche proposée.....	125
La constitution du groupe de recherche	126
➤ Sur le plan épistémologique	127
Recherche-action, recherche existentielle.....	127
Recherche clinique.....	128
Bibliographie	132

« La tâche consiste à éclairer les zones d'ombre, sans illusion, ni fantasme de maîtrise, avec cependant la ferveur qui doit guider toute recherche, sans omettre ni l'humilité ni la prudence, ni d'ailleurs l'invention qui doit présider à l'exercice de la pensée. La mise au jour d'une pensée appliquée à un champ particulier dans le fourmillement infini du monde ne doit jamais oublier qu'elle projette électivement un faisceau de lumière fondé sur les choix théoriques du chercheur, étayé sur le savoir d'une époque et qu'elle ne peut rendre compte de manière définitive de la complexité de l'objet, quel qu'il soit, et surtout s'agissant de la corporéité. »

David Le Breton

(2002, p. 119)

Introduction

Le corps comme lieu de tissage et d'entrelacement de nos processus de perception, d'action, de réflexion et de relation, m'occupe depuis toujours, sous différentes formes qui ont épousé les courbes de ma vie.

Une enfance et une adolescence nourries d'une pratique sportive intensive m'ont d'abord fait vivre que, sans un contact régulier avec la densité palpable et fondamentale de mes muscles en mouvement, mon architecture psychique se trouvait vite fragilisée. J'en ai retenu ce que, plus tard, j'ai appris sur le plan théorique : qu'une « absence à soi » corporelle pouvait influencer négativement actions et réactions, capacités et motivations. C'est sur cette réalité, me semble-t-il, que les thérapies où s'origine le mouvement du potentiel humain ont gagné leur place dans le monde de l'éducation et de la formation dans les années 1970.

Puis, ma formation de psychomotricienne m'a fait rencontrer une notion sur laquelle je rêvais d'appuyer mon activité professionnelle : l'unité corps/esprit. Sous un angle cette fois plus théorique, j'ai appris par quels mécanismes psychiques et cérébraux l'expressivité tonique et gestuelle reflète le désir et la souffrance d'un être humain. Si je regarde aujourd'hui cette notion avec la tendresse d'une autre lucidité, je lui dois de m'avoir guidée de convictions

en désillusions ; jusqu'à ce jour où j'hésite encore entre tenter d'inventer un mot où l'indicible unité s'imposerait vraiment – tant que l'on parlera de corps/esprit, il y aura encore du corps et de l'esprit – et jouer la carte, plus raisonnable et plus lâche, de l'articulation entre corps et esprit, laissant ainsi l'opportunité à chacune de ces dimensions de me former et me transformer grâce à sa tension avec l'autre.

Par la suite, un long parcours de formation continue en fasciathérapie et somato-psychopédagogie m'a fait toucher, au sens propre du terme, la vie qui dans un corps « fait » le sujet, en un lieu improbable et pourtant perceptible d'intériorité mouvante. Parallèlement, je n'ai jamais cessé de poursuivre sur le plan théorique, à travers lectures et enseignements universitaires, les connaissances officielles auxquelles je pouvais soumettre les savoirs et savoir-faire issus de mon cheminement personnel et professionnel, pour les formaliser ou les réorienter.

Aujourd'hui formatrice d'adultes et responsable pédagogique et administrative d'un organisme de formation en somato-psychopédagogie, j'ai finalement derrière moi vingt années d'un parcours professionnel dédié à l'étude, l'expérimentation et l'enseignement du rôle du corps humain dans la construction de l'identité et la présence à soi ; dans l'interaction avec autrui et le rapport au monde ; dans une forme de communication non verbale, non réfléchie et immédiate, universelle ; dans l'émergence de la créativité et la construction du sens.

C'est avec un espoir, emprunté à R. Barbier, que je m'apprête aujourd'hui à confronter le fruit de ces années à une procédure académique de recherche : « que les 'sciences de l'éducation' demeureront ouvertes à la novation épistémologique et méthodologique en tant que 'sciences-carrefours' » (Barbier, 1997, p. 2)

Dans ce parcours, je me suis découverte à la fois en tant que pédagogue et en tant que personne humaine en me mettant à l'écoute, chez moi et chez l'autre, d'un corps *éprouvé*, c'est-à-dire d'un corps à la fois lieu d'expériences chargées de sens et point d'appui conscientisé du rapport à soi et à l'autre.

Si l'on considère avec R. Barbier que « chaque éducateur, chaque chercheur en sciences humaines, devrait sans doute accepter de dire quelle est son attitude philosophique. C'est à partir d'elle que le chercheur organise son monde et entre en relation » (Barbier, 2000, p. 6/19¹) il est clair, malgré certaines critiques qu'il faudra savoir formuler, que mon intérêt est orienté vers une conception phénoménologique du corps. Une conception qu'A. Rauch, dans son article « Corps » du *Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation*, n'hésite pas à citer parmi les différentes approches du corps disponibles dans la discipline : « les fondements d'une anthropologie de l'éducation qui laisse une large place au corps vécu, à l'expérience corporelle du savoir » (Rauch, op. cit., p. 229).

C'est donc en quête de cette dimension sensible d'un corps engagé dans la relation au service de l'apprendre que s'oriente mon projet de recherche. Au cours de ces quinze années de formation d'adultes, les témoignages de professionnels impliqués dans un développement de leurs perceptions par le biais d'une pratique corporelle ont convergé avec mes propres observations pour faire émerger peu à peu la réalité d'un lien existant, chez un formateur, entre le développement de sa capacité à éprouver le corps (le sien et celui d'autrui) et la qualité de la relation à l'autre en général, celle de la relation pédagogique en particulier. J'en suis venue à élaborer une problématique qui se décline aujourd'hui de la manière suivante :

- quels arguments théoriques et expérientiels peut-on apporter en faveur de l'existence d'un lien entre éprouvé corporel et relation pédagogique ?

¹ N° de page pris sur le site www.barbier-rd.nom.fr le 15/02/04

- est-il possible de préciser la nature et l'organisation des processus formateurs à l'œuvre dans ce lien et d'en dégager certaines conclusions quant à l'intérêt d'une prise en compte de l'éprouvé corporel pour les dispositifs de formation d'adultes ?

Entreprendre une démarche qui tente de répondre à ce questionnement est l'objectif de ma recherche. Cependant, même si une proposition méthodologique est déjà clairement envisagée dans cette optique (sa présentation fera l'objet de la fin de ce mémoire), j'ai estimé que le champ dans lequel s'inscrivait ma problématique réclamait un sérieux travail préalable de repérage, de délimitation et d'analyse pour que le relief que je souhaite donner à la question visée apparaisse dans toute sa dimension.

Cette problématique, telle qu'elle est formulée, interroge tout d'abord un domaine peu exploré, où les écrits sont trop rares pour engendrer un état des lieux de la question qui soit porteur d'informations nouvelles et intéressantes pour mon projet. Pour obtenir une méta-analyse cohérente et efficace au niveau de la discipline, j'ai donc choisi d'élargir ma vision en intégrant ma question dans un champ plus vaste : élargir, en particulier, la notion d'éprouvé corporel, très peu développée en Sciences de l'éducation, à celle, plus générale, de corps ; élargir également le champ de la formation d'adultes à celui, plus vaste, des Sciences de l'éducation dans leur ensemble.

Ce mémoire, en inventoriant le type de travaux réalisés au sujet du corps dans les Sciences de l'éducation depuis leur création, doit être vu comme une sorte de « recherche dans la recherche » (ou, en d'autres termes, une recherche préalable à ma recherche). Il constitue le premier temps de mon projet de recherche, dont la deuxième phase, qui fera l'objet de la thèse, sera faite d'une proposition de pratique de formation à médiation corporelle, visant à déterminer si le développement de l'éprouvé corporel peut transformer la qualité de la relation pédagogique en formation d'adultes, et selon quelles modalités.

Les chapitres qui suivent proposent donc une catégorisation des différents aspects du corps mis en lumière par les travaux de ces quarante dernières années en Sciences de l'éducation. Les points de vue possibles sur le corps paraissent en effet presque infinis, et les orientations de recherche qu'ils peuvent engendrer, éminemment variées, comme le relève, par exemple, S. Ouaknine : « Il n'y a pas de corps en soi. Il y a autant de manifestations possibles du corps qu'il y aurait de perceptions du monde, de modèles sociaux, de représentations. » (Ouaknine, 1975, p. 105)

Le contenu des publications sera analysé, non pas pour les commenter de façon précise et exhaustive, mais plutôt pour interroger, le plus rigoureusement possible, les représentations de référence qui à la fois encadrent et permettent l'énoncé de certaines réalités corporelles. Mon objectif dans ce travail fut d'extraire des *catégories représentatives* des diverses facettes de l'existence corporelle telle qu'elle se révèle sur la scène des Sciences de l'éducation. Cet aspect de l'étude se veut rejoindre en partie la proposition suivante de G. Vigarello : « L'ambition d'une interrogation sur les pratiques du 'corps' serait alors de repérer la richesse, la diversité, mais aussi l'implicite, de ces démarches mettant en jeu la vie physique : mieux comprendre leurs éloignements ou leurs recoupements possibles, mieux évaluer leurs ressources pédagogiques en les distinguant » (Vigarello, 1992, p. 5).

À travers cette catégorisation, j'ai surtout cherché à saisir quels sont les positionnements, les regards, que la discipline des Sciences de l'éducation adopte envers le corps ; quelles attitudes théoriques mais aussi pratiques, méthodologiques, sont mises en œuvre de manière collective, tant au niveau des pratiques que des recherches. En disant « collectives », je ne veux pas dénier à chaque acteur de la discipline la singularité de son regard, quel que soit d'ailleurs son objet de recherche ou de réflexion. Mais peut-être peut-on extraire d'une telle

étude des invariants concernant une « ambiance », une position d'ensemble, des partis pris, qui peuvent me permettre par la suite de mieux situer ma propre question, de la légitimer plus clairement.

C'est pourquoi je n'ai pas voulu inventorier les contenus des publications en fonction de leur rattachement à un champ théorique ou à une discipline, comme a pu le faire par exemple M. Bernard dans son livre *Le corps* (1995). Si j'avais adopté cette démarche, j'aurais eu le sentiment d'une part de redire ce qui a déjà été dit (et fort bien), donc de ne pas me frotter à la recherche de nouveauté ; d'autre part de risquer d'alimenter une sorte de « pluridisciplinarité mal reliée », hélas parfois présente dans les Sciences de l'éducation.

J'ai donc préféré catégoriser les approches du corps non pas en termes de discipline mais en fonction du type de positionnement adopté pour poser un regard investigateur sur le corps. Certes, les deux démarches parfois se recouvrent, tant les références théoriques et/ou disciplinaires déterminent le regard du chercheur. Mais la nuance dans l'intention est ici importante : ce sont bien des positionnements de recherche que j'ai voulu inventorier, et non des références théoriques, même si les deux se confondent à certains moments, par exemple pour le corps pulsionnel de la psychanalyse.

Plus encore que des positionnements, ce sont des *points de vue* que j'ai souhaité mettre en évidence, avec tout ce que ce terme recouvre de notions indissociables et pourtant subtilement distinctes : l'endroit d'où l'on voit, le point d'où l'on regarde, lui-même véritable cocktail de références théoriques, de postures épistémologiques, de modes perceptifs, d'habitudes de raisonnement et parfois d'engagement militant ; ce que l'on voit, le panorama qui s'offre à l'observateur, le contenu de ce qui est saisi de la réalité visée, contenu perçu et/ou pensé ; enfin le processus dynamique qui, partant de l'endroit où l'on a choisi de se poster, fait envisager ce que l'on voit comme la portion de la réalité la plus juste ou la plus importante au vu de la question que l'on se pose et de l'objectif que l'on se donne.

Après un premier chapitre consacré à évaluer la place des travaux sur le corps dans la discipline des Sciences de l'éducation, les chapitres suivants s'attachent donc à présenter quatre catégories, correspondant à quatre manières de concevoir le corps, parfois contradictoires, parfois complémentaires : le corps comme porteur de potentialités non exploitées ; le corps comme ensemble de représentations pulsionnelles ; le corps comme langage social ; le corps comme support de l'interaction. À chacune de ces conceptions correspond un point de vue, avec des caractéristiques propres que j'ai essayé de dégager dans leurs grandes lignes. Leur présentation sera aussi l'occasion de susciter quelques réflexions critiques, ainsi que d'interroger le rapport de chacun d'eux avec la notion d'éprouvé corporel qui reste le cœur de notre questionnement futur.

Enfin, un dernier chapitre de synthèse sera consacré à ouvrir les perspectives de l'étude doctorale proprement dite.

Il m'a fallu, souvent, définir « jusqu'où ne pas aller ». Il aurait été possible, par exemple, d'explorer en détails le champ des STAPS², celui de la psychomotricité ou encore de la psychocinétique de J. Le Boulch. Sur ce point, le choix a été guidé par l'établissement volontaire d'une distinction, clairement établie dans mon esprit, entre 'pédagogie du corps' et 'place du corps dans la relation pédagogique'.

Il y a là pour moi un point de rupture théorique et épistémologique des plus importants : éduquer le corps, former aux activités sportives, dans des espaces et des temps consacrés à cela, ne va pas nécessairement de pair avec une démarche qui vise à donner au corps, à tout moment et en dehors de ces temps et de ces espaces réservés, sa place dans les processus relationnels entre formateurs et apprenants. Ainsi, dans l'histoire de l'éducation, le

² Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

développement d'une pédagogie du corps n'a pas empêché que perdure un certain délaissement du corps dans les pratiques pédagogiques.

C'est pourquoi j'ai fait le choix de ne pas inclure dans l'analyse qui suit les champs de pratique et de recherche qui isolent spatialement et temporellement le corps de l'activité générale et quotidienne de formation de la personne. Ce choix est nécessairement tranché, mais temporaire ; ces domaines de recherche recèlent vraisemblablement des éléments d'analyse importants pour mon questionnement, que je prendrai en compte dans l'étude doctorale, une fois clairement posé le contexte de mon intervention.

Le problème des « frontières » s'est posé de la même manière concernant les champs que j'ai choisi d'aborder, à savoir ceux que j'ai estimés pertinents pour « entrer » dans les écrits spécifiques des Sciences de l'éducation. C'est la discipline elle-même qui est restée, le plus possible, le point d'ancrage de l'investigation bibliographique. Quand il s'est agi parfois de ne pas se laisser « embarquer » par l'exploration d'une discipline source – les approches du corps en sociologie en sont un bon exemple, où l'on peut aller explorer des travaux passionnants sur le corps mais sans représentation bibliographique dans les Sciences de l'éducation – alors c'est le retour à la question précise du corps *dans la relation pédagogique* qui a décidé où s'arrêter.

J'ai veillé à toujours maintenir vivante la vocation réelle de cette revue de littérature. En particulier, il aurait été facile et parfois tentant d'aller, à partir des lectures effectuées, vers un exposé chronologique des différentes étapes des regards sur le corps, dans les Sciences de l'éducation, en France, depuis leur création. Mais mon enjeu n'est pas celui d'une historienne du corps ; je ne me situe pas dans une perspective comparable à celle de G. Vigarello par exemple, à propos des techniques de redressement du corps ou des représentations de la

propreté à travers les âges. Même s'il a fallu parfois resituer certains contextes historiques – par exemple celui de la naissance du mouvement du potentiel humain, c'est uniquement dans le but de donner plus de relief et de cohérence à l'analyse de ce qui se joue dans le présent des Sciences de l'éducation. Mon objectif n'est pas de dégager un mouvement d'évolution chronologique des représentations liées au corps, mais bien d'observer quels sont, aujourd'hui, les éclairages disponibles sur le corps, ainsi que les types de positionnement qui guident sa prise en compte dans les pratiques et les recherches en formation d'adultes.

Cette analyse bibliographique ne prétend pas à l'exhaustivité ; en revanche, elle se veut une contribution à un débat existant, en visant une sensibilisation au thème de l'éprouvé corporel dans les Sciences de l'éducation, sans pour autant tomber dans certains travers relevés au cours de l'étude. Le piège principal à éviter est celui d'un subjectivisme coupé de toute réalité, où la part d'implication que semble nécessiter une recherche sur le corps viendrait troubler la sérénité d'un regard lucide.

La subjectivité n'est par pour autant évacuable de l'étude que je projette. Je m'approprie volontiers à ce sujet les propos de C. Pujade-Renaud : « Ce qui, à mon sens, est suspect, ce n'est pas une subjectivité qui se pose et s'analyse comme telle mais bien ce qui se prétend objectivité en fonctionnant sur la dénégation de sa propre subjectivité. De plus, dans le cas présent, c'est bien la confrontation des subjectivités en situation qui constitue, entre autres, la réalité touffue de la vie de la classe, et non pas l'objectivation construite par un chercheur appareillé. Ce qui implique d'avoir à affronter l'incertitude et la contradiction, lesquelles demandent à être « incorporées » dans la recherche plutôt qu'à être évacuées. » (Pujade-Renaud, 1983a, p. 17)

J'ai surtout essayé de ne pas oublier cet avertissement, adressé par D. Le Breton au sociologue mais qui, à mon sens, s'applique à tout chercheur sur le corps : « Le sociologue qui prend 'le corps' comme fil conducteur de ses recherches ne doit jamais oublier l'ambiguïté et la fugacité de son objet, sa qualité d'incitateur au questionnement plutôt que de pourvoyeur de certitudes. » (Le Breton, 2002, p. 38)

Chapitre 1

Le corps dans les Sciences de l'éducation : revue de littérature et premiers questionnements

Ces dernières décennies portent la marque d'un intérêt sans cesse croissant porté au corps : magazines, pubs, émissions, dossiers divers ne cessent d'afficher un « idéal corporel » toujours plus prégnant (Travaillot, 2002). Psychologie, psychomotricité, sociologie, histoire, linguistique, danse, théâtre, littérature, neurosciences, philosophie... autant de disciplines, scientifiques ou non, qui se penchent de nos jours sur le corps, tout en témoignant de l'évolution du regard porté sur lui, ainsi que des représentations dont il est l'objet.

Qu'en est-il dans les Sciences de l'éducation, et plus précisément dans le domaine de l'éducation permanente ? C'est la première question à laquelle ce travail tente de répondre.

Dans ce premier chapitre, je m'attacherai à évaluer la place que tient, dans la discipline, la question du corps en général. Si, comme il est précisé dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, « le souci du corps occupe désormais une place importante de

l'éducation » (Rauch, 1998, p. 228), l'importance de cette place est-elle en rapport avec ce que M. Bernard décrit dans le paysage occidental comme une véritable « floraison luxuriante de recherches, de témoignages, de manifestes » (Bernard, 1995, p. 9) ?

Les travaux de recherche

Différentes voies sont possibles pour évaluer la place du corps dans les réflexions et les recherches en Sciences de l'éducation. Une première façon de faire s'appuiera sur l'analyse effectuée par Jean-Louis Le Grand dans son article « Place de l'anthropologie dans les Sciences de l'éducation en France » (Le Grand, 2003), où il étudie la place des objets de recherche anthropologiques à partir d'une analyse précise de l'annuaire de l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'éducation (AECSE) de 1997.

Nous pouvons observer avec beaucoup d'intérêt le tableau n° 2 (*Ibid.*, p. 10) qui croise les objets de recherche relevés dans l'annuaire avec les objets traditionnellement anthropologiques. On y découvre que l'ensemble des objets anthropologiques présents dans l'annuaire représente 7% des 1464 thèmes qui y sont recensés. Sur ces 7%, soit 100 objets, ceux concernant le corps sont au nombre de 3, ce qui représente 0,2% de l'ensemble des objets de recherche recensés dans l'annuaire.

Même si l'on tient compte des limites d'une telle étude, limites soulignées par l'auteur lui-même (notamment concernant le fait que les membres inscrits à l'AECSE ne recouvrent pas l'ensemble des enseignants-chercheurs susceptibles de s'intéresser à une thématique anthropologique), ce rapide calcul nous donne malgré tout une première idée du « paysage corporel » dans les Sciences de l'éducation françaises, l'annuaire de l'AECSE restant « un des indicateurs majeurs qui donne une sorte de photographie de la discipline ». (*Ibid.*, p. 5)

Dans le même ordre de démarche, nous pouvons nous appuyer sur l'analyse du corpus constitué par F. Laot dans *40 ans de recherche en formation d'adultes* (Laot, 2002). L'auteur, ayant cherché à recenser les thèses abordant le thème de la formation d'adultes, toutes disciplines confondues, aboutit à un corpus de 432 thèses, dont les titres sont présentés en fin d'ouvrage. Si l'on étudie précisément ces 432 titres, on s'aperçoit qu'un seul contient le mot « corps » : *Education des adultes vieillissants. Corps, vécu du temps présent et intégration sociale* (Delannet, 1998).

Certes, le titre à lui seul ne peut être considéré comme représentatif du contenu de la thèse, et le thème du corps peut être abordé par des angles d'approche qui n'impliquent pas forcément la présence du mot 'corps' dans le titre. Cette limite est soulignée par F. Laot elle-même, mais celle-ci choisit, malgré tout, de considérer le titre comme un indicateur valable : « Bien entendu, les titres ne sont pas toute la thèse, mais on peut imaginer qu'ils condensent ce que les auteurs considèrent comme prioritaire dans leur travail. Ces mots sont donc des indicateurs pertinents, même si des biais existent du fait même des méthodes de sélection des thèses dans le corpus. » (Laot, 2002, p. 59)

Il est bien évident par ailleurs que « les thèses ne représentent qu'une partie des travaux de recherche universitaire, et que ces travaux ne sont pas nécessairement les plus représentatifs de la production globale. » (*Ibid.*, p. 45) Cependant, F. Laot souligne malgré tout que « les thèses n'en sont pas pour autant coupées de toute réalité sociale » (*Ibid.*, p. 46). Or, si l'on reconsidère les titres des 432 thèses en y cherchant, au-delà du mot 'corps' cette fois, la trace de thématiques approchant le corps sous une forme ou sous une autre, on trouve quatre autres thèses, toutes soutenues en Sciences de l'éducation : *Gymnastique volontaire et éducation permanente. Bilan clinique et analytique d'une situation éducative* (Paris, 1974) ; *Education permanente et pratiques sportives* (Leblanc, 1979) ; *Les vidéogrammes didactiques dans la*

formation de formateurs pour les activités physiques et sportives (Bironneau, 1994) ; *Le groupe « Contact pour la créativité » en Amérique Latine, une approche alternative pour le développement personnel et la formation* (Bag, 1998).

Deux autres thèses mériteraient d'être explorées pour vérifier si la thématique du corps y est abordée : *Processus de communication dans les groupes de formation* (Poupon Buffière, 1990) et *De la séduction dans la transmission des savoirs. Vers une gestion de la séduction dans la relation pédagogique* (Laffon, 1991).

Toujours dans ce même ouvrage, il est intéressant pour notre étude de consulter les rubriques que l'auteur a dégagées pour classifier les thématiques des thèses. Si l'on se demande dans laquelle de ces rubriques pourrait figurer un travail sur la place du corps dans la relation pédagogique, la rubrique « relation formateur/apprenant » s'impose. Or, cette rubrique comprend seulement cinq thèses, soit 1,2 % de l'ensemble des thèses effectuées en formation d'adultes, toutes disciplines confondues (Laot, op. cit., p. 63). On peut souligner au passage que, au-delà du thème du corps proprement dit, la réflexion concernant plus largement la relation formateur/apprenant en formation d'adultes reste assez pauvre.

Enfin, nous pouvons interroger la banque de données de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) intitulée « Émile2 », qui recense les recherches françaises en éducation et formation par thème ou par équipe. Sur 3900 signalements de recherche auxquelles il faut ajouter 470 recherches en cours, on y trouve quatre thèses autour du thème du corps, ce qui représente environ 0,1% des signalements de recherche : la première, *L'éducation et le corps*, de V. Isambert-Jamati (1982), ne sera pas retenue dans notre corpus d'analyse, dans la mesure où elle interroge le statut du corps de l'enfant dans le système scolaire. Les trois autres nous intéressent plus directement : *Le corps redressé, culture et pédagogie* de G. Vigarello (1977),

Communications non-verbales en situation pédagogique : le corps dans la relation pédagogique de C. Pujade-Renaud (1981) et *Le goût d'apprendre* de J. Gaillard (2003). Il faudrait y ajouter la thèse de J. Salzer, non recensée spontanément par Emile2 : *La place de l'« expression corporelle » dans la formation : analyse descriptive et critique de pratiques pédagogiques liées au geste, à la posture, au regard et à la voix.* (1978)

Les revues et articles

Une autre voie d'approche est la recherche bibliographique classique et, pour commencer, une exploration rigoureuse des sommaires des deux revues essentielles que sont la *Revue Française de Pédagogie* et la revue *Education Permanente*. Avant même d'entrer dans l'analyse du contenu des articles publiés sur la question du corps, contenu que nous discuterons plus loin, une simple évaluation de leur nombre se révèle déjà significative.

Ainsi, il est notable de constater que la *Revue Française de Pédagogie*, créée à l'automne 1967, devra attendre le n° 40, soit dix années de parution, pour que paraisse un premier article abordant la question du corps : « Du corps enseignant », de C. Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1977).

Deux trimestres plus tard, J. Lecamus publie « La contre-offensive des 'anti-corps' », vibrant appel contre les critiques récemment émises par certains auteurs à l'encontre du mouvement des nouvelles approches corporelles (Lecamus, 1978).

Dans la même année, D. Zimmermann aborde la question de la différenciation sociale et scolaire en relation avec le langage non-verbal (Zimmermann, 1978).

Trois articles se succèdent donc à cette époque en un temps très court, dénotant un débat réel en cours. Le silence total qui va suivre pendant quatorze ans sur la question n'en est que

plus marquant. Il faudra attendre en effet le n° 98, en janvier 1992, pour qu'un sommaire affiche une première partie intitulée « Approches du corps », comprenant trois articles introduits par G. Vigarello. Depuis, plus rien n'a été publié sur la question.

De son côté, la revue *Education Permanente*, créée en 1969, a fait paraître, sur ses trente cinq années d'existence, un seul numéro consacré au corps : « Corps et formation », paru au printemps 1975. Et plus rien depuis.

Pour, la revue du GREP³, en quarante ans de publications, a fait paraître un numéro abordant la question du corps : le n° 41, d'avril 1975, intitulé « Les nouveaux groupes de formation » ; y figure notamment l'article de référence de J. Ardoino « Prendre corps : incarnation ou réification ».

La revue *Esprit*, revue intellectuelle de réflexion et de débat, publie son numéro de février 1982 sur le thème : « Le corps... entre illusions et savoirs ».

Enfin, moins directement lié au monde des Sciences de l'éducation et surtout très éloigné des questions pédagogiques, le trimestriel *Langages* dédie son numéro de juin 1968 aux « Pratiques et langages gestuels », venant confirmer, s'il en était besoin, que la décennie 1968-1978 se place en tête du hit-parade des publications sur le corps et son langage.

On ne peut bien sûr clore ce tour d'horizon sans citer la revue *Quel corps ?*, dédiée pendant vingt années, entre 1975 et 1995, au militantisme d'extrême gauche contre une certaine réalité socio-politique du sport et du corps. Sa présence très spécialisée sur le terrain des publications ne pourra, hélas, empêcher le constat de la rareté d'ensemble des articles sur la question du corps, surtout dans le champ de la pédagogie.

³ Groupe de recherches pour l'éducation et la prospective

Les ouvrages

Un autre indicateur de la place accordée au corps dans les Sciences de l'éducation se dégage en investiguant le domaine des ouvrages écrits sur cette question, forcément beaucoup plus vaste que celui des travaux de recherche ou des articles. Nous avons choisi de commencer par interroger les banques de données de l'INRP.

La banque baptisée « Émile1 » recense la bibliographie analytique courante de la recherche en éducation et formation, rassemblant environ 10.000 notices et couvrant la période 1984-2000. Une autre, « Nova », constituée en collaboration avec le CNAM et l'AFPA, couvre les travaux écrits concernant l'innovation en éducation et formation. Enfin, la banque « Prof » regroupe la bibliographie sur les recherches concernant la formation des enseignants et des formateurs.

Il est clair, et nous en sommes conscient, qu'une banque de données ne peut offrir un point de vue exhaustif sur la réalité de la recherche dans un domaine ; la banque Emile1, notamment, ne couvre que la période 1984-2000, ce qui élimine d'emblée tous les ouvrages écrits dans les années 70, pourtant nombreux. Une fois énoncée cette restriction, le résultat de cette exploration reste cependant, à nos yeux, assez représentatif pour la période plus contemporaine. En effet, le programme informatique est conçu pour recenser, dans l'ensemble des 10.000 ouvrages répertoriés, ceux qui contiennent le descripteur demandé (ici, le mot 'corps') soit dans le titre de l'ouvrage, soit dans ses mots-clés, soit dans le résumé, ce qui nous semble constituer, à l'arrivée, un inventaire relativement complet.

Commençons par cette banque Emile1 : interrogée à partir du descripteur 'corps', elle offre en première approche 287 références. Parmi elles, nous éliminons d'emblée les 103 titres qui se rapportent au corps pris au sens de « ensemble » ou de « corporation » : « corps enseignant », « corps social », « corps professionnel », « corps de connaissances ». Nous ne

retenons pas non plus les 17 références dans lesquelles le mot ‘corps’ est cité dans des expressions toutes faites telles que « faire corps », « prendre corps », « corps et âme » ou encore « le corps de l’ouvrage » ; ni les 17 références où le thème du corps intervient de façon anecdotique dans l’ouvrage ou ne relève pas d’une réflexion réelle sur le corps (par exemple, quand il s’agit d’un simple et court passage sur la séparation classique corps/esprit – versus l’équilibre corps/esprit – ou quand le corps est simplement l’objet d’une leçon pédagogique choisie comme terrain d’observation d’une tout autre chose, ou encore quand l’ouvrage ne consacre que quelques pages au corps).

Nous avons enfin choisi de ne pas retenir les 11 ouvrages abordant des approches trop éloignées des Sciences de l’éducation et à notre sens difficiles à appliquer à une réflexion pédagogique : intelligence artificielle, microphysique, théorie générale des systèmes, santé dans le cadre de la médecine...

**Tableau récapitulatif des ouvrages recensés par Emile1 à partir du descripteur ‘corps’
et non représentatifs d’une réflexion sur le corps dans la relation pédagogique**

Catégorie	Nombre de titres
Nombre total d’ouvrages recensés par Emile1	287
1. ‘Corps’ pris au sens de ensemble ou corporation	103
2. ‘Corps’ dans des expressions toutes faites	17
3. Thème du corps abordé de façon anecdotique	17
4. Thématiques trop éloignées des Sciences de l’éducation	11
Total	148
Corpus restant	139

Une fois ce tri préalable effectué, notre corpus réel d’analyse comprend donc 139 titres, soit 1,4 % de la totalité des ouvrages recensés dans Emile1, parmi lesquels on peut distinguer plusieurs rubriques, classées ci-après par ordre décroissant de taille en nombre d’ouvrages :

La rubrique I, « Le corps de l'enfant et de l'adolescent », aborde des thèmes variés tels que la constitution de l'image du corps chez l'enfant, le changement de l'image du corps à l'adolescence, les représentations du corps à l'école ou dans la presse enfantine, le rôle du corps de l'enfant dans les premiers apprentissages. Beaucoup de ces ouvrages apportent des éléments fondamentaux pour la compréhension du rôle du corps, ainsi que de son image ou de son vécu, dans la posture de l'enfant face à la relation, à l'école ou à l'apprentissage. Cependant, et même si notre recherche s'appuiera nécessairement sur ces éléments, peu de ces ouvrages abordent directement la question du corps comme médiateur de la relation pédagogique, dans une démarche consciente et volontaire de le traiter comme tel. Ne sont d'ailleurs pas représentés dans ces 71 titres ceux qui, bien que se référant également au corps de l'enfant, nous ont paru justement traiter prioritairement d'une question applicable à la formation d'adultes dans le domaine qui justement nous intéresse : le rôle du corps dans la relation pédagogique. Ceux-là ont été volontairement classés dans la rubrique III.

La rubrique II, « Activités physiques et sportives (APS), que ce soit sur un plan historique, didactique, sociologique ou anthropologique », regroupe tous les titres relevant des APS ou concernant les APS, malgré la diversité des disciplines représentées et même quand l'ouvrage concerne par exemple l'enfant et les APS. Ce choix de classification a été dicté par le fait que les APS constituent un champ à part entière, suscitant et nécessitant une réflexion spécifique. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà souligné, si le corps est, de toute évidence, primordial dans le champ des APS et donc de toute réflexion menée dans ce champ, il l'est résolument davantage comme objet des démarches éducatives propres aux APS que comme médiateur conscient de toute relation pédagogique.

La rubrique III, « Rôle ou place du corps et de la communication non verbale dans les processus d'apprentissage, dans la pédagogie ou, plus largement, dans la relation », est celle qui concerne le plus directement notre question. Nous y reviendrons tout à l'heure.

La rubrique IV, « Approches ethnologiques et sociologiques du corps », est constituée d'un ensemble d'ouvrages dont le dénominateur est d'aborder la dimension symbolique du corps sur le plan social et politique. Y figurent par exemple 3 titres de P. Bourdieu. Cette dimension entrera en ligne de compte de notre étude dans les chapitres suivants, même si l'enjeu de départ des auteurs présents ici (pas plus que leur finalité) n'est pas la pédagogie.

La rubrique V, « Approches psychologiques ou psychanalytiques du corps (y compris psychologie du geste) », aborde spécifiquement la place du corps dans la constitution de la personnalité et l'analyse en termes psychologiques ou psychanalytiques du geste ou du rapport au corps. Y figurent, à titre d'exemple, les travaux de D. Anzieu sur le Moi-peau. Cet aspect du corps sera utile à notre étude ultérieure.

La rubrique VI, « Corps et santé », regroupe quelques ouvrages traitant de la santé des jeunes ou de l'éducation à la santé en milieu scolaire.

La rubrique VII, « Pratiques du corps », présente le mode d'action de techniques ou approches du corps comme la danse, la sophrologie ou le yoga, parfois dans une optique pédagogique, parfois dans une optique plus thérapeutique.

La rubrique VIII, « Histoire des théories, des concepts ou des représentations du corps », recouvre des travaux à caractère historique, dont aucun, au vu des résumés disponibles, n'aborde clairement la question de la prise en compte du corps dans la relation pédagogique. Leur intérêt pour la question que nous nous posons se situe dans l'aide qu'ils peuvent apporter pour la compréhension du contexte historique des représentations actuelles du corps et de sa prise en compte toute relative dans les pratiques pédagogiques.

La rubrique IX, « Les approches du corps en sciences cognitives et neurobiologie », se rapporte au corps considéré dans ses manifestations biologiques ou cérébrales, elles-mêmes en relation avec des processus émotionnels ou cognitifs. Si une réflexion sur les

apprentissages ou la motivation peut trouver un réel bénéfice à se pencher sur ces processus, les auteurs recensés ici ne se situent pas dans cette optique.

Enfin, la rubrique X, « Rôle du corps dans l'apprentissage d'une discipline », recense 2 ouvrages traitant de la place du corps dans l'éducation musicale et l'apprentissage de la flûte.

**Tableau récapitulatif des thèmes des ouvrages recensés par Emile1 à partir du
descripteur 'corps' et pouvant s'inscrire dans une réflexion sur le corps
dans la relation pédagogique**

Rubriques	Nombre d'ouvrages
I. Le corps de l'enfant et de l'adolescent	68
II. Activités physiques et sportives (APS), que ce soit sur un plan historique, didactique, sociologique ou anthropologique	18
III. Rôle ou place du corps et de la communication non verbale dans les processus d'apprentissage, dans la pédagogie ou, plus largement, dans la relation	16
IV. Approches ethnologiques et sociologiques du corps	9
V. Approches psychologiques ou psychanalytiques du corps (y compris psychologie du geste)	8
VI. Corps et santé	6
VII. Pratiques du corps	5
VIII. Histoire des théories, des concepts ou des représentations du corps	4
IX. Les approches du corps en sciences cognitives et neurobiologie	3
X. Rôle du corps dans l'apprentissage d'une discipline	2
Total	139

Si l'ensemble de ce corpus traite effectivement du corps, et peut donc logiquement constituer un apport dans une réflexion sur la place du corps dans la qualité de la relation pédagogique, on voit que les approches sont variées, les références théoriques multiples, les terrains d'observations très divers. Les catégories retenues dans cette classification nous sont apparues au fil de l'analyse comme des organisateurs assez « évidents ». Il est clair que cette notion d'évidence présente un caractère certain de subjectivité et que la pertinence

d'ensemble aurait pu se construire sur d'autres données. Notamment, définir si un ouvrage se trouve trop éloigné du questionnement de départ pour être conservé dans le corpus relève d'une appréciation personnelle, et un autre chercheur aurait peut-être organisé les thématiques autrement. Mais il en est ainsi pour toute démarche exploratoire, où les chemins empruntés sont guidés, qu'on le veuille ou non, par des intérêts, des élans, des appels, tout à fait individuels.

Concernant cette classification, précisons qu'elle a été menée deux fois : une première fois en début de période d'écriture, où sa constitution a été en elle-même un moment fondateur de la conception du mémoire ; une deuxième fois en fin d'écriture, quand il a semblé nécessaire d'y revenir pour la vérifier ou l'affiner. Les chiffres ont un peu changé entre ces deux périodes, mais pas suffisamment pour modifier les pourcentages résultants. Par ailleurs, les thèmes des rubriques se sont imposés pratiquement dans la même présentation. La catégorisation résultante n'a de toutes façons pas comme objectif de valoir comme réalité absolue, mais plutôt comme « photographie » à valeur indicative quant à l'état d'un domaine.

Au final, on voit se dessiner parmi tous ces ouvrages trois grandes catégories : ceux dont le thème est suffisamment éloigné de notre questionnement pour ne pas être considérés comme directement concernés ; ceux qui présentent des résultats ou des propositions qui ne s'inscrivent pas dans une réflexion d'ordre pédagogique de la part de l'auteur mais qui peuvent y être inscrits par la démarche d'un chercheur ; enfin, ceux dont le contenu est le fruit d'une recherche directement liée à la place du corps dans la relation pédagogique et qui, de ce fait, nous intéressent en premier lieu pour y situer notre questionnement.

Cette dernière grande catégorie correspond essentiellement à la rubrique III, « Rôle ou place du corps et de la communication non verbale dans les processus d'apprentissage, dans la pédagogie ou, plus largement, dans la relation ». Ce sont donc 16 ouvrages, soit 0,16% de la

totalité des ouvrages recensés par la banque Emile1, qui expriment un intérêt direct pour notre questionnement. Et c'est plus précisément au nombre de 2 ouvrages sur 10.000, soit 0,02% du contenu de la banque Emile1, que nous pouvons ramener ceux qui déclarent explicitement s'adresser non seulement à l'enfant mais aussi à l'adulte. Aucun ouvrage n'est consacré à envisager cette question exclusivement dans le champ de la formation d'adultes.

En poursuivant l'enquête, on s'aperçoit que la banque Prof, interrogée elle aussi avec le descripteur 'corps', offre 2 références : l'une directement en rapport avec les problèmes de corporéité dans la formation des enseignants, l'autre sur la notion de présence dans la formation des maîtres en ENNA⁴.

Enfin, la banque Nova, concernant les innovations en éducation et en formation, n'offre aucune référence se rapportant au corps.

Conclusions de cette analyse et premiers questionnements

➤ Le corps est-il tabou en Sciences de l'éducation ?

Que faut-il comprendre de ce qui est exposé dans les pages précédentes ? Tout d'abord, les chiffres disent que le corps n'a pas été, jusqu'à maintenant, considéré comme un thème de recherche « porteur » dans les Sciences de l'éducation en général, dans la pédagogie en formation d'adultes en particulier.

Pourquoi cette difficulté à faire exister, sur le plan théorique comme sur le plan pratique, le corps de l'adulte comme partie prenante de toute situation d'éducation ou de formation,

⁴ Ecole Normale Nationale d'Apprentissage

corps de l'apprenant ou corps du formateur ? Ce corps dont, pourtant, il est dit par ailleurs qu'il ne peut être exclu d'aucun processus d'apprentissage et même, plus largement, d'aucun processus relationnel. Il y a probablement plusieurs niveaux de réponse à cette question. Est-ce affaire de mentalité ? De parti pris ? Est-ce la marque de la persistance d'un héritage cartésien et judéo-chrétien ? Un effet d'une posture déterministe encore (ou à nouveau) dominante dans les sciences humaines ?

Il s'avère que cette préoccupation n'a pas laissé indifférents certains auteurs. Ainsi, C. Pujade-Renaud et D. Zimmermann, dans l'introduction aux *Voies non verbales de la relation pédagogique*, tentent de comprendre pourquoi les processus de communication corporelle et non-verbale « sont rarement pris en compte dans la pratique pédagogique [...] encore plus rarement sujets d'étude pour les chercheurs » (Pujade-Renaud, Zimmermann, 1979, p. 11), alors même que, comme les auteurs le soulignent avec pertinence, ces processus sont de plus en plus concernés dans d'autres disciplines telles que l'éthologie, la psychologie génétique, l'anthropologie ou la psychologie sociale pour n'en citer que quelques-unes.

Dans ce contexte, on peut certes se demander légitimement si cet « oubli » du corps ne peut pas tendre à marginaliser les Sciences de l'éducation au sein de la communauté scientifique. Ne se prive-t-on pas d'une analyse précieuse de certains mécanismes par lesquels le corps se trouve nécessairement impliqué et impliquant dans les processus de rapport à soi, à l'autre, au monde et au savoir, processus qui participent à la constitution et à l'évolution permanente du sujet tout au long de sa vie ?

Mais poursuivons la pensée de C. Pujade-Renaud et D. Zimmermann, qui n'hésitent pas à qualifier de « tabous »⁵ les modes relationnels non-verbaux en pédagogie. Ils retiennent trois niveaux d'explication possibles à cet état de faits :

⁵ Plus récemment, le mot « tabou » a été également utilisé par Jean-Louis Le Grand pour qualifier les objets de recherche anthropologiques parmi lesquels il fait figurer le corps. (Le Grand, op. cit., p. 13).

a) la prévalence culturelle et sociale du langage, qui rejeterait au deuxième plan la communication non-verbale ;

b) l'assimilation du non-verbal au pré-verbal, « censuré comme trop archaïque et obscur » ;

c) enfin le fait que la communication non-verbale fait partie de ces qualités mal élucidées, « que la pratique pourrait à la rigueur perfectionner, mais considérées le plus souvent comme relevant de l'ordre du don et du mystère pédagogique. L'opinion courante estime qu'elles ne sauraient faire l'objet d'une recherche scientifique. Le non-verbal échapperait dès lors à toute possibilité d'investigation. » (*Ibid.*, p. 11)

Ne nous y trompons pas : cette dernière explication, qui semble habiter la discipline de façon implicite mais très prégnante, ne procède pas elle-même d'une réalité tangible et indiscutable du corps. Ce n'est pas « en soi » que le corporel échappe à l'investigation, à la condition bien sûr d'accepter de se mettre en route pour élaborer une approche spécifique, qui réponde aux exigences de « cet objet-sujet singulier, ni chose bien que substance matérielle, ni symbole bien qu'ensemble de signes et de symptômes » (Site Internet de la revue *Quel corps ?*), et notamment qui échappe à la contradiction souvent rencontrée entre objectivation et implication.

Ce que les auteurs relèvent ici est bien de l'ordre d'une « rumeur » qui court au sujet du corps et qui a été jusqu'à maintenant, semble-t-il, plus forte que la curiosité nécessaire à la recherche. Cette croyance, je souhaite la considérer comme un allant de soi de la recherche, de ces croyances confuses que la fonction de chercheur devrait rigoureusement identifier et expliciter, dont elle devrait même, logiquement et éthiquement, se libérer. Car comprendre pourquoi la recherche se frotte difficilement au risque du corps ne veut pas dire pour autant justifier cet état de fait.

Oui, le corps apparaît bien comme un sujet « brûlant », dans tous les sens du terme : à la fois embarrassant, crucial et particulièrement d'actualité... Oui, les pièges et les difficultés existent dans une recherche sur le corps, et plus encore quand on envisage de le concerner directement comme acteur incontournable de la vie incarné d'un sujet ressentant, percevant et pensant, au cœur de ses relations et de ses désirs d'apprendre. Mais c'est justement ici, dans cet espace à mi-chemin entre négligence et résistance à la confrontation à une voie non encore fertilisée, que je souhaite loger la pertinence et l'intégrité de ma recherche, dans une conception où c'est en cernant pièges et difficultés qu'on peut le mieux s'en affranchir.

➤ **Difficultés et pièges de la recherche sur le corps : peut-on en rester là ?**

Sans nul doute, donc, le premier travail du chercheur, face à un thème aussi porteur de subjectivité que celui du corps, est-il, comme l'ont tenté C. Pujade-Renaud et D. Zimmermann, de préciser les pièges et difficultés d'une recherche.

C'est ainsi que se révèle par exemple la difficulté constituée par « ses résistances personnelles en tant qu'enseignant-chercheur lorsqu'on essaie de considérer son existence non-verbale à l'intérieur d'une situation de formation. Il n'est déjà pas aisé de prendre conscience de la non-transmission du savoir, des redondances et des scories du langage pédagogique. Il est encore moins facile de s'écouter dire et de se regarder faire. » (*Ibid.*, p. 12)

Soulignons au passage que ce constat souligne paradoxalement l'existence cruciale des phénomènes corporels non-verbaux en situation pédagogique, suffisamment cruciale pour que, le professeur ou le formateur, de façon consciente ou inconsciente, fuie la confrontation avec son propre monde de communication non verbale...

Un autre aspect de la difficulté est soulevé par M. Bernard quand il voit dans le fait de s'intéresser au corps un enjeu qui n'a pas bonne presse dans le monde scientifique mais dont, justement, la prise de conscience ne peut qu'être bénéfique au chercheur : « si notre corps magnifie la vie et ses possibilités infinies, il proclame en même temps et avec la même intensité, notre mort future et notre finitude essentielle. [...] Toute réflexion sur le corps est donc, qu'elle le veuille ou non, éthique et métaphysique. » (Bernard, op. cit., pp. 7-8)

Ces propositions pour expliquer la difficulté d'une recherche sur le corps nous obligent à envisager un questionnement de fond : cette difficulté est-elle seulement celle du chercheur considéré strictement dans sa fonction ou également celle du sujet humain qu'il ne cesse d'être dans sa pratique de la recherche ? Car personne ne contredira que derrière tout chercheur subsiste un homme ou une femme qui réfléchit, agit, cherche l'inspiration et que, même une fois prises toutes les précautions méthodologiques et épistémologiques, une part de subjectivité impliquante anime envers et contre tout l'acte de recherche – ici, en l'occurrence, la subjectivité du rapport au corps, et à travers lui du rapport à la vie, à la mort, à *sa* vie, à *sa* mort. Une subjectivité dont aucun chercheur ne pourra honnêtement nier qu'elle est aussi le berceau du génie.

Mais nous irons plus loin en suggérant que cette part d'implication génère aussi parfois certaines stratégies d'évitement masquées sous d'apparentes légitimités éthiques ou épistémologiques. En réalité, la difficulté dont nous parlons n'est-elle pas tout simplement celle de tout être humain confronté au principe même de sa propre existence corporelle ? Une sorte d'imperception sans doute aggravée par la méconnaissance – ou la « méconscience » – des lois et des effets de cette existence corporelle...

Car c'est un fait, que tout un chacun peut observer, pour lui même et dans son entourage : l'être humain vit distancié de son corps, dans un rapport qui place ce dernier davantage comme élément constitutif de l'environnement que comme partie intégrante et intégrée du sujet lui-même. Le chercheur n'échappe pas à cette règle ; il y est peut-être d'autant plus soumis qu'il évolue dans un milieu où c'est une véritable culture de l'objectivité et de la distanciation qui garantit l'identité scientifique, y compris dans les Sciences humaines.

Il est d'ailleurs remarquable de constater – nous aurons à cœur de développer amplement ce point dans la thèse à venir – que même les approches impliquées, qui insistent bien souvent sur la nécessité d'une attitude de recherche qui prenne en compte le corporel dans la relation à l'autre, n'abordent jamais le corps qu'à travers une perception *extéroceptive*, c'est-à-dire celle-là même dont le rôle premier est de saisir les informations de l'environnement.

Pourtant, et ce sera l'un des fondements de notre argumentation ultérieure, c'est bien officiellement, scientifiquement pour le coup, que l'homme a six sens, et non pas cinq. Qu'en est-il donc, dans ces « sciences de l'humain », dans ces pratiques formatrices où le « sujet » semble si fondamental, du sens *proprioceptif*, ce sens de la perception de « soi en propre » ? Que fait-on, au sujet du corps, du fait qu'il porte au cœur de ses muscles les organes de ce que Maine de Biran appelait « l'aperception immédiate interne », porteuse du « sentiment de soi » ?

Quoi qu'il en soit, le corps ne peut que se retrouver finalement dans une posture délicate, à la fois nécessairement et inévitablement partie prenante de toutes les facettes de l'existence – « Il est *a priori* inutile de justifier une réflexion sur le corps : la vie apparemment nous l'impose quotidiennement, puisque c'est en lui et par lui que nous sentons, désirons, agissons, exprimons et créons » (Bernard, op. cit., p. 7) – et mis à l'écart de cette même existence comme une évidence dont il n'est pas nécessaire de s'occuper, voire dont il vaut peut-être

mieux ne pas s'occuper. Une évidence à laquelle pourrait s'appliquer ce propos de Wittgenstein : « Les aspects des choses les plus importants pour nous sont cachés par leur simplicité et leur familiarité. (Nous sommes toujours incapables de remarquer ce qui est toujours sous nos yeux.) L'homme n'est nullement frappé par les fondements réels de sa recherche. » (Wittgenstein, cité par Sacks, 1988, p. 65)

On en arrive à une situation où le corps semble être cantonné à une existence à l'abri de toute nécessité de conscience ou de questionnement, ainsi que le suggère O. Sacks : « Le corps, normalement, n'est jamais en question : nos corps sont au-delà ou en deçà de toute question – ils sont, simplement, incontestablement, là. » (Sacks, op. cit., p. 66)

Et si le vrai risque, en tant que personne mais aussi en tant que chercheur, était d'être abusé par cet apparent état de fait, et de laisser ainsi le corps de côté, puisqu'il ne peut y avoir de science ni de recherche sans question, et que ce corps est dit sans question... Et si, simplement, c'était nous qui ne nous laissions pas questionner par ce corps qui ne peut rien nous apprendre puisque nous lui refusons systématiquement toute attention individuelle, collective et culturelle ?

À y regarder de plus près, n'y a-t-il pas, dans ce que nous venons d'exposer, grandement matière à question ? Si nous cherchons à synthétiser les explications avancées jusqu'ici pour justifier le risque d'une recherche sur le corps, nous pouvons les catégoriser en quatre ordres de difficultés :

- une difficulté d'ordre théorique : l'utilisation du corps dans la relation pédagogique est vécue, ou représentée, comme relevant du « don » ;
- une difficulté d'ordre psychologique : l'enseignant-chercheur est lui-même le théâtre de résistances face à sa propre existence corporelle ;

- une difficulté d'ordre épistémologique : comment se situer face au caractère forcément métaphysique d'une réflexion sur le corps ?
- une difficulté d'ordre méthodologique : comment objectiver ce qui semble, par nature, être tellement subjectif ?

Face à ce tableau qu'il est difficile de renier – il y a là un réel état des lieux du moment – nous ne pouvons nous empêcher de penser aux avertissements de M. Mauss en introduction à son célèbre article « Les techniques du corps » : « Quand une science naturelle fait des progrès, elle ne les fait jamais que dans le sens du concret, et toujours dans le sens de l'inconnu. Or, l'inconnu se trouve aux frontières des sciences, là où les professeurs « se mangent entre eux », comme dit Goethe (je dis mange, mais Goethe n'est pas si poli). C'est généralement dans ces domaines mal partagés que gisent les problèmes urgents. Ces terres en friche portent d'ailleurs une marque. Dans les sciences naturelles telles qu'elles existent, on trouve toujours une vilaine rubrique. Il y a toujours un moment où la science de certains faits n'étant pas encore réduite en concepts, ces faits n'étant pas même groupés organiquement, on plante sur ces masses de faits le jalon d'ignorance : « Divers ». C'est là qu'il faut pénétrer. On est sûr que c'est là qu'il y a des vérités à trouver : d'abord parce qu'on sait qu'on ne sait pas, et parce qu'on a le sens vif de la quantité de faits. » (Mauss, 1936, p. 365)

N'est-il pas, à un moment donné, de la responsabilité de la recherche de sortir le corps de la rubrique « Divers », dans cette mesure où il est, avec l'intellectuel et l'affectif, l'une des trois composantes essentielles de l'expérience humaine ? Ce champ ne mérite-t-il pas d'être exploré, du fait même qu'il constitue vraisemblablement un de ces terrains en friche où tout reste à découvrir ?

Vers une analyse critique des contenus et des positionnements de recherche : de quel corps parle-t-on ?

Si l'on s'en réfère aux auteurs précités, se donner le corps comme objet de recherche n'est effectivement pas chose simple. La diversité du champ concerné par le corps rend sa lecture parfois complexe : car, comme le souligne G. Vigarello, « le choix du 'corps' pour aborder une étude sur l'éducation ne garantit aucunement une unité épistémologique, loin s'en faut. Ce serait même le contraire : les thèmes y sont multiples, émiettés, disparates dans leurs appartenances disciplinaires comme dans leurs références théoriques. Personne, pour prendre des exemples extrêmes, ne songerait à concilier la pratique de l'orthopédie et la pratique du théâtre. L'objet 'corps' ne constitue pas un champ, il n'appartient pas à un domaine conceptuel homogène. » (Vigarello, 1992, p. 5).

Cette remarque permet d'ailleurs de comprendre pourquoi, comme il a été mentionné dans l'introduction de ce mémoire, les frontières qui circonscrivent la question du corps dans les Sciences de l'éducation sont difficiles à poser. Cette difficulté se renforce du fait que les Sciences de l'éducation constituent elles-mêmes une discipline-carrefour, où se croisent de nombreux champs théoriques : sociologie, anthropologie, psychologie, psychosociologie, psychanalyse, voire philosophie...

A l'inverse, vouloir investiguer la thématique du corps dans chacune de ces différentes disciplines nous emmène rapidement au-delà des Sciences de l'éducation, même si on ne peut prétendre que cette question ne les traverse pas.

Dans tous les cas, même si, comme nous l'avons vu, le nombre d'articles et d'ouvrages parus sur la question du corps représente un pourcentage très faible comparé à d'autres thèmes apparemment plus porteurs, l'analyse plus précise de leur contenu révèle par ailleurs un corps multiple, ou de multiples corps, en rapport avec la diversité des sources théoriques convoquées.

Chapitre 2

Le corps comme lieu de potentialités non exploitées

La création institutionnelle des Sciences de l'éducation en France, en 1967/1968, est contemporaine à la fois de la révolution de mai 68 et de l'arrivée dans notre pays, depuis les USA, des nouvelles approches de thérapie et de formation issues du mouvement du potentiel humain. La discipline fut ainsi marquée, dans la décennie 1975/1985, par le développement des groupes : groupes de rencontre, de développement personnel, d'expression, d'expression corporelle, de communication non-verbale, de bio-énergie, de Gestalt-thérapie, de relaxation, de théâtre, de danse, d'art martiaux...

Les Sciences de l'éducation furent donc traversées, dès leurs premières années d'existence institutionnelle, par un courant d'imprégnation d'un certain style de pratiques, marquées par la présence, très nouvelle, du corps : « Dans tous ces groupes, la problématique est caractéristique : mettre l'accent sur le non-dit, le non-verbal, sur l'émotion, sur la sensation, sur le geste, sur le corps. » (Dupont, 1975, p. 4).

Quelles sont donc les caractéristiques de ce corps-potentiel, un corps enfin placé au centre du développement humain, de sa formation et de sa santé ?

Les caractéristiques du corps potentiel

➤ Un corps réceptacle des potentialités humaines

L'appellation même du « mouvement du potentiel humain » est significative : l'individu est considéré comme le réceptacle de potentialités mésestimées, un véritable « trésor » qui dort en soi sans qu'on en soit conscient.

A. Mantel, pour décrire la démarche d'expression qu'elle propose, emploie des mots riches de sens quant à la potentialité en tant que partie de soi oubliée : pour elle, il s'agit d'un « chemin de redécouverte (dans le sens de dé-couvrir ce qui a été couvert) de ce qui existe déjà en nous, par définition, de ce qui y est déjà, et qui ne demande qu'à être ravivé ; avec lequel nous allons renouer... » (Mantel, 1975, p. 86)

On pressent ici une sorte de quête d'un paradis perdu, d'une essence originelle laissée en route, qu'il faudrait réactualiser pour le bien de chacun. C. Pujade-Renaud et D. Zimmermann le constatent chez les participants à leurs groupes de travail sur la communication non verbale : « Il est de bon ton de vouloir retrouver une sensibilité, une poésie dont on affuble l'enfant, et que l'adulte aurait perdues par la faute d'une éducation oppressive. » (Pujade-Renaud, Zimmermann, 1979, p. 39)

Même si cette quête peut paraître un peu naïve aujourd'hui, ce mouvement des groupes de formation et des nouvelles thérapies avance avec force, ressemblant à un vaste laboratoire

expérimental pour un corps nouvellement considéré comme porteur de possibilités sensorielles et motrices non exploitées.

Car c'est bel et bien le corps qui est le réceptacle des potentialités oubliées : « Nous avons en nous un 'potentiel' généreux, dont le corps est le siège et qui, développé, nous conduirait à une nouvelle forme de bonheur » (Guelfand, Guenoun, Nonis, 1975, p. 50). Le corps est donc omniprésent, un corps qui « se veut langage, liberté, nudité, spontanéité, métaphore organique » (Ouaknine, op. cit., p. 107).

Explorer et développer ces potentialités est l'enjeu de ces nouvelles démarches. Ainsi en témoignent, pêle-mêle, de nombreux auteurs : « Ce travail permet de développer les potentialités des enseignants à travers l'expression de leur corps et de leurs échanges verbaux, de les libérer et de les rendre plus disponibles à l'écoute (des enfants) » (Crespelle, 1975, p. 35). « Tout changement ou développement de la personne passe obligatoirement par le domaine physique, corporel » (Mantel, op. cit., p. 87). Et c'est en explorant des mises en situation corporelles, que l'on s'aperçoit qu'il existe bien « d'autres possibilités que celle qu'on avait intériorisée » (*Ibid.*, p. 93).

➤ **Un corps indissociable de la pensée**

Au-delà de l'évidence retrouvée que « tous nos comportements sont d'abord corporels » (*Ibid.*, p. 97), une autre idée importante se déploie, qui ne cesse depuis d'être confirmée par les travaux les plus récents de nombreuses disciplines⁶ : l'idée que toute pensée passe par le corps ; que toute pensée, même, *est* corps ; plus encore, que le corps *est* la personne (*Ibid.*, p. 86). C'est « la redécouverte de l'unité indissociable de l'homme. Corps et psyché, vie intérieure et

⁶ Psychologie du développement, neurosciences, pour ne citer qu'elles.

expression corporelle sont inséparables dans l'homme vivant et éveillé. » (Lemaître, Colin, 1975, p. 17)

Ce lien établi entre corps et pensée transforme nécessairement les conceptions dans le domaine de la pédagogie, de la didactique, des processus d'apprentissage, même s'il s'origine avant tout dans le monde des nouvelles thérapies. Par exemple, la théorie développée dans l'approche reichienne souligne les effets néfastes de « l'armure », c'est-à-dire des blocages énergétiques et tensionnels qui s'installent quand le cycle naturel de l'émotion n'est pas laissé libre : les capacités de perception et les capacités intellectuelles diminuent alors, l'individu ne comprend plus les situations, n'apprend plus de son expérience.

J.-M. Fourcade décrit la nécessité qui s'impose dès lors au formateur et à l'enseignant « d'apprendre à enseigner **aussi** le corps et par le corps » (Fourcade, 1975, p. 59). On voit apparaître une conception de la formation qui prétend que se former c'est se donner une forme nouvelle, qui nous permettra d'habiter autrement nos actions et le monde.

➤ **Un corps mis en pratique**

Cette vision d'un corps potentiel ne reste pas théorique ; elle est expérimentée, mise en pratique, donnant lieu à de véritables innovations pédagogiques dont le point commun est de viser la *conscientisation* : puisque le corps est un réceptacle de potentialités enfouies, dormantes ou oubliées, qui ne demandent qu'à resurgir, il s'agit très explicitement, comme le dit J.-M. Fourcade, de « rendre l'individu à nouveau conscient de ce qui se passe dans son corps, de ce que fait son corps ». (Fourcade, op. cit., p. 68)

Si les mises en situation de conscientisation sont relativement bien décrites dans les articles, il est plus difficile d'en cerner précisément les fins. Les enjeux et objectifs, notamment sur le plan d'une application pédagogique, sont mal définis. Un enjeu s'offre

cependant à la visibilité, sous la plume de J. Salzer : pour lui, au-delà de la simple conscientisation, il s'agit de reconnaître le corps comme porteur et révélateur d'un modèle de fonctionnement propre à chacun, de « mieux saisir le comportement de chacun dans son propre corps car ce corps-là est u-n-i-q-u-e. ». (Salzer, 1975, p. 26)

L'enjeu réel est donc de mettre en lumière le lien entre comportements corporels et fonctionnement psychique, dans la mesure où sensorialité et motricité paraissent désormais indissociables des processus intellectuels et psychiques à l'œuvre dans l'éducation et la formation.

On retrouve dans la majorité des démarches pratiques un procédé commun : solliciter les facultés non exploitées du corps par divers moyens. Si l'on devait expliciter mieux la procédure méthodologique, on pourrait avancer que son objectif paraît double : à la fois rendre visibles les potentialités du corps et les développer par leur mise en pratique.

Le corps est d'abord observé, dans des mises en situations qui sortent des formes classiques d'enseignement : en groupe, en cercle, on s'observe mutuellement, en cherchant à capter des informations non-verbales à partir de questions aussi simples que celle-ci : « Que voyez-vous de lui ? » (*Ibid.*, p. 11). Avec du recul, on mesure ici le caractère expérimental, propre à toute investigation novatrice, de la proposition. Nous sommes davantage en présence d'intuitions, de tâtonnements, que de procédures d'investigation réellement rôdées.

Ce caractère tâtonnant se double souvent d'une naïveté joyeuse et pleine d'espoir, pouvant parfois prendre la forme d'une naïveté qui paraîtra à certains, aujourd'hui, un peu simpliste ; celle-ci se lit par exemple dans cette description que fait J.-M. Fourcade d'un « atelier-type » : « On peut voir depuis deux ans, plutôt à la belle saison, des étudiants se promener les yeux fermés, guidés par un de leur camarade, et redécouvrir l'espace, les objets, les plantes avec le toucher et l'odorat. Lorsque leur moniteur leur demande ce qu'ils ont senti au cours de cette

promenade aveugle la plupart d'entre eux s'émerveillent de redécouvrir qu'ils ont un odorat et un toucher. » (Fourcade, op. cit., p. 59)

L'exploration ne touche pas seulement les fonctions sensorielles oubliées, mais aussi les fonctions motrices, dans des séances de travail où l'objectif est par exemple de « faire découvrir et ressentir une racine du geste » (Pujade-Renaud, Zimmermann, op. cit., p. 21). En fait, c'est la globalité de l'être humain qui est visée, une globalité où sont mises en jeu en même temps les capacités motrices, les fonctions sensorielles et les attitudes psychiques correspondantes. Parfois, la mise en situation est extrême, comme ces « exercices de confiance », que J.-M. Fourcade, parmi d'autres, décrit précisément : « se laisser tomber depuis le haut d'une table en avant et en arrière vers les autres membres du groupe qui attendent bras collés au corps tout d'abord, tendus au dernier moment (ou pas) pour recevoir ou laisser tomber celui qui saute ». (Fourcade, op. cit., p. 59) Il s'agit bien de concerner l'individu dans sa totalité, à travers un corps porteur et médiateur de ce qu'est la personne.

Pour observer encore plus « à la loupe » les modes non-verbaux, C. Pujade-Renaud et D. Zimmermann n'hésitent pas « supprimer » la parole dans certains ateliers. Ils voient alors apparaître de multiples comportements, depuis divers essais de reproduire corporellement des situations habituelles de communication, jusqu'à des mises en scène parfois violentes de mécanismes de défense face à l'angoisse générée par la situation, en passant par tous les stades de jeux et de représentations plus ou moins symboliques.

Réflexions critiques

Comme nous l'avons déjà un peu évoqué à propos de la visée de conscientisation du travail des groupes, la lecture des publications laisse insatisfait quant à l'analyse et

l'explicitation des manières de faire, comme des moyens d'atteindre les objectifs visés. Ce constat entraîne avec lui un sentiment de « dommage pédagogique », dans la mesure où il peut expliquer en partie que ce formidable mouvement – annonciateur de libération, de création, d'expression – semble n'avoir donné lieu à aucune réelle application, durable dans le temps, au niveau des pratiques et recherches en formation. En dehors des organismes privés qui continuent à former aux différentes approches du mouvement du potentiel humain et à toutes celles qui sont nées depuis, on a en effet du mal à trouver trace d'un résultat (que ce soit sous la forme d'une pratique officielle, d'une méthodologie de recherche, d'une évaluation ou autre) qui aurait « infiltré », et pourquoi pas transformé, les modes pédagogiques d'aujourd'hui, notamment en formation d'adultes, et surtout dans les institutions officielles. Les modes d'enseignement appliqués à l'université en sont la preuve.

Il faut s'interroger sur les raisons – ou au moins le contexte – de cette absence de prolongement dans la transmission et l'application des savoirs, savoir-faire et savoir-être, issus de l'exploration massive de la corporéité entreprise dans les années 70.

➤ **L'acte de percevoir : une problématique en soi**

Un premier élément de réflexion concerne le principe même des propositions du mouvement du potentiel humain, à savoir faire acte de perception du corps (le sien, celui d'autrui) par les cinq sens. Cet acte paraît, en soi, totalement nouveau. Est-ce à dire que la dimension perceptive de l'interaction était jusque là maintenue dans l'anonymat d'une relation pédagogique considérée uniquement dans son versant cognitif, de compréhension intellectuelle mutuelle ?

Il conviendrait de pousser plus loin cette remarque mais, tout de suite, nous noterons avec intérêt que la plupart des écrits laisse transparaître une réelle difficulté des participants à

investir les modes de communication non verbaux, voire même à se laisser aller à un accueil d'autrui basé sur la simple observation de son corps. On le voit par exemple dans la masse de réactions de défense qui se mettent en place dans les groupes de pratique corporelle, comme en témoignent ces quelques phrases de C. Pujade-Renaud et D. Zimmermann, extraites de leurs propres observations de leurs groupes, et que nous livrons pêle-mêle : « Impuissance à transmettre autre chose que des informations élémentaires ou banales. » (op. cit., p. 30) « Activités stéréotypées, remplissage. L'agir n'est pas langage mais fuite. [...] Il leur arrive de dire leur impuissance ou leur difficulté à investir une telle situation. » (*Ibid.*, p. 31) « Ces moments sont pour eux éprouvants. » (*Ibid.*, p. 34)

J. Salzer remarque, à propos de la simple activité d'observation du corps entre participants : « Il est extrêmement difficile dans certains groupes d'arriver à décrire l'état des corps. » (Salzer, op. cit., p. 11)

Certes, nous faisons preuve ici d'une certaine liberté en extrayant d'un ensemble d'observations celles qui vont dans le sens de ce que nous souhaitons mettre en évidence, à savoir la difficulté qui surgit quand on se trouve invité à poser son attention prioritairement sur les phénomènes corporels. Il est vrai que les auteurs décrivent également des aspects plus plaisants de la manière dont les participants vivent la situation corporelle : « [...] peu à peu, plus de participants se manifestant pendant les séquences non-verbales. [...] Ils laissent les échanges s'improviser lors des rencontres. Ils admettent des réactions immédiates, non élaborées. Les signifiants surgissent et se multiplient. » (*Ibid.*, p. 31-32)

Mais il est vrai aussi que ces réactions plus confiantes se font jour au fil du temps, quand la familiarisation avec la situation fait son œuvre, ce qui n'est pas contradictoire avec le constat d'une difficulté dans les attitudes spontanées face à une situation à dominante corporelle.

Reste que cette difficulté à « voir », « entendre » ou « décoder » le corps de l'autre, autant que le sien propre, interroge : d'où provient-elle ? On pourrait facilement faire appel à nouveau aux raisons évoquées plus haut pour justifier la rareté des recherches sur le corps ; en particulier la distance gênée qui existe entre l'individu et son propre corps ou les résistances, corrélées à cette distance, à se considérer dans sa propre existence corporelle.

Mais se contenter de ces réponses paraît insatisfaisant, le contexte du mouvement du potentiel humain étant justement, par nature, très différent : contrairement à la situation générale rencontrée dans les Sciences de l'éducation, les participants aux groupes de formation ou de thérapie ont fait le choix de se concerner corporellement ; c'est de leur propre chef qu'ils ont fait une démarche active d'expérimenter les modes de perception et d'expression de leur corps. Même si les résistances n'en disparaissent pas pour autant comme par magie, on ne peut se contenter de justifier la difficulté qu'ils rencontrent, en première approche en tout cas, par un manque d'engagement ou d'implication de leur part, pas plus d'ailleurs que par un manque de richesse ou d'inventivité des situations proposées par les animateurs.

Il faut donc chercher ailleurs et, pourquoi pas, du côté de la méthodologie employée.

➤ **Quand l'objectif de la recherche est aussi sa faille...**

Il est en effet remarquable de constater, alors que le principe même de l'investigation du corps potentiel repose sur le constat que les capacités sensorielles du corps sont « sous-développées », que ce sont ces mêmes capacités sensorielles que l'on sollicite pour observer le corps. Peut-on dès lors s'étonner que l'observation soit difficile ?

On peut déceler ici une sorte de naïveté dans un raisonnement méthodologique qui semble voir les potentialités humaines comme une Belle au Bois Dormant, endormies intactes au fond

du lit du corps et attendant d'être réveillées par leur simple sollicitation pour s'exprimer soudain dans toute leur dimension. Le problème corporel se résumerait-il donc à une sorte de manque d'entraînement ?

Mon expérience m'amène à aller au-delà de cette vision des choses pour proposer de mettre en cause les conditions naturalistes dans lesquelles le corps est sollicité, dans les actes de la vie quotidienne mais aussi dans les propositions, pourtant novatrices, faites par le mouvement du potentiel humain.

Cette donnée semble essentielle : pour construire une science de l'expérience, et en particulier de l'expérience du ressenti corporel, il ne suffit pas d'avoir un corps, ni de percevoir à travers lui de la manière habituelle – si cela suffisait, le constat d'insuffisance n'aurait pas été posé avec tant d'acuité.

Il ne suffit pas d'être et d'agir, de manière quotidienne, il faut aussi être conscient de ses modes d'être au monde, à soi et à l'autre, percevoir consciemment ses modes de perception, savoir faire une analyse précise et rigoureuse des données issues du vécu. Et on se heurte alors à cette difficulté relevée par les acteurs du potentiel humain qui se sont suffisamment penchés sur la question : ce n'est pas la même chose d'être une personne qui vit, ou même un formateur qui enseigne, et d'être un chercheur qui se donne comme objectif d'être à la fois l'acteur et le spectateur de son expérience corporelle pour en extraire et en analyser des lois pragmatiques, alors accessibles à d'autres.

➤ **Le revers du vécu : un dualisme à l'envers**

Une autre difficulté qui accompagne, apparemment, la démarche expérientielle du potentiel humain consiste à rendre compte dans un langage intelligible de ce qui est vécu, observé, perçu, du et par le corps ; ce que J. Salzer semble vouloir cerner quand il poursuit :

« Il est extrêmement difficile dans certains groupes d'arriver à décrire l'état des corps. D'où mon essai de faire trouver à la personne qui parle le lien entre son impression et le signifiant corporel qui l'a éveillée. » (Salzer, op. cit., p. 11)

Ici se dégage un niveau supplémentaire : non seulement il n'est pas aisé d'observer le corps, mais c'est une autre chose encore que de pouvoir formuler en termes clairs le fruit de son observation. Ce n'est plus seulement la faculté perceptive du sujet qui est en cause mais, également, sa capacité expressive de verbalisation, ainsi que sa capacité réflexive d'élaboration, indispensable pour extraire un sens des données observées.

Ces deux aspects – difficulté à observer le corps et à partir du corps, difficulté à verbaliser et à donner un sens – sont-ils liés ? Nous serions enclins à répondre « oui, en partie du moins », si l'on s'en réfère au fait que la priorité donnée au « vécu » dans le mouvement du potentiel humain peut aller jusqu'au franc rejet de toute pensée réflexive. Ainsi, A. Mantel expose clairement son point de vue : « Le plus souvent, on est tendu et on ne le 'sait' pas : je n'ai rien à faire de ce 'savoir'-là : je fais appel au savoir du corps : le corps sait... » (Mantel, op. cit., p. 87) « Point n'est besoin d'intellectualiser en fouillant dans son passé lointain. Le ferait-on qu'aucune attitude intellectuelle ne permettrait au grand jamais à elle toute seule d'y remédier. Car ce n'est pas avec notre volonté que nous nous modifions ; ce n'est qu'à partir du moment où nous accordons enfin la parole au corps, au lieu de scotomiser le corps au profit de la seule parole, qu'enfin la personne sera. » (*Ibid.*, p. 93)

Il est difficile de ne pas relever la contradiction entre le choix du mouvement du potentiel humain de se positionner contre le dualisme ancestral corps/esprit et cette priorité quasi absolue donnée au « tout corps », ou au « tout vécu », facilement assimilable à une nouvelle forme de dualité. C'est cette dernière tendance que M. Beaulieu appelle la « logique du vécu », qu'il décrit en ces termes : « Au nom d'un refus du dualisme cartésien (corps/âme,

sensible/intelligible), le vécu ne fait que conforter ce dernier ; le remplacement de la prédominance de l'intelligibilité par celle de la sensibilité est une reconnaissance de fait de l'existence d'un dualisme. Mais le dualisme est ici d'un genre nouveau, il n'est pas l'opposition du corps et de l'âme ; il met en concurrence la description et l'explication, le savoir et l'objet. » (Beaulieu, 1978, p. 79)

Dans le même ordre d'idée, G. Guelfand, R. Guenoun et A. Nonis rappellent que le mouvement du potentiel humain, « parallèle à celui de la psychiatrie officielle, affirme le primat du corps sur l'esprit, tendant à **renverser** ainsi les termes du vieux conflit dualiste. » (Guelfand, Guenoun, Nonis, op. cit., p. 49)

Il ne s'agit pas ici de nier la réalité du savoir contenu dans l'expérience corporelle « vécue », bien au contraire. Mais le vécu doit-il, pour garder son label, s'arrêter aux portes du dire ? Si l'on a besoin, pour avoir le sentiment d'un vécu véridique, de se tenir aussi soigneusement à l'écart de tout acte réflexif, avec pour résultat ce que M. Beaulieu nomme « un corps dit comme impensable » (Beaulieu, op. cit., p. 79), on risque fort de se priver de toute possibilité d'élaborer à partir de l'expérience et de laisser dans un anonymat inutile le savoir qui y est contenu.

➤ **Corps à vivre *et* à penser**

Cette difficulté à articuler vécu corporel et retour réflexif peut-elle expliquer, en partie du moins, le manque d'impact durable du mouvement du potentiel humain au niveau des pratiques et recherches en formation ?

Les acteurs du mouvement du potentiel humain, qui mettent en avant l'importance du corps, des sensations, des perceptions, des émotions, ont-ils « trouvé » comment « apprendre

à comprendre » postures, gestes, sensations, perceptions, émotions ? Ont-ils appris, au-delà de l'enjeu qui consiste à simplement « vivre » le corps, à saisir le sens de cette vie corporelle subjective de façon élaborée et reproductible ? Ont-ils cherché à extraire de leurs expériences intensives des éléments invariants, non pour effacer l'individualité de chacun mais au contraire pour permettre au sujet en relation d'avoir en sa possession une trame commune sur laquelle installer une compréhension plus juste de l'expression individuelle qui se lit dans le corps ?

Il n'est pas certain que tel était l'enjeu. Le corps qui émerge du potentiel humain ressemble plus à un espace à vivre qu'à un espace à penser ou, plus exactement, à une source de sensations qu'à une source d'informations pouvant venir alimenter les processus de pensée.

Certes, des théories nouvelles sont nées : l'émotion, la mémoire du corps, l'inscription corporelle de l'inconscient, le rôle du tonus et de la posture dans l'expression de soi et dans la régulation des situations traumatiques, sont des exemples de notions qui sont venues transformer les conceptions du sujet.

Mais il n'en reste pas moins vrai que si l'on interroge le regard posé sur le corps-potentiel, il apparaît que ce n'est justement pas un regard 'posé'. C'est un regard fusionné, insinué *dans* le corps, confondu avec lui, 'pris' dans lui (comme une gelée 'prend'). Le positionnement du regard est ici revendiqué en première personne de manière extrême, univoque, unilatérale.

Or, s'il n'est pas question de renier l'importance de la phase du vécu dans le processus de prise de connaissance, il convient de ne pas évacuer pour autant la phase de distanciation qui, nous semble-t-il, s'avère nécessaire dans un deuxième temps du processus. Celle-ci semble en effet indispensable pour prendre soi-même connaissance de ce qui a été vécu. En disant cela, nous introduisons la distinction entre une expérience simplement vécue et une expérience formatrice, c'est-à-dire porteuse de sens. M.-C. Josso précise à ce sujet : « Je propose donc de considérer ce que nous appelons communément des 'expériences' comme des vécus

particuliers. [...] Ces vécus atteignent le statut d'expériences à partir du moment où nous avons fait un certain travail sur ce qui s'est passé et sur ce qui a été observé, perçu et ressenti. » Pour elle, « le concept d'expérience formatrice implique une articulation consciemment élaborée entre activité, sensibilité, affectivité et idéation, articulation qui s'objective dans une représentation et dans une compétence. » (Josso, *Expériences de vie et formation*, littérature grise)

Dans ce contexte, former ne consiste donc pas seulement à faire vivre une expérience, mais aussi et surtout à créer les conditions pour que la personne qui a fait l'expérience puisse se poser la question : « Qu'ai-je appris de cette expérience ? » ; peut-être aussi à lui offrir les moyens de se construire les compétences nécessaires y apporter quelques éléments de réponse. Comme le souligne D. Bois, « Il ne suffit pas de faire des expériences. Celles-ci nous permettent d'accéder à des informations inédites, mais encore faut-il ensuite pouvoir en dégager des principes invariants, dérouler un processus d'analyse inédit, proposer de nouvelles catégories descriptives, mettre à l'épreuve des hypothèses, construire des protocoles d'accès, établir des procédures d'évaluation... » (Bois, cité par Leão, op. cit., p. 116)

En d'autres termes, et pour en revenir au « regard vécu », n'est-ce pas l'absence de distanciation qui rend l'observation même, en tant que procédure première et incontournable de toute recherche, impossible, ou si difficile ? N'est-ce pas aussi cette absence qu'il faut interroger pour comprendre les limites, en termes de construction de connaissance transmissible, du mouvement du potentiel humain ?

Si l'on pousse plus loin l'analyse, il s'avère que l'approche de l'expérience corporelle se fait toujours en deux temps : un temps que l'on pourrait dire presque « affectif », temps où l'on « plonge » dans l'expérience, où l'on se fusionne avec ses perceptions, où la temporalité elle-même semble disparaître ; et un temps plus « cognitif », ou « réflexif », où un retour se

fait, dans l'après-coup, sur ce qui a été vécu. Le problème ici est que le « ce qui a été vécu », en tant que contenu à analyser et à partir duquel élaborer, est déjà perdu dans un ici et maintenant vite dépassé, dont l'éphémérité, ajoutée au mode de fusionnement employé sur le moment, n'a pas permis une présence à l'événement suffisante. On se retrouve coupé en deux, encore une fois, entre la part sensitive et la part réflexive de soi, et rien de la problématique qui justement était à l'origine de la tentative d'expérience nouvelle n'est réglé.

L'éprouvé corporel, tel que je l'envisage, a l'ambition d'être un espace de vécu qui ne soit pas synonyme de mise à l'écart de la part réflexive de soi. Bien au contraire, l'éprouvé corporel comporte la conscience et l'évitement de cet écueil dans sa définition même : un acte perceptif où la perception est déjà, en soi, acte réflexif, une *perception de soi percevant* au sein de toute expérience, une « perception pensante » en quelque sorte.

➤ **Propositions méthodologiques**

Toutes ces réflexions m'amènent à faire œuvre d'innovation méthodologique par rapport au mouvement du potentiel humain à travers plusieurs propositions concrètes, sur lesquelles je reviendrai en détails dans les conclusions de ce mémoire.

En premier lieu, je souhaite, dans ma recherche de thèse, imaginer un espace et un temps pour appliquer, *préalablement* à la demande faite aux sujets de faire retour sur leur expérience corporelle, une *pédagogie de la perception* visant à rendre plus efficaces les sensibilités qu'ils devront solliciter et sur lesquelles ils s'appuieront pour observer autrement les situations pédagogiques dont ils sont acteurs. La méthodologie choisie est celle de la somatopsychopédagogie, mise au point par D. Bois, et qui constitue le cadre théorique et pratique de mon activité de formatrice d'adultes depuis quinze ans.

Un autre élément qui m'interpelle, dans l'analyse des situations proposées par le mouvement du potentiel humain, est leur caractère *inhabituel* : le mode de travail traditionnel en formation est rompu, l'organisation spatiale habituelle est bouleversée, les places et les rapports de chacun (au sens spatial mais aussi, corollairement, au sens institutionnel), chez les formateurs comme chez les apprenants, sont revisités, les schémas et les supports de la communication sont modifiés, etc. Le formateur, par exemple, se place le plus souvent au cœur de la situation expérimentale, comme sujet percevant au même titre que les participants, tout en maintenant néanmoins un regard en surplomb grâce à son rôle de supervision ou de médiation.

Je me suis demandé si ces conditions « extra-ordinaires », au sens premier du terme, participaient d'une stratégie consciente et volontaire de la part des animateurs. Quand c'est le cas, il semble que ce soit plus au nom d'une liberté d'exploration en dehors des repères sociaux en place, que le fruit d'une stratégie pédagogique consciemment élaborée visant, à travers une déshabitude des comportements et du regard des personnes, l'installation de nouveaux modes de fonctionnement corporels et sensoriels.

Une telle stratégie, mise en place de façon consciente et réfléchie, mériterait pourtant d'être étudiée de manière approfondie pour en évaluer précisément les modalités, les effets, les implications. J'en retiens en tout cas le principe, en prévision de la procédure d'étude ultérieure, en m'appuyant sur les travaux très explicites menés par D. Bois sur la notion de « conditions extraquotidiennes d'expérimentation » (Bois, 2004, à paraître). Pour cet auteur, la perception naturaliste est clairement inadéquate pour donner accès aux manifestations les plus subtiles du langage corporel intime. En effet, l'essentiel de la relation au corps ne se joue pas, selon lui, dans la gestuelle, les postures ou les attitudes en tant que telles, mais dans le *rapport* que le sujet, à partir d'une sensibilité interne toute spécifique, établit avec sa

gestuelle, ses postures et ses attitudes. Or, ce rapport se trouve étroitement corrélé d'une part à l'orientation de l'attention du sujet, d'autre part à son intention, deux facteurs que les conditions usuelles de vie et d'action orientent « naturellement » vers un extérieur de soi où la vie corporelle interne ne se révèle pas.

C'est pourquoi des conditions extraquotidiennes sont nécessaires, à la fois pour désengager l'attention et l'intention de leurs sites habituels et pour leur offrir un espace libre où de nouvelles informations peuvent venir nourrir autant l'expérience elle-même que le retour réflexif sur l'expérience.

Troisième point méthodologique, suite logique du précédent, je souhaite m'extraire du cadre classique de sollicitation de modalités perceptives uniquement extéroceptives (les cinq sens), cadre qui permet à mon sens que la démarche issue de cette sollicitation reste ancrée dans un type de relations essentiellement extérieures, même quand il s'agit du rapport à son propre corps. L'extéroception à elle seule ne peut en effet, sur un plan physiologique, offrir l'accès à la perception de soi dans l'expérience, au cours de l'expérience.

C'est donc une pédagogie de la perception *proprioceptive* que j'introduirai dans mon étude, afin d'offrir aux formateurs d'adultes qui participeront au projet les moyens de s'appuyer sur des instruments internes en adéquation avec une des questions que nous nous poserons : le développement de l'éprouvé corporel transforme-t-il, et en quoi, la perception de l'autre et de la situation ?

Chapitre 3

Le corps comme ensemble de représentations pulsionnelles

Une autre facette du corps présente dans le champ des Sciences de l'éducation réside dans la vie pulsionnelle qui l'habite. Paraissant au premier regard une référence évidente et installée comme positionnement théorique chez de nombreux chercheurs et auteurs, cette facette psychanalytique mérite justement que l'on s'y arrête et que l'on interroge précisément les représentations du corps qui à la fois encadrent et permettent certains énoncés chers à la discipline.

Mouvement du potentiel humain et psychanalyse : des relations ambivalentes

Il nous paraît tout d'abord intéressant de questionner les rapports ambivalents qui lient le mouvement du potentiel humain et cet autre référent plus ancien qu'est la psychanalyse, dans la mesure où cela peut nous aider à cerner, par contraste ou par comparaison, la nature et les caractéristiques du corps tel qu'il est envisagé par la psychanalyse.

Le mouvement du potentiel humain semble en effet se trouver dans une situation délicate par rapport à la théorie freudienne, hésitant entre la rupture revendiquée et la filiation voilée. Cette ambivalence de positionnement est suffisamment marquante pour que, dans leur remarquable article de synthèse, J.-M. Lemaître et L. Colin lui consacrent une section de deux pages et demie, intitulée « Groupe de rencontre et psychanalyse : contradiction ou convergence ? » (Lemaître et Colin, op. cit., p. 32)

D'un côté, le mouvement du potentiel humain se veut en contraste avec la psychanalyse, tant au niveau théorique qu'au niveau des modalités pratiques de la thérapie ou de l'accompagnement en formation. Ce contraste naît tout d'abord d'une réalité historique : le mouvement du potentiel humain s'origine principalement dans la pensée de W. Reich et F. Perls, deux psychanalystes dont l'apport repose justement sur la remise en cause, voire le rejet, de certains principes freudiens. Là commence donc l'ambivalence, puisque les thérapies du mouvement du potentiel humain semblent être issues tout à la fois de la psychanalyse et du refus de certains de ses principes ; sur ce sujet, le n° 41 de la revue *Pour*, « Les nouveaux groupes de formation », réalise une synthèse éclairante et représentative.

J.-M. Lemaître et L. Colin, par exemple, déclarent : « Sigmund Freud n'est pas pour grand-chose dans le développement de la psychothérapie de groupe. » (Lemaître, Colin, op. cit., p. 15) Dans *Le potentiel humain*, ces mêmes auteurs présentent en détails les mécanismes historiques et théoriques par lesquels le mouvement du potentiel humain est né d'une remise en question de la psychanalyse, tant dans ses aspects théoriques que dans sa technique.

G. Lapassade, de son côté, considère que la végéto-thérapie – inventée par W. Reich et ancêtre de la bio-énergie fondée plus tard par A. Lowen – est « une thérapie nouvelle avec des hypothèses de base qui restent psychanalytiques, mais dans laquelle on introduit l'intervention sur le corps. [...] La végéto-thérapie naît en 1934, de l'intérieur de la thérapie analytique et de la découverte des limites de la psychanalyse [...]. » (Lapassade, 1975, p. 11)

L'une des lignes de fractures majeures avec la psychanalyse vient effectivement de la manière dont le rapport au corps est conçu de part et d'autre : le mouvement du potentiel humain le recherche activement, quand la psychanalyse le refuse.

➤ **Le rapport au corps**

G. Lapassade donne à cet aspect une grande importance dans la naissance de la végétothérapie : « le fait que la psychanalyse immobilise le corps, que tout mouvement du corps est considéré comme passage à l'acte et refus de l'analyse est récusé, on va au contraire valoriser le travail du corps progressivement [...] » (*Ibid.*, p. 12).

Certes, chacun sait que Freud, au début de ses travaux, n'exclut pas de sa réflexion les données corporelles ou, plus précisément, biologiques, en lien avec la constitution du psychisme. En témoigne sa célèbre définition de la pulsion, « un concept limite entre le psychique et le somatique », le représentant psychique d'excitations qui viennent du corps. Mais, comme le rappellent à juste titre J.-M. Lemaître et L. Colin, « des psychanalystes parlent actuellement du biologisme de Freud comme d'erreurs de jeunesse ou comme l'influence – qui disparut très vite – de sa formation initiale. » (Lemaître et Colin, 1975, p. 21)

Par la suite, la théorie freudienne s'installant franchement dans le cadre d'une réalité purement psychique, et le moyen thérapeutique se limitant au verbe, le corps devient le support fantasmatique d'un langage imaginaire dont nous verrons tout à l'heure qu'il est essentiellement analogique, métaphorique, codé, voire mensonger.

Pour l'heure, W. Reich considère ce premier lien établi par Freud entre corps et psychisme comme étant insuffisant ; il prolonge cette théorie en parlant « d'ancrage physiologique d'une expérience psychique » (Reich, cité par Lemaître et Colin, 1975, p. 18) : pour lui, les attitudes corporelles résultant de tensions musculaires (réalisant la fameuse « cuirasse ») ne sont pas

« la conséquence d'un processus de refoulement, mais l'élément essentiel de ce processus même. » (*Ibid.*, p. 18)

En d'autres termes, le corps est partie prenante, dans sa physiologie comme dans ses troubles, du processus névrotique, et on ne peut espérer obtenir une guérison complète du symptôme sans s'adresser aussi à lui, et ce de manière directe.

Le mouvement du potentiel humain prône donc un corps acteur, non seulement du processus pathologique, mais aussi du processus thérapeutique ; c'est une autre différence entre la cure analytique et le groupe de rencontre que pointent J.-M. Lemaître et L. Colin : « dans le premier cas, on reste sur le plan verbal et on proscriit tout 'passage à l'acte', alors que dans le groupe, diverses techniques (amplifications, etc.) amènent à des séries d'acting-out' qui peuvent avoir lieu sur le champ contrairement à la thérapie classique. » (*Ibid.*, p. 33)

Nombre de récits de pratique de groupe, tels par exemple celui d'A. Mantel (op. cit.), d'I. Crespelle (op. cit.) ou encore de G. Guelfand, R. Guenoun et A. Nonis (op. cit.), relatent en effet des exercices posturaux de recherche de stress, des épisodes d'extériorisations émotionnelles violentes (mouvements frappés, morsures, agitations, tremblements, cris...), tout à fait inconcevables dans l'espace de la cure analytique.

Le refus de prendre en compte le corps est donc également repéré dans le mode opératoire de la pratique analytique : en particulier, le choix freudien du dispositif du divan est vu par les partisans des nouveaux groupes comme une fuite d'une certaine forme d'implication du thérapeute, à commencer par Freud lui-même. Les mises en cause sont, à ce sujet, parfois violentes ; ainsi, F. Perls, fondateur de la Gestalt-thérapie, n'hésite pas à affirmer que « Freud souffrait d'un nombre considérable de phobies ; son attitude phobique était intense, il ne pouvait regarder un malade, de sorte qu'il lui fallait l'allonger sur un divan. » (Cité par Lemaître et Colin, op. cit., p. 33)

L'opinion de J.-M. Fourcade va dans le même sens : « Proclamer l'autonomie du psyché par rapport au Reste, établir une procédure thérapeutique – cohérente avec le fondement théorique – ne reconnaissant au Moi comme seule voix significative que ce qui est **parole**, ne peut s'expliquer que par une parfaite immersion du médecin et de ses patients dans une culture où le Reste (les émotions et le corps) caché (par l'immobilité sur le divan ou sur une chaise, par des vêtements) n'avait pas droit à sa parole, à son langage propre. Cela peut aussi s'expliquer par une difficulté propre au créateur de cette procédure de saisir à bras le corps, acte nécessaire si le corps entre dans le champ thérapeutique. » (Fourcade, op. cit., p. 60)

À travers cette absence d'implication corporelle qui est reprochée au fondateur de la psychanalyse, c'est aussi le défaut d'implication psychologique que le mouvement du potentiel humain remet en cause clairement dans ses pratiques. Pour Perls, par exemple, le thérapeute se doit d'être actif, « il est indispensable qu'il interprète, qu'il secoue » (Lemaître et Colin, op. cit., p. 22) C'est là, selon les termes de J.-M. Lemaître et L. Colin, une « rupture totale » : « L'implication de l'animateur est formellement proscrite en psychanalyse, et fortement conseillée et utilisée dans la plupart des groupes de rencontre. » (*Ibid.*, p. 34)

➤ **Le manque ou la capacité**

Une autre divergence avec la psychanalyse se situe dans le concept même de potentiel humain, porteur d'une vision de l'homme plus optimiste que celle véhiculée par la psychanalyse : l'homme est conçu, ainsi que le résumait J.-M. Lemaître et L. Colin, « comme un être capable dès l'origine, défini non par le manque, mais par la capacité, capable à tous les stades d'initiative, de développement, de relation à lui-même, aux autres et au monde. Les forces instinctuelles les plus profondes et les plus primitives de l'homme sont vues comme positives. » (*Ibid.*, p. 36)

C'est donc en quelque sorte dans le « lieu » de l'homme visé par la thérapie que se trouve également la divergence. Et les auteurs de conclure : « les disciples de Reich et de Rogers pensent que la psychanalyse manque l'essentiel en matière de changement et qu'elle n'aperçoit pas le niveau propre où s'opère le changement » (*Ibid.*, p.36)

➤ **Malgré tout : la filiation**

Il n'est pas dans notre propos de réaliser ici une analyse exhaustive des points de rupture entre le mouvement du potentiel humain et la psychanalyse. L'inventaire que nous venons de réaliser, rapide et incomplet, a simplement pour but de montrer que les divergences théoriques et pratiques sont nombreuses entre les deux courants, ce qui ne manque de poser question quant à la filiation que le mouvement du potentiel humain affiche néanmoins avec la psychanalyse.

Car, parallèlement, c'est un fait que l'on ne peut renier : le mouvement du potentiel humain se donne comme objectif d'extraire le corps de la pression sociale qui l'enferme dans un statut d'objet de production et de consommation pour lui donner un espace d'existence et d'expression dans une tout autre dimension, qui est justement celle que la psychanalyse a mise à jour : celle des désirs et des pulsions. Ainsi J.-M. Lemaître et L. Colin écrivent-ils : « le mouvement du potentiel humain conteste un ordre social où le corps et les émotions sont bridés. Il met l'accent sur le 'corps libidinal' contrairement à l'actuelle organisation sociale qui valorise le corps productif » (*Ibid.*, p. 17)

Le mouvement du potentiel humain, malgré les mises en cause très claires de la psychanalyse que nous avons évoquées, malgré la distance prise avec une partie de ses fondements théoriques et pratiques, se situe donc bien dans un cadre de référence théorique qui lui est emprunté. Quand l'accent est mis sur le non-dit, sur le non-verbal, sur le corporel,

c'est pour ce qu'ils recèlent de dynamique pulsionnelle ; quant aux sensations, elles sont valorisées en tant qu'elles peuvent révéler un langage de l'inconscient.

Si nous insistons sur ce point, c'est pour souligner que l'innovation introduite par le mouvement du potentiel humain au niveau des pratiques corporelles et même des théories, ne s'est pas forcément accompagnée d'une innovation de même ordre concernant la vision des causes ou origines des souffrances et des symptômes. Notamment, c'est bien toujours au corps imaginaire, fantasmatique, lieu d'une mémoire traumatique originelle, que se réfèrent auteurs et praticiens du potentiel humain, par exemple quand il s'agit d'accompagner un participant qui, au cours d'une séance de groupe, vit une décharge émotionnelle. Certes, la réactualisation d'un traumatisme passé est parfois flagrante, par exemple, dans le cas de Simone rapporté par G. Guelfand, R. Guenoun et A. Nonis : « Elle venait de revivre le moment où son père était penché sur elle. Elle avait 7 ans et était allongée sur son lit. [...] Réminiscence de viol ou fantasme de viol ? » (Guelfand, Guenoun, Nonis, op. cit., p. 51)

Cet exemple met en scène une remontée du refoulé qu'aucun acteur du mouvement du potentiel humain ne songerait à nier, mais d'autant plus qu'il relève d'un « secteur » de la théorie psychanalytique qui, pour le coup, n'est globalement pas remis en cause⁷ : l'existence d'un inconscient, le principe du refoulement, l'impact sur la vie présente de traumatismes du passé.

A première vue, il est donc difficile de ne pas rejoindre M. Lobrot quand il dit : « Contrairement à ce que beaucoup pensent, les méthodes du potentiel humain [...] ne sont que des avatars, une forme nouvelle et contemporaine du courant freudien. [...] Avec Reich, la doctrine se simplifie, mais elle ne renie pas ses présupposés freudiens, bien au contraire. » (Lobrot, 1975, p. 85)

⁷ Sauf peut-être dans l'approche de la gestalt-thérapie, où le travail semble plus centré sur la conscience du 'ici et maintenant' que sur le passé.

Au-delà de la réalité de remémorations traumatiques évidentes qu'il n'est pas question de remettre en question, on peut même se demander jusqu'à quel point la théorie psychanalytique ne fait pas souvent office d'*a priori* théorique et épistémologique pour chercheurs et praticiens des Sciences de l'éducation qui se penchent sur les manifestations corporelles de l'émotion. A titre d'exemple, je n'ai pas trouvé trace, dans les écrits des Sciences de l'éducation, d'une conception qui prendrait appui sur la psychiatrie phénoménologique pour mettre l'accent, en amont des traumatismes biographiques d'un passé individuel, sur un conflit plus fondamental où s'ancreraient les conflits affectifs.

E. Minkowski dénonce ainsi certaines limites possibles de la psychanalyse : « La psychanalyse ne connaît que le conflit affectif, résultat de la mise en présence de pulsions et d'interdictions. C'est ce conflit qui est à la base de l'explication qu'elle essaie de donner des manifestations de la vie humaine. Elle ne va pas au-delà. C'est là que réside sa force, mais aussi sa faiblesse. » (Minkowski, 2002, p. 143)

Au-delà de cet exemple, c'est toute la question du *cadre* théorique – de tout cadre théorique – qui est posée, en ce qu'il situe l'observation autant qu'il risque de la restreindre, en ce qu'il permet l'interprétation des données autant qu'il risque de l'orienter. Ce cadre qui m'apparaît parfois, en tant que chercheur, comme une « nécessité dangereuse » (ou un danger nécessaire) qu'il faut apprivoiser dans toutes ses dimensions constructives et restrictives pour qu'il ne devienne pas un obstacle à la liberté de regard et de pensée qui doivent, envers et contre tout, caractériser l'esprit de recherche.

C. Pujade-Renaud semble sensible à cet écueil quand elle cherche, selon ses propres mots, à « élaborer une conceptualisation progressive à partir d'une démarche d'investigation et non à partir de modèles explicatifs pré-établis » (Pujade-Renaud, Zimmermann, op. cit., p. 26) Autrement dit, elle souhaite que son observation ne soit pas guidée par une théorie définie à

l'avance mais qu'elle crée, au fur et à mesure de son avancement, ses propres conclusions. Cependant, nous verrons que, même si les situations d'observation sont effectivement construites sans *a priori*, les interprétations des données observées sont, quant à elles, clairement dictées par le modèle psychanalytique. Et s'il n'est donc certes pas réfutable qu'une théorie soit nécessaire pour constituer le cadre d'une interprétation, les réserves qu'il est possible d'émettre à ce sujet sur l'approche psychanalytique resteront de mise concernant les travaux de C. Pujade-Renaud.

Plus largement : psychanalyse et pédagogie

Ainsi, dans les Sciences de l'éducation marquées dans les années 70 par le mouvement des groupes, la référence au corps pulsionnel propre à la psychanalyse n'est pas – n'a jamais été – évacuée du champ des interprétations. A l'arrivée, si l'on met côte à côte (et non dos à dos) cette filiation évidente et les divergences non moins flagrantes, la vision psychanalytique du corps est finalement installée dans une sorte de présence/absence mal explicitée⁸, apparaissant plutôt comme une évidence qui s'impose sans avoir besoin pour cela d'être justifiée.

Aujourd'hui encore, elle habite la discipline de façon à la fois prégnante et confuse. Il est remarquable à ce propos de constater que dans l'article « Psychanalyse » du *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (op. cit., pp. 852-856), l'application de la psychanalyse au domaine de la pédagogie se résume à une dizaine de lignes, sans que soit mentionnée de façon précise aucune direction de pratique ou de recherche.

Pour mieux comprendre les directions qu'ont pu prendre ces « applications » au fil du temps, et pouvoir éventuellement y déceler la nature et les caractéristiques de la place du corps telle qu'elle y a été définie, reportons-nous avec bonheur à l'article de synthèse de

⁸ En dehors des propos très clairs de C. Pujade-Renaud, que nous présenterons plus loin.

J.-C. Filloux « Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique » (Filloux, 1987).

L'auteur y interroge d'emblée le terme même d'application qui, selon lui, « désigne mal les diverses modalités d'une relation entre l'analytique et le pédagogique. » (Filloux, op. cit., p. 69) Cette relation entre psychanalyse et pédagogie se manifeste en effet historiquement et chronologiquement sous deux grandes formes, dont la première seulement peut être désignée par le terme « application », dans la mesure où il s'agit bien d'une transposition du modèle de la cure analytique à la situation pédagogique (pratique ou théorique) ; mais il existe aussi une autre forme de relation, qui n'est plus « application » de la psychanalyse à la pédagogie mais où l'ensemble des connaissances offertes par la psychanalyse sont utilisées pour explorer, comprendre, analyser, ce qui se joue dans la situation pédagogique. On parlera ici plutôt d'une « lecture » ou d'un « décryptage » de la situation pédagogique à la lumière des découvertes psychanalytiques.

Le but de notre propos n'est pas d'explorer le détail de ces importants et très nombreux travaux ; nous remarquerons simplement, à partir de la classification de J.-C. Filloux, que c'est dans cette deuxième catégorie de recherches, concernant l'« approche psychanalytique du champ pédagogique » (*Ibid.*, p. 86), que se trouvent les seuls travaux qui abordent la question du corps ; il s'agit de ceux de C. Pujade-Renaud, que nous aborderons tout à l'heure.

Mais auparavant, prenons le temps de cerner plus précisément la vision du corps transportée par la psychanalyse. Quelles sont ses caractéristiques ? A quel regard du chercheur ou du praticien correspond-elle ?

Les caractéristiques du corps pulsionnel

Il n'est pas aisé de définir précisément le corps psychanalytique à partir des auteurs et chercheurs des Sciences de l'éducation, pour la raison que nous avons évoquée, à savoir que cette définition, évidente et supposée connue, n'est jamais clairement explicitée dans les écrits.

Pour bien comprendre les implications de ce cadre pour les pratiques de recherche en pédagogie, nous avons choisi de nous reporter à la synthèse opérée par M. Bernard qui, dans son livre *Le corps*, passe en revue les différentes approches du corps présentes dans les sciences et la philosophie contemporaine, avec une place toute spéciale donnée à l'approche psychanalytique. Nous visiterons également C. Pujade-Renaud, auteur incontournable si l'on veut appréhender la question précise des liens entre psychanalyse et pédagogie à partir d'une lecture psychanalytique de la place du corps dans les rapports enseignants/enseignés.

➤ Un corps symbolique et imaginaire

La première caractéristique du corps de la psychanalyse est d'être de nature fantasmatique, symbolique, imaginaire, et de ne pas concorder avec le corps physique réel, de ne pas en épouser les contours. Elle trouve son origine dans la plus tendre enfance où, d'emblée, le corps est vécu comme ensemble de diverses pulsions sexuelles. M. Bernard décrit ainsi le processus par lequel se forme le corps pulsionnel : « Les désirs de l'enfant [...] non seulement désarticulent ou déstructurent le corps objectif décrit par l'anatomiste, mais aussi le *dé-réalisent* en le livrant aux fantaisies de l'imaginaire. [...] Ainsi tous les organes objectifs, [...] mais aussi toutes les muqueuses, toute la peau et les segments qu'elle recouvre, sont surchargés de valeurs symboliques, qui leur donnent une configuration irréaliste,

fantasmagorique, bref disproportionnée et étrangère à leur structure et fonction définies par l'homme de science. » (Bernard, op. cit., p. 76)

En grandissant, bien sûr, se construit une image du corps qui donnera à l'adulte le sentiment d'une unité organique. Mais celle-ci ne se substituera jamais totalement à la structure libidinale imaginaire du corps, qui restera, même à l'âge adulte, le partenaire obligé de la vie psychique. Cette structure libidinale ne reposera d'ailleurs pas uniquement sur les processus fantasmatiques de la première enfance, elle s'enrichira aussi de ceux qui habitent et traversent l'histoire de toute notre vie. L'adulte continue donc, tout au long de sa vie, à faire avec « une 'anatomie fantasmatique', irréductible à celle définie objectivement par le biologiste. » (*Ibid.*, p. 79) Il se retrouve aux prises, pourrait-on dire, avec deux corps : l'un physique, réel, l'autre symbolique, imaginaire.

➤ **Le corps imaginaire est réel, le corps réel ne l'est pas**

De ces deux corps, c'est l'imaginaire qui, pour le psychanalyste, est le plus réel : c'est lui qui « dit vrai », lui qui transporte la vérité de l'expérience du sujet, même si le corps physique, matériel, lui sert de support d'expression, particulièrement à travers le symptôme hystérique. Ce symptôme, de nature corporelle, renvoie, comme le souligne M. Bernard, « à 'quelque chose d'autre', qui reste caché tant que la parole de la malade n'est pas venue en déceler le signe. [...] les manifestations corporelles objectives qui apparaissent aux yeux du médecin, sont là, certes, pour cerner les zones du trouble ou du syndrome, mais en même temps pour dérouter le sens véritable de la parole de la malade, qui précisément renvoie à un corps autre, imaginaire, investi par le désir. » (*Ibid.*, p. 79)

Ce que nous devons comprendre ici, pour bien appréhender le regard qui découlera naturellement pour le chercheur de l'appropriation de cette théorie, c'est que le corps physique, celui du médecin ou du biologiste, joue un double rôle paradoxal : d'un côté il est le porte-parole de la souffrance psychique en offrant sa matière comme support de matérialisation des troubles, de l'autre il est le mensonge de cette même souffrance, puisqu'il donne aux troubles, de nature purement psychique, une apparence organique. Il est donc à la fois indispensable pour « dire » la maladie, la rendre visible, et profondément trompeur si l'on veut comprendre l'origine réelle de la maladie telle qu'elle est comprise selon les principes freudiens. On comprend dès lors la méfiance qui entoure les phénomènes corporels physiques dans la psychanalyse, dans la mesure où ils risquent fort de masquer, dans leur apparence prégnante, le motif inconscient dont ils ne sont qu'une traduction symbolique. Le corps physique, à l'extrême, n'existe pas en tant que tel ; il est le lieu d'une expression codée du corps imaginaire, qui, lui, est le corps réel.

➤ **Un regard « décroché » du corps physique**

Que retenir de cette brève description ? Qu'un chercheur, quand il choisit la psychanalyse comme cadre théorique, se place nécessairement dans un positionnement où son regard « décroche » du corps physique pour chercher activement les manifestations du corps symbolique. Du moins son intention – s'il veut être cohérent avec son choix qui, comme tout choix théorique, devient du même coup également épistémologique et méthodologique –, s'attache-t-elle, en quelque sorte, à passer outre le corps matériel en tant que tel, pour n'y regarder que ce qu'il révèle et fait surgir du niveau fantasmatique. Les aspects de la vie psychique symbolique qui sont ainsi recherchés sont, nous l'avons compris, forcément transformés par le passage par le corps ; il revient alors au chercheur d'élucider cette

transformation pour mettre en lumière la réalité primaire, première, originelle, du sujet : celle de ses fantasmes.

C'est ce processus, nécessaire dans une démarche psychanalytique, que décrit M. Bernard dans le passage suivant, à propos de la rupture opérée par la psychanalyse entre le corps du biologiste et le corps comme fantasme produit par l'imaginaire et signifié par un langage : « Cette rupture précisément n'est pas seconde et accessoire : elle n'indique pas une abstraction ou une spéculation par rapport à la réalité objective et concrète de la biologie qui serait seule première et fondamentale. Bien au contraire, elle accomplit un *retour* à la réalité originaire du corps qui est primitivement le fantasme engendré par nos désirs inconscients. En fait, loin de transgresser et défigurer la configuration originelle de notre expérience corporelle, elle lui restitue ce que l'anatomie, comme savoir objectif, lui a ôté. » (*Ibid.*, p. 80)

La réalité première du corps, pour le psychanalyste, est bien imaginaire, et le sentiment d'unité qui peut naître de la perception physique du corps organique comme support d'incarnation ne peut que détourner de la « réalité réelle » de l'expérience corporelle, dans la mesure où le corps « se donne, se montre réel à nous à travers les représentations qui signifient les fantasmes de nos désirs inconscients. Pour le psychanalyste, il n'y a pas une réalité corporelle au-delà des signifiants qui traduisent et mettent en scène les objets fantasmés de notre désir. » (*Ibid.*, p. 98)

Comprenons qu'il ne s'agit donc pas, pour le chercheur, d'écarter purement et simplement le corps physique de son champ de vision ; il lui faut, plus subtilement, le prendre en compte, mais pour mieux déjouer les pièges de son apparence organique et remonter, en amont de lui, à la source de ce qui est symbolisé à travers lui et qui seul compte vraiment.

Le travail de C. Pujade-Renaud est sans doute l'exemple le plus poussé et le plus explicite de cette lignée théorique appliquée à l'acte pédagogique. Concernant le corps de l'enseignant

et de l'élève, cette conception amène à une vision de la relation pédagogique comme relation de séduction, nourrie de désirs inconscients, de plaisir et d'angoisse, de pulsions et de conflits. Ainsi l'auteur peut-elle écrire, dans son analyse des éléments de communication non verbale repérés dans ses groupes : « Désir de l'enseigné d'être séduit par l'enseignant. Désir d'incorporer le don de la nourriture attendu du professeur. Désir parallèle chez l'enseignant de séduire l'élève, et pas seulement par le verbe. De l'initier sexuellement. [...] Désirs intriqués d'accoucher et de détruire l'élève. De s'en nourrir, dévorant ses propres enfants. [...] Ogre enseignant. Donnant et réingurgitant la nourriture que les élèves lui restituent sans fin. Angoisse d'être soi-même dévoré, vidé, dépecé par les élèves ». (Pujade-Renaud, 1977, p. 48)

L'auteur ne cache pas que dans cette analyse, le corps réel, comme nous l'avons dit, n'est là que pour rendre visible son pendant imaginaire. Ainsi, dit-elle, « il ne s'agit pas seulement des corps présents dans leur réalité visible, mais bien davantage d'un corps-à-corps imaginaire. [...] Sans doute aurait-il été plus pertinent de parler du désir enseignant plutôt que du corps enseignant. Peut-être ce détour par le corps réel est-il nécessaire pour faire surgir les corps imaginaires. » (*Ibid.*)

Réflexions critiques : quand l'exclusivité devient exclusion

Tout notre examen critique de la position psychanalytique sur le corps tourne autour de la priorité absolue donnée au corps imaginaire, comme le montrent ces quelques phrases empruntées à M. Bernard, les mots en italiques étant soulignés par nous pour mettre en lumière le caractère d'exclusivité : « L'enfant n'appréhende son corps *qu'*à travers les projections fulgurantes de ses désirs, c'est-à-dire dans ses relations imaginaires avec celui ou celle qui doit les satisfaire » (*Ibid.*, p. 76) ; « 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 et signifié par un langage. » (*Ibid.*, p. 80) ; « En réalité, notre corps n'est *rien hors* du désir inconscient et des fantasmes qu'il suscite. » (*Ibid.*, p. 82) ; « Le corps doit être interprété dans ce langage même qui le désigne. Bien plus, il n'est *rien* au-delà de ce langage [...] » (*Ibid.*, p. 97).

Il est d'emblée difficile de ne pas relever l'extrémisme de cette position, qui appelle un certain nombre de remarques et dont nous nous demandons si elle est uniquement le fruit de l'interprétation, par l'auteur de ces lignes, de la théorie psychanalytique qu'il a pourtant l'air de bien connaître. On peut laisser la porte ouverte à cette possibilité, d'autant plus que la psychanalyse constitue aujourd'hui moins une lignée unique qu'une mouvance aux multiples colorations, dont le corps n'est actuellement plus absent, en particulier au niveau des nouvelles pratiques et réflexions qui se font jour chez certains praticiens en exercice.

Quoi qu'il en soit, une position aussi tranchée n'est plus tenable à une époque où les recherches les plus récentes dans de nombreuses disciplines mettent en évidence l'importance énorme que jouent, dans les processus de subjectivation, de reconnaissance de soi et de ses émotions, les informations issues directement de la conscience du corps physique, dans ses manifestations les plus organiques et par les voies les plus physiologiques. Ainsi par exemple, la psychologie du développement montre que, contrairement à ce qu'ont pu avancer Freud et ses successeurs, et aussi Piaget, Wallon et tant d'autres, l'idée répandue selon laquelle l'enfant naît dans un état d'indifférenciation totale entre lui et sa mère, entre lui et son environnement, est erronée. Dès la vie intra-utérine au contraire, des systèmes précoces de reconnaissance de soi sont en place, notamment le toucher et le sens du mouvement, qui permettent à l'enfant d'avoir très tôt la capacité de discriminer entre ce qui est lui et ce qui n'est pas lui. (Lecuyer, Pêcheux, Streri, 1994 ; Hatwell, Streri, Gentaz, 2000)

En d'autres termes, il est clairement établi que l'enfant se construit *aussi* sur la perception de son corps réel, perception qui repose en partie sur le sens proprioceptif que nous avons déjà évoqué mais qui inclut également le toucher, ainsi que des sensations très subtiles de changement du milieu interne. Cet ensemble complexe de perceptions physiologiques associées continue, tout au long de la vie et conjointement à la part imaginaire et symbolique de l'expérience corporelle, à alimenter le ressenti de soi, la connaissance de ses propres états émotionnels et affectifs et de ceux d'autrui ou la possibilité de prendre des décisions... (Damasio, 1999)

Nous récusons donc l'idée selon laquelle l'expérience intérieure que le sujet fait de son corps pourrait être considérée comme purement et simplement « étrangère aux structure et fonction définies par l'homme de science » même si cette expérience est, bien sûr, également « teintée dans la masse » par la subjectivité de significations et de résonances qui échapperont toujours à la description scientifique exacte. C'est donc pour une vision plurielle du corps que nous pencherons, où la subjectivité d'une histoire singulière est reconnue comme inscrite dans le terreau de la physiologie corporelle, où chacune des dimensions colore l'autre sans la faire disparaître, la potentialise sans l'exclure, lui donne sens tout en la magnifiant.

➤ **Propositions méthodologiques**

Ce qui apparaît finalement est la complexité d'un sujet difficilement résumable à une seule de ses dimensions, fut-elle aussi riche et énigmatique que la dimension fantasmatique. Peut-on raisonnablement espérer « séparer » les dimensions physique et fantasmatique du corps (sans parler du plan émotionnel ou des processus intellectuels), alors même que la première constitue le matériau dont est faite l'expression de la seconde ? C'est là une question quasi philosophique : que peut être un imaginaire sans le substrat de sa matérialisation ? Faut-

il concevoir une essence immatérielle indépendante, jusqu'à un certain point, du support ou des conditions de sa visibilité ? Comment dès lors est-elle appréhendable ?

Si l'on étend cette réflexion aux conditions plus pragmatiques nécessaires à une recherche, il me paraît difficile de donner sens à une telle séparation dans l'acte d'observer. Il me semble en revanche possible de considérer le comportement ou le symptôme corporel comme un *tangible symbolique*, une unité – avec toutes les précautions d'emploi que suppose ce mot si galvaudé – qui n'a de sens que par l'entrelacement de ses différentes dimensions.

Comment, dans la procédure méthodologique, donner une existence pratique à un tel chiasme (au sens phénoménologique du terme), voilà qui nécessite une réflexion spécifique et des moyens particuliers.

Mon expérience de praticienne m'offre quelques pistes : en me mettant à l'écoute des témoignages d'adultes en formation qui se sont donné comme axe de démarche d'évolution le développement d'un rapport à soi et à l'autre fondé en premier lieu sur un *acte perceptivo-réflexif*⁹, j'ai pu constater que la dimension symbolique de l'expérience corporelle était loin de disparaître. Les récits d'expérience qui m'ont été faits tendent même à montrer que sa signification profonde, en lien avec une mémoire biographique personnelle, voire généalogique, se révèle d'autant mieux qu'elle n'est pas le premier but recherché mais qu'elle advient d'une attitude qui vise avant tout la qualité du rapport perceptif à l'expérience. Cette attitude a pour effet de construire, pendant l'expérience et dès le début de l'expérience, une présence qui enregistre avec acuité et *en temps réel* des données qui émergent de la situation d'interaction avec soi ou avec autrui : sensations visuelles, auditives, tactiles, proprioceptives, neurovégétatives, mais aussi émotions fugaces, intuitions immédiates, impulsions d'action, etc. Le sujet, au sortir de l'expérience mais déjà au cours de l'expérience, a donc à sa

⁹ C'est-à-dire comportant à la fois expérience perceptive et retour réflexif sur l'expérience vécue, soit *a posteriori* soit en temps réel.

disposition des éléments nombreux et de qualité à mettre à l'épreuve de sa quête de sens, qui nécessitera un retour réflexif sur l'expérience.

Ainsi se justifie l'idée, déjà évoquée, de proposer aux sujets participant à la recherche un temps d'*apprentissage perceptif* rigoureux et spécifiquement dédié à installer en et pour chacun un rapport plus conscient à ses propres perceptions. Les perceptions auxquelles nous nous adresserons en particulier sont la proprioception et la sensibilité du milieu interne, que nous décrivons comme participant de manière particulièrement cruciale et précoce à la connaissance de soi et de l'environnement humain et naturel. Cet apprentissage vise à offrir au formateur un accès plus clair, plus complet et autonome au contenu de l'expérience intime vécue en situation pédagogique (mais aussi bien sûr dans toute autre situation d'interaction), dans tout ce qu'elle peut alors révéler d'attendu et d'inattendu.

Les témoignages recueillis jusqu'ici, hors projet d'étude, font apparaître différents niveaux de signification de l'expérience de rencontre avec la perception de soi : si certains de ces niveaux relèvent d'une dimension symbolique liée à la prime enfance, d'autres sont clairement d'une autre nature. De nombreuses personnes m'ont par exemple témoigné avoir eu accès, dans l'immédiateté brute d'une présence totale à leur présent corporel, à une vision parfaitement claire et juste d'une « possibilité d'être » nouvelle, jamais entrevue et qui pourtant se révélait comme étant sur le point de s'actualiser en eux.

Cette diversité des significations jaillissantes, qui demande à être confirmée et à se laisser transformer par l'étude elle-même, présente à mes yeux un caractère éthiquement valable, relativement à la méfiance exprimée plus haut à propos du cadre théorique. Elle me donne à penser que l'acte perceptivo-réflexif tel qu'il sera proposé n'impose pas de significations pré-établies, et qu'il semble en revanche laisser la porte ouverte à l'émergence de pistes inédites de compréhension de soi et de l'autre.

Ceci nous amène à une dernière remarque, mais non des moindres par ordre d'importance : que penser du fait que la psychanalyse, selon M. Bernard, « nous convie à chercher la présence authentique du corps non dans l'expérience psychologique ou phénoménologique du vécu de la conscience, mais dans le langage qui exprime les fantasmes des relations libidinales originaires de notre situation œdipienne et, au premier chef, avec le corps maternel » (Bernard, op. cit., p. 103) ?

Est-ce à dire que le corps ne se vit réellement qu'en dehors de lui-même ? Où placer, dans une telle perspective, la pensée des grands philosophes ou pédagogues qui cherchent à contacter, pour reprendre les termes d'A. Rauch, « l'expérience corporelle du savoir » ? Ont-ils tous puisé à la source d'une présence « non authentique » du corps ?

Nous tenterons quant à nous d'éviter que notre étude se trouve confrontée à l'écueil que C. Pujade-Renaud a rencontré dans la sienne propre : « Les participants, souvent fascinés par un discours à dominante psychanalytique, l'utilisaient comme mode de défense leur permettant d'esquiver un investissement corporel. » (Pujade-Renaud, 1983a, p. 12)

Chapitre 4

Le corps comme langage social

Que le corps possède un langage, voire même qu'il est un langage, voilà sans doute l'aspect le plus présent et le plus développé sur la scène des Sciences de l'éducation : par ses gestes, ses postures, ses mimiques, ses vêtements et son allure, ses attitudes et ses positionnements dans l'espace, le corps délivre des informations sur la personne qu'il incarne. Si on analyse les écrits sur cette question, on s'aperçoit que les informations sont classées en deux grandes catégories, selon qu'elles relèvent du contexte social de la personne ou de son histoire individuelle. Ainsi, selon l'intention de l'observateur, selon la direction de son regard, la communication non verbale peut nous renseigner d'une part sur le milieu d'appartenance de la personne, sur sa culture, et d'autre part sur ses modes de fonctionnement psychique, ses mécanismes de défense, sa personnalité. C'est le premier de ces deux points, le langage social véhiculé par le corps, que nous nous proposons d'étudier dans ce chapitre.

L'approche sociologique du corps est présente, implicitement ou explicitement, dans les publications en Sciences de l'éducation, à chaque fois qu'y est souligné le contexte social et

culturel qui conditionne et influence l'expérience du corps, la manière de s'en servir ou les représentations dont il est l'objet.

Les caractéristiques du corps langage social

➤ Un corps représenté et représentant

La sociologie du corps, comme la définit D. Le Breton, est « un chapitre de la sociologie plus particulièrement attaché à la saisie de la corporéité humaine comme phénomène social et culturel. » (Le Breton, 2002, p. 3) Elle choisit résolument de regarder le corps comme un objet socialement construit, c'est-à-dire en tant qu'il est mis en jeu, pour et par un individu donné, au sein d'un ensemble symbolique de significations qui ne prennent sens que si cet individu, avec son corps, est considéré dans le groupe d'humains où il est inséré.

La sociologie sort ainsi le corps de son histoire individuelle pour souligner son insertion dans une société porteuse de valeurs, de modes, d'injonctions qui l'orientent et le façonnent en retour. Sous ses analyses, et contrairement à ce que l'expérience corporelle seule, vécue subjectivement, pourrait laisser croire, il se révèle que l'homme n'est pas libre et autonome dans sa manière d'exister dans et à travers son corps : les manières d'être corporelles, tout comme les représentations du corps, sont finalement codées de façon très précise. En d'autres termes, « L'expression corporelle est socialement modulable, même si elle est toujours vécue selon le style propre de l'individu. » (*Ibid.*, p. 6)

Les conceptions des liens entre corps et société puisent leurs racines à une tradition d'observation du corps et des activités corporelles, dont les prémices se font sentir au fil du

XIX^{ème} siècle et qui se manifeste plus clairement au début du XX^{ème} siècle. Elle est rendue possible, entre autres choses, par la naissance de la psychanalyse qui permet de sortir l'étude du corps du seul cercle de la biologie et de l'organicisme où elle était maintenue au cours du XIX^{ème} siècle. D. Le Breton exprime ce passage en ces termes : « (Freud) n'est pas un sociologue, mais il rend cependant pensable la corporéité en tant que matière modelée jusqu'à un certain point par les relations sociales et les inflexions de l'histoire personnelle du sujet. » (*Ibid.*, p. 17)

Les premiers sociologues du corps ouvrent ainsi la voie à une vision d'un corps qui n'est plus soumis uniquement aux lois de sa biologie et de sa physiologie, mais dont la biologie et la physiologie sont elles-mêmes soumises aux interactions sociales et aux représentations symboliques¹⁰ qu'elles véhiculent. Le corps devient le porte-parole d'autres logiques que sa propre logique interne ; se révèle à travers lui un monde infini de phénomènes tantôt organiques, tantôt culturels ; de signes tantôt individuels, tantôt collectifs ; de représentations tantôt médicales, tantôt psychologiques, tantôt sociales. Il dévoile peu à peu sa nature multiple, insaisissable pour qui le regarde depuis un seul point de vue, sous une seule orientation d'éclairage. Ce que D. Le Breton traduit en ces termes : « la corporéité est un abîme, avec une sorte d'arrogance tranquille, elle nous met au défi de la saisir. Elle nous dit avec une force incomparable que l'expérience n'existe jamais à l'état sauvage. Toute relation au corps est l'effet d'une construction sociale. » (*Ibid.*, p. 120)

C'est dans ce contexte d'un corps désormais envisageable dans ses liens avec le social que M. Mauss publie en 1936 son texte célèbre et fondateur : « Les techniques du corps ». Dans ce texte, il définit les techniques du corps comme « les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps » (Mauss, op. cit., p. 365)

¹⁰ Symbolique n'est plus utilisé ici au sens strict de la psychanalyse, mais au sens plus large de « valant pour ».

Toute l'originalité de son apport réside dans le fait que les gestes dont il parle n'étaient pas *a priori* susceptibles d'être classés dans la rubrique « techniques » : marcher, courir, nager, faire l'amour... voilà bien des activités gestuelles si quotidiennes, si familières, si « incorporées », qu'un œil non averti pourrait y voir spontanément l'œuvre de la nature.

Or, justement, l'analyse de M. Mauss suggère qu'il n'en est rien et que ces gestes, loin de faire simplement partie d'un répertoire naturel et universel de l'homme, sont en réalité de véritables « habitudes », produits des sociétés et des cultures. Le sociologue souligne ainsi que les gestes « forment une idiosyncrasie sociale, et non simplement un produit de je ne sais quels agencements et mécanismes purement individuels, presque entièrement psychiques. » (*Ibid.*, p. 368)

« Ces 'habitudes', poursuit-il, varient non pas simplement avec les individus et leurs imitations, elles varient surtout avec les sociétés, les éducations, les convenances et les modes, les prestiges. Il faut y voir des techniques et l'ouvrage de la raison pratique collective et individuelle, là où on ne voit d'ordinaire que l'âme et ses facultés de répétition. [...] En somme, il n'existe peut-être pas de 'façon naturelle' chez l'adulte. » (*Ibid.*, p. 370)

Cette dernière idée, reprise par D. Le Breton quasiment dans les mêmes termes – « Il n'existe pas de naturel d'un geste ou d'une sensation » (Le Breton, op. cit., p. 6) – si elle apparaît comme le principe fondamental où la sociologie trouve tout son intérêt, appelle néanmoins à une réflexion majeure que nous nous permettrons d'amorcer tout à l'heure.

Plus récemment, P. Bourdieu a fortement insisté sur la dimension corporelle des pratiques sociales, en montrant comment le corps est un lieu à la fois d'apprentissage, d'inscription et de mémorisation des habitudes de classe (1979, 1992), devenant ainsi un « marqueur de position sociale » (Duret, Roussel, 2003, p. 8). Tout au long de la vie, le corps intériorise et extériorise de manière active des conduites qui expriment – et donc trahissent – le milieu

d'appartenance sous forme d'habitus qui, en retour, façonnent la manière dont les personnes (les « agents ») « perçoivent, entretiennent et utilisent leur corps » (*Ibid.*, p. 15).

Sans vouloir entrer ici ni dans les détails de l'œuvre de Bourdieu, ni dans les critiques dont elle fait l'objet, il convient de retenir le rôle du corps « dans la construction et l'affirmation des identités à l'intérieur de groupes sociaux différenciés » (*Ibid.*, p. 8). Un des intérêts de cette conception est de mettre en lumière la relation entre corps et structure mentale et ainsi, comme le soulignent P. Duret et P. Roussel, « de rejeter les dualités entre corps et esprits, compréhension et sensibilité » (*Ibid.*, p. 9).

➤ **Un corps qui incarne une personne**

La position caractéristique de la sociologie du corps est donc une position où le corps est « le lieu et le temps où le monde se fait homme immergé dans la singularité de son histoire personnelle, dans un terreau social et culturel où il puise la symbolique de sa relation aux autres et au monde. » (Le Breton, op. cit., p. 39)

Dans ce contexte, elle se doit d'éviter ce que D. Le Breton appelle « le risque d'un éclatement de l'identité humaine entre l'homme d'une part et ce bel objet qui serait son corps. » (*Ibid.*, p. 41) En disant cela, l'auteur souligne l'exigence que doit se donner la sociologie de ne pas verser dans une forme de dualisme qui consisterait à isoler le corps de la personne qui lui correspond. Il vise explicitement, à travers ces propos, les partisans du mouvement du potentiel humain ; ainsi, dit-il, « Le discours sociologique n'isole pas le corps humain à la manière quelque peu surréaliste dont le font les 'thérapeutes corporels' (criminel, bio-énergie, *Gestalt*-thérapie, etc.) qui semblent mettre l'acteur entre parenthèses et faire de son corps une quasi-personne. » (*Ibid.*, p. 40)

Le mouvement du potentiel humain, il est vrai, s'affirme dans un discours situé à l'inverse de la sociologie, discours qui souligne par exemple que, « sous le vernis finalement assez mince des coutumes sociales et culturelles, l'expression corporelle est la langue commune à tous les hommes [...] » (Lemaître et Colin, op. cit., p. 18)

Cependant, une fois et malgré cette précaution prise de ne pas isoler l'homme de son corps, reste que, comme le repère D. Le Breton : « Les recherches sociologiques ont surtout privilégié les mises en jeu du corps. Mais le référent corps lui-même est peu interrogé. » (Le Breton, op. cit., p. 26)

Comme si le corps était tellement indissociable de l'homme à qui il donne forme et consistance, qu'il devenait impossible à attraper pour lui-même, en lui-même. Certes, on ne peut nier que les différents modèles de représentations du corps dans les sociétés du monde mettent à mal, en tout cas en première approche, l'idée que le corps pourrait être un invariant universel : « Le corps est une fausse évidence, il n'est pas une donnée sans équivoque, mais l'effet d'une élaboration sociale et culturelle » (*Ibid.*, pp. 29-30).

Mais sans doute conviendra-t-il d'aller plus loin en distinguant les représentations que les cultures et les sociétés ont du corps, du corps lui-même, dont nous suggèrerons qu'il peut aussi être vu comme un invariant anthropologique des plus incontestables.

➤ **Le corps, arme politique**

Un autre aspect de la structure sociale attachée au corps se trouve dans les publications des Sciences de l'éducation quand, sous le double mouvement de mai 68 et du potentiel humain, la « libération du corps » montre l'un de ses revers : loin de se contenter d'offrir à l'individu une toute nouvelle liberté d'action et d'expression, elle transforme dans le même

temps le corps en nouvel objet de consommation, avec tout ce que cela entraîne au niveau de son utilisation par la société à grande échelle.

La question de l'influence de la société sur le corps se précise ici de façon redoutable : on entre dans une réflexion d'ordre sociopolitique qui vise la volonté politique d'asservissement. Cette réflexion, non exempte de références psychanalytiques, se rencontre de manière on ne peut plus visible dans la revue *Quel corps ?*. Cette dernière naît en 1977 du rejet virulent, par un groupe de militants d'extrême gauche, de l'utilisation politique du sport. Au-delà de la critique du sport lui-même, notamment du sport de haute compétition comme institution, la revue devient, selon les mots de J.-M. Brohm, son animateur, « un regroupement conscient et organisé de militants sur une plate-forme de luttes contre les institutions capitalistes de domination qui prennent la corporéité comme cible de contrôle, d'asservissement, de répression et d'aliénation. »¹¹

Le but de la revue est suffisamment extrême pour être très clair : « faire table rase des illusions et bonnes intentions 'pédagogiques' des pratiques sportives ou des diverses techniques du corps [...] qui sévissent dans le champ commercial des nouveaux corpologues. [...] La *négation déterminée* de ce qui existe est pour nous la seule positivité possible. » (*Quel corps ?* 1978, p. 7)

Ce qui est dénoncé dans ces thèses politiques, c'est l'illusion majeure installée autour du corps par la société. Celle-ci, en laissant à l'individu l'illusion de se libérer corporellement, de laisser vivre ses pulsions, grâce à un discours louant le corps et sa libération sexuelle, l'aliène en fait davantage « en manipulant sa libido comme valeur marchande » (Bernard, op. cit., p. 11) Parallèlement, le travail et le sport de haute compétition deviennent les moyens d'un

¹¹ Site internet de la revue *Quel corps ?* au 21/01/04

processus de mécanisation répressive du corps, qui fait de ce dernier un outil du système capitaliste de production et de rentabilité.

Derrière les apparences d'une société où explosent à la fois culture du corps et revendication du droit au corps, la réhabilitation du corps n'est donc qu'apparente (Brohm, cité par Bernard, *ibid.*, p. 14). Ce « mythe prétendu libérateur, en fait, pénètre et transforme notre expérience personnelle, installant au cœur de notre être subjectif, le réseau et le poids aliénant des impératifs sociaux. [...] L'expérience corporelle que (le lecteur) croit être sa chose propre, sa citadelle inexpugnable, est investie et façonnée dès son origine par la société dans laquelle il vit. » (*Ibid.*, p. 14)

Le corps comme arme politique se dévoile dans les écrits à travers un discours radical, révolutionnaire, parfois violent ; un langage qui est aussi théorique, abstrait, élaboré, profondément réfléchi et parfois complexe.

La caractéristique de violence et de radicalité se comprend facilement par la nature révolutionnaire du message délivré. En ce qui concerne le caractère abstrait du discours, sans doute faut-il y voir une expression du fait que le corps n'a nul besoin d'être présent au chercheur en tant que « réalité visible » (pour reprendre le mot de C. Pujade-Renaud), et encore moins en tant que réalité vécue, pour donner lieu à cette analyse sociopolitique. Et même plus : que l'expérience du corps vécu, en entretenant l'illusion d'une subjectivité libre, peut constituer un obstacle à la lucidité nécessaire pour échapper au piège de l'aliénation sociale.

Réflexions critiques

➤ Un statut paradoxal

Un premier élément de questionnement naît d'une forme de confusion ressentie face à certaines propositions concernant l'articulation entre l'individu et son corps.

Tout d'abord, la sociologie prône un corps non séparé de l'individu ; mais c'est pourtant à elle qu'il revient d'avoir su relever, à travers l'étude des comportements corporels dans différentes régions du globe, que le fait même de nommer le « corps » en tant que tel, suppose une distinction préalable entre l'individu et son corps. Cette distinction s'avère d'ailleurs spécifique à la modernité et à nos sociétés occidentales : dans d'autres sociétés, le corps n'est même pas nommable, parce qu'il est *réellement* non isolé – et donc non isolable – de l'homme, voire du cosmos¹².

Voilà un paradoxe qu'il faut relever : le corps est certes indissociable de la personne qu'il incarne et plongé au sein d'un groupe culturel qui lui donne sens ; mais en même temps, c'est un corps qu'il est possible de désigner, de nommer, donc, d'une certaine façon, un corps isolé de la personne.

Au-delà de ce que peut proposer l'approche sociologique, au-delà même de toute discipline, il convient d'être conscient qu'une telle distinction entre l'individu et son corps existe, quoiqu'on en dise, dans et en amont de tout discours occidental et contemporain sur le corps, y compris quand ce discours plaide le dépassement des dualismes pour viser l'unification de différentes facettes de l'expérience humaine.

La reconnaissance de cette distinction nous apparaît indispensable autant pour échapper à une certaine forme de naïveté que pour savoir dans quelle direction chercher son dépassement

¹² Voir les nombreuses études effectuées dans diverses sociétés du monde, dont certaines sont citées par D. Le Breton. Ainsi, par exemple, chez les Canaques, il n'existe aucun terme spécifique pour désigner le corps ou les organes (ou plutôt : ce que nous appelons corps ou organes).

conscient. Car le chercheur, devant interroger ce corps à la fois indissociable et dissocié de l'homme, se retrouve dans une posture délicate : quelle méthodologie adopter en effet, qui soit en cohérence avec ce positionnement ?

S'il choisit de respecter le contrat de non dissociation entre l'homme et son corps, faut-il en arriver à établir, ainsi que D. Le Breton n'hésite pas à le faire, que le corps « n'existe même pas. On n'a jamais vu un corps : on voit des hommes, des femmes. On ne voit pas des corps. » (Le Breton, op. cit., p. 26) ? Un tel extrémisme, consistant à fondre le corps dans l'individu au point de le faire disparaître réglerait la question méthodologique : le corps n'est plus, donc n'est plus un objet de recherche possible.

C'est finalement la deuxième position qui est retenue en sociologie : le corps, quoi qu'on en dise, est dissocié de l'homme à qui il donne chair et existence ; peut-être tout simplement parce que c'est ainsi qu'il semble plus « appréhendable », une fois mis « hors subjectivité », c'est-à-dire à l'abri de tout risque de subjectivité avec tous les problèmes que cela suppose, comme on met une maison hors d'eau.

➤ **Un regard de l'extérieur**

L'approche qui apparaît dans les discours pour aborder le corps de la sociologie se révèle donc très contrastée par rapport à celles adoptées pour le corps potentiel ou pour le corps pulsionnel. Là où le corps potentiel était soumis à la loi du vécu présent, dans une subjectivité forcément personnalisante, là où le corps pulsionnel répondait à la loi du fantasme, dans un imaginaire individuel chargé du poids du passé, le corps social, lui, sort de la logique individuelle pour représenter et se faire le représentant d'un ordre social qu'il rend lisible dans sa silhouette, ses vêtements, ses attitudes, son allure, ses gestes...

Le regard porté sur lui par le chercheur est nécessairement adapté à sa nature et à sa définition : il ne s'agit plus d'interroger un vécu intime ou un imaginaire privé, mais bien de mettre en lumière ce qui, d'une certaine façon, l'est déjà : une apparence signifiante, des marques d'appartenance extériorisées, des tenues éloquentes. D'où un mode d'approche qui se distingue très fortement des deux autres : le corps social est *regardé*, observé *du dehors*. Il n'est plus appréhendé à travers le filtre de ce qu'en vit ou de ce que fantasme la personne associée à ce corps, mais observé dans ce qui en est visible, soit directement par le chercheur, soit par l'intermédiaire de moyens et mises en scène divers : photos de classe, vidéos, images de presse...

Dans la dernière décennie du XX^{ème} siècle, tandis que le corps potentiel disparaît des publications spécifiques des Sciences de l'éducation, ce mode d'observation va être abondamment utilisé, comme en témoigne par exemple le numéro de la *Revue Française de Pédagogie* de 1992, où le dossier intitulé « Approches du corps » est entièrement consacré à de telles observations du corps social. Notons au passage que beaucoup d'articles qui explorent cet aspect le font à partir d'études en classe, et concernent donc l'enfant ou l'adolescent.

Ainsi, M. Chauché envisage la photo de classe comme « des documents révélateurs de leur environnement et de leur temps », susceptibles de « donner une version 'physique' de la culture éducative », à travers « des indications d'attitudes, des manières d'être, avec leur mise en scène individuelle ou collective, leurs références vestimentaires ou tout simplement spatiales. » (Chauché, 1992, p. 7)

G. Tessier, de son côté, postule « qu'une société se donne à lire à travers ses images, et qu'elle construit, du bébé au junior, un modèle, repérable dans la représentation du corps et les jeux du 'look' [...] ». (Tessier, 1992, p. 13)

Le corps est donc, pour être étudié, à la fois immobilisé et éloigné de sa réalité vécue et ce, d'autant plus quand les niveaux successifs d'interprétation de la représentation se trouvent être le fait de quelqu'un d'autre que le ou les « propriétaire(s) » du corps en question (photographe, dessinateur, puis chercheur). Dans ce dernier cas, le corps, représenté, photographié, dessiné, schématisé, filmé, offre une image qui va, à son tour, être examinée par le chercheur. Voilà le corps sous un double regard à la troisième personne, en quelque sorte six fois mis à distance.

Les auteurs sociopolitiques qui militent à l'encontre des techniques du corps vont plus loin encore dans la mise à distance du corps, celle-ci devenant un argument logique fondateur du raisonnement et du combat intellectuel : s'extraire de l'expérience corporelle directe pour ne plus se laisser abuser par elle et voir ainsi, en toute lucidité, que cette expérience que l'on croyait sienne n'est en fait qu'une médiation sociale manipulée et manipulatrice. Le corps, de toutes façons, n'appartient pas à l'individu, et c'est dans l'éloignement envers son propre corps que l'individu peut et doit prendre conscience de cette réalité...

On comprend, certes, que cette conception du corps laisse peu de place à un rapport intime et subjectif avec le corps et que les chercheurs sur cette voie ne chercheront pas à investiguer ce domaine, préférant s'éloigner du corps pour le regarder d'un extérieur salvateur, propice à s'extraire de l'illusion du vécu et à rester dans la lucidité âpre du combat politique.

➤ Propositions méthodologiques

Chercher le corps que l'on a ou le corps que l'on est ?

Le problème de cet édifice, nous semble-t-il, est de reposer tout entier – bien qu'il s'en défende – sur la notion du corps que l'on *a* et d'évacuer totalement celle du corps que l'on *est*.

Quand M. Mauss décrit les « techniques du corps », le choix du terme n'est pas anodin. C'est bien du corps tel que l'on s'en sert qu'il s'agit, donc du corps que l'on *a*, tout comme c'est bien un corps-objet que la société aliène et dont il faut s'éloigner. Et puisqu'elle choisit résolument un point de vue en troisième personne, la méthodologie elle-même ne peut qu'accéder à un corps-objet, à un corps-étendue cartésien, un corps moderne qui n'est pas, comme dans d'autres sociétés encore relativement traditionnelles et communautaires, « le relieur de l'énergie collective » par lequel « chaque homme est inclus au sein du groupe » mais, au contraire, un « corps interrupteur, il marque les limites de la personne, c'est-à-dire là où commence et s'achève la présence d'un individu. » (Le Breton, op. cit., p. 35)

Mais il y a bien deux corps à interroger : celui que l'on *a* et celui que l'on *est*. Par « le corps que l'on *a* », j'entends toutes les façons dont on s'en sert, les usages que l'on en fait, et j'y inclus toutes les modalités par lesquelles le corps se fait représentant social, même et y compris si, par ces processus, le corps ne peut être dissocié de la personne. Le corps que l'on *a* s'inscrit dans un usage et dans des fonctions observables de l'extérieur : ce que l'on peut voir de ce qui est montré et dit à travers lui, ce que l'on peut voir de la manière dont on le bouge, ce que l'on peut voir des manières de faire et d'agir, ce que l'on peut voir des modes vestimentaires, alimentaires ou sportives... C'est le corps que l'on habite, dans lequel on vit.

« Le corps que l'on *est* » est tout autre chose. C'est le corps qui se révèle quand on cesse d'observer ses « manières » pour accueillir son essence. C'est le corps qui se fait jour à

travers le fait que quand je bouge, quelque chose en moi me dit que c'est moi qui bouge et pas quelqu'un d'autre, et que cette expérience perceptive fondatrice me dévoile à la fois moi-même et l'autre. Ce corps-là est obligatoirement en mouvement, et c'est à travers son mouvement qu'est en œuvre son sensible. Un sensible qui fonde le sentiment de soi au monde : « Le corps est toujours un mouvement donnant un sens à l'expérience » (Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*)

Ces deux corps sont-ils vraiment distincts ? Rien n'est moins sûr, même si la phénoménologie les distingue nettement : corps-objet et corps-sujet, corps objectif et corps propre, ou chair du corps. Mon expérience me porte à croire qu'il n'y a pas deux corps, il y a seulement deux façons de l'aborder, deux points de vue, deux choix, deux façons d'être et de vivre que chacun d'entre nous mêle au quotidien. Comme le souligne Danis Bois, « Si frontière il y a entre corps matériel et corps propre, cette frontière n'est ni d'ordre anatomique ni d'ordre physiologique, mais bien de l'ordre d'une carence perceptive dans le type de relation que l'on établit avec le corps. Et s'il y a aujourd'hui un corps extériorisé, c'est bien qu'on l'a fait exister comme tel, par la force de la non-utilisation des capacités perceptives de la matière. [...] Il n'y a pas deux corps, il n'y a qu'un 'seul tout'. » (Bois, 2001, p. 53)

C'est nourrie d'une longue expérience pratique d'une approche perceptive du corps en mouvement que je conduirai l'étude qui consiste à évaluer en quoi un développement de l'éprouvé corporel chez le formateur d'adultes transforme la qualité de la relation pédagogique qu'il établit avec ses interlocuteurs en formation. Ce projet s'appuiera, sur le plan théorique comme sur le plan méthodologique, sur cette suggestion de Danis Bois : « finalement, si la science et la philosophie ont chacune de leur côté abordé le mouvement, c'est le plus souvent, nous devons l'admettre, 'vu du dehors'. Et pour cause : un geste

‘normalement’ exécuté, c'est-à-dire de façon usuelle, sans conditions particulières, se situe bien en deçà de son potentiel perceptif. [...] C'est pourquoi j'insisterai sur le bien-fondé d'une situation pratique spécifique pour mieux analyser cette subjectivité propre à l'expérience du mouvement. » (*Ibid.*, p. 54)

➤ **Le corps, uniquement variable culturelle ou également invariant anthropologique ?**

Une des problématiques que l'on rencontre forcément, lorsqu'on accepte de mettre en œuvre une subjectivité pour un projet scientifique, réside dans le caractère réputé personnalisant de la subjectivité. Le risque est d'arriver à des conclusions qui sont applicables uniquement aux personnes qui ont été les sujets de l'étude ou au chercheur qui l'a menée.

Mais encore une fois, cette vision des choses ne dépend-elle pas de l'intention de la recherche ? Pour ma part, je ferai le pari qu'une recherche, même centrée sur les personnes et les processus subjectifs à l'œuvre dans leur expérience corporelle de la relation en pédagogie, peut s'attacher à mettre en évidence, au sein de cette subjectivité, des invariants humains.

Les deux projets sont différents : dans un cas on met en évidence ce qui distingue et différencie (les individus, les cultures, les sociétés, les époques, les modes, etc.) et qui peut aussi être ce qui sépare. Dans l'autre, on mise sur le commun, sur l'invariant, sur les faits ou processus où les cultures, les sociétés, les êtres se retrouvent. Loin de nous l'idée d'installer entre ces deux projets un ordre hiérarchique de valeur, mais plutôt de situer notre propre projet dans son véritable enjeu : créer des mises en situation dans lesquelles la singularité expressive de chacun puisse s'exprimer, mais à partir d'un modèle d'observation du corps fondé sur des invariants physiologiques communs à tous.

Au contact de cette approche perceptive du corps, J.-M. Rugira nous dit : « J'apprends que ce qui est vraiment universel dans l'être humain loge dans son corps, et qu'on peut le

rejoindre par l'entremise du corps en mouvement. [...] Je plaide ici pour une approche somatosensorielle de l'accompagnement. Le choix consiste alors à permettre à la personne d'entrer en relation avec son corps et ses invariants, afin de trouver une voie de passage pour se rejoindre elle-même, et de trouver sa voix pour nous parler d'elle. » (Rugira, 2002, p. 192)

Certes, la connaissance de la différence est un facteur de rassemblement, les résultats obtenus par la sociologie en sont souvent un exemple. Mais je m'interroge à propos de l'idée selon laquelle, par exemple, « le corps comme facteur d'individuation et comme instrument de séparation entre soi et le monde, entre soi et les autres, propre aux sociétés modernes, clôtüre le sujet sur lui-même. Il fournit les contours de l'identité et donne le sentiment d'être soi. » (Duret, Roussel, op. cit., p. 20)

Il me semble que le corps, ou plutôt une certaine expérience du corps, mériterait d'être réhabilitée en tant que facteur de réunification entre soi et soi, entre soi et les autres, entre soi et le monde. En particulier, il conviendrait de moduler l'idée, évoquée précédemment chez M. Mauss – « En somme, il n'existe peut-être pas de 'façon naturelle' chez l'adulte. » – et chez D. Le Breton – « Il n'existe pas de naturel d'un geste ou d'une sensation ».

Cette idée me semble certes s'appliquer totalement à l'approche du corps « vu du dehors » tel qu'il est présent dans l'approche sociologique, où il s'agit justement de montrer en quoi et comment les différences culturelles se révèlent à travers les usages du corps. Elle s'applique moins à l'expérience subjective du mouvement telle que je la proposerai qui, si elle dévoile bien sûr des rapports individuels à l'expérience, permet également de mettre en évidence des principes récurrents dans la manière dont l'expérience s'architecture dans la physiologie corporelle individuelle. Quand ces « lois du corps » sont éprouvées, c'est là qu'elles peuvent constituer un repère commun, le socle perceptif d'une expérience qui délivre un sentiment d'appartenance au groupe humain qu'elle révèle.

Je proposerai donc qu'il est possible d'interroger le geste et la sensation de manière à faire émerger une autre lecture de leur expression chez l'homme, une lecture qui suggère que geste et sensation peuvent aussi être vus comme des invariants anthropologiques par excellence.

Chapitre 5

Le corps comme support de l'interaction

Intéressons-nous maintenant à l'autre aspect du langage du corps, celui des interactions entre individus et de la manière dont le corps y participe¹³.

Les caractéristiques du corps langage

➤ Un corps qui a quelque chose à dire

La notion de communication non verbale est très présente dans les publications des années 70, quand la révolution de 1968 et le mouvement du potentiel humain mettent en avant que le corps a quelque chose à dire : « le corps nous parle, nous fait parler. A la limite sans qu'il le veuille et sans que nous le voulions » (Salzer, op. cit., p. 9).

¹³ Cette distinction entre un corps « social » et un corps « dans l'interaction » est établie essentiellement pour des raisons de clarté de notre propos, car il est en réalité très difficile de distinguer formellement l'un de l'autre, tant la communication non verbale joue un rôle primordial parmi les signes d'appartenance sociale : « Les enfants défavorisés sur le plan linguistique le sont aussi sur le plan non-verbal, même si, dans cette égale pauvreté, ils utilisent plus volontiers le registre non-verbal. » (Zimmermann, 1978)

Il y a de multiples manières de s'intéresser au langage du corps, et de multiples objectifs pour le faire. À l'époque du potentiel humain, l'enjeu essentiel semble être un enjeu de liberté. Il s'agit que le corps, jusque-là non seulement négligé mais brimé, étouffé, puisse enfin sortir des carcans qui lui ont été imposés : « Il m'est apparu nécessaire de donner au corps l'occasion de s'exprimer. » (Crespelle, op. cit., p. 33).

L'urgence est donc de créer des conditions pour que l'individu existe, se sente exister et s'exprime à travers son corps, qu'il redécouvre (ou découvre) qu'il a un corps, et que ce corps est aussi lui. L'objectif, tel qu'on peut le comprendre, pourrait être le suivant : que les mises en situation répétées de mise au contact avec le corps constituent une sorte d'« entraînement » permettant de développer la reconnaissance de son existence et de son importance dans la relation à soi et à autrui.

Il faut souligner, dans un contexte historique lourd d'interdits, le courage qu'il a fallu aux acteurs du potentiel humain pour rompre avec les injonctions de l'époque et proposer cette vision d'un corps vivant pleinement associé à un sujet existant, d'un corps acteur, partenaire de vie, d'un corps aux capacités magnifiques mais méconnues.

C'est probablement ce contexte psychologique, sociologique, politique, qui a dessiné comme objectif prioritaire l'urgence à *vivre* son corps, à le laisser s'exprimer, plutôt qu'à étudier en détails les différentes modalités de cette expression. C'est pour la reconnaissance de l'existence d'un langage du corps que l'on se bat, et non encore pour définir et comprendre précisément les règles ou mécanismes internes par lesquels le corps s'exprime. On cherche plus à créer des conditions où il puisse s'exprimer qu'à définir comment il s'y prend pour le faire.

D'autres disciplines, soutenues par l'ouverture opérée par le mouvement du potentiel humain, vont alors tenter de formaliser la notion de langage corporel en tant que catégorie sémiotique.

➤ **La kinésique : une approche linguistique structurale du geste**

Nous n'aborderons pas ici en détails les fondements de la kinésique, fondée par Birdwhistell (1970), qui la définit lui-même comme une « méthodologie (qui) traite des aspects communicatifs du comportement appris et structuré du langage du corps » (cité par Kristeva, 1968, p. 55). Ce choix se justifie, d'une part, par la complexité des modèles mis en jeu dans cette discipline, qui étudie le comportement corporel comme un code particulier en s'appuyant sur l'approche de la linguistique structurale et, d'autre part, par le fait que, à notre connaissance, elle n'a pas donné lieu à des réflexions théoriques approfondies ou propositions pratiques en pédagogie. On ne trouve d'ailleurs pas trace de cette approche dans les publications en Sciences de l'éducation.

La nature même de la recherche de Birdwhistell est de toutes façons discutable, et malaisément utilisable en situation pratique d'interaction. Elle vise en effet à découper le geste en différents niveaux d'unités de mouvement comparables aux unités décrites dans le langage verbal par la linguistique structurale ; l'auteur postule ainsi l'existence de « kinèmes » (unités élémentaires de langage gestuel, assimilables aux phonèmes, n'ayant pas de signification propre à ce stade), puis de « kinémorphèmes » (assimilables aux morphèmes) s'assemblant entre eux pour former le langage gestuel expressif.

Selon P. Duret et P. Roussel, les limites de cette orientation de recherche apparaissent clairement : « L'analogie entre langue et gestuelle, stimulante comme métaphore, peut paraître, prise à la lettre, abusive sur plusieurs points [...] Birdwhistell a cherché avec une

constance méritoire pendant plusieurs années à faire tenir coûte que coûte la comparaison entre geste et langue mais le corps, certes système de communication, fonctionne comme un langage sans pourtant en être un. » (Duret, Roussel, op. cit., p. 31) Birdwhistell lui-même, apparemment, était conscient de cette limite ; ainsi, disait-il, « Il est fort possible que nous forçons les données du mouvement corporel dans une trame pseudo-linguistique » (Kristeva, op. cit., p. 60)

Finalement, le langage gestuel semble irréductible au langage verbal et sans doute faut-il lui reconnaître une spécificité que la linguistique ne peut appréhender du fait de sa méthodologie même. Comme le souligne P. Oléron, « Le langage mimique n'est pas seulement langage, mais encore action et participation à l'action et même aux choses » (*Ibid.*, p. 50) Il nous paraît clair, en effet, que la kinésique, en tentant de contraindre le langage gestuel dans des catégories langagières déjà existantes, lui dénie une spécificité qu'elle ne peut du coup espérer cerner.

Dans cette optique, P. Duret et P. Roussel suggèrent que « plutôt que de considérer la gestuelle comme un autre langage ou comme un parent pauvre de la langue, sans doute vaudrait-il mieux l'envisager comme partenaire du langage. » (Duret, Roussel, op. cit., p. 31) Telle est une des lignes directrices des travaux de C. Pujade-Renaud qui sont, à notre sens, les plus poussés en matière de communication non verbale sur la scène des Sciences de l'éducation. Ce n'est d'ailleurs pas sur ce modèle de la linguistique que ces travaux s'appuient, mais sur l'association d'éléments de proxémique et d'interprétation psychanalytique. Mais avant de les aborder plus en détails, prenons le temps d'introduire l'approche de la proxémique.

➤ **La proxémique : quand la gestion de l'espace se fait communication**

La proxémique partage avec la kinésique, dont elle semble être une extension (Kristeva, op. cit., p. 58), la préoccupation de décoder les particularités du comportement corporel en tant que message. Mais l'orientation est différente : E. T. Hall, précurseur de cette voie, met en évidence le rôle de la distance entre les corps comme mode d'expression et de régulation des échanges sociaux (Hall, 1971). Il appelle « proxémie » cet ensemble de distances qui varie en fonction des situations et des cultures (Duret, Roussel, op. cit., p. 26) et qu'il définit lui-même de la façon suivante : « Le terme de 'proxémie' est un néologisme que j'ai créé pour désigner l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » (Hall, op. cit., p. 13)

E. T. Hall distingue ainsi plusieurs degrés dans la distance que les individus installent entre eux : distance intime, distance personnelle, distance sociale, distance publique et distance d'échange extrême constituent ainsi une sorte de répertoire à partir duquel chacun régule ses échanges. Ses travaux montrent les différences qui existent d'une culture à l'autre au niveau de l'utilisation et de la signification de ces proxémies et qui, pour l'auteur, peuvent expliquer en partie les incompréhensions entre les peuples : « Nous sommes tous sensibles aux changements subtils qui peuvent survenir dans l'attitude de notre interlocuteur quand il réagit à nos paroles ou nos actes. Dans la plupart des cas, nous évitons de façon d'abord inconsciente, puis consciente, de laisser ce que j'appelle la partie prémonitoire ou crépusculaire d'une communication passer des signes à peine perceptibles de la contrariété à ceux de l'hostilité déclarée. [...] Chez les hommes, bien des rapports difficiles entre cultures et pays différents peuvent être imputés à l'incapacité d'interpréter correctement les éléments prémonitoires : quand la situation réelle est enfin comprise, il est trop tard pour faire machine arrière. » (*Ibid.*, p. 18)

Si les recherches de E. T. Hall se sont souvent vues reprocher certaines limites – notamment celle consistant à considérer un pays ou une nation comme un ensemble culturel homogène¹⁴ – on en retiendra néanmoins, dans le cadre de notre étude, l'intérêt d'une étude poussée sur la communication non verbale. Par rapport aux Sciences de l'éducation, où subsiste trop souvent l'idée que cette « dimension cachée » (Hall, op. cit.) de l'interaction est inaccessible à la recherche, une telle étude a le mérite, comme le souhaite son auteur, « d'attirer l'attention sur des processus à propos desquels nous n'avons pas coutume de nous interroger. » (*Ibid.*, p. 9)

Et si ces travaux investiguent du côté de la différence interculturelle, ils permettent également de sensibiliser le lecteur formateur à l'une des dimensions corporelles de l'interaction telle qu'il la vit au quotidien, quel que soit le lieu ou le moment où il échange et notamment en situation pédagogique réelle. C'est probablement en partie ce caractère tangible et accessible des informations prises en compte par la proxémie qui explique son attrait pour des auteurs tels que C. Pujade-Renaud ou D. Zimmermann.

La communication non verbale selon C. Pujade-Renaud

Dans le contexte que nous avons évoqué concernant le langage du corps dans les Sciences de l'éducation, il faut souligner l'exception représentée par les travaux de C. Pujade-Renaud, en collaboration ou non avec D. Zimmermann.

Pourquoi exception ? Tout d'abord parce que, contrairement à l'ambiance répandue, ces travaux visent expressément l'élucidation et l'explicitation des processus non verbaux, dans

¹⁴ « Il est parfois d'autant plus délicat d'adhérer aux différences interculturelles avancées que le Français moyen, l'Allemand moyen ou l'Américain moyen auquel se réfère l'auteur n'existe pas et que les coupures entre les nations ne sont jamais franches. » (Duret, Roussel, op. cit., p. 28)

un groupe-classe ou dans un groupe de formation : « Notre recherche vise à cerner des phénomènes confus par lesquels les sujets sont agis sans pouvoir les dominer, à les faire apparaître dans le regard et dans le langage. Désigner et nommer le non-verbal le transforme qualitativement de telle sorte qu'il n'opère plus en tant que tel. [...] Dévoiler ce qui, pour des raisons idéologiques et morales, demeure non explicité dans la relation éducative. » (Pujade-Renaud, Zimmermann, op. cit., p. 26)

Il ne s'agit donc pas simplement de mettre en lumière l'existence d'un non-verbal (ce qui a été amplement fait par le mouvement du potentiel humain dans son ensemble) mais plus précisément de le nommer, de le catégoriser, de le formaliser. Le langage corporel sort donc avec C. Pujade-Renaud du flou où il est maintenu le plus souvent, pour se définir dans des contours plus clairs.

Une autre raison pour laquelle la réflexion de C. Pujade-Renaud fait figure d'exception est qu'elle récuse la démarche courante du « corporel pur » qui consiste à penser que le corps est « la » solution et que le langage corporel est une doublure idéale du langage verbal. Nous verrons que sa position vise moins la reconnaissance d'une unité entre corps et langage que celle d'un « écart » fécond entre les deux, position originale à une époque où le mouvement du potentiel humain est en pleine expansion, avec ce que cela suppose comme représentation du corps.

Enfin, dernier argument et non le moindre, sa démarche s'avère particulièrement fertile en termes d'applications pédagogiques, comparativement à bien d'autres réflexions autour de la question du corps. Tout le chapitre de conclusion de l'ouvrage *Le corps de l'élève dans la classe* (1983b, pp. 139-164) est un ensemble de constats quant à la nature et aux caractéristiques de l'existence corporelle dans la classe, constats souvent critiques, et de suggestions concrètes visant à améliorer cette situation en fonction des interprétations

énoncées. C'est l'un des grands mérites de C. Pujade-Renaud que de rendre sa recherche pratique, utile pour les enseignants et porteuse de propositions qui mériteraient d'être étudiées plus avant au niveau de l'institution.

➤ **L'articulation entre corps et langage**

Le questionnement de C. Pujade-Renaud ne cible pas directement le corps en tant que tel mais, plus subtilement, les rapports entre corps et langage. Il s'origine dans un parcours où pratique corporelle et discours sur le corps ne trouvaient pas à ses yeux de cohérence sensée, notamment dans l'institution « éducation physique et sport » où elle se situe dans un premier temps et qui, selon ses mots, « instaure une juxtaposition plus qu'elle n'induit une articulation : cloisonnement des pratiques entre elles comme des modèles du corps [...] entre eux ; absence, voire refus de communication entre les deux champs. Coiffant, et tentant de masquer, cet émiettement des techniques comme des discours, le langage dominant de l'éducation physique et sportive se complaît volontiers dans l'idéalisation d'une unité corps-esprit. » (C. Pujade-Renaud, 1983a, p. 11)

Son sentiment de scission entre les deux champs est très fort : elle se sent le plus souvent « renvoyée d'un corps mutique à une parole désincarnée » (*Ibid.*, p. 11). Pour autant, en réponse à cette problématique, elle récuse l'idée d'une idéale unité corps-langage, tout autant que l'image d'Épinal d'un corps seul vecteur de communication, indépendamment de son contexte langagier. Isoler la communication non verbale en un champ autonome ne ferait, selon elle, que renforcer la séparation entre le physique et l'intellectuel.

Elle se situe dans un enjeu plus original en reconnaissant, dans le dualisme entre corps et langage, un terreau fertile : ainsi, dit-elle, « Il est remarquable que maints pratiquants et théoriciens de l'éducation physique et sportive tiennent si fortement à honnir et pourfendre le

dualisme, rêvant d'une unité mythique que le terme de psychomotricité, notamment, voudrait signifier. Il me semble au contraire, à présent, que ce dualisme soma-psyché, corps-langage, provoque des tensions fécondes. » (*Ibid.*, p. 12)

Son objectif est donc clairement d'accéder, à travers sa recherche, à ce qui se joue dans « l'écart entre corps et langage, affronter leur hétérogénéité plutôt que mythifier leur unité » (C. Pujade-Renaud, 1983b, p. 159).

Pour mettre en lumière ce que peut avoir de créateur cette hétérogénéité, C. Pujade-Renaud l'explore en invitant des enseignants et des enseignés à parler de leur expérience corporelle. À partir des témoignages ainsi recueillis, elle confirme « la fonction médiatrice du corps dans la relation enseignant-enseigné » (C. Pujade-Renaud, 1983a, p. 13) et pose la question : « Existe-t-il un 'corps à corps', même à distance, à l'intérieur de la relation maître-élève ? Et, si oui, la mise en évidence de ce corps à corps, qu'il soit réel ou imaginaire, serait-il susceptible de générer un regard différent sur cette dernière ? » (*Ibid.*, p. 14)

➤ **Un corps parlé**

C. Pujade-Renaud choisit donc, pour mettre à jour les rapports entre corps et langage, de faire parler les acteurs de la situation pédagogique à propos du corps : il s'agit, dit-elle, « de *ressaisir le corps à travers un corpus verbal* » (*Ibid.*, p. 15).

Les informations recueillies lui permettent de recenser trois registres d'existence corporelle : le corps physique, le corps imaginaire et le corps symbolique. Pour les définir, l'auteure précise que le premier correspond au corps que l'on voit ; le second renvoie à la dimension fantasmatique qu'il mobilise ; enfin, le troisième transporte et supporte le discours de l'institution scolaire. Loin de se résumer à une « doublure » du langage verbal, la

communication non verbale est donc également métaphore pulsionnelle et verbe du pouvoir de l'institution scolaire.

Là se tient sans aucun doute l'un des grands intérêts des travaux de C. Pujade-Renaud : elle sait sortir le corps des espaces étroits où le maintiennent tout autant le regard objectiviste que les courants du « corps vécu », pour le resituer dans son *existence*, c'est-à-dire dans sa place au sein de l'expérience humaine.

Il faut noter, car nous discuterons cette idée tout à l'heure, que parler l'expérience corporelle est pour C. Pujade-Renaud une garantie de coller à ce qui est pour elle la « vraie réalité » du corps, c'est-à-dire l'expérience subjective qu'en fait l'enseignant ou l'enseigné.

Certes, un corps observé à la troisième personne ne correspondrait en rien à celui pris en compte par l'individu en situation pédagogique ; à ce sujet, sa critique¹⁵ d'un mode d'approche du corps purement objectif, ou soi-disant tel, vient appuyer notre propre position quant à la reconnaissance nécessaire de la subjectivité dans une recherche sur le corps : « Les mouvements sont décomposés sur un mode segmentaire et mécaniste qui ignore totalement la qualité énergétique du geste [...]. Les tranches de corps ainsi découpées sont alors distribuées à des juges-observateurs qui les codent et les évaluent à partir du visionnement de films. Les prélèvements filmiques et l'analyse statistique semblent garantir une objectivité considérée comme caution de scientificité. Mais ladite objectivité fonctionne sur le déni d'un présupposé idéologique latent qui relève de la subjectivité à la fois individuelle et culturelle du chercheur, – subjectivité non analysée. » (*Ibid.*, p. 16)

En posant la question : « Pouvons-nous en inférer que ce sont bien ces mêmes éléments qui sont pris en compte par les élèves dans l'espace de la classe ? » (*Ibid.*, p. 16), C. Pujade-Renaud justifie son choix de s'appuyer sur l'écoute du langage des sujets, et non sur une

¹⁵ Cette critique s'adresse précisément aux études menées par G. de Landsheere et A. Delchambre (1979)

observation extérieure de leur corps en action, pour accéder à une connaissance de l'expérience corporelle telle qu'elle est vécue par les protagonistes de la situation pédagogique.

➤ **Communication non verbale et communication corporelle**

Autre aspect de son regard sur le langage du corps, C. Pujade-Renaud distingue le non-verbal de la communication corporelle. La communication non verbale recouvre pour elle « tous les processus permettant aux enseignants et aux enseignés d'entrer en relation par des modes autres que ceux du langage verbal » (C. Pujade-Renaud, 1977, p. 45). Ce champ très vaste inclut des éléments très variés tels que « règles de politesse, normes de préséance, style convenus de regards, de maintien, de mimiques, etc... ».

Dans ce champ se distingue celui, plus restreint, de la communication corporelle qu'elle décrit de la façon suivante : « les processus relationnels, institutionnels ou non, codés ou non, dans lesquels le corps est directement producteur de signaux [...] A l'intérieur de la communication corporelle peuvent à nouveau être délimités les domaines plus étroits : communication gestuelle, dialogue tonique, expression faciale, etc. » (*Ibid.*, p. 45)

Cette distinction a le mérite de prendre en compte, en y établissant des catégories, la multiplicité des aspects de la communication non verbale : perceptions, comportements, distances, mimiques... Elle est cependant difficile à mettre en œuvre sur le terrain, tant les différentes manifestations non verbales sont entremêlées ; de plus, certaines manifestations sont malaisément classables dans une catégorie ou dans une autre. L'auteure le souligne elle-même : « Cette distinction n'est pas sans présenter de difficultés. Par exemple, pourrait-on objecter, le regard serait plus de l'ordre du non verbal que du corporel, car il peut opérer à

distance. Il me semble devoir être conservé dans la communication corporelle. S'il est distanciateur, il est aussi pénétrant, ou enveloppant, ou caressant. Il est bien présence et production corporelle. » (*Ibid.*, p. 45)

Si cette catégorisation entre communication non verbale et communication corporelle nous paraît effectivement discutable et son intérêt non évident sur le plan méthodologique, nous retiendrons qu'elle rend compte du caractère multidirectionnel de l'observation de C. Pujade-Renaud. Or, voilà une caractéristique rarement rencontrée dans la recherche sur la place du corps en situation pédagogique. Notamment, comme le relève C. Pujade-Renaud, les recherches concernent plus souvent le champ de la communication non verbale que la communication corporelle proprement dite ; asymétrie qui se révèle, il faut bien le reconnaître, à travers le prisme de la distinction en question.

C. Pujade-Renaud pose à partir de ce constat une question qui semble pertinente, et que nous reprendrons à notre compte pour introduire certaines propositions méthodologiques : « Cette focalisation sur la distance comme objet de recherche ne serait-elle pas symptomatique d'un certain évitement de la communication corporelle ? » (*Ibid.*, p. 46)

Réflexions critiques et propositions méthodologiques

➤ Regard distant ou impliqué : que veut-on voir ?

C'est un fait : dans un contexte où observer un sujet à travers son existence corporelle est, comme nous l'avons vu, naturellement impliquant, il reste bien un moyen de maintenir une distance salvatrice entre soi (chercheur) et le corps, en ne s'attachant, dans ce corps qui s'offre

à nos yeux, qu'à des manifestations « distantes », au sens de « pouvant être observées à distance ».

La distance est, dans un tel choix méthodologique, autant entre soi et l'autre qu'entre soi et soi : si l'on souhaite seulement observer la distance entre les différents protagonistes d'une situation pédagogique, il est tout à fait possible de rester extérieur à toute implication personnelle. Au risque d'en arriver à un regard qui, selon C. Pujade-Renaud, « ne veut pas y toucher [...] un regard pour ne pas voir, un regard de refoulement » (Pujade-Renaud, 1983a, p. 18). Ce regard peut suffire pour établir des mesures, évaluer de manière chiffrée des déplacements entre individus, compter combien de regards ou de mains se tendent dans telle ou telle direction. Mais cela ne nous dira rien sur la manière dont les interactions sont intimement vécues par les personnes en relation, si elles s'y font du bien ou s'y blessent, si elles y apprennent quelque chose ou pas.

Pour avoir cet ordre d'informations, il faut aller plus loin et se centrer sur l'aspect plus qualitatif des interactions corporelles entre enseignants et enseignés : attitudes, orientation ou qualité des gestes, fluidité des présences, aisance des postures... Il devient alors difficile de ne pas mettre en jeu, dans l'observation, « quelque chose » de soi.

Car regarder, ici, ne suffit plus, il faut aussi prendre appui sur sa propre posture, sur son propre tonus, pour « aller vers » les mouvements observés et les appréhender, au moins en partie, depuis l'intérieur de soi, les laisser résonner en soi. Cette mise en jeu tonique de soi n'est pas donnée comme une évidence au chercheur, ni à toute personne dans sa vie propre, si l'on écoute C. Pujade-Renaud quand elle tient ce propos qui synthétise le regard des élèves sur leur propre expérience corporelle : « L'attitude et la qualité tonique sont ressaisies à travers un donné à voir plutôt qu'à travers un ressenti personnel intime. Comme l'enseignant, l'élève semble réticent à évoquer une intériorité corporelle. L'attitude est donc décrite en

termes visualisés : l'image de soi renvoyée par les autres, ou l'image à laquelle on refuse de s'identifier. » (1983b, p. 57)

Il y a donc, là encore, à installer les conditions d'un apprentissage ; car en dehors d'un rapport à soi où l'engagement corporel devient une réalité éprouvée, il n'y a guère de chance pour qu'une information autre que purement quantitative se donne à voir. C'est une telle attitude, visant en quelque sorte une « subjectivité objectivée », que nous tenterons de permettre dans le groupe de recherche. Il s'agira, bien plus que de simplement adopter ce positionnement, d'étudier les conditions extérieures et intérieures qui le rendent possible, de les installer et de les entretenir avec rigueur, de faire régulièrement retour sur elles et sur leurs effets, qu'il faudra également savoir formuler.

➤ **Parole sur le corps, parole du corps ?**

Après le mode d'observation, c'est donc également le type de discours porté sur l'existence corporelle qu'il faudra travailler et interroger, afin d'éviter le piège d'un discours qui, à son tour, fuirait l'affirmation d'une dimension corporelle subjective intérieure, alors même que cette dimension aurait été le fondement de l'observation. Sans doute rejoignons-nous ici l'objectif exprimé par C. Pujade-Renaud par ces mots : « greffer un langage adéquat sur une expérience corporelle » (C. Pujade-Renaud, 1983a, p. 12).

Sur ce point, C. Pujade-Renaud a affirmé sa confiance envers la parole des sujets comme reflétant la réalité subjective de leur expérience corporelle, et l'on peut difficilement remettre en question ce point de vue. Cependant, il nous semble également pertinent de suggérer que l'expérience, support du discours, est forcément saisie avec les moyens perceptifs que la personne a à sa disposition. Or, comme nous l'avons vu dans le chapitre sur le corps potentiel, les conditions d'utilisation de ces instruments perceptifs ne permettent peut-être pas de saisir

l'expérience corporelle dans toute sa dimension disponible. C'est sur ce constat issu de ma pratique que sera fondé le cadre de ma recherche, cadre qui commencera par fournir aux personnes qui participeront à l'étude, grâce à une pédagogie spécifique, des moyens de perception de l'expérience autres que leurs moyens quotidiens.

Ce faisant, nous tenterons d'interroger la possibilité de compléter le mouvement visé par C. Pujade-Renaud – du discours vers l'expérience – par le mouvement inverse : au lieu de simplement chercher à parler *au* corps ou à parler *du* corps (c'est-à-dire à *propos* du corps), nous nous demanderons, toujours dans un objectif de précision méthodologique, s'il est possible, et à quelles conditions, de parler à *partir* d'une expérience corporelle.

Quand C. Pujade-Renaud suggère par ailleurs qu'une des conditions pour « la restitution sensible d'une expérience corporelle par la parole ou l'écriture » (ce que nous aurons à mettre en œuvre pour la recherche doctorale) consiste à rester proche de ses sensations corporelles tout en s'en détachant partiellement (*Ibid.*, p. 11), je ne suis pas sûre qu'elle formule là un objectif facile à atteindre. Mon expérience tendrait plutôt à montrer que ni les instruments perceptifs, ni les instruments cognitifs, ni surtout les capacités à faire des liens entre une expérience et son sens, ne sont d'emblée performants chez les personnes. Mais elle m'a appris aussi que ces trois éléments sont éducatifs, et c'est ce que nous aurions à gagner d'une telle éducation que je veux explorer : pour le formateur, pour l'apprenant, mais également pour toute personne humaine qui se trouve, par définition, confrontée à la nécessité de faire sens à partir de son expérience, et donc aussi à partir de son corps.

Quels moyens peut-on se donner en tant que chercheur pour, sans se perdre dans l'illusion de saisir « le » corps dans sa totale réalité (cette dernière existe-t-elle seulement), élargir au moins le champ de ce que l'on en perçoit ? Existe-t-il un moyen ou un mode de perception qui

permettrait que l'observation soit moins soumise à nos représentations de chercheur (et de sujet) et, de se dégager ainsi plus sûrement, pour suivre l'espoir de C. Pujade-Renaud, de tout modèle explicatif pré-établi ? C'est à ce type de question que nous tenterons d'apporter des propositions concrètes.

Conclusions et programme de recherche

Que retenir de ce parcours dans la littérature des Sciences de l'éducation autour du corps pour introduire notre projet de recherche ?

Tout d'abord, mais cela a été dit bien des fois et par bien des auteurs, que les points de vue sur le corps sont multiples et que cette diversité n'est pas aisée à organiser, pouvant même faciliter certaines confusions.

Ce problème nous paraît bien illustré par l'article « Corps » d'A. Rauch dans le *Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation*, dont le contenu et la structure n'évitent pas le piège de la confusion des genres. Il nous paraît difficile de ne pas le souligner, le *Dictionnaire* faisant figure d'ouvrage de référence pour toutes les questions de définition de termes ou de délimitation d'un champ – que ce soit lors du démarrage d'une recherche ou à n'importe quel moment de la réflexion ou de la rédaction, comme l'indique clairement cet extrait de son introduction : « l'orientation principale de cet ouvrage est d'ordre encyclopédique. Son but est d'apporter une information de base et synthétique sur l'ensemble du champ de l'éducation et de la formation considéré globalement en passant en revue les

concepts et notions [...] qui paraissent les plus marquants au regard des approches et des savoirs contemporains » (P. Champy et C. Etévé, Présentation du *Dictionnaire*, p. 18)

Si la première partie de l'article, jouant sur le registre d'une énumération de bénéfices résultant d'une éducation ou d'une prise en compte du corps, nous semble peu claire et catégorisée de façon discutable, la confusion apparaît de manière flagrante surtout dans la seconde partie, dans le paragraphe sur la phénoménologie. Celui-ci mêle de manière surprenante la notion, propre à cette démarche philosophique, de l'« être au monde » à celle, émanant de la psychologie génétique, d'expérience psychomotrice, reliant le tout sous le titre commun « L'intelligence motrice ».

Nous sommes ici surpris : quoi de commun entre ces deux notions, à part, certes, le fait qu'elles peuvent renvoyer toutes deux au constat qu'A. Rauch exprime en ces termes : « Vivre, c'est être corporellement présent », constat qui peut cependant s'appliquer tout aussi bien à tous les autres aspects du corps cités antérieurement dans l'article ? Vivre, c'est être corporellement présent, voilà qui ne traduit en rien les formes de cette présence, pas plus que ses modalités, ses expressions, ses fondements...

L'« être au monde » est l'une de ces modalités, à moins que ce ne fût l'un de ces fondements. L'expérience psychomotrice en est une autre, qui prend en compte une vision du corps et du sujet différente. Ces deux approches (phénoménologie et psychologie génétique), l'une ontologique, l'autre physiologique, sont finalement très éloignées dans leur principes comme dans leurs conclusions, et ne relèvent pas des mêmes compréhensions. Il nous paraît risqué de faire appel à l'une et à l'autre dans la même foulée, dans la mesure où, comme le souligne G. Vigarello à propos de la distinction nécessaire entre schéma corporel et image du corps : « Il va sans dire que de tels champs explicatifs qui, dans certains cas, s'excluent, correspondent aussi à deux 'existences' du corps elles-mêmes distantes. » (Vigarello, 1982c, p. 99)

En résumé, cet article nous semble contourner la réalité complexe des visions multiples du corps. Mais plus encore, par le choix qui est fait de ne pas expliciter cette complexité, il reflète dans sa structure même le problème posé par tout discours sur le corps : celui de la définition du champ que cette notion recouvre. Il nous tente ici de reprendre les mots de G. Vigarello : « Tous les exemples cités jusqu'ici (du corps 'organisme' au corps 'fantasme') laissent transparaître un éclatement. Ils montrent surtout que la réalité corporelle n'est autre qu'une réalité multiface. [...] Corps multiple, d'autant plus multiple que se juxtaposent des développements épistémologiques différents. L'organisme instaurant, par exemple, le mouvement comme étape adaptative et évolutive de ses futurs équilibres est radicalement 'autre' que l'invisible profondeur où se projettent les versions fantasmées des énergies et enveloppes corporelles. De même que sont doublement autres les indices abandonnés à la lisière des gestes en autant de plis infimes semblables à ceux d'un tissu, et les références conscientes supposées les animer. » (*Ibid.*, p. 97)

Synthèse des questionnements et perspectives

Ceci étant posé, il s'agit de formuler un certain nombre de conclusions quant à ce que révèlent les positionnements de recherche établis dans la discipline des Sciences de l'éducation autour du corps et d'ouvrir certaines perspectives concernant la possibilité et les conditions d'un élargissement de ces positionnements à travers le programme de recherche que je me propose de réaliser dans la thèse.

➤ **Entre le vécu tout puissant et la distance imposée, une troisième voie est-elle possible ?**

Un premier constat qui s'impose au terme de cette première étude est que la diversité des choix épistémologiques, des positions théoriques et des postures méthodologiques se partage entre deux types de points de vue sur le corps : le premier consistant en une fusion avec un vécu corporel tout puissant, parfois en quasi opposition avec les modalités intellectuelles de prise de connaissance ; le second opérant à partir d'une vision extérieure du corps, en troisième personne, dans une distanciation volontaire avec l'objet de recherche.

Dans les deux cas et comme je l'ai déjà évoqué au fil des chapitres précédents, on peut interroger le lien existant entre la posture théorique et le type de regard mis en œuvre dans l'observation du corps. S'il est clairement établi que toute position théorique engage avec elle une méthodologie qui lui correspond logiquement, on peut penser également que les modalités perceptives que l'on met en jeu dans l'observation vont en retour donner un accès préférentiel à un certain type d'informations déterminées qui vont venir alimenter, confirmer ou infléchir le point de vue théorique de départ.

La question se pose donc de la possibilité d'explorer un mode d'observation sensiblement différent de ceux utilisés et explicités le plus souvent, et d'étudier le retentissement de sa mise en jeu au niveau des informations et résultats obtenus.

Comme nous l'avons déjà suggéré, les modalités les plus utilisées et étudiées jusqu'à présent restent la modalité visuelle (le regard, l'observation) et la modalité auditive (l'écoute), toutes deux étant des modalités sensorielles extéroceptives. Je me propose donc d'étudier en quoi la mise en jeu de la modalité sensorielle proprioceptive, et plus largement de ce que nous appellerons la « sensibilité interne », peut s'approcher différemment des manifestations

corporelles de l'existence d'un sujet, notamment en faisant du corps non plus simplement un *objet* de recherche, mais également un *sujet* de recherche.

Mon expérience d'une relation à l'autre et à l'environnement fondée sur un rapport au corps vivant, perçu consciemment, me ramène à ces propos de R. Kohn, tenus lors d'un séminaire où je la rencontrais pour la première fois et dont je me souviens avec émotion : « Dans la démarche clinique de recherche, on s'intéresse à des phénomènes qui concernent les êtres humains, en tant qu'êtres humains. Cela peut paraître bizarre : qu'est-ce qui n'est pas 'être humain en tant qu'être humain' ? Mais voilà, c'est toute une réflexion : pour moi, qu'est-ce qui est l'essentiel quand je vais étudier des gens ou quand je suis avec des gens ? Pour moi-même, qu'est-ce qui fait que l'autre est humain ? Que je le considère humain ? [...] Si on veut être cohérent, il faut trouver une question de recherche, une problématique, qui travaille avec et sur ce que vous considérez comme caractéristiques essentielles du sujet. Ce que vous voulez garder en vie. Parce que c'est de la vie dont il s'agit. Alors, qu'est-ce qui fait la vie des gens... Et c'est extrêmement facile de glisser à côté, de créer une problématique de recherche qui devient trop abstraite, qui rigidifie les choses. » (Kohn, 2002)

Voilà exactement l'endroit où le corps devient pour moi sujet de recherche, en ce lieu où je me demande ce qui fait l'essentiel de l'humain et où mon expérience me répond : son éprouvé, sa capacité d'éprouver, sa possibilité de penser et de faire sens à partir de son éprouvé. Et aussi son incapacité à le faire réellement, parce que ni individuellement, ni collectivement, ni culturellement, cette capacité n'est simplement regardée de près.

R. Kohn disait aussi : « Quand on définit quelque chose, c'est toujours 'contre'. On est toujours contre quelque chose, et c'est important, quand on fabrique sa problématique, de se rendre compte que cette problématique, positive, développée, etc., en arrière-fond est *contre*

quelque chose, dans la pratique professionnelle, l'idéologie, la manière de traiter les gens »
(*Ibid.*)

Quand A. Rauch affirme : « Voilà jetés les fondements d'une anthropologie de l'éducation qui accorde une large place au corps vécu, à l'expérience corporelle du savoir. », je ne peux pour le coup que me poser « en contre ». Au vu de l'exploration bibliographique que j'ai menée, et même en considérant ses limites obligatoires, je ne peux pas, en toute honnêteté, considérer que cette anthropologie de l'éducation ait été formalisée.

Je me sens, sur ce sujet, très proche de J. Lecamus lorsqu'il dit, à propos de la « réhabilitation du corps » dont on parle dans de multiples secteurs, qu'il préfère à ce terme celui d'« exhumation » car, dit-il, « à l'horizon de l'histoire de l'Occident, nous n'apercevons aucune époque dont on puisse affirmer qu'elle a authentiquement 'habilité' le corps. »
(Lecamus, 1978, p. 47)

Je ne pense pas que cet état de fait soit pour autant définitif, ni fatal. Mais il me semble que pour parvenir à entrer vraiment dans une telle anthropologie, il faut absolument sortir du choix obligatoire entre un regard trop fusionné, dont l'évident manque de distance sera toujours un handicap dans la recherche de connaissance, et un regard trop extérieur qui jamais ne pourra atteindre aux vérités d'un sujet « corporellement présent » à sa vie.

Sortir de cette alternative demande à installer en soi – soi chercheur, formateur, individu – une modalité perceptive nouvelle, qui permette d'entrer en résonance avec le contenu de sa propre expérience de manière plus complète, plus claire, plus détaillée. Car nul ne peut nier la réalité de la difficulté relevée par F. Varela à travers ce constat primordial : « La capacité d'un sujet d'explorer son expérience n'est pas donnée, n'est pas spontanée. C'est un véritable métier qui demande un entraînement, un apprentissage. De manière étonnante, il n'est pas

donné aux êtres humains d'être spontanément des experts de leurs propres expériences. »
(Varela, cité par Leão, 2003, p. 132)

Loin d'y voir un problème, j'y vois plutôt un espoir, un potentiel d'évolution humaine. L'adulte, qui a fini sa croissance physique, a-t-il achevé sa croissance de conscience, est-il « à terme » en ce qui concerne ses facultés de perception ? Mon expérience depuis vingt ans me pousse à penser que non, tout comme les témoignages accumulés de la part des adultes que j'ai la chance d'accompagner dans un processus de formation aux sens – aux sensibilités corporelles et aux significations qui en émergent. Témoignages qui m'amènent aujourd'hui à poser l'hypothèse qu'une troisième voie de recherche est possible, une voie qui pose un autre regard sur son propre corps de chercheur et sur celui des interlocuteurs de la recherche.

➤ **Pour une approche rigoureuse et lucide de la sensibilité interne**

La modalité perceptive qui demande à mon sens à être introduite dans les démarches d'observation n'est pas nouvelle au sens où il faudrait l'inventer : elle existe dans la physiologie de l'être humain et son existence n'est certes pas une nouveauté. Ce qui serait nouveau serait d'inaugurer avec elle un rapport conscient et de se demander comment optimiser ce rapport.

Il s'agit d'une sensibilité que nous dirons « interne », en ce qu'elle n'est pas directement orientée vers le dehors, mais se consacre à informer « par l'intérieur de soi » des effets du rapport que l'on établit avec les êtres, les choses et les situations de la vie. Interne également parce que ses capteurs sont nichés au cœur de la chair du corps, invisibles du dehors, contrairement aux yeux ou aux oreilles. Interne enfin parce que secrète, intime, appartenant à

la sphère privée et donc ne pouvant être mise en œuvre que par une décision tout aussi intime et privée.

Cette sensibilité interne repose essentiellement sur la capacité de la matière du corps d'être en mouvement. Destutt de Tracy, au début du XIX^{ème} siècle, avait déjà l'intuition de ce qui est aujourd'hui confirmé par les plus récentes découvertes en neurophysiologie : « La faculté de faire du mouvement et d'en avoir la conscience est une espèce de sixième sens, et le seul qui fasse sentir le rapport qui existe entre notre moi et les objets extérieurs » (*Mémoire sur la faculté de penser*) Il dit aussi : « Le mouvement est aussi pour nous une sensation d'une espèce différente des cinq autres, qui nous fait connaître les causes des autres sensations. » Ou encore : « Nous avons beaucoup d'idées qui ne dérivent d'aucune des perceptions de nos cinq sens, mais de la sensation du mouvement. » (*Ibid.*)

Je pose l'hypothèse que cette sensibilité est éduicable et que les conditions de cette éducation sont possibles à étudier, à la condition cependant d'oser donner à la recherche cette définition que j'emprunte à C. Pujade-Renaud (1983a, p. 18) : « 'Chercher', me semble-t-il, c'est aussi essayer d'ouvrir une brèche dans l'opacité de ses résistances personnelles comme des résistances collectives, c'est s'engager dans une certaine traversée des apparences, au prix d'une transgression éventuellement. »

De quelle transgression pourrait-il donc s'agir ici, de quelles résistances personnelles ou collectives ? En premier lieu de celles qui entourent l'existence même du sens du mouvement, de ce sens puissamment corporel qui est pourtant, par excellence, celui de l'identité et de la relation.

Ainsi par exemple, un auteur tel que R. Barbier, qui a consacré une immense partie de ses travaux à la formulation d'une approche holistique de l'humain, formule en titre d'un paragraphe sur l'écoute sensible : « L'écoute sensible s'étaye sur la totalité complexe de la

personne : les cinq sens » (Barbier, 1997, p. 296) Là, une note de bas de page précise : « Savoir s'il existe plus de cinq sens est une affaire d'évaluation et d'expérience intimes comme nous le laisse supposer ce que vivent ou ont vécu les membres d'une culture 'autre'. »

C'est pourtant en 1890 que Sherrington découvrait le sens proprioceptif musculaire, qu'il nommait alors « l'ancrage organique de l'identité ». Comment ne pas être étonné que presque 120 ans après la découverte de son existence et deux siècles après les premières intuitions le concernant, les écoles élémentaires et les collèges continuent d'enseigner que l'homme a cinq sens ? Comment ne pas voir, dans l'ignorance qui entoure cet aspect de la physiologie humaine dédié à la possibilité de se vivre comme sujet, un dramatique effet du cloisonnement des savoirs ?

Comment enfin ne pas être amené à investir une approche multiréférentielle, quand on sait que dans certaines disciplines que l'on aime à dire éloignées des sciences humaines, le sens du mouvement fait l'objet d'études qui le placent au centre de l'humain, faisant de lui par exemple « la primitive de toute sensation » (Streri, 1996, 2000), le fondement du « sentiment d'incarnation » (Roll, 1999) ou encore une source du « sentiment même de soi » (Damasio, 1999).

La recherche en Sciences de l'éducation peut-elle consciemment continuer d'opter, dans ses conceptions comme dans ses méthodes, pour la méconnaissance de ce qui participe à fonder l'humain et à constituer le sujet, celui-là même que nous prétendons toujours vouloir former ?

Le parcours que nous avons effectué dans le champ des approches du corps en Sciences de l'éducation nous semble montrer qu'il existe une place pour un vrai questionnement sur ce

que pourrait apporter, au niveau des pratiques de formation comme des méthodologies de recherche, une éducation de la sensibilité interne.

Rappelons les questions précises qui constituent la problématique telle qu'elle est formulée aujourd'hui dans mon esprit :

- quels arguments théoriques et expérientiels peut-on apporter en faveur de l'existence d'un lien entre éprouvé corporel et relation pédagogique ?
- est-il possible de préciser la nature et l'organisation des processus formateurs à l'œuvre dans ce lien et d'en dégager certaines conclusions quant à l'intérêt d'une prise en compte de l'éprouvé corporel pour les dispositifs de formation d'adultes ?

Programme de recherche

Le programme de recherche que j'envisage comprend trois grands axes :

- sur le plan théorique, après avoir consacré ce DEA à explorer les approches du corps en Sciences de l'éducation, il conviendra d'aller plus loin et de préciser le contexte de ma recherche en menant une exploration tout aussi fouillée des travaux existants sur les notions dont je souhaite étudier les implications au niveau de la relation pédagogique en formation d'adultes, notamment : l'éprouvé corporel, le sensible, le sens du mouvement ;
- sur le plan de l'étude sur le terrain, une procédure est envisagée, dont les modalités devront correspondre à la posture imposée par le type de thématique que j'aborde, et qui demanderont à être précisées rigoureusement au fur et à mesure de sa mise en place.
- sur le plan épistémologique, une réflexion toute particulière devra être menée sur les implications de la position de praticien-chercheur qui est la mienne, ainsi que sur les avantages et les risques d'une étude impliquant la subjectivité ;

➤ Sur le plan théorique

L'éprouvé corporel

Il convient tout d'abord de préciser rapidement ce que nous entendrons par « éprouvé corporel ». Le terme « éprouver » diffère pour nous de celui de « ressentir », même si Le Petit Larousse assimile les deux termes :

Ressentir : « éprouver une sensation, un sentiment agréables ou pénibles. »

Éprouver : « avoir une sensation, un sentiment ; ressentir. »

Une deuxième définition d'éprouver apporte néanmoins un élément supplémentaire : « Mettre à l'épreuve, vérifier la qualité ou la valeur de. Éprouver la résistance d'un matériau. Éprouver la bonne fois de quelqu'un. »

On voit apparaître ici ce que peut avoir de particulier l'acte d'éprouver : il s'agira pour nous de *prendre conscience* de ce qui est ressenti, de pouvoir le *formuler* de façon claire, distincte et approfondie, d'en extraire des *caractéristiques*, des *composantes*, pour pouvoir en cerner le contour et en comprendre la *signification*.

D. Bois va dans ce sens quand il définit l'acte d'éprouver comme un certain rapport à l'expérience, caractérisé par le fait d'être à la fois et en même temps l'acteur et le spectateur de son expérience. C'est dans la contemporanéité des deux positionnements que se situe le trait caractéristique de ce rapport à l'expérience : le plus souvent, en effet, la compréhension de l'expérience se fait en deux étapes : la première où l'on « vit » l'expérience (ici intervient la notion de ressenti), la seconde où on la visite a posteriori pour en repérer et en comprendre les contenus. Le danger étant alors de « rater » une partie de l'expérience au moment où on la vit parce qu'on est noyé dedans, sans possibilité de recul et sans outil perceptif suffisamment performant pour l'apprécier, la distinguer, l'attraper ; et donc de passer à côté d'une partie de son sens et ce, quelle que soit la qualité du retour sur l'expérience effectué dans l'après-coup.

La notion d'éprouvé corporel telle que je souhaite la définir implique que les deux étapes soient contemporaines : être présent à son expérience et à soi dans l'expérience en temps réel. Ce n'est pas seulement percevoir l'expérience mais aussi s'apercevoir au sein de l'expérience. La qualité de présence installée au cours de l'expérience permet de « l'imprimer » dans ses moindres détails.

L'éprouvé ainsi défini ne permet pas que s'installe la séparation que C. Pujade-Renaud souhaitait éviter à tout prix entre dimension corporelle et dimension langagière de l'individu. Le terme « corporel » associé à celui d'éprouvé ne renvoie pas ici à un corps vécu en opposition aux modalités réflexives de prise de connaissance, pas plus qu'il ne désigne une simple association entre sensation et réflexivité. L'éprouvé corporel *est* en lui-même articulation entre perception et pensée. Plus encore, il est *la* perception, chez l'être humain et par lui, de la possibilité de penser *à partir* de données sensibles.

Le sens du mouvement comme fondement de l'éprouvé corporel

Comme je l'ai déjà suggéré, le cadre théorique que j'ai choisi place le sens du mouvement comme support prioritaire de l'éprouvé corporel.

Le sens du mouvement sera d'abord entendu dans son aspect organique (le sens proprioceptif), afin de justifier par ses caractéristiques physiologiques les modalités pédagogiques que nous proposerons pour son développement. Il faudra ici aller puiser dans les apports des neurosciences consacrés à cet aspect de la physiologie perceptive de l'être humain. Une place particulière sera donnée aux travaux de J.-P. Roll et de son équipe, qui contribuent à faire reconnaître l'implication du sens musculaire dans les processus d'identification de soi. Les recherches d'A. Damasio seront visitées en détail pour ce qu'elles

apportent concernant l'association entre sens du mouvement et sensibilité du milieu interne dans le vécu des émotions et la reconnaissance de soi dans l'acte de connaître.

Nous nous appuyerons également sur les recherches menées en psychologie du développement, qui tendent à faire du sens du mouvement l'un des éléments qui participent à la constitution des toutes premières formes de connaissance de soi. Les travaux déjà anciens mais évidemment fondateurs de Piaget, Wallon et Ajuriaguerra, seront visités dans cette optique, mais également les travaux d'auteurs plus récents tels que A. Streri, R. Lécuyer ou A. Bullinger.

Nous chercherons comment articuler ces éléments avec les éléments de psychophysiologie de la perception qui viennent à l'appui d'une continuité de l'action identitaire du sens du mouvement à l'âge adulte. Notamment, nous investiguerons la capacité de la matière corporelle d'être en mouvement comme contribuant à la compréhension des autres sensations, comme support d'un rapport intériorisé au temps et à l'espace subjectifs, source de solides repères identitaires internes, comme tout simplement permettant de se vivre comme sujet.

Pour que l'étude soit complète, il conviendra également d'établir une revue de synthèse des théories philosophiques qui ont, au fil de l'histoire, abordé la place du sens du mouvement dans l'expérience humaine. Dans ce cadre, une large place sera donnée à la pensée de Destutt de Tracy¹⁶, de Maine de Biran et des phénoménologues (Husserl, Merleau-Ponty, et les continuateurs actuels). L'approche phénoménologique nous intéressera particulièrement dans la mesure où elle a donné lieu à une réelle recherche méthodologique concernant les moyens d'accéder au contenu de l'expérience perceptive.

¹⁶ « Le moi ne peut exister pour lui-même sans avoir le sentiment immédiat interne de la coexistence du corps. » (*Essai sur les fondements de la psychologie, Œuvres*, t. VII)

Enfin, nous interrogerons le fait que le sens du mouvement puisse être compris très largement comme le vecteur d'une dynamique existentielle qui dépasse le strict cadre d'une perception considérée uniquement dans son aspect de prise d'information. Nous chercherons à vérifier l'hypothèse selon laquelle développer son sens du mouvement peut engager l'individu, s'il le souhaite, dans une réelle transformation de ses rapports à lui-même, à l'autre et à ses propres points de vue.

L'étude cherchera ainsi à s'inscrire dans une visée anthropologique globale, conforme à cette proposition de J.-L. Le Grand : « La question centrale est de savoir comment un humain progresse, se développe, a non seulement les moyens mais aussi le désir d'apprendre, d'acquérir de nouvelles facultés, de croître. Et cet humain est aussi un sujet de culture, un sujet sexué et sentimental, un sujet en recherche parfois erratique de développement personnel, un sujet possédant un corps, un sujet qui vit au delà de la retraite-retrait, un sujet situé intergénérationnellement, un sujet qui apprend au quotidien, toutes choses qui sont évacuées de la grande majorité des travaux et recherches d'une éducation permanente le plus souvent réduite à sa version ancillaire de formation professionnelle continue formelle. » (Le Grand, article ronéoté)

➤ **La recherche sur le terrain**

Le projet de recherche vise tout d'abord à vérifier s'il est possible de mettre au point des moyens d'éduquer la capacité d'éprouver corporellement les situations d'interaction, afin de la rendre plus aiguisée, plus consciente, plus disponible. En deuxième lieu, l'étude devra déterminer si le développement du rapport à l'éprouvé corporel transforme la relation pédagogique en formation d'adultes et, si oui, en quoi et selon quelles modalités.

Une pédagogie de la perception

En réalité, mon expérience de formation me suggère que ce n'est sans doute pas la capacité elle-même qu'il s'agit d'éduquer, mais plutôt le *rapport* que l'on est capable d'établir avec elle. Ainsi, l'acte formateur de l'éprouvé corporel consistera plus précisément à proposer des situations qui optimisent les *instruments du rapport à l'éprouvé*, à savoir :

- l'attention : apprendre à la poser sur l'éprouvé ;
- l'intention : apprendre à l'orienter vers l'éprouvé ;
- la perception : apprendre à capter l'éprouvé ;
- la résonance : apprendre à se laisser toucher par l'éprouvé ;
- la mise en sens : apprendre à saisir les significations profondes de l'éprouvé ;
- la mise en mots : apprendre à verbaliser l'éprouvé sans déperdition de sens ;
- la mise en action : apprendre à agir, bouger, parler, répondre, selon l'éprouvé.

Cette démarche formatrice des instruments interne de la perception de l'expérience rejoint, en la dépassant, cette proposition de F. Varela : « Analyser le contenu de mon expérience : comment je perçois les choses, comment agit la mémoire, de quelle nature est le temps, cela demande un travail d'attention, de regard et de description qui est extrêmement délicat. Il y a donc là un entraînement de l'attention absolument nécessaire » (Varela, op. cit., p. 185).

Dans ce sens, le développement du rapport à l'éprouvé corporel pourrait soutenir de manière bénéfique un processus d'optimisation des processus d'autoréflexivité de l'individu.

Chacune des étapes que nous avons indiquées pour décrire ce processus devra donc être abordée et analysée spécifiquement par le groupe de recherche, en gardant à l'esprit que cette

catégorisation est susceptible de se modifier au cours de l'étude, d'autres étapes ou d'autres formulations apparaissant peut-être alors plus pertinentes.

Comme je l'ai déjà mentionné, la pédagogie de la perception que nous utiliserons comporte comme principe de base la nécessité que l'expérimentation du sens du mouvement se fasse dans des conditions extraquotidiennes (expérimentation au sens de « faire l'expérience »).

Ces conditions, que nous détaillerons et justifierons très amplement dans la thèse, ont comme objectif d'installer chez la personne qui en fait l'expérience ce que D. Bois, qui les a mises au point, appelle le « paroxysme perceptif » : « la qualité d'attention grâce à laquelle on est présent à la totalité de soi engagé dans le mouvement » (Leão, op. cit., p. 237). Il s'agit de conditions à la fois extérieures (par exemple lenteur de réalisation du geste) et intérieures (concernant l'attitude de la personne, l'orientation de son intention et de son attention) qui, par leur caractère justement inhabituel, sortent les instruments perceptifs de leur fonctionnement naturaliste. La perception se trouve disponible pour atteindre des seuils non ordinaires mais dont il faut bien admettre qu'ils appartiennent à la potentialité humaine de conscience perceptive.

Cette méthodologie d'approche de la perception de l'expérience nous semble rejoindre l'exigence scientifique d'une étude de la subjectivité telle qu'elle peut apparaître quand F. Varela dit à propos de l'étude de l'esprit, notion subjective s'il en est : « Dans la recherche de l'esprit telle qu'elle est menée actuellement, on soumet les sujets à une tâche perceptive (par exemple distinguer un visage) et typiquement la seule considération qui est prise en compte c'est une réponse de type : 'oui, j'ai vu' ou 'non, je n'ai pas vu'. Comme si une expérience perceptive pouvait se réduire à cela ! Or, si on s'intéresse vraiment à l'étude de l'expérience, il s'avère que lorsque je regarde un visage, la manière dont je le perçois est

complètement liée à mon état de préparation, à mon état précédent, à mon état interne, dans toute l'étendue et profondeur de l'expérience. Dans la recherche, il devient de plus en plus important de prendre en considération cela, parce qu'autrement, on a d'un côté une mesure qui est très précise et de l'autre un compte-rendu de la personne qui est plat. » (Varela, op. cit., p. 186)

La notion d'éprouvé corporel et la pédagogie de la perception qui l'accompagne prennent ici tout leur sens : « La science n'a pas l'habitude d'avoir besoin de sujets entraînés, mais pour l'étude de la conscience, je pense que c'est essentiel. » (*Ibid.*, p. 186)

Éprouvé corporel et relation pédagogique

Comme je l'ai déjà dit, les témoignages des adultes engagés dans ce type de démarche formatrice vont dans le sens d'une transformation consécutive de la relation pédagogique en situation de formation ; mais il va s'agir de fouiller les liens, de recenser les multiples questions qui se posent comme, par exemple : qu'est-ce qui est transformé ? Dans quel ordre ? Quels sont aussi les obstacles rencontrés ? Quels moyens peut-on trouver pour les dépasser ? Quelles conditions faut-il remplir pour que le transfert de l'écoute de soi à l'écoute de l'autre soit possible ?

Dans ce domaine, les réponses doivent être précisées par l'étude elle-même, en restant ouvert à ce fait mis en exergue par R. Kohn : « dans la recherche en sciences humaines, et surtout dans une démarche clinique, les surprises sont extrêmement précieuses. Si on n'a pas de surprise, il y a quelque chose qui manque à la recherche. On a trop bien visé, c'est-à-dire qu'on a trop bien fermé. » (Kohn, op. cit.)

La situation de recherche proposée

Un groupe de recherche composé de 7 à 10 formateurs d'adultes intéressés par le projet est en cours de constitution pour, durant l'année 2005, construire ensemble des mises en situation et accumuler ainsi un matériau pouvant servir de support à la réflexion menée dans la thèse. Il s'agira donc, pour les membres du groupe, de « tester » la pédagogie de développement de l'éprouvé corporel que je proposerai au cours de rencontres régulières, et d'observer ensuite, sur le terrain, les effets d'un éprouvé corporel plus aiguisé sur la qualité de leurs interactions avec des interlocuteurs, en situation de formation mais aussi – il n'est pas possible de séparer les choses à ce niveau – dans leur vie relationnelle en général.

Les rencontres, que j'envisage pour l'instant au nombre de 7, seront réparties sur l'année 2005 et pourraient être organisées comme suit :

- un après-midi de recueil d'informations et de témoignages (par entretiens et par écrit) sur ce qui s'est joué pour les participants en situation pédagogique sur leurs terrains, suite à l'intégration du travail de la rencontre précédente ;
- puis, le lendemain, une journée complète de travail corporel censé donner, à chaque fois, de nouveaux outils perceptifs à mettre en pratique et à étudier sur le terrain d'ici la fois suivante.

L'ensemble des 7 rencontres constituera un module à part entière de formation à la sensibilité interne, visant à développer de manière concrète l'éprouvé corporel de chacun des participants. La progression de l'apprentissage concernera le rapport à soi, au travers de situations de travail individuelles, facilement reproductibles chez soi ; mais également le rapport à l'autre, grâce à des situations duelles où seront explorées les possibilités d'entrer en relation à partir de l'éprouvé corporel.

Le travail envisagé sera bien sûr axé sur ma problématique de thèse, mais il devra également avoir comme objectif d'élaborer des réponses à certains questionnements des participants quant à leur pratique de formateur et qui pourraient venir nourrir le projet. Il est donc indispensable, pour la bonne marche du projet, que chacun y trouve un intérêt personnel et professionnel qui lui donnera la motivation suffisante pour assurer une présence régulière durant toute la durée de l'étude et pour produire les écrits nécessaires à la recherche.

Dans l'idéal, je souhaiterais que cette année de travail en commun donne lieu à la production d'un écrit collectif, afin que la recherche constitue, pour tout le groupe, un support efficace de compréhension de l'expérience et de progression professionnelle.

La constitution du groupe de recherche

Concrètement, la constitution du groupe se déroule en plusieurs étapes :

Tout d'abord, je rencontre individuellement chaque personne intéressée, afin que nous nous assurions ensemble que les conditions d'une collaboration fructueuse sont bien réunies : intérêt personnel pour cette recherche, motivation, possibilités matérielles d'un engagement sur l'année, capacités à produire de l'écrit, etc.

A l'issue de ces entretiens, je demande à chaque personne retenue pour participer au groupe de rédiger son propre projet, afin que soit bien claire l'articulation entre mon projet de recherche et le projet personnel de chacun. Je le répète, il faut que tout le monde « y trouve son compte ».

Ensuite, une réunion collective devra être envisagée pour définir l'axe collectif du projet, réfléchir au programme des rencontres, et « caler » les rencontres dans les emplois du temps respectifs. C'est à ce moment que je ferai une proposition de programme pratique et théorique

que j'aurai construit *après* les entretiens individuels, de façon à tenir compte des demandes de chacun.

Actuellement, quatre personnes sont déjà clairement engagées dans le projet, d'autres sont en cours de prise de contact avec moi.

➤ **Sur le plan épistémologique**

Il est clair qu'un axe primordial de travail à développer dans la thèse sera l'exploration rigoureuse et critique des cadres possibles dans lesquels inscrire le projet.

Recherche-action, recherche existentielle

Il semble tout d'abord pouvoir se situer dans le cadre de la recherche-action existentielle au sens où R. Barbier y voit la mise en œuvre « des facultés d'approche de la réalité qui se réfèrent aux domaines de l'intuition, de la création et de l'improvisation, au sens de l'ambivalence et de l'ambiguïté, au rapport à l'inconnu, à la sensibilité et à l'empathie [...] » (Barbier, op. cit., p. 48)

Je me permets cependant d'apporter quelques éléments de précision quant à l'emploi du terme « intuition », trop souvent assimilé, dans son acception commune, à une forme de savoir que l'on a sans avoir conscience ni d'où il vient ni de comment il s'est constitué, sorte de savoir spontané auquel on accède un peu par magie. Dans la démarche proposée, il est au contraire demandé de poser son attention sur des informations ou phénomènes qui sont habituellement imperçus et dont on s'aperçoit, en les percevant, qu'ils sous-tendent certains savoir-faire ou savoirs que l'on possédait déjà ou que l'on se découvre à l'occasion.

Il faudrait également préciser, mais nous nous sommes déjà expliqué sur ce point, que la sensibilité que nous mettrons en jeu n'est pas la même que celle envisagée par R. Barbier.

Notre projet respecte un autre aspect de la recherche-action : celui de la participation du groupe : « Il faut entendre ici le mot 'participation' dans son sens le plus fort épistémologiquement : on ne peut rien connaître de ce qui nous intéresse [...] sans que nous soyons partie prenante, 'actants' dans la recherche, sans que nous soyons vraiment concernés personnellement par l'expérience dans l'intégralité de notre vie émotionnelle, sensorielle, imaginative, rationnelle. » (*Ibid.*, p. 48)

Cette participation de la part du groupe en cours de constitution semble devoir s'imposer pour deux raisons : non seulement chacun sera sollicité dans un intérêt personnel pour le projet (c'est l'un des termes du contrat de collaboration) mais de plus, la sensibilité interne est impossible à mettre en œuvre sans une implication minimum de la part de la personne ; une fois mise en jeu, elle sera même à son tour source d'implication plus grande et en même temps plus lucide parce que plus au fait de ce qui se joue à travers elle.

Enfin, le projet envisagé a bien pour objet final, comme le définit R. Barbier à propos de la recherche-action existentielle, « un changement d'attitude du sujet (individu ou groupe) en rapport à la réalité qui s'impose en dernière instance [...] un changement possible du système vécu de représentations, de sensations, de sentiments, de pensées, de valeurs [...] » (*Ibid.*, p. 49)

Recherche clinique

Cependant, la recherche-action n'épuise pas à elle seule le cadre de notre projet, qui se réfère également très fortement à la démarche clinique de recherche telle qu'elle est définie par R. Kohn.

L'étude s'attachera tout d'abord à considérer la personne dans la globalité de ses dimensions physique, émotionnelle, affective et mentale, en veillant à maintenir les conditions d'une expression de sa singularité la plus libre possible. Cependant, une attention toute particulière sera portée aux invariants, dans une optique qui nous ramène à ces propos de R. Kohn : « Il y a quelque chose d'universel dans le singulier. Cela paraît paradoxal... Mais le singulier bien transmis est universel, et c'est ça qui nous intéresse ; ce n'est pas le singulier pour le singulier ; la vie individuelle de chacun n'a pas en soi d'intérêt pour tout le monde. Mais l'universel, ah ça oui ! Et je crois que dans la démarche clinique de recherche, c'est la visée idéale. Je ne veux pas dire qu'on l'atteint, ou que toutes les recherches l'atteignent, mais il y a quelque chose comme ça. » (Kohn, op. cit.)

La démarche clinique sera bien sûr également présente par l'écoute qu'il s'agira d'installer envers des sujets engagés dans un processus de transformation de soi et qui rencontrent à cette occasion des couches successives d'imperçu, d'inconscient, des dévoilements de pans de personnalité ou d'histoire, des impulsions vitales.

La parole, qu'elle soit orale ou écrite, tiendra donc une place de choix dans l'étude, dans une visée multiple : description de l'expérience, repérage et formulation des invariants et des vécus singuliers, recherche et verbalisation du sens de l'expérience. Nous nous sentons en accord avec la définition du sens donnée par R. Kohn : « une production mentale et émotionnelle de significations [...] un ensemble d'idées intelligibles qui représentent une signification à laquelle un objet de pensée peut être rapporté, qui sert à expliquer ou justifier l'existence de quelque chose. Le sens, c'est ce qui justifie une existence, ce qui donne sens à une vie, exprime un but, exprime une raison d'être. » (Kohn, op. cit.)

Nous n'oublierons pas cependant que 85% de la compréhension d'un message verbal repose sur des signes non-verbaux tels les attitudes, postures, modifications toniques, mimiques, et que c'est justement une lecture plus ajustée de ces paramètres corporels que vise

la pédagogie perceptive proposée au groupe de recherche. Comme le souligne encore R. Kohn, la clinique rejoint ici l'écoute corporelle qu'elle était au sens médical du terme, sans en retenir la distanciation du praticien mais en gardant le caractère détaillé de l'observation réalisée.

Il faudra d'ailleurs discuter de manière approfondie le positionnement de la démarche clinique par rapport à la psychanalyse (Revault d'Allonnes, 1999) et les questions que cela pose au niveau de la place du corps, ainsi que le suggère J. Barus-Michel : « Avec l'avènement du sujet, et dans l'extension de la clinique aux sciences humaines, le corps semble passer au second plan, relayé par la parole. » (Barus-Michel, op. cit., p. 314)

Notre démarche sera clinique au sens enfin où elle se laissera guider plus par le terrain mis en place que par une théorie pré-établie. Cet engagement sur le terrain, dans une démarche « en situation, jamais isolée dans l'étanchéité et l'artificialité du laboratoire » (Barus-Michel, 2002, pp. 313-315), nécessitera de toute évidence, dans la thèse, un effort particulier de précision et d'explicitation ainsi qu'une réflexion poussée sur les questions de l'implication et de la subjectivité.

Une réflexion approfondie s'imposera également autour du statut de praticien-chercheur, avec tous les avantages et les risques que cette position peut conférer, tant sur le plan théorique que sur le plan méthodologique. Il s'agira d'envisager les questions centrales qu'évoque par exemple M.-P. Mackiewicz : « comment les praticiens ont-ils élaboré leur position de recherche, construit la légitimité et la validité des savoirs produits ? » (Mackiewicz, 2001, p. 11)

Cette dimension demandera à être pensée spécifiquement en relation avec le type de projet que j'envisage.

Il est clair pour moi que l'enjeu de cette recherche reste, d'abord et avant tout, de contribuer à faire exister pour les formateurs d'adultes, et bien sûr pour les hommes et aux femmes que nous sommes, des moyens supplémentaires d'entendre l'autre, de le comprendre et de lui répondre.

Mais surtout, la conception de la cohérence qui m'habite en tant que chercheur me fait parier, jusque dans la méthodologie qui reste à mettre en oeuvre, sur le principe qui est au cœur de ma propre recherche : une sensibilité interne riche de significations qui habite chaque individu et peut faire naître de sa perception renouvelée une pensée créatrice.

Bibliographie

- Abraham A., 1984, *L'enseignant est une personne*, Paris, ESF
- AECSE/INRP, 2001, *Les sciences de l'éducation, enjeux, finalités et défis*, Paris
- Ajuriaguerra J., 1962, « De la psychomotricité au corps dans la relation avec autrui, à propos de l'œuvre de Henri Wallon », in *Évolutions psychiatriques*, Tome 27, Fasc. I Janvier/Mars
- Ajuriaguerra J., 1962, « Le corps comme relation », in *Revue de psychologie pure et appliquée*, T 21, n°2, pp. 137-157
- Alexander G., 1981, *Le corps retrouvé par l'eutonie*, Paris, Tchou
- Altet M., 1998 (2^{ème} édition), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, coll. Pédagogues et pédagogies
- Ardoino J., 1975, « Prendre corps : incarnation ou réification », *Pour*, n° 41, Paris, Privat
- Austry D., Berger E., 2000, *Le mouvement, action et sensation*, Paris, Point d'appui
- Bag O. R., 1998, *Le groupe « Contact pour la créativité » en Amérique Latine, une approche alternative pour le développement personnel et la formation*, Thèse en Sciences de l'éducation, sous la direction de Lobrot M., Paris 8
- Barba E., 1993, *Le canoë de papier*, Traité d'anthropologie théâtrale, Bouffonneries, n°28/29
- Barbaras R., 1994, *La perception, Essai sur le sensible*, Paris, Hatier, coll. Optiques Philosophie
- Barbaras R., 1997, *Merleau-Ponty*, Paris, Ellipses
- Barbier R., 1994, « Le retour du sensible en sciences humaines », *Pratiques de formation/Analyses* n° 28, « Microsociologies », Université Paris 8, Formation Permanente, pp. 97-118
- Barbier R., 1996, *La recherche action*, Paris, Anthropos
- Barbier R., 1997, *L'approche transversale*, Paris, Anthropos
- Barbier R., 2000, « Le formateur d'adulte comme homme à venir », *Revue Mémoires du XXI^{ème} siècle*, Paris, Editions du Rocher

- Barus-Michel J., Enriquez E., Lévy A., (sous la direction de), 2002, *Vocabulaire de psychosociologie*, Paris, Erès
- Baudrillard J., 1972, « Le corps ou le charnier des signes », *Topique, sens du corps*, Paris, PUF
- Beaulieu M., 1978, « La logique du vécu », *Quel corps ?*, Petite collection Maspéro
- Bautier E., Rochex J.-Y., 1999, *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette, coll. Portraits d'éducateurs
- Berger E., 1999, *Le mouvement dans tous ses états*, Paris, Point d'appui
- Berger E., 2000, « Le sensible et le mouvement », *Thérapie psychomotrice et recherche*, n° 123, pp. 80-90
- Berger E., 2001, « Quand je bouge mon corps, c'est moi que je bouge », in *Thérapie et mouvement*, Jacques Hillion (éd.), Point d'Appui, Paris, pp. 53-63
- Bergson H., 1993 (4^{ème} édition), *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF
- Bernard M., 1976, *L'expressivité du corps*, Paris, Delarge
- Bernard M., 1995, *le corps*, Paris, P.U.F., collection Que sais-je ?
- Berthoz A., 1997, *Le sens du mouvement*, Paris, Odile Jacob
- Bideaud J., Houdé O., Pedinielli J.-L., 2001 (8^{ème} édition), *L'homme en développement*, Paris, PUF
- Birdwhistell R. L., 1970, *Kinesics and Context. Essays on Body Motion and Communication*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press
- Bironneau M., 1994, *Les vidéogrammes didactiques dans la formation de formateurs pour les activités physiques et sportives*, Thèse de Sciences de l'éducation, sous la direction de Jacquinet G., Paris 8
- Bolle de Bal M., 1996, *Voyage au cœur des sciences humaines, la reliance*, T. 1, « Théorie », T. 2, « Pratiques », Paris, L'Harmattan
- Bois D., 2001, *Le sensible et le mouvement*, Paris, Point d'appui
- Bois D., 2002, *Un effort pour être heureux*, Paris, Point d'appui.
- Bourdieu P., 1979, *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit
- Bourdieu P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Minuit
- Brohm J.-M., 1978, *Quel corps ?*, Textes rassemblés et édités par J.-M. Brohm, Paris, Petite collection Maspéro

- Brohm J.-M., 1997, « Autodissolution », *Quel corps ?*, n° final, mars 1997
- Chauché M., 1992, « La photo de classe et l'expression – jalons pour une histoire », *Revue Française de pédagogie*, *Revue Française de pédagogie*, n° 98, janvier-février-mars 1992, pp. 7-12
- Cifali M., Moll J., (Textes coordonnés par), 1985, *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Dunod
- Courtois B., Pineau G., 1991, *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française
- Crespelle I., 1975, « Psychopédagogie de l'expression corporelle et verbale », *Education permanente* n° 28, mars-avril 1975, pp. 31-41
- Cyrulnik B., 1997 (rééd.), *La naissance du sens*, Paris, Hachette Littératures
- Cyrulnik B., 1995, *Sous le signe du lien. Une histoire naturelle de l'attachement*, Paris, Hachette
- Damasio A., 1995, *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob
- Damasio A., 1999, *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*, Paris, Odile Jacob
- De Landsheere G., Delchambre A., 1979, *Les comportements non-verbaux de l'enseignant*, Bruxelles, Labor, Paris, Nathan
- Delannet M.-T., 1998, *Education des adultes vieillissants. Corps, vécu du temps présent et intégration sociale. Enquête sur les clubs de retraités du Calvados*, Thèse de Sciences de l'éducation, sous la direction de Gugliemi J., Caen
- Deleuze G., 1981, *Logique de la sensation*, Paris, La différence
- Deshaies B., 1992, *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*, Editions Beauchemin Itée
- Deslauriers J.-P., 1991, *Recherche qualitative : guide pratique*, Montréal, Mc Sraw-Hill Editeurs
- Desroche H., 1971, *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Paris, Les éditions ouvrières
- Destutt de Tracy A., *Mémoire sur la faculté de penser*, Corpus des œuvres de philosophie française, Fayard
- Devereux G., 1980, *De l'angoisse à la méthode*, Aubier
- Dupont R., 1975, « Editorial », *Pour* n° 41, pp. 3-5
- Duret P., Roussel P., 2003, *Le corps et ses sociologies*, Paris, Nathan Université, coll. 128

Fabbri P., 1968, « Considérations sur la proxémique », *Langages*, Pratiques et langages gestuels, n° 10, juin 1968, pp. 65-75

Favret-Saada J., 1977, *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard

Feller D., 1998, *La formation continue pour quel enseignant d'EPS ? Profils de personnalité exprimés au travers des actions de formation*, Thèse en Sciences de l'éducation, sous la direction de Forquin J.-C., Rouen

Filloux J.-C., 1987, « Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 81, pp. 69-102

Fourcade J.-M., 1975, « Lorsque la formation est une thérapie pour normaux », *Education permanente* n° 28, mars-avril 1975, pp. 57-80

Fournier M., 2002, « Le corps, emblème de soi », *Sciences Humaines* n° 132, novembre 2002, pp. 22-23

Franck D., 1969, *Chair et corps*, Éditions de Minuit

Freud S., 1933, *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris, Gallimard, nouvelle édition Folio Essai

Gallagher S., 2001, « The Practice of Mind », in *Between Ourselves*, Imprint Academy

Gauthier B., 1997, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, Ste Foy, PUQ

Grotowski J., 1971, *Vers un théâtre pauvre*, Paris, L'âge de l'Homme

Guelfand G., Guenoun R., Nonis A., « le corps conflictuel », *Education permanente* n° 28, mars-avril 1975, pp. 43-56

Hall E. T., 1971, *La dimension cachée*, Paris, Seuil, traduction française, édition originale New York, 1966

Hall, E. T., 1984, *Le langage silencieux*,

Hasbroucq T., 2001, « Les modalités de contrôle du mouvement volontaire, mouvement lent/mouvement rapide », in *Thérapie et mouvement*, Actes du 1^{er} Congrès International Méthode Danis Bois, Paris, Point d'appui

Hatwell Y., Streri A., Gentaz E., 2000, *Toucher pour connaître*, Paris, PUF

Hess R., 1995, « Les Sciences de l'éducation à Paris 8 à travers les livres et revues », *Pratiques de formation/Analyses*, « Les orientations en Sciences de l'éducation à l'université de Paris 8 », n° 29-30

Hoffman M. L., 2000, *Empathy and Moral Development*, Cambridge University Press

- Houssaye J., 1993, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF
- Huneman P., Kulich E., 1997, *Introduction à la phénoménologie*, Paris, Armand Colin
- Jeannerod M., 2002, « Psychanalyse et sciences cognitives », in *La nature de l'esprit*, Paris, Odile Jacob
- Karsenti T., Savoie-Zajc L., 2001, *Introduction à la recherche en éducation*, Editions du CRP
- Kaufman J.-C., 1999, *L'entretien compréhensif*, Paris Nathan
- Kohn R., 1986, « La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production de connaissances », *Bulletin de psychologie*, tome XXXIX, n° 377, pp. 817-826
- Kohn R., 1991, *Les voies de l'observation*, Paris, Nathan
- Kohn R., 1998, *Les enjeux de l'observation*, Paris, Anthropos
- Kohn R., 2002, « La démarche clinique de recherche », intervention au séminaire de DEA animé par J.-L. Le Grand, *Histoire de vie et théorie de l'imaginaire*, retranscription personnelle corrigée par l'auteur
- Kristeva J., 1968, « Le geste, pratique ou communication ? », *Langages*, Pratiques et langages gestuels, n° 10, juin 1968, pp. 48-64
- Laffon J., 1991, *De la séduction dans la transmission des savoirs. Vers une gestion de la séduction dans la relation pédagogique*, Thèse en Sciences de l'éducation, sous la direction de Wittwer J., Bordeaux 2
- Lapassade G., 1975, « De la dynamique des groupes au potentiel humain », interview réalisée par C. Davaine, *Revue Pour*, pp. 7-14
- Leão M., 2002, *Le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performeur*, Université Paris 8, thèse de doctorat en arts, philosophie et esthétique
- Leblanc P., 1979, *Education permanente et pratiques sportives*, Thèse de Sciences de l'éducation, sous la direction de Motchane J.-L., Paris 7
- Le Breton D., 1999, *L'adieu au corps*, Paris, Métailié
- Le Breton D., 1990, *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, P.U.F.
- Le Breton D., 2002, *La sociologie du corps*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?, 5^{ème} édition mise à jour, 127 p.
- Lecamus J., 1978, « La contre-offensive des 'anti-corps' », *Revue française de pédagogie*, n° 42, janvier-février-mars 1978, pp. 47-54
- Lecuyer R., Pêcheux M.-G., Streri A., 1994, *Le développement cognitif du nourrisson*, Paris, Nathan Université, T.1, 256 p., T. 2

- Leenhardt M., 1947, *Do kamo. La personne et le mythe dans le monde mélanésien*, Paris, Gallimard
- Le Grand J.-L., 1989, « La bonne distance épistémique n'existe pas », in *Education permanente* n° 100-101, décembre 1989, pp. 109-121
- Le Grand J.-L., 1992, « Epistémologie et implication. Vers une heuristique implicationnelle », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Recherches II 59, pp. 61-74
- Le Grand J.-L., 1993, « Implexité : implication et complexité », *Cahiers de la section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève*, « Penser la formation », n° 72, novembre 1993, pp. 251-268
- Le Grand J.-L., Pineau G., 1996, *Les histoires de vie*, Paris, P.U.F., collection Que sais-je ? (1^{ère} édition 1993)
- Le Grand J.-L., 2003, « Place de l'anthropologie dans les Sciences de l'éducation en France », *Anthropologie de l'éducation et de la formation*, *Spirales* n° 31, pp. 5 à 17
- Le Grand J.-L., article ronéoté, « Pour une anthropologie existentielle critique en éducation permanente »
- Lemaître J.-M., Colin L., 1975, « Groupes de formation, l'éclatement de la psychosociologie des groupes », *Revue Pour* n° 41, pp. 15-39
- Lemaître J.-M., Colin L., 1975, *Le potentiel humain, bio-énergie, gestalt, groupe de rencontre*, Paris, Delarge
- Lobrot M., 1975, « Expression totale et potentiel humain », *Revue Pour* n° 41, pp. 85-91
- Mackiewicz M.-P. (coordonné par), 2001, *Praticien et chercheur – Parcours dans le champ social*, Paris, L'Harmattan
- Maffesoli M., 1996, *Éloge de la raison sensible*, Paris, Grasset
- Maine De Biran, *Œuvres complètes*, Tomes IV et VII, Paris, Vrin
- Maine de Biran, 1966, *L'effort, textes choisis*, Paris, PUF
- Mantel A., « le corps du délit », *Education permanente* n° 28, mars-avril 1975, pp. 81-102
- Mauss M., 1936, « Les techniques du corps », *Journal de Psychologie*, XXXII, n° 3-4, 15 mars-15 avril 1936, publié dans *Sociologie et anthropologie*, 1^{ère} édition 1950, 5^{ème} édition 1973, pp. 365-386
- Merleau-Ponty M., 1945, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard
- Merleau-Ponty M., 1964, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard
- Merleau-Ponty M., 1964, *L'œil et l'esprit*, Paris, Gallimard

- Merleau-Ponty M., 1996, *Le primat de la perception*, Verdier
- E. Minkowski, 2002, *La Lutte intérieure, écrits cliniques*, textes rassemblés par Bernard Granger, Eres
- Montagu A., 1979, *La peau et le toucher, un premier langage*, Paris, Seuil
- Mons G., 1992, « Les représentations du corps expressif en éducation physique et sportive », *Revue Française de Pédagogie* n° 98, janvier-février-mars 1992, pp. 21-27
- Morin E., 1973, *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Seuil (nouvelle édition coll. « Points », 1979)
- Morin E., 1982, *Science avec conscience*, Paris, Fayard
- Ouaknine S., 1975, « Le théâtre et le corps en question », *Education permanente* n° 28, mars-avril 1975, pp. 105-116
- Pagès M., 1986, *Trace ou sens. Le système émotionnel*, Paris, HG
- Paris B., 1974, *Gymnastique volontaire et éducation permanente. Bilan clinique et analytique d'une situation éducative*, Thèse de Sciences de l'éducation, sous la direction de Mialaret G., Caen
- De Peretti A., 1998, « Empathie », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan
- Perraut Soliveres A., 2001, « Praticien-chercheur : défricher la nuit », in Mackiewicz M.-P. (coordonné par), 2001, *Praticien et chercheur – Parcours dans le champ social*, Paris, L'Harmattan
- Petit J. L., 1994, *Neurosciences et philosophie de l'action*, Paris, Vrin
- Petit J. L., 1992, *Quinze leçons sur Husserl et Wittgenstein*, Serf
- Poupon Buffière M., 1990, *Processus de communication dans les groupes de formation*, Thèse en Sciences de l'éducation, sous la direction de Berger G., Paris 8
- Pradines N., 1981, *La fonction perceptive*, coll. Médiations, Paris, Denoël-Gonthier
- Pujade-Renaud C., 1974, *L'expression corporelle, langage du silence*, Paris, ESF
- Pujade-Renaud C., 1977, « Du corps enseignant », *Revue française de pédagogie*, n° 40, juillet-août-septembre 1977
- Pujade-Renaud C., 1983a, *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, ESF
- Pujade-Renaud C., 1983b, *Le corps de l'élève dans la classe*, Paris, ESF

- Pujade-Renaud C., Zimmermann D., 1979, *Voies non verbales de la relation pédagogique*, Paris, ESF
- Quivy R., Van Campenhoudt L., 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod
- Rauch A., 1998, « Corps », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^{ème} édition, Paris, Nathan université, pp. 228-230
- Revault d'Allonnes C. et coll., 1999, *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod
- Rogers C., 1998, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, traduction française de *On Becoming a Person*
- Roll J.-P., Roll R., 1996, « Le sixième sens », in *Science et vie* n° 195, juin 1996, p. 70
- Roll J.-P., 1993, « Le sentiment d'incarnation : arguments neurobiologiques », in *Revue de médecine psychosomatique*, n° 35, pp. 75-90
- Roll J.-P., « Sensibilités cutanées et musculaires » in Richelle M., Requin J. et Robert M., *Traité de psychologie expérimentale*, Paris, P.U.F., p. 521
- Rugira J.-M., Galvani P., 2002, « « Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation », *L'accompagnement dans tous ses états, Education Permanente* n° 153, pp. 179-195
- Sacks O., 1988, *L'homme qui prenait sa femme pour un chapeau*, Paris, Seuil, Coll. Points
- Salzer J., 1975, « Que dit mon corps ? Ou la communication hors des mots », *Education permanente* n° 28, mars-avril 1975, pp. 3-30
- Salzer J., 1978, *La place de l'« expression corporelle » dans la formation : analyse descriptive et critique de pratiques pédagogiques liées au geste, à la posture, au regard et à la voix*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris 8, sous la direction de M. Lobrot
- Salzer J., 1981, *L'expression corporelle, un enseignement de la communication*, Paris, PUF
- Sansot P., 1986, *Les formes sensibles de la vie sociale*, Paris, PUF
- Stein E., 1989, *On the Problem of Empathy*, ICS Publications
- Tessier G., 1992, « Enfants de l'image, images d'enfants – les représentations du corps enfantin à travers la presse de jeunesse », *Revue Française de pédagogie*, n° 98, janvier-février-mars 1992, pp. 13-19
- Thibault J., 1974, *Les aventures du corps dans la pédagogie*, Paris, Vrin
- Toombs S. K., 2001, « The Rôle of Empathy in Clinical Practice », in *Between Ourselves*, Imprint Academy

- Travaillot Y., 2002, « Les français à la conquête de leur corps », *Sciences Humaines* n° 132, novembre 2002, pp. 24-27
- Varela F., Vermersch P., Depraz N., 2000, « La réduction à l'épreuve de l'expérience », *Études phénoménologiques*, n° 31-32, OUSIA, pp. 165-184
- Varela F., Shear J., *Journal of Consciousness Studies*, 6, n° 2-3, 1999, pp 1-14
- Vermersch P., 1999, « L'introspection comme pratique », version française de « Introspection as practice », *Journal of Consciousness Studies*, n° 6, pp. 17-42
- Vigarello G., 1982a, « Le corps... entre illusions et savoirs », *Esprit*, n° 2, février 1982, pp. 5-6
- Vigarello G., 1982b, « Les vertiges de l'intime », *Esprit*, n° 2, février 1982, pp. 68-78
- Vigarello G., 1982c, « Le laboratoire des sciences humaines », *Esprit*, n° 2, février 1982, pp. 90-106
- Vigarello G., 1992, « Approches du corps », *Revue Française de pédagogie*, n° 98, janvier-février-mars 1992, p. 5
- Vigarello G., 2001, *Le corps redressé*, Paris, Armand Colin
- Vygotski L. S., 1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute
- Wallon H., 1949, *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, PUF
- Wallon H., 1962, « Espace postural, espace environnant », in *Enfance* n° 1,
- Wallon H., « Kinesthésie et image visuelle du corps propre », in *Enfance* n° 3/4, mai/oct. 1959
- Wallon H., « Structure des émotions. Origine et mécanisme. Rôle des émotions dans la vie psychique », *Encyclopédie Française*, tome VIII, « La vie mentale », section C, chap.1, pp. 8-24
- Weil-Barais A. (sous la direction de), 2001 (6^{ème} édition corrigée), *L'homme cognitif*, Paris, PUF
- Zahavi D., 2001, « Beyond Empathy », in *Between Ourselves*, Imprint Academy
- Zimmermann D., 1978, « Un langage non-verbal de classe – Les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers », *Revue française de pédagogie*, n° 44, juillet-août-septembre 1978, pp. 46-70