

UNIVERSITE DE PARIS VIII

**MEMOIRE DE MASTER 2 RECHERCHE :
ÉDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE**

**PEDAGOGIE DU SENSIBLE
ET
ENRICHISSEMENT DES POTENTIALITES PERCEPTIVES**

Direction Scientifique : Jean Louis Le Grand

Hélène Bourhis
Septembre 2007

Sommaire

Sommaire	p. 2
Liste des tableaux et des figures	p. 6
Introduction	p. 7
PREMIERE PARTIE : CHAMP THEORIQUE ET PRATIQUE	p. 15
Chapitre 1 : Problématique	p. 16
1.2 Pertinence personnelle	p. 16
1.3 Pertinence professionnelle	p. 19
1.4 Pertinence sociale	p. 22
1.5 Pertinence scientifique	p. 22
1.6 Question de recherche	p. 25
1.7 Objectifs de recherche	p. 25
Chapitre 2 : Cadre théorique	p. 27
2.1 La question de la formation expérientielle en somato-psychopédagogie	p. 27
2.1.1. Introduction au modèle théorique de la pédagogie du sensible	p. 28
2.1.2. Une formation expérientielle pragmatique : alliance entre pratique et théorie..	p. 29
2.1.3. Interrogation méthodologique liée au statut de l'expérience : l'expérience extraquotidienne	p. 30
2.1.4. La place du corps dans la formation expérientielle	p. 32
2.1.5. Le corps sensible comme lieu de donation de connaissance	p. 35
2.1.6. Potentialité perceptive et apprentissage	p. 38

2.1.7. La place de l'expérience immédiate interne dans l'apprentissage des potentialités perceptives	p. 40
2.1.8. Les obstacles à l'apprentissage des potentialités perceptives : Proposition d'une extension du concept de constructivisme	p. 44
Chapitre 3 : Cadre Pratique	p. 47
3.1 La mise en contexte de l'atelier du sensible	p. 48
3.1.1. Circonscrire la recherche à la relation d'aide manuelle	p. 48
3.1.3. Les deux postures de pratique de l'étudiant	p. 50
3.1.3. Les différents contenus de vécu de l'expérience extraquotidienne manuelle, disponibles à la perception de l'étudiant	p. 50
3.2. Cadre pédagogique de l'atelier du sensible ciblé sur l'enrichissement des potentialités perceptives	p. 53
3.2.1 La place de la posture heuristique du formateur dans l'élaboration d'un atelier du sensible	p. 53
3.2.2 Proposition d'entraînement perceptif comme préalable à l'apprentissage manuel	p. 56
3.2.2.1. La valeur éducative du geste lent dans l'acquisition des habiletés perceptives manuelles	p. 57
3.2.2.2. La valeur éducative de l'introspection sensorielle dans l'acquisition des habiletés manuelles	p. 59
3.2.3 Atelier pédagogique développant les habiletés perceptives manuelles proprement dites	p. 60
• Évaluation en temps réel de l'habileté perceptive déployée par l'étudiant	p. 61
o La main effectrice : le savoir faire objectif de l'étudiant	p. 62
o La main percevante : le savoir faire subjectif de l'étudiant	p. 62
o La main sensible : le savoir faire impliquant de l'étudiant	p. 63
DEUXIEME PARTIE : CHAMP EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE	p. 65

Chapitre 4 : Posture épistémologique et devis méthodologique	p. 66
4.1. Posture épistémologique	p. 66
4.1.1. La posture de praticien-chercheur	p. 68
4.1.2. Méthodologie générale d'inspiration phénoménologique	p. 69
4.1.3. Le paradigme compréhensif et interprétatif	p. 70
4.1.4. La méthode de recherche heuristique	p. 71
4.1.5. L'analyse par théorisation ancrée	p. 72
4.2. Devis méthodologique	p. 73
4.2.1. Les participant à la recherche	p. 73
4.2.2. La collecte de données : trois journaux de formation	p. 74
4.2.3. Le processus de construction de l'analyse classificatoire des données	p. 76
4.2.3.1. Catégorisation a priori : avant la lecture des journaux	p. 76
4.2.3.2. Nécessité et construction de catégories émergentes	p. 77
4.2.4. Analyse phénoménologique cas pas cas	p. 78
4.2.5 Analyse herméneutique transversale	p. 79
TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	p. 81
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des données	p. 82
5.1. Analyse phénoménologique de A1	p. 82
5.1.1. Analyse phénoménologique de A1	p. 82
5.1.2. Analyse phénoménologique de B1	p. 88
5.1.3. Analyse phénoménologique de C1	p. 92
5.2. Analyse herméneutique interprétative transversale	p. 100
5.2.1. Analyse du contexte	p. 100
5.2.2. Impact de la pédagogie du sensible sur l'enrichissement de la potentialité perceptive et sur l'habileté manuelle	p. 102
5.2.3. Impact de la pédagogie du sensible sur la manière d'être des étudiants	p. 104

5.2.4. Impact de la pédagogie du sensible sur les structures d'accueil des étudiants : confrontation cognitive et difficultés d'apprentissage	p. 106
5.2.5. Impact de la pédagogie du sensible sur les voies de passage déployées par les étudiants pour dépasser leurs difficultés perceptives	p. 107
5.3. Conclusion et discussion théorique	p. 109
5.3.1. Perspectives	p. 111
Bibliographie	p. 120
Annexes	p. 129

Liste des tableaux et figures

Figure 1 : Le dialogue psychoyonique	p. 53
Tableau 1 : Stade de conceptualisation de d'élaboration de l'atelier du sensible	p. 54
Tableau 2 : Stade d'analyse de la pratique	p. 54
Tableau 3 : Stade de théorisation de la pratique	p. 54
Tableau 4 : Stade d'évaluation des acquis et compétences	p. 56
Tableau 5 : Synthèse des objectifs de la pédagogie perceptive	p. 61
Tableau 6 : Exemple de questionnaire concernant la main effectrice	p. 62
Tableau 7 : Exemple de questionnaire concernant la main percevante	p. 62
Tableau 8 : Exemple de questionnaire concernant la main sensible	p. 63
Tableau 9 : Indices de l'enrichissement perceptif	p. 77
Tableau 10 : Catégorisation émergente : Impacts de l'enrichissement perceptif	p. 77
Tableau 11 : Catégorisation émergente : Difficultés rencontrées et voies de passage utilisées	p. 78

INTRODUCTION

La rédaction de ce mémoire de Master 2 recherche est le prolongement de mon itinéraire de VAE « Éducation tout au long de la vie ». La constitution du portefeuille d'acquis, réalisé dans un premier temps, m'a amenée à poser mon regard sur mon parcours professionnel et sur l'intérêt particulier que je porte à la pédagogie.

Dans ce mémoire, c'est avant tout du sens de ma pratique de formatrice qu'il s'agit. Je souhaite rendre compte des protocoles d'intervention pratique, ou encore d'hypothèses théoriques concernant la pédagogie du sensible orientée vers l'enrichissement des potentialités perceptives. Dans un sens plus large, cette recherche devrait permettre d'apporter des éléments supplémentaires à la compréhension du possible renouvellement des capacités perceptives d'un sujet à partir d'une expérience du corps sensible.

Ce travail m'a donné l'opportunité d'apprendre à mieux cerner le statut de la compétence et son caractère évolutif : « *Notre savoir est le sens que nous donnons à la réalité observée et ressentie à un moment donné, il existe dans le temps comme, une halte, une étape. Il est en devenir constant, en mouvance perpétuelle, telle une symphonie inachevée.* » (Barth, 1993, p. 53). Il en va de même de la notion de compétence qui s'étend ; elle n'est pas simplement le résultat d'un ensemble d'acquis, mais elle implique la personne dans une mobilisation de toutes ses ressources humaines dans un processus dynamique évolutif.

Une compétence peut se révéler en mobilisant toutes les ressources de savoirs qui se cachent de la conscience du spécialiste. Il est coutume de dire, et c'est une des bases sur laquelle s'est construite la formation expérientielle, que l'« on sait plus de choses qu'on ne le croit » et que l'« on sait faire plus de choses que ce que l'on sait expliquer » :

« La compétence est comme un iceberg : la partie émergée et visible du savoir faire ne donne qu'une idée très fragmentaire et éventuellement fautive des connaissances immergées sur lesquelles s'appuie l'activité opératoire. »
(Vergnaud, 1995).

En ce qui concerne l'étude des compétences, le terme de ressource recouvre les moyens dont on dispose et que l'on est capable d'aller chercher aux tréfonds de soi pour dépasser une situation. Au-delà d'un contenu de moyens disponibles, la compétence concerne la capacité à mobiliser ces ressources, c'est-à-dire de produire un double effort, l'un situé au niveau de la réflexion interne, silencieuse et l'autre situé au niveau de la mise en action adéquate pour répondre au problème. Le Boterf ajoute aux ressources personnelles faites de savoirs, savoir-faire, aptitudes ou qualités, ressources physiologiques et ressources émotionnelles, des ressources environnementales constituées par le matériel, les informations, les réseaux relationnels, etc. mis à sa disposition. On peut alors envisager l'importance d'une pédagogie en tant qu'élément de ressource extérieure, facilitant le déploiement de la compétence par le sujet.

Si la mobilisation des ressources se déploie en réactivant et en explicitant l'implicite contenu dans le savoir-faire, il me semble intéressant d'**envisager les ressources en tant que potentialités inexploitées par défaut de sollicitation**. Il ne s'agit plus ici de les considérer comme la face cachée des compétences, mais comme une prédisposition qui n'a jamais fait l'objet d'une sollicitation.

Derrière la notion de ressource, se tient donc également la notion de potentialité personnalisée, singulière. En effet, face à un même enseignement ou à une même pratique, chacun s'approprie à sa manière le savoir et l'usage qu'il en fera. Autrement dit deux apprenants différents ne retiendront pas les mêmes informations, ne se feront pas la même représentation de la connaissance, n'intégreront pas les mêmes stratégies et au bout du compte n'acquerront pas la même compétence. Ainsi A. Lainé interroge : « *La compétence est-elle absolument identique, homogène, de l'ordre du standard quel que soit le sujet qui l'actualise [...] ou est-elle toujours quelque chose de singulier, propre au sujet agissant et au contexte dans lequel elle se réalise ?* » (Lainé, 2005, p. 92)

Chaque pratique professionnelle requiert un registre de connaissances qui, pour être mis en œuvre, fait appel à des prédispositions spécifiques. Concernant la somatopsychopédagogie, ce métier exige une **prédisposition dans le domaine de l'habileté perceptive** et de l'accès à la vie subjective contenue dans un vécu expérientiel. L'expérience pratique m'a appris, et cela a été confirmé par la recherche de D. Bois dans sa thèse de doctorat qu'il existe une **éducabilité de la perception du sensible** (Bois, 2007).

Que l'on puisse apprendre de l'expérience est une affirmation de bon sens, mais le défi qui est proposé à l'étudiant est d'apprendre de son vécu expérientiel corporel. Ce vécu l'invite à un double effort, celui de réceptionner les contenus de vécu corporel et celui de déployer une réflexion à partir de ces vécus et d'en tirer du sens afin de réaliser un transfert sur le terrain de sa pratique professionnelle. Dans ce contexte, la relation au corps est une donnée fondamentale, il est entrevu comme réceptacle du monde, comme incarnation même de la subjectivité et comme lieu de production de connaissances.

En revisitant mon itinéraire de formation, j'ai pris conscience que l'exigence pratique qui m'a demandé le plus d'effort d'apprentissage a été d'éduquer ma perception manuelle et corporelle. J'ai retrouvé cette exigence lorsque, en tant que formatrice en fasciathérapie puis en somato-psycho-pédagogie, j'ai eu en charge de former des étudiants à l'acquisition de nouvelles habiletés perceptives (une nouvelle manière de percevoir la subjectivité corporéifiée). L'effort perceptif sollicité chez les étudiants représente l'élément central du processus de formation sans lequel l'apprentissage de la somato-psycho-pédagogie se priverait de son essence.

Dans ce contexte particulier de la somato-psycho-pédagogue, devenir expert passe nécessairement par l'acquisition d'une compétence qui sollicite constamment la dimension perceptive, la capacité de réceptionner la subjectivité corporelle, la maîtrise d'un sens relationnel et d'un sens de communication. En dehors de cette condition, *sine qua non*, qui constitue l'ossature même de ce métier, le praticien aura un manque dans sa compétence qu'il ne parviendra pas à combler par une haute technicité procédurale ni par un savoir déclaratif performant. Le futur professionnel de la somato-psycho-pédagogie doit donc être flexible, capable de renouveler ses connaissances et ses compétences perceptives.

La formation de somato-psycho-pédagogie, en ce qu'elle se fonde sur la possibilité d'expérimenter un rapport au corps et à soi tout à fait spécifique, s'inscrit dans le courant de la formation expérientielle et existentielle de l'adulte. La formation par l'expérience constitue la trame centrale de la pédagogie du sensible orientée vers l'enrichissement des potentialités perceptives et c'est pourquoi nous questionnerons, dans le cadre théorique, la formation expérientielle dans le contexte de la somato-psycho-pédagogie.

Pour rester fidèle à mon sujet de recherche, j'aborderai la question de l'expérience formatrice du sensible de l'étudiant, exposé aux ateliers de découverte du sensible dans le cadre d'une post-graduation universitaire de l'université Moderne de Lisbonne. Après dix

années d'un parcours professionnel dédié à la formation continue des kinésithérapeutes, je me suis orientée depuis cinq ans, vers la pédagogie de la somato-psychopédagogie. Cette discipline émergente, invite la personne à orienter son attention vers l'intériorité du corps, tout comme le *focusing* (Gendlin, 1992), mais D. Bois élargit le champ de l'attention à la saisie du sensible sous l'autorité de conditions perceptives extraquotidiennes :

Le sensible est un mode de préhension de soi-même et du monde global et immédiat, qui obéit à des lois, à des règles et à une cohérence spécifiques, permettant l'accès à l'intelligibilité de l'univers des sensations corporelles sous l'autorité de la perception extraquotidienne. (Bois, 2007, p. 328)

Cette dimension du sensible m'invite en tant que praticien-chercheur à aller vers une compréhension du processus pédagogique qui permet de favoriser l'éducabilité de la perception du sensible. Le sensible dont il est question ici dépasse les perceptions liées aux cinq sens extéroceptifs et à la proprioception. Il s'agit d'un retour au corps grâce auquel le sujet accède à un ressenti corporel et à une source d'informations intelligibles à un sujet entraîné à une nouvelle perception de lui-même. Les propositions pédagogiques de la somato-psychopédagogie développent ce type de relation à l'égard de soi et de son corps à partir d'une méthodologie qui apprend au sujet à « se percevoir » au sein d'une expérience vécue.

Pour toutes ces raisons, la ligne directrice de ma recherche se décline aujourd'hui de la manière suivante :

- quels arguments théoriques et pratiques peut-on apporter en faveur de l'éducabilité de la potentialité perceptive ?
- est-il possible de préciser la nature et l'organisation des processus formateurs à l'œuvre dans la pédagogie du sensible ?

Ce questionnement convoque une réflexion philosophique que je ne déploierai pas dans mon investigation. La formation par l'expérience est une formation par contact direct et ce que je propose ici est de conserver un lien avec la dimension pratique de la formation. L'activité de recherche dont j'entends partager quelques aspects, questionnera le programme pédagogique du sensible que j'ai mis en place dans les ateliers de découverte sensorielle réalisés à l'université. Cette recherche sera l'occasion de revisiter les programmes d'intervention sensoriels appliqués dans la formation de somato-psychopédagogie et permettra de détailler les différentes mises en situation pédagogiques procédurales qui encadrent et sollicitent le « paroxysme perceptif » (Bois, 2001, p. 35). Ces deux orientations me permettront de répondre à ma préoccupation pédagogique du moment : **comment**

favoriser l'enrichissement perceptif des étudiants en formation de somato-psychopédagogie ; une dynamique qui m'amènera à mieux comprendre les étapes et la nature de l'enrichissement perceptif .

En philosophie ou en neuroscience, la perception sensible est entrevue dans un rapport au monde ou à l'extérieur ou à un objet, tandis que dans le paradigme du sensible, elle s'inscrit dans un rapport à certaines manifestations vivantes de l'intériorité corporelle. On ne parlera plus alors de perception sensible, dévouée à la saisie du monde, mais de **perception du sensible émergent d'une relation de soi à soi.**

La logique du paradigme du sensible rejoint en certains points la « logique du vivant » décrite par C. Rogers et E.-T. Gendlin. Rentrer dans cette logique, comme le rappelle B. Lambloy amène à considérer que « *dans chaque organisme, à quel que niveau que ce soit, il existe un mouvement en profondeur qui pousse cet organisme vers l'accomplissement constructif de ses capacités inhérentes* » (Lambloy, 2003, p. 108) Ici, nous étudierons plus particulièrement l'accomplissement des capacités perceptives comme participant à la tendance formative. Devenir, c'est revenir à soi grâce à une reconquête du corps. Pour E.-T. Gendlin, « *le focusing implique un mouvement vers l'intérieur par lequel la personne sonde son moi le plus profond, le plus sage, son corps.* » (Ferguson, 1992, p. 11). Pour la phénoménologie, sous la plume de C. Dauliach « *le corps n'exerce pas une fonction de connaissance uniquement dirigée vers l'extérieur, mais est capable de se retourner sur lui-même, de devenir à la fois source et finalité de son exploration, de ses démarches gnosiques.* » (Dauliach, 1998, p. 311). Avec J. Gaillard (2000a), nous assistons à une réhabilitation différente de la dimension sensorielle comme source de production de connaissance : « *Les informations sensorielles deviennent source de connaissance ; la conscience qui s'en dégage est une conscience de soi engagée dans l'action.* » (Gaillard, 2000a, p.12) Il précise :

L'apprenant s'autorise à tourner le regard en lui, à se voir, se dire, se reconnaître déployant les différents gestes de la prise de conscience, sous la direction de l'attention qui induit une capture du sens et de la compréhension.
(Gaillard, 2000b, p. 13)

Je souhaite enrichir cette dimension phénoménologique, en lui associant une exploration du sensible à travers le toucher manuel, ce qui m'amènera à dépasser la vision du corps objet ou du corps comme réceptacle du monde, en pénétrant l'intériorité du **corps sensible, lieu de rencontre avec soi et source d'apprentissage expérientiel** par contact direct. Avec D. Bois, nous accédons au sensible par la voie du toucher corporel :

Au-delà de la dimension technique des gestes faisant appel à une connaissance anatomo-physiologique précise, au-delà de leur enjeu thérapeutique, nous pourrions résumer la dynamique de découverte propre au cadre d'expérience de la relation d'aide manuelle à travers l'intitulé suivant : toucher pour connaître, être touché pour se reconnaître. (Bois, 2007, p. 100)

Ce travail d'exploration manuelle, à la limite entre visible et invisible, entre objectif et subjectif, invite à mobiliser des ressources attentionnelles spécifiques aussi bien de la part du praticien que de la part du sujet qui reçoit le contact manuel.

La personne, de son côté, prend d'abord conscience de son contour, de sa peau, de sa posture, puis se sent progressivement concernée dans une globalité et une profondeur qui lui donnent le sentiment d'être écoutée et prise en compte dans tout ce qu'elle est. À travers la rencontre de sa matière corporelle, elle perçoit sa consistance propre, s'y reconnaît tout entière et découvre comme un portrait d'elle-même dans son intériorité... (Bois, 2007, p.101)

La conception de l'apprentissage qui introduit la perception corporéisée dans sa modélisation pédagogique et théorique nous conduit à nous inscrire dans le débat autour de la place du corps dans le processus de formation, rejoignant en cela de questionnement de C. Delory-Momberger :

Le corps est devenu maintenant un objet de recherche d'actualité en sciences humaines (...) le corps suscite aujourd'hui de nouvelles interrogations : quelle part prend il dans les processus d'apprentissage formels et informels. Qu'est-ce que signifie apprendre au niveau du corps ? Comment les expériences du corps participent-elles à la formation de soi ? (Delory-Momberger, 2005, p.7)

Sur le plan épistémologique et méthodologique, la nature de la recherche que je me propose de mener, s'inscrit de manière cohérente dans un **paradigme compréhensif et interprétatif**, puisque je souhaite rendre compte de la subjectivité perceptive qui se joue dans l'acte pédagogique. La méthodologie générale que j'utiliserai, d'inspiration **phénoménologique**, s'appuiera sur une **posture de type heuristique**, puisque je ferai appel à ma propre expérience pour étudier le phénomène qui apparaît chez autrui. « *Nous nous pouvons vraiment connaître un phénomène qu'à partir d'une expérience intense du phénomène étudié* » (Paillé, 2004 b). À partir de cette posture, j'analyserai les différents impacts de la pédagogie sur l'enrichissement perceptif de l'étudiant en formation en m'appuyant sur **l'analyse de trois journaux de formation** d'étudiants qui ont suivi la post-graduation de somato-psychopédagogie en 2006 à l'université moderne de Lisbonne¹.

¹ L'université moderne de Lisbonne accueille chaque année une post-graduation en somato-psychopédagogie, et un DEA en psychopédagogie perceptive, sous la coordination du professeur Danis Bois, fondateur de cette discipline. Cette formation universitaire qui s'inscrit dans la discipline des *sciences et pédagogies de la santé* est très orientée vers les pratiques à médiation corporelle. Ayant acquis une

Je souhaite que cette recherche contribue à faire avancer la compréhension de l'impact de l'**enrichissement des potentialités perceptives** sur la compétence professionnelle de l'étudiant en somato-psychopédagogie et qu'elle participe à maintenir vivant le débat professionnel, social et scientifique autour de la place du rapport au corps dans l'éventail des manières d'être que peut développer un humain pour continuer à apprendre de sa vie.

Afin de guider le lecteur dans le parcours de ce mémoire, voici en résumé le contenu des trois différentes parties qui le composent.

La première partie constituée du champ théorique et pratique est divisée en trois sous parties.

1. La *problématique* est présentée à travers les pertinences personnelle, professionnelle, sociale et scientifique qui m'ont conduite à la question de recherche suivante : **Peut-on rendre compte de l'impact de la pédagogie du sensible sur les potentialités perceptives des étudiants en formation de somato-psychopédagogie ?**

2. Nous argumenterons en quoi la somato-psychopédagogie s'inscrit dans le courant de la formation expérientielle et quelles sont les spécificités de notre approche. *La formation expérientielle en somato-psychopédagogie* sera décrite à travers l'explication du modèle théorique de la pédagogie du sensible, les liens qui sont faits dans cette formation entre la théorie et la pratique, l'importance de l'**expérience extraquotidienne** dans le processus d'apprentissage, la place du corps dans cet apprentissage. Nous développerons également en quoi le corps sensible est un lieu de donation de connaissance. Enfin nous aborderons le concept de potentialité et plus particulièrement celui de la potentialité perceptive. Dans un second point, nous préciserons la nature *immédiate* de l'expérience proposée pour solliciter le processus d'apprentissage et les obstacles rencontrés face à cette nature d'apprentissage.

3. Le champ pratique nous donnera l'occasion d'aborder les différentes situations pratiques d'apprentissage plaçant le sujet au cœur de son expérience corporelle (pédagogie manuelle, pédagogie gestuelle, introspection sensorielle et entretien verbal à médiation corporelle) et de préciser comment, à partir de notre posture heuristique, nous avons mis en place les protocoles pédagogiques d'enrichissement perceptif. C'est à partir de ces mises en situation pratiques que les étudiants / sujets de recherche ont été amenés à rédiger un journal de

réputation internationale, elle reçoit des étudiants adultes en provenance de nombreux pays à la recherche d'une formation professionnelle. Je participe à l'enseignement de cette post-graduation en tant que professeur invitée au titre d'experte dans le domaine de la somato-psychopédagogie.

formation retraçant l'enrichissement de leur champ perceptif au contact de la formation. Ces journaux constitueront notre matériau de recherche.

La deuxième partie de notre mémoire sera consacrée à la description de notre posture épistémologique et de notre méthodologie de recherche. Nous développerons le choix de notre posture de **praticien-chercheur** (Kohn, 1986) qui traverse toutes les étapes de notre recherche. Afin de préserver une distance avec les données, malgré une posture impliquée, nous adopterons une **méthodologie générale d'inspiration phénoménologique** (Husserl 1965 ; Boyd, 2001; Depraz, 1999 ; Moustakas 1994).

C'est à travers une posture **compréhensive** et **interprétative** (Dilthey, 1947, 1988, 1992 ; Weber 1968) au sein d'une **démarche herméneutique**, que nous questionnerons les expériences internes vécues par les étudiants (Dilthey, 1992 ; Paillé, 1997).

Notre posture de praticien-chercheur s'associe à une **démarche heuristique** (Craig, 1978 ; Douglas et Moustakas, 1985 ; Moustakas, 1990).

Enfin, l'analyse des données sera réalisée en utilisant la **théorisation ancrée** (Glaser & Strauss, 1967 ; Strauss & Corbin, 2004 ; Paillé & Mucchielli, 2005) puisque nous ferons une *analyse qualitative de données qualitatives* avec le désir de produire une réelle théorisation à partir des données, théorisation qui va au-delà de la simple analyse descriptive (Demazière et Dubar, 1997, p. 33-35). D'autre part, nous nous réservons la possibilité de laisser venir des catégories émergentes au décours de notre lecture des données et nous laissons également ouverte la possibilité de dégager de notre **analyse herméneutique** transversale les prémices d'une théorisation concernant les procédures pédagogiques mises à l'œuvre dans les ateliers du sensible.

La troisième partie sera réservée à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies dans les **trois journaux de formation** des étudiants en somato-psychopédagogie. Dans un premier temps, nous réaliserons une **analyse classificatoire** des données recueillies dans les journaux, puis nous réaliserons une **analyse phénoménologique cas par cas**, suivie d'une **analyse herméneutique transversale**.

Nous ferons ensuite une **synthèse des résultats et une conclusion** à partir desquelles, nous engagerons une **discussion théorique** en nous appuyant sur la production de connaissances qui auront émergé de notre recherche.

Enfin, nous présenterons nos **perspectives** quant aux prolongements et applications possibles de ce mémoire.

PREMIÈRE PARTIE

CHAMP THÉORIQUE ET PRATIQUE

CHAPITRE 1

PROBLEMATIQUE

L'approche expérientielle du sensible donne accès à une information interne qui émerge depuis la profondeur du corps. On y accède à partir d'un repérage interne expérientiel. On assiste alors, au cœur de l'expérience corporéisée immédiate, à des phénomènes qui s'extraient du fond perceptif. Le champ perceptif, tel qu'il se donne au sujet, est le résultat d'un entraînement perceptif et d'un mouvement attentionnel orienté vers la subjectivité du corps. Le champ perceptif donne lieu à des *faits de conscience* (Bois, 2005) ou à des « flux de conscience » (James, 1924) grâce à une écoute sensible qui appréhende la totalité complexe de l'intériorité du corps.

Ainsi réhabilitée, la dimension sensorielle génère une production de créativité émergente qui s'articule autour de trois attributs du mot sens, le *sens ressenti*, le *sens signifiant* et le *sens directionnel*, la dimension expérientielle est ici chargée de significations qui permettent de tirer une compréhension de la situation.

1.1. PERTINENCE PERSONNELLE

Il y a dix-neuf ans, je m'inscrivais en formation de fasciathérapie. À l'époque, je vivais dans « l'étroitesse du champ de la conscience » (James, 1924, p. 281) c'est pourquoi, la notion de difficulté de « poser son attention sur les sensations » (Titchener) afin de « scruter ses états intérieurs » (James) n'avait aucun sens tangible pour moi. Et ceci d'autant plus que j'étais formée à une vision positiviste à travers d'abord mon métier d'infirmière, puis celui de kinésithérapeute. Cet esprit rationnel qui domine le monde médical où seuls les éléments objectifs avaient droit de citer, m'avait influencée plus que je ne le pensais.

Au début de ma formation en fasciathérapie, je comprenais bien l'enjeu et la cohérence des principes de travail qui nous étaient présentés et j'adhérais intellectuellement à ces concepts. Cependant, je n'étais pas capable d'éprouver en moi, ce que je déclenchais manuellement dans le corps de mon patient lorsque je réalisais un geste de thérapie manuelle. J'étais incapable de réaliser une relation d'écoute de mon intériorité qui guide l'orientation de mon geste manuel. Je faisais donc des gestes appris sans en percevoir les effets. Cette inaptitude était un handicap dans la mesure où la fasciathérapie repose entièrement sur la lecture perceptive.

À force d'entraînement et aussi avec l'aide de mes formateurs, je commençais à percevoir mes progrès. J'ai d'abord dû accepter de prendre le temps, tandis que certains de mes camarades de promotion, soumis à la même problématique quittaient la formation. J'avais bien compris que ce qui nous était demandé consistait à développer nos capacités perceptives et attentionnelles, dans le but de devenir plus conscients des phénomènes internes, mais je n'y parvenais pas, malgré une bonne volonté, déployant sans doute même trop de volonté. La phrase de J. Gaillard évoque parfaitement l'attitude de mes débuts : « *À nous focaliser sur le résultat, vous vivez à côté du monde et de vous-même* » (Gaillard, 2000a, p. 5) ; plutôt que de prendre en compte ce qui était présent, je cherchais à ressentir ce que je croyais bon de devoir percevoir. « *Le souci de bien faire, une anticipation du futur produit les effets vécus du présent* » (Gaillard, 2000a, p. 5). Je constatais que cela me coupait de la perception et donc de la capacité de m'adapter à mon vécu immédiat.

Au cours de mon itinéraire de formation, je renouvelais progressivement mes postures d'opinion grâce à l'expérience pratique associée à un vécu tangible de la subjectivité corporelle, mais je traversais parfois des moments délicats. Dans ce cadre précis de formation, je devenais le sujet de ma propre expérience et je rencontrais des résistances liées à l'apprentissage et que les propos de J. Gaillard illustrent parfaitement :

Nous pensons que c'est difficile (l'expression 'c'est dur', rend bien compte de la dimension sensorielle et somatique de la difficulté) parce que nous pensons que nous ne sommes pas compétent (nous ne savons pas faire) alors que la réalité est tout autre : c'est dur parce que nous refusons de partir de ce qui est constitutif de la situation et de reconnaître notre compétence du moment (le rapport à mon corps, à la chose). (Gaillard, 2000a, p. 4)

Je dépassais cependant mes difficultés d'apprentissage grâce au contact concret avec l'intériorité du corps qui me permettait de prendre conscience des progrès réalisés dans la perception de la subjectivité corporelle. J'accédais chaque jour à de nouveaux vécus qui

venaient nourrir mon efficacité thérapeutique et la densité expérientielle du toucher me donnait accès à des distinctions tactiles, proprioceptives et kinesthésiques que je ne soupçonnais pas auparavant. Progressivement, je n'imaginai plus mes capacités comme restreintes aux limites que je m'imposais, mais j'entrai dans un processus de découverte de mes propres potentialités à développer la présence à moi-même et aux autres.

Jusqu'alors, j'avais toujours été soumise à l'évaluation de mes compétences soit par autrui, soit par le résultat extériorisé de mes actes, qu'ils soient professionnels ou personnels. Ici, il m'était proposé de vivre des expériences, d'en percevoir les impacts dans la manière d'être à soi et aux autres sur la base d'un référentiel interne. « *Lorsqu'un individu doit prendre une décision, face à un événement nouveau, et donc faire un choix entre plusieurs options, il ne fait pas seulement une analyse purement rationnelle, il est aussi aidé par des 'marqueurs somatiques'* » (Damasio, 2004, p. 35) Pour accéder en conscience à ces « marqueurs somatiques », il faut développer des degrés intermédiaires d'attention :

Le simple fait de prolonger l'attention exige un effort, et nous avons conscience qu'il nous appartient de doser à volonté cet effort (...) Nous verrons que tout le drame de la vie ordinaire est suspendu à ce dosage de l'attention, dont un rien en plus ou moins détermine la victoire ou la défaite chez les idées qui se disputent l'action. » (James, 1924, p. 309-310)

Cette aptitude intérieure ou cet acte intérieur, s'avérait décisif dans l'acquisition de mon expertise professionnelle.

En touchant le corps des patients de manière intériorisée, je finissais par « me toucher » et ainsi, à « me sentir » autrement. Je découvrais que le fait d'avoir accès à de nouvelles sensations corporelles dans le corps du patient améliorait mon geste thérapeutique. Je constatais parallèlement que cette nature de rapport qui se renouvelait au contact de l'expérience corporelle m'apprenait quelque chose sur moi-même, sur ma manière de me ressentir, de me représenter et d'agir.

Dans les années 1993, je devins formatrice en fasciathérapie, puis, plus tard, en 2003 formatrice en somato-psycho-pédagogie. Depuis cette nouvelle posture, je constatais que de nombreux étudiants rencontraient des difficultés similaires à celles que j'avais eues. Je découvrais une « inégalité » des capacités perceptives des apprenants, certains souffrant d'un véritable « handicap perceptif » qui avait une incidence sur leur capacité à saisir les différentes nuances de subjectivité, faculté portant indispensable à l'acquisition des compétences requises pour devenir un expert en somato-psycho-pédagogie.

Aujourd'hui, je souhaite que cette recherche m'apporte un éclairage nouveau sur les enjeux mis à l'œuvre dans l'apprentissage des potentialités perceptives. Les difficultés perceptives rencontrées durant mon itinéraire de formation ou de pédagogue m'ont amenée à questionner les modalités d'apprentissage des potentialités perceptives. La posture heuristique que j'ai choisi d'adopter, me permettra de mieux comprendre les difficultés perceptives rencontrées par les étudiants dans leur apprentissage et de proposer des procédures pédagogiques pertinentes afin d'amener l'étudiant à enrichir sa propre potentialité perceptive au service de son art.

Mais entre « être en recherche » et « faire de la recherche », il y a encore un pas que cette recherche vient opérer. En problématisant la dimension perceptive dans la relation d'aide à travers cette recherche, non seulement, j'apprendrai de mon propre processus de recherche, mais j'enrichirai aussi chaque secteur de ma pratique pédagogique, grâce à une observation, une analyse et une modélisation des difficultés perceptives rencontrées et des voies de passage déployées par les étudiants, afin de proposer des régulations pédagogiques.

Cette recherche me permettra de mener à terme mon parcours de découverte et d'instaurer une nouvelle méthodologie pratique et de recherche concernant la thématique liée à l'apprentissage des potentialités perceptives.

1.2. PERTINENCE PROFESSIONNELLE

Je suis actuellement et depuis 1993, formatrice en somato-psychopédagogie dans le cadre d'une structure de formation privée située à Paris : l'École Supérieure de Somato-psychopédagogie. L'école supérieure de somato-psychopédagogie a établi depuis 2001 un partenariat avec l'université moderne de Lisbonne, lui permettant de dispenser une formation sanctionnée par un diplôme équivalent à un D.U. français. L'intégration de la somato-psychopédagogie à l'université a eu pour conséquence de rehausser le niveau académique des étudiants, justifiant du même coup une excellence dans l'offre de formation.

En vue d'une plus grande pertinence de l'offre de formation, la recherche que je propose servira de support à un discours plus précis, plus approfondi sur la théorie des apprentissages perceptifs et sur les modes d'action spécifiques de la pédagogie mise à l'œuvre dans la

formation de somato-psychopédagogie. Cette recherche devrait permettre d'apporter des éléments supplémentaires à la compréhension d'un possible enrichissement des potentialités perceptives d'un sujet, à partir d'une expérience du corps sensible et de les intégrer dans un geste professionnel.

Certains des adultes qui se forment à ce métier, visent à une intégration partielle ou totale des compétences somato-psychopédagogiques dans leur profession existante. D'autres s'inscrivent dans un processus de reconversion professionnelle et exerceront la somato-psychopédagogie comme un métier à part entière, dans le cadre d'une activité en libéral, dans le vaste champ de la relation d'aide et de la pédagogie de la santé.

Tout apport de clarté de cohérence et de solidité théorique dans le discours, naissant d'une meilleure compréhension des mécanismes à l'œuvre dans l'apprentissage des potentialités perceptives, sera naturellement le bienvenu dans une optique d'aider les étudiants à s'insérer dans leur futur champ de professionnalisation.

Cette recherche permettra de créer les conditions d'une plus grande pertinence de l'offre de formation et d'affiner la formalisation des processus de renouvellement de soi liés à l'expérience perceptive du corps.

Ce constat motive une dynamique de questionnement au sein de l'équipe de formateurs en somato-psychopédagogie. D. Bois, nous donne en partie l'enjeu de notre recherche :

Je découvrais que le fait d'avoir avec ses expériences un rapport de qualité, d'instaurer avec elle une relation vivante, donnait un accès spécifique à certains sens contenus dans ces expériences. Mais dans le même temps, et par contraste, je constatais que les personnes que j'avais en charge de soigner semblaient n'avoir aucune relation de présence avec leur propre corps. Elles souffraient sans le savoir d'une sorte de « cécité perceptive » qui leur interdisait l'accès à une certaine qualité de subjectivité. [...] Comment devais-je procéder pour que, peu à peu, ils le retrouvent, en propre ? Comment les amener à poser leur attention non seulement sur la vie qui se déroulait autour d'eux, mais également sur la vie qui se donnait en eux ? (Bois, 2007, pp. 28-29)

1.3. PERTINENCE SOCIALE

Mon projet de recherche peut intéresser tous les acteurs sociaux des enjeux de santé, mais il relève aussi d'un enjeu plus existentiel, dans la mesure où il s'agit d'œuvrer au développement d'une meilleure gestion individuelle des processus de transformation de soi au contact de l'enrichissement perceptif : une recherche centrée sur les potentialités d'apprentissage perceptif interroge forcément les ressources attentionnelles et perceptives dont dispose un être humain.

Les recherches relatives au corps et à sa place dans le processus d'apprentissage sont rares dans les sciences de l'éducation. C'est pour cette raison qu'une recherche dans ce sens me paraît essentielle, le corps ayant, de mon point de vue, un rôle primordial dans tout processus d'apprentissage.

Par ailleurs, cette recherche permettra peut-être de promouvoir une nouvelle façon de toucher le corps, à travers une meilleure compréhension de la perception au service d'un toucher de qualité. Si la place de la relation au corps est bien la question centrale de ma recherche, on constate que l'éducation perceptive reste aujourd'hui très peu étudiée dans les écoles de kinésithérapie. La relation avec une sensibilité corporelle me paraît avoir sa place dans la formation des kinésithérapeutes et autres professionnels du corps et de la santé, au sein des institutions en place.

1.4. PERTINENCE SCIENTIFIQUE

L'étude de la relation au corps comme source productrice de connaissances n'est pas nouvelle et apparaît dans la littérature spécialisée. Parmi les principaux auteurs, nous relevons C. Rogers et E.-T. Gendlin, considérés comme les « nouvelles lumières » (Ferguson, 1992, p. 9) d'un processus d'éveil faisant appel à la « logique du vivant ». Dans ce contexte, le cerveau et le corps détiennent des connaissances qui ne sont pas normalement accessibles à la conscience du sujet, autrement dit, nous ne sommes conscients que d'un fragment de ce qui se passe dans notre conscience perceptive.

Prendre en compte la personne dans sa subjectivité corporelle est une affaire récente dans l'histoire de la science. E.-T. Gendlin rapporte qu'en prenant conscience des perceptions physiques profondes, la personne tire des renseignements précieux pour la compréhension de sa situation. « *Un mouvement corporel – c'est ainsi que Gendlin désigne le sentiment de détente physique qui accompagne la soudaine clarification d'un sentiment auparavant vague.* » (Ferguson, 1992, p. 10) ou encore « *Le mouvement corporel s'apparente essentiellement à l'intuition libératrice du processus de créativité* » (Ferguson, 1992, p. 12). D. Bois propose qu'en se mettant à l'écoute du corps sensible, la personne accède à des informations internes qui nourrissent sa réflexion. « *Perception du sensible – réception des gammes de tonalités internes qui se perçoivent dans la profondeur du corps – éprouvé corporel qui véhicule une signification corporelle préréflexive* » (Bois, 2007, p. 56)

L'acte de perception que je me propose de développer dans cette recherche est complémentaire de la démarche de C. Rogers et de E.-T. Gendlin, mais dans la somato-psychopédagogie, la perception est le primat de l'action pédagogique et thérapeutique. Je souhaite, à travers cette étude, éclairer le débat sur l'importance de la relation au corps dans les apprentissages expérientiels. Pour être précise, il faut encore distinguer la différence des instruments pratiques utilisés dans le *focusing* et dans la somato-psychopédagogie. E.T. Gendlin développe, sous le terme *experiencing*, l'expérience subjective immédiate ressentie corporellement, mais il n'utilise pas le toucher manuel, et ne questionne pas l'expérience dans le cadre d'une pratique *extraquotidienne* comme cela est proposé dans la pédagogie du sensible. D. Bois développe sous le terme *extraquotidienneté*, l'expérience qui place le sujet dans une attention et une situation de « perception paroxystique » lui permettant l'accès à des informations internes qui n'apparaîtraient pas en dehors de cette situation.

L'installation de conditions particulières dans l'expérience corporelle, conditions dites « extraquotidiennes », permet au sujet qui fait l'expérience d'accéder à un « paroxysme perceptif ». Ainsi peut s'installer un renouvellement du rapport à son corps, ainsi que le retour à une certaine qualité réflexive autour de l'expérience. (Bois, 2005, p.18)

J'orienterai ma recherche sur l'analyse de ma pratique pédagogique qui sollicite les potentialités perceptives au contact de l'expérience extraquotidienne et notamment en m'appuyant sur la relation d'aide manuelle.

La question centrale épistémologique apparaissant dans le contexte de ma recherche est de définir quelle nature de vécu traduit une progression de la perception. Je rendrai compte du processus évolutif de l'enrichissement perceptif au contact de l'expérience

extraquotidienne, grâce à l'analyse de trois journaux de formation d'étudiants en somatopsychopédagogie. La lecture de ces journaux me permettra de réaliser une analyse phénoménologique et herméneutique ciblée sur ce que rapportent les étudiants à propos de l'évolution de leur perception et son influence sur leur pratique. Soulignons au passage que cette recherche sera novatrice dans la mesure où les données perceptives étudiées sur la base d'une situation extraquotidienne nous donneront une idée sur les capacités perceptives de l'homme jusqu'alors inexploitées.

À ce stade, intervient la dimension phénoménologique de la perception qui servira de support théorique à mon objet de recherche. Rappelons que la perception ne sera pas entrevue dans ses dimensions extéroceptive et proprioceptive, mais comme relation à soi et aux autres. Le sensible, pour Merleau-Ponty, avait un caractère double : « touchant-touché », « voyant-vu »...un chiasme dont il cherchait à décrire l'essence. En même temps, il y voyait la source même de toute connaissance. Merleau-Ponty nous invite donc à nous « enfoncer dans le monde » à « pénétrer le silence », et c'est en respectant cette invitation que D. Bois ajoute une dimension du sensible qui n'apparaît pas chez Merleau-Ponty.

La relation au sensible, telle que nous l'entrevoions, est née d'un contact direct avec le corps. C'est à travers le toucher manuel que s'est élaborée la donnée d'un sensible incarné. Cette vision du sensible s'inspire de la phénoménologie, en ce qu'elle fait appel aux expériences subjectives qui émergent du champ de l'immédiateté, d'une phénoménologie considérée en tant que pratique, et élargie à une pratique du toucher ; l'appréhension du corps sensible ne prend sens pour un sujet que si ce dernier l'a vécu dans sa propre chair. (Bois, 2007, p. 55)

C'est sur cette base de données que je me propose de préciser les modalités pédagogiques qui enrichissent les ressources attentionnelles de l'étudiant, le rapport l'éprouvé corporel et l'activité perceptivo cognitive.

Le paradigme du sensible a en commun avec l'approche organique de E.T. Gendlin, d'entrevoir la personne dans sa potentialité et de mettre l'accent sur la dimension processuelle qui s'actualise dans une émergence créatrice corporelle. La potentialité est une notion dont il est difficile de définir clairement les contours. Je tenterai d'offrir une matérialité à la notion de potentialité et plus précisément à celle de la potentialité perceptive.

1.5. QUESTION DE RECHERCHE

Notre projet est d'étudier la pédagogie mise à l'œuvre en formation de somato-psychopédagogie qui permet à l'étudiant d'enrichir sa potentialité perceptive. À travers cette étude, nous serons amenée à préciser les contours de la perception du sensible et l'importance de sa plasticité dans l'acquisition des habiletés perceptives essentielles au somato-psychopédagogue dans la maîtrise de son art.

Notre question de recherche se décline sous la forme suivante : **Peut-on rendre compte de l'impact de la pédagogie du sensible sur les potentialités perceptives des étudiants en formation de somato-psychopédagogie ?**

1.6. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Cette question de recherche nous invite à interroger les enjeux de l'enrichissement perceptif. Pour répondre à cette question, nous ferons appel à notre propre parcours de formateur, respectant ainsi notre posture heuristique, et notre posture de praticien-chercheur. Nous nous appuierons également sur l'itinéraire qu'arpente l'étudiant au cours de son processus d'acquisition de nouvelles habiletés perceptives. Enfin, nous rendrons compte de trois journaux de formation afin d'en extraire des passages qui viendront éclairer notre problématique.

Dans la mesure où nous avons adopté une posture heuristique et une démarche compréhensive et interprétative d'inspiration phénoménologique, nos objectifs sont naturellement orientés vers une démarche compréhensive et non vers une démarche de preuve et de vérification.

Cette recherche nous permettra :

- D'optimiser notre parcours de découverte ciblé depuis des années sur la pédagogie et la perception du sensible ;
- De rendre compte de l'impact du déploiement des potentialités perceptives sur l'étudiant en formation ;

- De découvrir le processus qui accompagne l'enrichissement des potentialités perceptives, mis à l'œuvre dans la pédagogie du sensible ;
- D'apporter quelques innovations méthodologiques pratiques et théoriques ciblées sur l'apprentissage des potentialités perceptives.

CHAPITRE 2

CADRE THEORIQUE

2.1. LA QUESTION DE LA FORMATION EXPERIENTIELLE EN SOMATO-PSYCHOPEDAGOGIE

Il ne s'agit pas dans cette section destinée au champ théorique de cibler l'exhaustivité concernant la formation expérientielle. Nous souhaitons souligner quelques traits marquants nécessaires à notre projet de recherche et tout particulièrement le **versant corporel et sensible de l'expérience**. Pour parvenir à cette fin, nous resterons au plus près de la réalité empirique telle que les étudiants la rencontrent dans la pédagogie du sensible.

Cette section sera l'occasion d'inscrire logiquement le caractère formatif de notre approche pédagogique dans le courant de la formation expérientielle des adultes. En effet, cette formation se fonde sur la possibilité d'expérimenter un rapport au corps et à soi tout à fait spécifique.

Nous serons donc amenée à dégager certains points spécifiques tels que le caractère pragmatique de la pédagogie du sensible qui tente le défi de l'**alliance entre la pratique et la théorie**. Puis nous discuterons sur la place de l'**expérience extraquotidienne** dans le processus de l'apprentissage. Nous argumenterons également le **rôle important de la place du corps dans la formation et dans la production de connaissances**. Enfin, nous aborderons l'**éducation perceptive** et les **difficultés** qui lui sont inhérentes.

2.1.1. Introduction au modèle théorique de la pédagogie du sensible

La formation de somato-psychopédagogie s'inscrit fortement dans le courant de la formation expérientielle. À ce titre, elle développe des compétences à partir d'un « savoir faire » et d'un « savoir être » au contact de l'expérience, rejoignant en cela le plaidoyer qu'E. Morin fait en faveur de l'expérience formatrice. « *Comment ne pas croire en l'expérience en ce sens qu'elle confronte, fait interagir la vie avec l'idée qu'on s'en était faite avant toute réflexion.* » (Morin, 1987, p. 390). La formation par l'expérience passe par des remises en question, des ruptures au cœur des convictions installées et invite au dépassement de ses propres limites, y compris celles qui sont liées à une pauvreté perceptive et motrice.

La formation expérientielle s'est progressivement inscrite dans le paysage social et économique pour devenir aujourd'hui un véritable projet économique et politique sous la dénomination : « se former tout au long de la vie » (*long life learning*). Tout observateur averti sait que les activités de formation se renouvellent au gré de l'évolution de la société, mais aussi de la transformation des mentalités. La formation continue des kinésithérapeutes par exemple, est l'une des plus fréquentées et notre structure de formation fait partie des formations prioritaires de la charte de qualité des kinésithérapeutes. La demande des kinésithérapeutes, psychothérapeutes et éducateurs, indépendamment de la volonté d'élargir leur champ de compétences est de s'inscrire dans une perspective plus large de l'évolution humaine et des mentalités de la société : la formation vue comme un projet de développement d'une autre dimension humaine, qui reste à découvrir, voire même à dépasser.

Les psychologues modernes soutiennent que notre subconscient contient quelquefois la solution à notre problème, mais ils ne prennent pas en compte la dimension formatrice du rapport au corps. Il semble que des questions et des réponses nouvelles peuvent être apportées grâce à une approche empirique qui sonde les impacts d'une relation au corps. Il est admis que l'expérience permet d'accéder à des parties de soi où l'on n'accède pas à travers une démarche purement réflexive.

Dans le contexte de la formation en somato-psychopédagogie, la notion d'expérience est primordiale en tant qu'elle sollicite l'intimité de l'intériorité corporelle. L'expérience, dans cette perspective, devient le point de départ de l'éducation perceptive et de la connaissance immanente qu'elle livre. Elle demeure alors le mode d'appréhension de la réalité vécue à

travers le ressenti corporel, l'impression corporéisée et le sentiment organique. Cette dimension sensorielle vient au secours de l'efficacité thérapeutique, elle permet à l'étudiant d'approcher au plus près les moments cruciaux qui se jouent dans la relation d'aide manuelle. Cette insertion sensorielle dans la pédagogie pose parfois problème car l'homme n'est pas toujours expert à **se percevoir dans l'action**, il est davantage entraîné à percevoir l'action qu'il mène et le résultat obtenu sur l'action ou dans l'action.

2.1.2. Une formation expérientielle pragmatique : alliance entre pratique et théorie

Nous n'avons pas l'intention de mener une étude exhaustive du champ théorique de la formation expérientielle. Depuis « l'éducation progressive » de Dewey (1960) où l'accent est mis sur le lien de complémentarité entre la théorie et la pratique, la pédagogie du sensible tente de prolonger l'alliance entre la pratique et la théorie.

La plupart des étudiants en somato-psychopédagogie ont derrière eux, un long parcours de pratique professionnelle. La mentalité du kinésithérapeute qui constitue le plus grand pourcentage des étudiants, le conduit à rechercher un enseignement pragmatique, tangible, un outil efficace, applicable en cabinet.

La pédagogie du sensible respecte l'exigence de l'alliance entre la théorie et la pratique. Ce lien de continuité entre la théorie et la pratique est dû en grande partie à la genèse de la construction du modèle théorique de la somato-psychopédagogie. Ainsi, dans sa thèse de doctorat, D. Bois livre certains temps forts de l'émergence du champ théorique de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie. Nous nous limiterons à deux exemples significatifs de ce phénomène et qui donnent un aperçu de comment la théorie s'est construite à partir de la pratique. Ainsi, dans le livre *La vie entre les mains* on note la posture de praticien réflexif et chercheur de D. Bois : « *Dès lors, ma pratique devint mon champ d'expérience et d'observation et j'interrogeais la profondeur du corps. Progressivement, m'apparaissait un être humain.* » (Bois, 1989, p. 15). Une posture qui s'affirme un peu plus tard dans le livre intitulé *Une thérapie manuelle de la profondeur* :

La méthode ne cesse d'évoluer, et de nouvelles données se font jour au fil du temps... Je me situe désormais dans un cadre de référence en perpétuelle mutation. Chaque instant de ma pratique est ainsi source d'informations nouvelles, qui sans cesse éclaircissent certains mystères et alimentent l'évolution de la théorie. De cette façon, des événements d'abord ressentis deviennent des outils thérapeutiques solides. Une fois leur efficacité éprouvée, leur mode d'action est théorisé de manière à pouvoir les enseigner. (Bois, 1990, p. 21)

C'est donc à partir de l'exploration clinique qu'a été fondé le modèle de la somatopsychopédagogie. Il est donc naturel que la pédagogie proposée respecte cette dynamique circulante entre la pratique et la théorie. Ce phénomène est souligné par V. Huyghe (2006), dans son mémoire de master 2, soutenu à l'Université Rabelais de Tours, sous la direction de G. Pineau :

Ce qui est frappant, d'emblée en fréquentant le cursus universitaire à Lisbonne, c'est de constater l'équilibre ou voir même la co-existence indissociable de la pratique et de la théorie (...) Cependant, certaines données théoriques ne sont mentionnées qu'après une longue série de pratiques sans laquelle la théorie n'aurait aucun sens, sans avoir été soumise à l'épreuve préalable de la pratique. Durant tout le cursus d'apprentissage expérientiel l'étudiant est invité en permanence à réaliser une analyse de sa pratique en temps réel de son action d'accompagnement, puis de façon post-immédiate, à partir d'une verbalisation de sa pratique et de son vécu au sein de cette pratique. (Huyghe, 2006, p. 71)

2.1.3. Interrogation méthodologique liée au statut de l'expérience du sensible : l'expérience extra quotidienne

Certaines de nos interrogations méthodologiques sont liées au statut de l'expérience que nous proposons. Tentons de clarifier celui-ci. Un parcours de la littérature autour de la question de la formation expérientielle, nous a menée à la conclusion que l'idée d'expérience recouvre une réalité très riche et qu'il est aussi difficile d'en donner une seule définition que d'en faire un concept clairement délimité. « *L'expérience (...) renvoie à des situations de vie auxquelles est confrontée une personne sans médiation, ni différé. S'il y a formation, c'est une formation par contact direct* » (Courtois et Pineau, 1991, p. 11). Toutefois, F. Varela

souligne que l'expérience peut ne pas être formatrice en raison d'une dispersion de l'attention et d'une incapacité à saisir le contenu de l'expérience :

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 leur propre expérience. » (Varela, cité par Léao, 2002, p.132)

La formation de somato-psycho-pédagogie s'adresse à des professionnels du corps, de la santé et de la pédagogie et doit respecter la « logique du vivant », une logique qu'il faut entrevoir comme un processus dynamique qui requiert une habileté pour saisir tous les phénomènes qui émergent dans l'immédiat de l'expérience. Cette exigence de l'apprentissage va au-delà de l'apprentissage *dans* l'action, proposé par C. Argyris et D.-A. Schön, même si le modèle d'action introduit la possibilité pour l'apprenant de réguler son geste en temps réel de l'action. En effet, il y a un écart non négligeable entre agir sur un objet et agir sur un sujet vivant. L'action elle-même, dans ce cas, ne peut exclure l'empathie, la congruence, la réciprocité qu'un sujet installe avec un autre sujet, tout simplement parce que l'attention est ciblée sur les processus internes, vivants, singuliers et éphémères.

En matière de rapport au corps et au mouvement, l'étudiant rencontre souvent un écran constitué de ses habitudes perceptives et motrices et qui ne facilite pas l'accès à la vie subjective foisonnante qui se meut dans le corps. Il y a nécessairement un contact direct avec l'objet de formation qui en l'occurrence est ici le corps, et une saisie directe des contenus de vécu immédiats. Dans ce contexte, la qualité de présence va de paire avec la qualité d'attention portée sur le geste thérapeutique.

Mais de quelle attention s'agit-il ? On se doute que l'attention quotidienne, habituelle tournée vers le monde extérieur ou vers les préoccupations personnelles, ne sera pas d'une grande utilité pour saisir cette fibre sensible du corps. Il faut, à la place, déployer une **perception paroxystique** capable de saisir les tonalités internes subtiles de façon claire et distincte. On retrouve ici la distinction que faisait Maine de Biran, philosophe français, entre l'observation intérieure classique et celle de l'expérience intérieure : « *Si l'art de l'observation intérieure a été heureusement cultivée par les psychologues disciples de Locke, le second, bien plus difficile, celui de l'expérience intérieure a-t-il été vraiment pratiqué ?* » (Maine de Biran, cité par D. Bois, 2006, p. 21)

Le déploiement de la perception paroxystique est rendu possible par les mises en situation pratiques *extraquotidiennes* proposées par la pédagogie du sensible mise au point par D. Bois :

La mise en situation extraquotidienne est ainsi nommée par opposition à (ou en complément de) l'expérience quotidienne, cette dernière se composant à la fois d'un cadre habituel et d'une attitude naturaliste en ce qui concerne le rapport à l'expérience. Par contraste, une situation extraquotidienne implique qu'elle se déroule dans des conditions non usuelles. (Bois, 2007, p. 70).

L'extraquotidienneté place donc le sujet dans un rapport à son expérience inhabituel. C'est à partir de la situation extraquotidienne, que l'étudiant est amené à enrichir ses potentialités perceptives et à développer ses capacités réflexives :

L'installation de conditions particulières dans l'expérience corporelle, conditions dites extraquotidiennes, permet au sujet qui fait l'expérience d'accéder à un 'paroxysme perceptif'. Ainsi peut s'installer un renouvellement du rapport à son corps, ainsi que le retour à une certaine qualité réflexive autour de l'expérience. (Bois, 2005, p. 18).

Notre question de recherche interroge un mode d'apprentissage en lien avec les potentialités perceptives de l'étudiant. La pédagogie du sensible propose aux étudiants des **ateliers pratiques** où sont réalisés des **programmes d'intervention manuels, gestuels et introspectifs**. Dans ce contexte, l'apprenant est constamment invité à réaliser des transferts d'attention en direction de la dimension objective du corps (repérages anatomiques palpatoires, évaluation du geste objectif, maîtrise des prises manuelles du corps) et en direction de la dimension subjective (analyse des vécus, analyse de la dynamique tissulaire). Tous ces aspects seront développés dans le cadre pratique.

2.1.4. La place du corps dans la formation

Envisager le corps comme lieu de prédilection du processus d'apprentissage et de production de connaissances, invite à une conversion de la représentation habituelle du corps. Le corps est le grand manquant dans les sciences humaines en générales et dans les sciences de l'éducation en particulier. On y aborde le *corps psychanalytique* :

Le corps décrit par la théorie psychanalytique est un corps fantasmatique, symbolique, imaginaire, qui ne concorde pas avec le corps physique réel. Cette dissociation trouve son origine dans la plus tendre enfance où, d'emblée, le corps est vécu comme un ensemble de diverses pulsions sexuelles. 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. (Berger, 2004, p.63)

On y aborde également le *corps social* et c'est sur ce fond culturel que le corps est aperçu voire réduit à ses aspects mécaniques ou encore d'apparence. Dans ce contexte, le corps est entrevu à travers des signes tels que la taille, le sexe, la forme physique, l'âge, la vigueur... Le corps est l'image que les autres nous renvoient et avec lequel nous composons dans la vie ; il nous donne l'impression d'exister et d'être au monde à travers lui. C'est un corps isolé, effacé, que l'on peut manipuler, montrer et travestir. « *Chacun, par l'intermédiaire de son corps, présente un visage et une posture qui sont le produit d'une histoire.* » (Dominicé, 2005, p. 65) C. Wulf prolonge cette idée : « *Le désir de devenir semblable s'accompagne d'une volonté de distinction, de singularité, de différenciation.* » (Wulf, 2005, p. 40) Pourtant, la forme et l'apparence ne représentent qu'une vague idée de ce qu'est l'homme dans sa potentialité.

Nous avons conscience que la question du corps en formation est complexe et notamment à cause de l'idée bien ancrée de la dualité corps/esprit, comme nous le rappelle P. Dominicé : « *La dissociation entre la pensée et le corps a été renforcée par la priorité cognitive donnée aux apprentissages formels, du parcours scolaire ainsi qu'aux pratiques dominantes du courant de la médecine scientifique* » (Dominicé, 2005, p. 65)

La structure de l'enseignement, plus que jamais, privilégie le raisonnement et l'acquisition de savoirs formels, ce qui relègue d'une certaine manière, au second plan, « la leçon des choses » de Rousseau qui accordait une place importante au rapport sensible et à la raison sensitive comme on le constate dans cette citation :

C'est le temps d'apprendre à connaître les rapports sensibles que les choses ont avec nous. Comme tout ce qui entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive ; c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle : nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. (Rousseau, 1966, p. 56)

Il existe un courant de l'éducation somatique qui, sous l'impulsion de T. Hanna (1976), tente de réhabiliter la notion de « soma », en retournant aux sources du philosophe grec Hésiode pour qui le mot « soma » signifiait « le corps vivant ». T. Hanna propose une

nouvelle définition de la somatique et que l'on retrouve dans le vocable « somatique » de la somato-psychopédagogie : « *C'est l'art et la science des processus d'interaction synergétiques entre la conscience, le fonctionnement biologique et l'environnement.* » (Hanna, 1989, p. 98)

Dans l'évolution des valeurs sociétales et personnelles, un nombre croissant de personnes réhabilite le corps sensoriel et notamment, dans les enseignements artistiques, en danse, théâtre et dans les enseignements de la psychothérapie. Il s'agit là d'un champ très vaste incluant diverses approches psycho-corporelles et qui a fait une « intrusion » dans l'académie à travers le « courant de la potentialité » se rapportant à la décennie 1975/1985 comme le rapporte E. Berger. « *Le corps y apparaît comme le réceptacle de potentialités mésestimées, sensorielles et motrices, représentant un véritable « trésor » qui dort en soi sans qu'on en soit conscient. Explorer et développer ces potentialités est l'enjeu de ces nouvelles démarches* » (Berger, 2004, p. 38) On voit poindre dans ce courant l'idée d'une interaction entre le corps et la pensée : C'est « *la redécouverte de l'unité indissociable de l'homme. Corps et psyché, vie intérieure et expression corporelle sont inséparables dans l'homme vivant et éveillé.* » (Lemaître, Colin, 1975, p. 17)

La théorie de E.-T. Gendlin s'inscrit dans le courant de la thérapie phénoménologique et vise à pénétrer l'intériorité du corps. Il introduit la notion de « sens corporel » pour définir la saisie des contenus qui émergent de l'expérience immédiate. Le concept du *focusing* et celui du sensible ont en commun de nombreux termes : le mouvement interne, le mouvement de la vie, le sens corporel et l'accordage, sans que pour autant ils définissent nécessairement les mêmes données. Notre propos n'est pas de problématiser le sensible avec la théorie du *focusing*, cependant, notre étude ne serait pas complète si elle ne mentionnait pas l'existence des travaux de E.-T. Gendlin. La notion d'*experiencing* mise au point par E.-T. Gendlin, nous apparaît pertinente et mériterait une recherche à elle seule. Le mouvement attentionnel proposé dans le *focusing* est différent du « paroxysme perceptif » proposé dans le concept du sensible.

Pour lever la confusion entre ces deux méthodes, précisons que le *focusing* est une psychothérapie à médiation corporelle, sans pour autant faire appel à un toucher manuel. La somato-psychopédagogie est à la fois une thérapie et une pédagogie à médiation corporelle qui privilégie le **toucher manuel** comme mode de découverte des contenus de vécu expérientiels et corporéisés inédits. Au « sens corporel » de E.-T. Gendlin, D. Bois propose le

vocabulaire de « **mouvement interne** ». Ce terme fait toujours référence à une dynamique interne propre au vivant, et désigne une animation interne au corps qui ne se donne pas à voir à un observateur extérieur, mais à vivre au sein d'une perspective impliquée, en première personne. La personne qui fait l'expérience de ce mouvement interne pénètre dans le monde du sensible et devient capable d'accompagner en conscience le déploiement de nouvelles perceptions internes.

2.1.5. Le corps sensible comme lieu de donation de connaissance

Dans l'introduction de notre recherche, nous avons cité C. Delory-Momberger quand celle-ci se questionne à propos de la place du corps dans les sciences de l'éducation : « *qu'est-ce que signifie apprendre au niveau du corps ? Comment les expériences du corps participent-elles à la formation de soi ?* » (Delory-Momberger, 2005, p. 7) Pour aborder cette question, elle fait une précision sémantique : *Leib*, (corps vivant, qui touche à l'intimité corporelle) et *Körper* (corps physique, s'inscrivant dans le tissu social).

E. Berger donne un rapide état des lieux de la place du corps sensible dans la recherche en formation : « *La dimension sensible du corps, considéré comme le rapport à la résonance corporelle de toute expérience, n'a pas été encore formalisé dans la recherche en formation* » (Berger, 2005, p. 51).

La formation expérientielle à médiation corporelle propose de dépasser la manière réductrice d'envisager un corps uniquement dans sa dimension mécanique, sociale ou psychanalytique, pour l'appréhender dans une dimension phénoménologique. Il convient alors, d'accepter le postulat selon lequel, il est possible d'instaurer une relation au corps, au point d'en changer le statut. Le corps n'est plus utilitaire, ni un objet de représentation, il devient « corps sujet » ou encore « corps propre » lorsque le sujet habite en conscience son intériorité.

La donnée du sensible est souvent réduite à la perception extéroceptive ou à la proprioception (perception du mouvement et de la posture) mais on ne l'entrevoit que rarement dans sa dimension relationnelle. Dans la phénoménologie, on parle de perception

sensible pour définir l'appréhension du monde par la médiation des cinq sens extéroceptifs et qui se reflète dans le corps. Tout ce qui se perçoit de l'extérieur se joue dans le corps, est incarné dans le corps. Pour E. Husserl, cette relation passe par les vécus de conscience, la conscience ici, habite un corps, et c'est ce corps qui est la condition formelle de la perception. La compréhension du monde externe passe donc par l'incarnation dans le corps.

La phénoménologie cependant, œuvre pour la réhabilitation de la « corporéité » comme fondement du rapport à soi, aux autres et au monde. En effet, en privilégiant la perception comme source de significations, la phénoménologie nous met sur la piste d'une production de connaissance à partir d'une expérience corporéifiée. Ainsi C. Dauliach, en faisant référence aux travaux de M. Merleau-Ponty rapporte :

Le corps n'exerce pas une fonction de connaissance dirigée uniquement vers l'extérieur, mais est capable de se retourner sur lui-même, de devenir à la fois source et finalité de son exploration, de ses démarches gnosiques. (Dauliach, 1998, p. 311)

La relation au « corps sensible » permet au sujet qui s'observe, d'accéder à une connaissance immanente corporéifiée et qui se donne à lui dans sa relation à l'expérience immédiate corporéifiée. Il s'agit là, comme le souligne E. Berger, d'une connaissance d'expérience qui livre des vécus intérieurs signifiants :

Le corps sensible devient alors en lui-même, un lieu d'articulation entre perception et pensée, au sens où l'expérience sensible dévoile une signification qui peut être saisie en temps réel et intégrée ensuite aux schèmes d'accueil cognitifs existants, dans une éventuelle transformation de leurs contours. (Berger, 2006a, p. 60).

Entrevu de cette manière, le corps habité n'est pas seulement le siège d'un foisonnement de sensations, ni de variations de tonalités, mais il est un lieu d'émergence d'une forme singulière de pensée qui se livre dans la relation immédiate au vécu corporel. Ainsi, précise D. Bois :

Quand nous évoquons le corps sensible, nous parlons d'expérience concrète, « d'un corps de l'expérience » capable tout à la fois de recevoir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit. C'est sur la base de cette qualité de rapport que les potentialités perceptives s'enrichissent de sensations corporelles, de significations et de valeurs renouvelées. (Bois, 2007, p. 324)

Les cadres d'expériences pratiques que nous aborderons plus tard, favorisent la perception du corps. Le corps objet, que nous fréquentons au quotidien laisse progressivement la place à un « corps sujet », voire à un « corps sensible » dont les premières caractéristiques

ont été esquissées précédemment. Le corps en lui-même n'offre que très peu d'expériences signifiantes si on ne lui associe pas le vocable de « relation ». En effet, ce n'est pas le corps qui porte en lui la donnée expérientielle, mais la relation que l'étudiant instaure avec son corps. Si l'on supprime la dimension relationnelle, le corps devient objet, non porteur de significations pour la personne. Grâce à la relation, la personne devient « sujet » de son expérience.

Lorsqu'on aborde la relation, on convoque une attention qui s'oriente vers la sensation corporelle, la faculté du « sentir » devenant l'ossature même de la relation, phénomène que Spinoza mentionne ainsi, même s'il se situe dans un autre registre que celui du rapport au corps sensible :

Je ne vois nullement pourquoi la volonté de vouloir doit être infinie plutôt que la faculté de sentir ; en effet, de même que nous pouvons, avec la même faculté de vouloir affirmer une infinité de choses (l'autre après l'autre, car nous ne pouvons pas affirmer une infinité à la fois), de même aussi, avec la même faculté de sentir, nous pouvons sentir, autrement dit percevoir – une infinité de corps (l'un après l'autre, bien entendu) (Spinoza, 1954, p. 137)

L'*affect* de Spinoza traduit le passage d'un état d'imperfection vers un état de perfection, d'un état ressenti à un autre état de ressenti, révélant ainsi une infinité de manières d'être et venant soutenir l'« idée adéquate », celle qui s'appuie sur l'affect et le ressenti.

Plus tard, Maine de Biran (1766-1824) préconise une philosophie de la subjectivité. Toute sa philosophie se construit à partir de sa propre expérience qu'il analyse en se sondant lui-même. Nous sommes là en présence d'une *philosophie du toucher*, un toucher intérieur actif :

Je me sens et me connais moi, cause ou force agissante, sans me voir à la manière d'un objet et cette connaissance intérieure, subjective, est la première, la plus évidente, que je peux avoir. Je me sens et me connais ainsi, non pas seulement parce qu'on me touche du dehors, mais parce que je me touche moi-même intérieurement. (Maine de Biran, Cité par Devarieux, 2004, p. 239)

On retrouve chez D. Bois le même souci du rapport, en lien avec un *fait* tangible, relié à une expérience concrète qui se construit au contact du sujet qui perçoit les contenus de vécu internes. Un *fait* devient une constat vécu et corporéisé qui a le goût de l'évidence. Cette nature de relation nous renvoie à une qualité de présence à soi, à une connaissance expérientielle qui domine le simple acte de raisonnement coupé du sensible. La pensée du sensible est semblable à celle de l'« idée adéquate » de Spinoza. Elle s'élabore à travers des

tonalités internes et éclot sous la forme d'une pensée qui se donne de manière intelligible au sein d'un rapport.

Pour D. Bois, la « perception sensible » s'ouvre à un horizon incarné plus profond, plus intérieur, qu'il définit à travers l'expression « perception *du* sensible ». Tandis que la perception sensible est ouverte au monde, celle du sensible est toute intérieure : une relation de soi à soi dans l'intimité d'une contemplation perceptive. Grâce à la perception du sensible, le corps change de statut au fur et à mesure que l'attention perceptive s'enfonce dans l'intériorité. On répertorie alors toute une gamme de rapports au corps qui se déclinent selon le niveau perceptif de l'observant qui va de « j'ai un corps » vers, « je vis mon corps », puis « j'habite mon corps » pour enfin aller vers « je suis mon corps » (Bois, 2005, p. 9).

Le rapport à soi, se construit dans notre approche, sur la base de rapports éprouvés et conscientisés. Il est question ici, pour percevoir les tonalités de fond corporelles, de posséder un « tact rapide », un « toucher intérieur » (Maine de Biran) qui réceptionne tous ces phénomènes émergents internes et immédiats sous la condition de *l'aperception immédiate interne* (Maine de Biran) et que nous retrouvons dans le langage de la somato-psychopédagogie sous le vocable de *paroxysme perceptif*.

2.1.6. Potentialité perceptive et apprentissage

On retrouve la notion de potentialité dans les sciences de l'éducation en tant que processus dynamique naturel favorisant l'apprentissage. Les concepts d'éducabilité, de modifiabilité, de formativité ont en commun le projet d'activer cette potentialité individuelle. La notion d'éducabilité véhicule l'idée qu'une intelligence se déploie sous certaines conditions d'apprentissage. La notion de modifiabilité introduite par Feuerstein (1996) traduit l'idée de la réversibilité des blocages du processus d'apprentissage, grâce à l'application de programmes adéquats. Enfin, la modifiabilité perceptivo-cognitive développée par D. Bois, met en avant la potentialité perceptive comme support de la transformation cognitive et comportementale. Quelle que soit la notion de potentialité, on remarque qu'elle ne peut se déployer qu'à certaines conditions pédagogiques. En effet, des conditions pédagogiques

normales, ne sollicitant pas l'apprenant dans ses ressources inexploitées, ne mobiliseront pas pleinement sa potentialité.

On retrouve la notion de potentialité dans les courants de la psychologie humaniste. Les définitions issues des ces différents courants font état d'une « force intérieure » qui s'actualise dans le corps : « Être à l'écoute de la tendance actualisante revient pour la personne à favoriser son processus naturel, ce qui passe par une évaluation organismique de ce qu'elle vit. » (Lambloy, 2003, p. 124) C'est au regard de la « tendance actualisante » que s'engage un processus de changement (Rogers, Gendlin, Maslow, Bois). Dans le contexte de la psychologie humaniste, la prise en compte d'une « autorité interne » expérientielle est fortement reliée à l'expérience de soi et aide à orienter sa vie sous la poussée d'une force créatrice interne.

Le champ théorique de la somato-psychopédagogie comprend le modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive (Bois, 2005) : une force évolutive qui conduit l'homme à ressentir son corps, à enrichir sa perception à partir de laquelle les points de vue changent. Dans le contexte de la formation, l'étudiant est amené de manière chronologique à développer ses habitudes perceptives et motrices au service d'une habileté perceptive manuelle et relationnelle.

...nous choisissons de toujours privilégier d'abord l'action sur le développement des potentialités perceptives. Comblant la « cécité perceptive » souvent rencontrée chez les patients constitue en effet une voie d'accès privilégiée pour un processus de transformation des représentations, qui servira de base au changement de regard sur les événements, au changement de perception du monde, etc. L'ambition de la somato-psychopédagogie trouve ici sa justification : reconstruire l'unité entre corps et psychisme, entre la personne et son propre corps, entre la personne et sa pensée, entre la personne et ses comportements et participer ainsi à la reconquête de son existence. (Bois, 2007, p. 335)

Le champ théorique de la potentialité perceptive recouvre trois idées. Il fait d'abord référence à la notion de potentialité : il existe chez toute personne des potentialités inexplorées par défaut de stimulation ; ensuite, il fait référence à une « intelligence sensorielle » spécialisée dans la saisie de la subjectivité immédiate et éducable au contact d'un apprentissage spécifique ; enfin, il fait enfin appel à la relation à soi en pénétrant l'intériorité vivante du corps sensible. D. Bois précise le fondement théorique de la pédagogie du sensible :

C'est l'expérience perceptive, porteuse de sens qui vient nourrir la réflexion. La sollicitation de la potentialité perceptive mobilise la personne dans sa capacité à entrer en relation avec elle-même et avec ses états intérieurs. Elle ne consiste pas en une simple contemplation de ses états corporels ; Elle invite à une analyse introspective très active et demande un effort maximum de la part du pratiquant. (Bois, 2007, p. 68)

Ce concept comporte une notion de dynamisme, une mise en action de la potentialité d'apprentissage des étudiants sur la base d'une reconquête sensorielle et selon une chronologie d'efficacité : l'enrichissement des habiletés perceptives est en lien direct avec la transformation des représentations perceptives et motrices ; ensuite, à son tour, le retour réflexif sur l'expérience corporelle influence les structures d'accueil de l'étudiant. On note au passage que l'expérience corporelle, même si elle est convoquée par un toucher manuel, mobilise une activité cognitive forte. La potentialité est donc réactivée à travers une activation perceptivo-cognitive à partir de tâches physiques qui placent le sujet au cœur de l'expérience corporéifiée. Il devient alors possible pour l'étudiant qui vit l'expérience d'analyser sa pratique et les contenus de conscience apparaissant dans le geste pratique.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, on note des disparités dans la capacité des étudiants à développer leur habileté perceptive, le contact avec le sens corporel du sensible n'étant pas accessible d'emblée à tous les étudiants.

2.1.7. La place de l'expérience immédiate interne dans l'apprentissage des potentialités perceptives

Le premier enjeu est bien la perception d'un phénomène interne lié à l'expérience immédiate corporelle. Tout phénomène intime, radicalement neuf pour la personne n'est capté que si l'attention se pose dessus. Dans le contexte de la formation de somato-psychopédagogie, l'étudiant est amené, sur la base d'une expérience corporelle, à repérer ses habitudes perceptives et motrices qui font obstacle à l'accès à de nouvelles perceptions, et à témoigner des changements permanents d'état qu'il découvre en temps réel de l'expérience : « voilà ce que je vis, et voilà ce à quoi cela me renvoie ». Il s'agit non seulement de ressentir des informations internes, mais d'en dégager un sens intelligible dans l'instant présent : « *De*

la vie remontent des paroles qui essaient de transformer des sensibles en signes. » (G. Pineau, 2006, conférence CIPA2) `

Cette attitude, envers la sphère de l'immédiateté corporéifiée, convie sans cesse au déploiement d'une perception de plus en plus intime de la vie intérieure. « *c'est prêter une sorte d'oreille intérieure à une perception de prime abord vague, qui se précise ensuite avant d'être ressentie physiquement, grâce aux méthodes internes particulières.* » (Gendlin, 1992, p. 23) Il convient cependant de préciser avec R. May : « *Remarquez que nous disons 'expérencier' les phénomènes et non pas 'observer' .* » (R. May, 1971, p. 24) car nous devons être à même, autant que possible de saisir les contenus de vécu et d'en tirer un sens.

Il est paradoxal de remarquer que les méthodes préconisant l'expérience corporelle formatrice provoquent une franche irritation dans le courant des formations expérientielles habituelles. La problématique est moins liée au corps (que nous argumenterons plus tard), qu'au caractère formateur qui est prêté à l'*expérience immédiate*. En quoi l'expérience immédiate peut-elle nourrir la réflexion du sujet qui la vit dans l'instant ? Quelle est la nature de la connaissance qui se donne dans l'expérience immédiate ?

La confrontation avec la sphère de l'immédiateté implique une vigilance à l'apparition des flux de conscience qui ont la particularité d'être, nous dit W. James, « *uniques et éphémères* ». « *De tous les faits que nous présente la vie intérieure, le premier et le plus concret est celui-ci : des états de conscience vont s'avancant, s'écoulant et se succédant sans trêve en nous. La conscience va et ne cesse d'avancer.* » (James, 1924, p. 196) Le fondateur de la psychologie positive fut l'un des premiers à étudier ce qu'il a dénommé de façon métaphorique les « *eaux vives de la conscience* » (James), et qui selon lui sont l'essentiel de la vie intérieure et donnent à tout le reste sens, mouvement, saveur et vie.

Merleau-Ponty, ouvre à sa manière le débat autour de la donation immédiate : « *C'est la notion même de l'immédiateté qui se trouve transformée : est désormais immédiat non plus l'impression, l'objet qui ne fait qu'un avec le sujet, mais le sens, la structure, l'arrangement spontané des parties.* » (Merleau-Ponty, 1945, p. 85)

Selon Merleau-Ponty, percevoir, c'est saisir un sens immanent avant tout jugement : « *Percevoir dans le plein sens du mot, qui l'oppose à imaginer, ce n'est pas juger, c'est saisir un sens immanent au sensible avant tout jugement.* » (Merleau-Ponty, 1945 p. 59-60), il évoque même la dimension « d'expérience perceptive » qui dévoile un acte de vérité, une vérité non construite par le sujet, mais qui constitue un acte préreflexif qui saisit un sens

immanent au sensible, et ce avant tout jugement. Cet acte est la perception, au sens large de connaissance des existences.

On voit bien dès lors que dans ce retour à l'immédiateté, il y a une possibilité d'explicitier le sens immanent d'une conduite. Merleau-Ponty précisera qu'il s'agit d'« *une vraie prise de conscience d'un véritable immédiat.* » (Merleau-Ponty, 1945, p. 87) Prendre possession de l'expérience immédiate n'est pas simple nous dit Merleau-Ponty : « *Ainsi, ce que nous découvrons en dépassant le préjugé du monde objectif, ce n'est pas un monde intérieur ténébreux, mais, savoir ce que nous voyons est une opération difficile car la perception se dissimile en elle-même.* » (Merleau-Ponty, 1945, p. 85).

Parfois, par ignorance ou par parti pris, l'immédiateté est reléguée au second plan dans le processus d'apprentissage expérientiel. L'expérience immédiate est côtoyée, mais de loin, on lui préfère la remémoration support d'une valeur ajoutée à la démarche compréhensive de sens. « *C'est un moment où la situation passée est plus présente pour le sujet que la situation actuelle.* » (Vermersch, 1994, p. 57) Nous partageons avec P. Vermersch, l'idée que l'expérience immédiate n'apprend pas grand chose, quand on la questionne sur la base d'une attitude naturaliste. Elle est, dans ce contexte, chargée d'implicite (Vermersch), (non conscientisée, irréfléchie et non « attentionnalisée »). Un constat qui donne raison à G. Bachelard, quand il affirme que l'expérience immédiate ne dévoile aucune connaissance scientifique et n'offre que des opinions premières, limitées au sens et qui se donnent par les sens.

Comte-Sponville nous invite à revisiter la donnée de l'immédiateté et ouvre quelques pistes de réflexion en faveur d'une temporalité nécessairement présente et actuelle :

Le passé n'est pas puisqu'il n'est plus, et l'avenir n'est pas puisqu'il n'est pas encore. Il n'y a donc que le présent, qui ne cesse de changer, mais qui continue et reste présent. Qui a jamais vécu un seul hier ? Qui a jamais vécu un seul demain ? C'est toujours aujourd'hui. C'est toujours maintenant. 'Seul le présent existe', disaient à juste titre les stoïciens. (Comte-Sponville, 2006, p. 183)

Comte-Sponville nous interpelle en reliant la notion d'expérience à celle de l'évidence.

Ce n'est pas un concept ni une réflexion, ni une compréhension. C'est une expérience. C'est une évidence. C'est un éblouissement. Le présent est là et il n'y a rien d'autre. Il ne disparaît jamais : il continue. Il ne cesse de changer ; c'est donc qu'il ne cesse pas. Tout est présent. (Comte-Sponville, 2006, p. 184).

Mais si le présent est bien **présent à soi** de manière incontournable, on n'est pas toujours **présent à son présent**. C'est justement l'absence de présence au présent qui est la cause du caractère peu formateur de l'expérience immédiate. Dans ce contexte, l'élément le plus important est donc la manière de percevoir ce qui est en train de se passer en soi, dans son corps. C'est ce que préconise E.-T. Gendlin quand il invite à orienter l'attention dans le vécu immédiat du corps : « *la seule réalité que je puisse connaître, c'est le monde tel que je le perçois et le vis en ce moment.* » (Gendlin, Cité par B. Lambloy, 2003, p.15) Cette approche s'inscrit dans un modèle dynamique où le vivant se définit en terme de processus, la vie pleine impliquant pour C. Rogers une tendance accrue à vivre le moment présent de façon totale :

'La vie pleine' est un processus et non un état, c'est une direction, non une destination [...] La vie pleine, d'après mon expérience, est le processus de mouvement dans une direction que choisit l'organisme humain quand il est libre intérieurement de se mouvoir dans n'importe quelle direction et les traits généraux de cette direction choisie semblent avoir une certaine universalité. (Rogers cité par De Peretti, 1974, p. 141)

Nous parlons d'expérience extraquotidienne pour définir l'expérience immédiate sensible et corporéisée, perçue et conscientisée. La structure de la pédagogie de la somatopsychopédagogie repose sur cette spécificité. L'étudiant assiste en direct au processus de transformation des états physiques en lien avec les impacts du toucher. Il interagit avec les effets sensibles corporels, source de résonance, de tonalités internes et d'éprouvé selon un jeu de réciprocité où les effets perçus du sensible modifient la qualité perceptive de celui qui perçoit.

J.-M. Rugira décrit son expérience de l'immédiateté corporelle, dans une interview réalisée par D. Bois :

Il m'a fallu du temps pour accepter l'idée de l'immédiateté et faire la différence avec la notion de présent. Avec l'histoire de vie, j'ai été amenée à réactualiser ma vie dans le présent et à accéder à une connaissance de l'immédiateté. Toutefois, comme on le verra, le travail sur la relation au corps m'a permis d'accéder à une connaissance immédiate corporéisée d'une nature différente encore.(...) Il y a quelque chose que j'ai vécu, pour ainsi dire, dès le premier contact manuel. J'y ai découvert un ancrage identitaire nouveau ou plus précisément, une relation différente à cet ancrage et naturellement, cela m'a révélé l'état dans lequel j'étais avant. (D. Bois, J.-M. Rugira, 2006, p. 38)

J.-M. Rugira en découvrant la différence qu'il y a entre le présent et l'immédiateté pénètre le temps incarné et subjectif. L'immédiateté n'est pas un rapport au temps, mais c'est la temporalité qui se déploie au sein de la présence. Elle décrit

avec précision. Le sentiment organique qui se livre à sa conscience, lui renvoie un moi incarné, une habitation nouvelle de son corps et une qualité de présence formatrice.

Avec le concept de l'immédiateté, j'ai appris à pénétrer le temps, celui qui se déroule dans moi c'est-à-dire dans mon corps et c'est la rencontre de moi et du temps dans moi qui fait le temps de la présence de moi. Je ne peux pas faire la différence entre aller habiter le temps et aller habiter mon corps. Ces deux dimensions me donnent le sentiment d'habiter mon moi en tant que sujet vivant dans le monde. Il y a une qualité de présence qui m'apprend quelque chose de moi. (D. Bois, JM. Rugira, 2006, p. 39)

Plus encore, le contact avec le sentiment organique immédiat lui apprend quelque chose d'elle. Elle découvre un processus vivant qui s'actualise dans sa chair. Elle y accède en temps réel, à la condition de maintenir une qualité d'attention orientée vers les contenus de vécu corporel.

C'est dans cette adéquation entre le temps et le moi que réside le processus de croissance, et auquel j'ai accès en temps réel. Cette adéquation s'inscrit dans mon corps sous la forme d'un mouvement en moi, rempli de nuances, de tonalités, de pensées. Ce processus est continu, mais sa permanence dépend de la qualité de mon attention portée à lui. (D. Bois, J.-M. Rugira, 2006, p.39)

2.1.8. Les obstacles à l'apprentissage des potentialités perceptives : Proposition d'une extension du concept de constructivisme

Les experts du constructivisme sont d'accord pour dire qu'il n'y a pas d'apprentissage sans conflit. La personne acquiert des habitudes perceptives, motrices, cognitives et comportementales : « *On ne vit pas sans habitude, écrit Ravaisson, l'être humain prend des habitudes, se choisit des habitudes, se structure pas l'habitude : il y gagne et d'un autre côté, il y perd, il y a risque d'engourdissement dans la routine.* » (Ravaisson, 1997, p. 12) Les habitudes cognitives et représentationnelles sont effectivement à la fois, mode de connaissance qui assure une stabilité cognitive (on ne refait pas le monde à chaque instant), mais en même temps, obstacle à l'acquisition de nouvelles connaissances. Ce phénomène complexe crée parfois, des résistances à l'apprentissage. A. Giordan et de G. Vecchi abordent cet aspect : « *Un élément nouveau ne s'inscrit pas dans la ligne de connaissances antérieures,*

celles-ci représentent le plus souvent un obstacle à son intégration et il faut le plus souvent un effort intellectuel pour combler ce décalage.» (Giordan et Vecchi, 1987, p. 66) Cette perspective nous renvoie à la théorie de Piaget. L'étudiant exerce une activité cognitive sur les situations à partir d'une base de connaissances préalables, activées par une nouvelle structure de connaissance, selon une dynamique de schèmes d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration. Bourgeois précise :

L'individu dispose en effet d'une impressionnante panoplie de stratégies cognitives permettant de dépasser un conflit cognitif d'une manière qui préserve intacte la structure initiale, comme par exemple, le 'biais de confirmation d'hypothèse', qui consiste à ne se centrer que sur l'information congruente avec la structure de connaissance initiale et à esquiver l'information potentiellement perturbante. (Bourgeois, 2004, p. 6)

La littérature sur ce thème abonde et mériterait qu'on s'y attarde davantage, cependant, il convient de circonscrire notre étude sur notre sujet de recherche qui place la perception au cœur de notre réflexion. Nous souhaitons donc introduire la place de la perception dans le processus cognitif. En effet, c'est la perception qui nous amène à donner une signification aux sensation, à faire une distinction entre les différents éléments à apprendre. La perception commence par une discrimination sélective, pour donner lieu à une esquisse de signification.

Pour la clarté de notre exposé, nous choisissons de regrouper sous le vocable d'« information interne » toute information naissant d'une relation au corps sensible, telle que : sens corporel, éprouvé, tonalité, connaissance immanente, *fait de conscience, fait de connaissance*. Nous pouvons établir que, dès lors qu'il y a une relation consciente à l'une de ces informations, et que celle-ci n'entre pas en congruence avec un « déjà connu », un conflit cognitif est mis en jeu :

Si la littérature sur le sujet a surtout étudié ce conflit dans le cadre du contact avec une information venant de l'extérieur, elle ne rapporte pas, à notre connaissance, le mécanisme perceptivo cognitif, mis en eu de manière immanente, interne, c'est-à-dire provenant d'une rencontre avec une information interne, notamment via la relation à son corps. (Bois, 2007, p. 338)

Ainsi donc, l'information intérieure, en filiation avec une sensation nouvelle, peut, tout comme une information extérieure être acceptée ou refusée, traitée ou non, intégrée ou déformée. Indépendamment de la réflexion théorique importante que ce constat engage, nous sommes invitée à une réflexion pédagogique pour répondre au rôle formatif de l'expérience corporelle. C'est ainsi que nous serons amenée à utiliser, dans le cadre pratique, une méthode d'accompagnement englobant trois éléments qui interviennent chronologiquement : permettre

à l'étudiant de saisir les contenus de vécu expérientiel qui se donnent en temps réel de l'action thérapeutique, l'aider à donner une valeur significative aux informations internes et enfin, lui apprendre à réguler son geste en fonction du caractère mouvant de la subjectivité interne.

CHAPITRE 3

CADRE PRATIQUE

Définir les différentes étapes méthodologiques : la question, l'exploration, la compréhension et la communication, comme étant des processus expérientiels, nous apparaît, au stade de notre recherche, justifié par les différentes valeurs déjà annoncées dans le cadre théorique et en particulier, par la question de la formation expérientielle en somato-psychopédagogie. La section précédente a abordé l'alliance entre la théorie et la pratique qui caractérise l'atmosphère d'apprentissage de la somato-psychopédagogie, la place du corps dans la formation expérientielle et enfin la concept d'apprentissage de la potentialité perceptive. Nous utilisons très souvent le terme « pédagogie du sensible » pour définir un style d'apprentissage où la subjectivité corporelle est centrale.

Nous avons fait le choix d'aborder le cadre pratique avant la méthodologie de recherche et l'épistémologie, car les journaux de formation qui serviront de matériau de recherche se sont construits sur la base de mises en situations pratiques préalables et qui sont en place depuis quelques années dans la structure pédagogique proposée aux étudiants. Nous analyserons donc ce que rapportent les étudiants dans les journaux de formation, au contact de cette proposition pédagogique, dans l'objectif de relever les points positifs et négatifs de cette manière de procéder et afin de comprendre l'itinéraire de l'étudiant dans sa quête d'enrichissement perceptif. Il nous semble pertinent d'informer le lecteur des contenus de la scène pédagogique pour mieux appréhender les enjeux et les impacts de la pédagogie du sensible sur le parcours de l'étudiant en formation.

Ce choix méthodologique assumé, nous organiserons le cadre pratique en **deux grandes sections**. L'une est consacrée à la **démarche heuristique mise à l'œuvre dans l'élaboration de la proposition pédagogique soumise aux étudiants**, et l'autre est consacrée à l'**animation d'un atelier de découverte sensorielle**.

L'atelier de découverte qui sera présenté constitue **une étape d'entraînement perceptif préalable à l'apprentissage de l'habileté perceptive manuelle** (entraînement perceptif à travers une éducation du geste sensoriel et une introspection sensorielle), et **une étape consacrée à l'apprentissage de l'habileté manuelle proprement dite**.

3.1. LA MISE EN CONTEXTE DE L'ATELIER DU SENSIBLE

3.1.1. Circonscrire la recherche à la relation d'aide manuelle

Notre objectif ici, n'est pas d'aborder la dimension soignante de la somato-psychopédagogie, mais de questionner la pédagogie mise à l'œuvre dans l'apprentissage des potentialités perceptives sur le terrain de la pratique.

Les relations d'aide manuelle², gestuelle³, introspective⁴ et l'entretien verbal⁵ donnent l'occasion à l'étudiant de vérifier sur lui-même l'efficacité des programmes pédagogiques qu'il sera amené à appliquer sur ses patients. Son *savoir-faire* allie à la fois une pratique concrète et une dimension réflexive et relationnelle. Il apprend à maîtriser toutes les dimensions du soin, d'abord *savoir-faire des soins*, quand le patient présente des troubles de somatisation et ensuite à prolonger le traitement par une action pédagogique qui invite la personne à *prendre soin d'elle*.

Les quatre situations d'expérience extraquotidienne utilisées, permettent de réaliser un accordage somato-psychique : on ne traite pas le corps sans solliciter l'esprit, ni l'esprit sans solliciter le corps.

² Technique manuelle dérivée de l'ostéopathie et s'appliquant sur les tissus conjonctifs de l'ensemble du corps, la fasciathérapie utilise un toucher de relation qui concerne la personne dans sa dimension physique, fonctionnelle et psychique.

³ La gymnastique sensorielle est une technique gestuelle visant à éduquer la relation sensorielle et motrice de la personne avec son corps sensible

⁴ L'introspection sensorielle vise à orienter la conscience perceptive du patient vers l'intériorité du corps par un guidage verbal.

⁵ L'entretien verbal a pour but de permettre au patient d'explicitation des différents contenus de vécu et leur signification apparus pendant le traitement et à la suite du traitement.

Le but de l'accordage somato-psychique est d'installer chez la personne un profond sentiment d'unification entre toutes ses parties : d'abord entre les parties de son corps (...) puis, aussi et surtout entre toutes les parties de son être. » (Bois, 2006, p. 103)

Ainsi, progressivement, le praticien amène la personne à mobiliser ses ressources attentionnelles pour percevoir de mieux en mieux les contenus de vécu interne. Quand la personne installe ce rapport particulier avec la fibre sensible du corps, elle accède à une tonalité spécifique et à une manière d'être à elle nouvelle.

Nous allons circonscrire notre recherche à **la seule relation d'aide manuelle**, car c'est l'instrument pratique qui sollicite le plus l'étudiant dans ses prédispositions perceptives et c'est aussi la situation qui déclenche le plus de difficultés d'apprentissage.

Nous mettons volontairement de côté le caractère technique de l'action manuelle pour nous attarder sur l'étude des contenus de vécu qui apparaissent dans le dialogue manuel, véritable communication non verbale qui possède ses propres codes de lecture. C'est effectivement un véritable dialogue qui s'instaure entre la main du praticien et le sensible corporel du patient.

En pratique, ce dialogue silencieux comprend deux phases : la première, dynamique, consiste en un accompagnement manuel méthodique des différentes orientations et amplitudes du mouvement interne qui s'offre dans le tissu ; la seconde, correspond au point d'appui, arrêt circonstancier du mouvement interne, appliqué au bon endroit, au bon moment, et avec la bonne pression. (Bois, 2006, p. 72)

E. Berger prolonge la pensée de D. Bois et introduit le *point d'appui* dans sa dimension phénoménologique :

La structure d'une l'épochè corporelle est particulièrement flagrante dans la technique du point d'appui. (...) Concrètement, proposer un point d'appui consiste, après avoir accompagné la mouvance interne de la matière corporelle jusqu'au bout du voyage ressenti par le thérapeute, à la stopper dans ses paramètres extrêmes. Cet arrêt doit lui même obéir à une demande profonde du corps qu'il faut donc savoir capter. (Berger, 2006b, pp. 46-47)

3.1.2. Les deux postures de pratique de l'étudiant

La mise en situation pratique qui sert de cadre à notre recherche utilise, comme nous le verrons, des programmes d'intervention *gestuels*, *introspectifs*, et *manuels*. Cette réflexion pratique centrée sur la pédagogie du sensible donnera l'occasion de déployer les enjeux pédagogiques et humains qui apparaissent dans l'apprentissage perceptif.

Dans les mises en situation pratiques, l'étudiant est placé tantôt dans une **posture d'apprenti-praticien** (praticien dans le texte) et tantôt dans **une posture d'apprenti-patient** (patient dans le texte). Notre pratique d'accompagnement implique une posture heuristique de la part de l'étudiant afin qu'il devienne expert de la subjectivité corporelle qui se donne sous ses mains. L'étudiant reconnaît les phénomènes internes à partir de ses propres catégories d'analyse, lesquelles dérivent de son expérience personnelle en tant que *patient* ou en tant que *praticien*.

Cette démarche constitue donc un terrain d'apprentissage pertinent pour acquérir une expérience intense du phénomène interne étudié. Rappelons que c'est en renouvelant le rapport à son propre corps que l'étudiant renouvelle le rapport au corps de l'autre. Notre posture d'accompagnateur reconnaît l'urgence d'aider l'étudiant à garder une trace de son expérience à travers des **analyses de pratique en temps réel** et surtout **en post immédiateté** de l'action, c'est-à-dire immédiatement après l'action vécue.

3.1.3. Les différents contenus de vécu de l'expérience extraquotidienne manuelle, disponibles à la perception de l'étudiant

En définissant les contours du champ perceptif qui se donne à la conscience de l'étudiant, nous précisons la performance perceptive que doit déployer l'étudiant dans cette nature d'apprentissage. Cette section n'aborde pas les détails techniques du geste thérapeutique manuel, elle a la vocation d'aborder la dimension relationnelle s'établissant entre une main et un corps sensible.

Nous avons, à plusieurs reprises, mentionné la place de la « perception paroxystique » dans le processus de découverte du sensible, et sans laquelle, le sensible ne serait pas perçu. L'attitude phénoménologique qui accompagne la « perception paroxystique » a été dénommée par D. Bois « **neutralité active** » et que E. Berger décrit ainsi :

L'attitude à la fois manuelle et attentionnelle qui contient et accompagne ce processus s'appelle en somato-psychopédagogie la « neutralité active » : neutralité dans le fait de laisser venir, de ne pas préjuger, de ne pas anticiper, de ne pas tirer et de ne pas pousser, de ne pas faire intervenir ma volonté à travers une décision personnelle qui irait à l'encontre des trajets ou réactions spontanées du mouvement interne ; active dans le fait de continuer à maintenir ensemble mouvement et immobilité, de poursuivre ce maintien, de réajuster s'il le faut. (Berger, 2006b, p. 49)

Cette pratique ne vise pas à une simple contemplation des états intérieurs du sujet, elle invite à une analyse introspective très active et à un effort attentionnel paroxystique. Il devient alors possible pour l'étudiant, de répertorier et de décrire les moindres phénomènes qui apparaissent dans son champ perceptif. Dès lors, la perception du sensible s'enracine dans la profondeur du corps.

Dans ce contexte, le praticien est amené à percevoir le corps de son patient, et le sien dans une intersubjectivité ou « **réciprocité actuante** », pour reprendre la terminologie de D. Bois, et qui signe le jeu subtil d'interactions entre l'observant et l'observé. L'observant (le praticien) influence ici l'observé (la vie interne tissulaire) qui en retour influence l'observant dans un flux de réciprocité circulante selon une évolutivité qui déploie la potentialité perceptive de chacun. D'une certaine manière, le praticien et le patient vivent simultanément une **expérience commune** avec laquelle chacun établit un rapport de tonalité.

Une fois la condition de *neutralité active* respectée, l'étudiant évolue dans ses découvertes manuelles et perceptives, et accède au **mouvement interne** qui anime la profondeur des tissus.

Le mouvement interne est ainsi nommé en référence au fait qu'il apparaît au sujet qui le perçoit sous la forme d'une mouvance présente au dedans de lui-même, mouvance animant la 'matière' constitutive du corps et se manifestant indépendamment de tout mouvement gestuel objectif en cours. (Berger, 2006b, p. 47).

Le mouvement interne se caractérise par la lenteur particulière de sa circulation dans les tissus. L'étudiant plonge alors dans une atmosphère de **lenteur tissulaire** et lui donnant l'accès à des indicateurs internes qu'il perçoit sous sa main.

Le mouvement interne se donne avec des caractéristiques propres, certaines invariantes, d'autres variables selon les moments et conditions de l'expérience : une forme, une orientation, une amplitude, un rythme, une texture, une résonance en terme d'états émotionnels ou de pensées spontanées. (Berger, 2006b, p. 47)

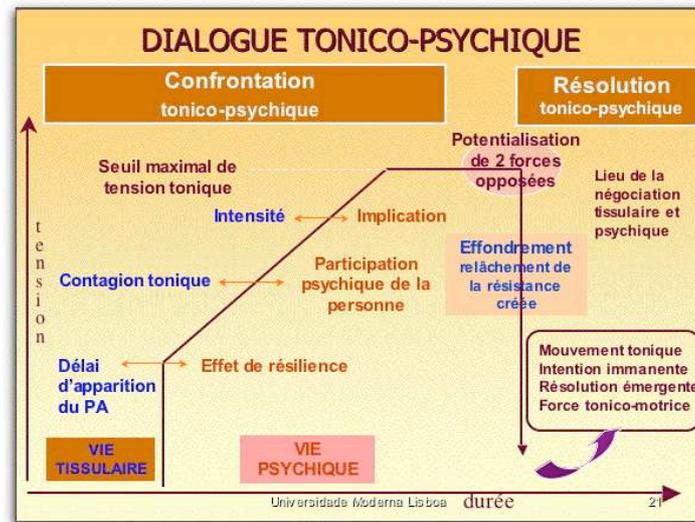
Sur la base de ces indicateurs internes, l'étudiant repère et évalue en direct de son action thérapeutique les différents degrés de transformation de l'état intérieur du corps qui se trouve sous ses mains. Du plus superficiel au plus profond, il perçoit des changements d'état de nature physique, psychique et sensible, selon une graduation des degrés de conscience qui accompagnent en direct le processus de changement interne. Doucement, il assiste au dévoilement de l'architecture de la « corporalité », il découvre avec étonnement des sensations qui se rassemblent pour donner au corps un *sentiment d'existence* tangible.

L'étudiant est amené à orienter son attention vers l'activité tonique dynamique du corps. En effet, le toucher sollicite l'**architecture psychotonique** de la personne qui constitue le trait d'union majeur entre le corps et le psychisme. Percevoir les différents états de la tonicité interne, apprend à mesurer les enjeux perceptivo cognitifs déclenchés par l'action manuelle.

E.-T. Gendlin parle de « sens corporel » pour définir l'état de tension /relâchement qui accompagne la soudaine clarification d'un sentiment. D. Bois parle de « **modulation psychotonique** » pour définir l'état de tension/relâchement qui accompagne le toucher de relation manuel. « *Cette tension (psychotonique) vient du fait que mouvement interne et immobilité ne s'opposent pas mais tendent l'un vers l'autre.* » (Berger, 2006b, p. 49)

Le tableau suivant montre la *performance perceptive* que l'étudiant doit déployer pour réceptionner en temps réel du geste manuel, les différentes informations internes émergentes et pour réguler son geste dans l'instant. Il perçoit, d'abord un *décalage d'apparition* entre le moment où il réalise un point d'appui et celui de l'apparition de la *tension tonique*. Progressivement, il assiste en direct à une diffusion de cette tension dans l'étendue du corps (*contagion tonique*). Puis il perçoit l'*implication* de la personne à travers l'*intensité* de la réponse tonique qui atteint un *seuil maximum* traduisant la confrontation entre la force de renouvellement du corps et la force de préservation (moment intense de confrontation perceptivo cognitive : constructivisme immanent). Enfin, la main perçoit un *relâchement tonique* donnant lieu à un mouvement interne de résolution de la résistance tissulaire et cognitive.

Figure 1
Le dialogue psychotonique



3.2. CADRE PEDAGOGIQUE DE L'ATELIER DU SENSIBLE CIBLE SUR L'ENRICHISSEMENT DES POTENTIALITES PERCEPTIVES

3.2.1. La place de la posture heuristique du formateur dans l'élaboration d'un atelier du sensible

Pour rester fidèle à la posture heuristique, je fais le choix de m'exprimer dans cette section à la première personne. Rappelons que la démarche heuristique traverse toutes mes actions pédagogiques et de recherche. Je fais constamment appel à mon expertise laquelle s'est construite sur l'expérience de mes propres contenus de vécu et ceux qui se sont dégagés de mon accompagnement après des étudiants.

À ma posture heuristique, j’associe celle de praticien-chercheur. Les tableaux suivants représentent quatre stades dans l’élaboration de la pédagogie du sensible, faisant appel à cette double posture. J’ai construit ces tableaux de synthèse à partir de ma pratique de formatrice, ils me servent à transmettre l’apprentissage des différents vécus contenus dans le geste manuel. Je me suis inspirée ici des tableaux génériques qui ont servi de base d’analyse de mes acquis expérimentaux dans la construction du portefeuille de VAE [fiche 2 : Activité professionnelle, pp. 59-61]. Les tableaux qui suivent sont donc orientés vers l’analyse et l’organisation d’une pratique pédagogique spécifique de relation d’aide manuelle, sur la base d’une démarche heuristique.

Le premier stade est celui de la conceptualisation et de l’élaboration d’un atelier du sensible dans le cadre de la post-graduation universitaire en somato-psychopédagogie.

Tableau 1

Stade de conceptualisation et d’élaboration de l’atelier du sensible

Premier stade Atelier pratique de découverte manuelle de la donnée du sensible	Participer à l’élaboration d’un nouveau modèle pédagogique qui place la dimension perceptive au centre du processus d’apprentissage
--	---

Le second stade est celui de l’analyse de ma pratique afin de questionner ma manière de comprendre, d’interpréter les contenus de l’expérience et d’appliquer ce que j’ai compris dans la régulation de mon geste pédagogique.

Tableau 2

Stade d’analyse de la pratique

Second stade Déployer une herméneutique de l’expérience articulée en trois étapes	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre : dans le sens de « prendre avec soi », saisir et être saisi pas le contenu de l’expérience - Interpréter : l’information, au sein de l’expérience dans ses dimensions sensorielle, significative, symbolique et orientatrice - Appliquer : ce qui a été compris et interprété, à la situation présente du sujet de l’expérience dans son contexte
---	---

Le troisième stade est celui de la théorisation de ma pratique à partir d'une activité réflexive dans le but d'opérer de nouvelles prises de conscience. Ce temps d'autoanalyse du processus de l'élaboration de la pédagogie du sensible a fortement sollicité ma capacité de théorisation de ma pratique, mon habileté perceptive, ma mémoire, mon imagination, mon entendement et ma capacité à réguler mon geste pédagogique.

Tableau 3
Stade de théorisation de la pratique

<p>Troisième stade</p> <p>Autoanalyse du processus de l'élaboration d'une pédagogie perceptive du sensible</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Je m'appuie sur mon expérience de pédagogue et de praticienne - J'engage tout un processus de théorisation de la pratique sur la base d'un vécu réel et je déploie toute une « praxie cognitive » pour développer une quête de compréhension quasi en temps réel de l'action, sans le temps de latence habituellement requis pour construire un modèle - Je sollicite mon habileté perceptive : « je connais ce qui se donne à moi dans mon champ perceptif d'ici et maintenant puis je fais le constat par comparaison : « ce qui est ressenti à chaque constat est perçu comme identique à ce qui a été ressenti au contact précédent Je distingue la nouveauté qui apparaît dans mon champ perceptif et je catégorise dans l'instant - Je sollicite ma mémoire et notamment celle qui est en lien avec la sensibilité. En effet, une certaine forme de mémoire conserve les sensations et les impressions en l'absence des objets qui les ont suscités. - Je sollicite l'imagination en me représentant sous forme sensible tous les phénomènes qui ont été recueillis - Je déploie mon entendement en réalisant des liens et des transferts qui donnent une intelligibilité à ce qui a été saisi par la conscience. - J'engage une activité réfléchissante à travers la mise en œuvre d'une activité perceptivo-cognitive pour opérer une nouvelle prise de conscience et éventuellement une série de régulations.
---	--

Le quatrième stade est celui de la prise de conscience des nouveaux acquis obtenus et des compétences que j'ai déployées. C'est le moment d'assumer le résultat positif de mon itinéraire expérientiel sur le terrain.

Tableau 4
Stade d'évaluation des acquis

<p>Quatrième stade</p> <p>Acquis et compétences</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faculté de partager mes difficultés avec mes collègues formateurs et mes réussites. - Déploiement de ma capacité à organiser un cours ciblé sur la pédagogie perceptive du sensible - Capacité à mettre en mouvement ma propre créativité en temps réel de l'action pédagogique - Capacité à réceptionner et à analyser la situation interactive de cours. - Capacité à tirer du sens expérientiel tiré de ma pratique pédagogique (Phase d'auto-réfléchissement, théorisation et de conceptualisation) - Capacité à réguler ma pratique <i>a posteriori</i> sur la base d'une auto évaluation ou d'une hétéro évaluation
---	--

3.2.2. Propositions d'entraînement perceptif comme préalable à l'apprentissage manuel

Précédemment, nous avons mentionné que les instruments pratiques utilisés auprès des patients dans une dimension de soin constituaient un instrument de découverte pour l'étudiant qui se l'appliquait à lui-même. Initialement, dans nos formations, la relation d'aide manuelle et introspective étaient enseignées aux étudiants dans une dimension de soin, dans le but d'être appliquées auprès de leurs patients. Aujourd'hui, nous avons introduit des **tâches gestuelles et introspectives dans nos programmes d'intervention pédagogique**, car nous en avons mesuré leur valeur éducative sur l'acquisition des compétences perceptives et attentionnelles auprès des étudiants en formation. Les tâches gestuelles et *l'introspection sensorielle* favorisent l'exploration de la subjectivité corporéisée. Elles exigent un déploiement de l'attention, de la perception, du sujet en formation expérientielle.

Les ateliers d'apprentissage du geste manuel commencent toujours par un « échauffement » perceptif de l'étudiant. Effectuer un geste ne suffit pas pour créer une rencontre avec soi. Le mouvement a perdu sa fonction expressive et perceptive au profit d'une gestuelle automatisée, il faut donc apprendre à construire un nouveau rapport au mouvement et à l'investir dans un climat attentionnel paroxystique, c'est pourquoi, il est proposé aux

étudiants un travail d'exploration de découverte interne à travers des techniques introspectives sensorielles.

3.2.2.1. La valeur éducative du geste lent dans l'acquisition des habiletés perceptives manuelles

La relation d'aide gestuelle vient au secours des étudiants qui n'ont pas de facilités perceptives. L'étudiant est amené à réaliser des exercices gestuels d'abord en position assise, puis, ensuite, debout. Les enchaînements de mouvements proposés restaurent la cohérence naturelle de la gestuelle du corps et mobilisent la perception paroxystique grâce à une sollicitation attentionnelle. Depuis cette posture d'exploration, l'étudiant enrichit ses capacités à réceptionner, et à catégoriser les phénomènes internes qui apparaissent durant le déroulement du geste. C'est en prise directe avec le geste que l'étudiant ressent et prend conscience de ce qu'il perçoit.

Nous avons abordé, dans le cadre théorique, la question de « l'étroitesse du champ de la conscience » (James, 1924, p. 281) et le rôle fondamental de l'attention dans la saisie de la subjectivité corporelle. W. James avertit : « l'attention exige un effort » (James, 1924, p. 309-310) et nécessite un dosage dont dépend la saisie des phénomènes. Il faut « scruter ces états intérieurs » (James, 1924, p. 505). Les transferts attentionnels requis dans les exercices proposés, demandent un entraînement sérieux, et permettent d'une part l'ouverture de l'horizon du champ de la conscience, et d'autre part développent la capacité de scruter les états intérieurs.

La première opération pédagogique place l'étudiant au centre de l'expérience extraquotidienne gestuelle, afin qu'il s'éduque à réaliser des transferts attentionnels suffisamment performants pour saisir la subjectivité corporelle qui émerge dans l'immédiateté de son action gestuelle. Le rapport au corps, ici, n'est plus limité à ses aspects anatomique et fonctionnel, il favorise la création de toute une gamme de rapports sensibles qui se déclinent grâce à cette nouvelle qualité d'attention orientée vers le corps et le geste.

L'entraînement gestuel permet donc d'enrichir la perception de l'étudiant à partir de cinq propositions éducatives. 1. Le transfert d'attention, 2. L'entraînement à saisir l'émergence immédiate d'un geste spontané, 3. La familiarisation avec la saisie de la

subjectivité sensorielle dans le geste moteur, 4. La présence à soi à travers le geste intériorisé, 5. L'engagement de la présence de l'étudiant dans l'action.

La gestuelle sensorielle proposée est complexe, puisqu'elle est constituée de plus de 350 enchaînements de mouvements. La *gymnastique sensorielle* (D. Bois) a fait l'objet de nombreux ouvrages⁶, dont une thèse de doctorat à l'université de Paris 8 (M. Léao, 2002) et nous invitons le lecteur à s'y référer pour plus de précision.

Précisons, pour contextualiser notre propos, que la particularité de cette gestuelle est la **lenteur des déplacements** dans l'espace. Ici, la lenteur n'est pas considérée comme une vitesse, mais comme une **qualité attentionnelle**. Toute personne qui pose son attention successivement sur un geste réalisé à vitesse usuelle, puis sur un geste lent est capable de distinguer la majoration attentionnelle recrutée dans le geste lent. Grâce à la lenteur du mouvement, l'étudiant peut prendre son temps pour saisir des phénomènes qui, dans d'autres circonstances n'apparaîtraient pas à sa conscience.

Le geste lent permet à l'étudiant de modifier l'orientation de son geste à tout moment du déroulement de son action (ce qui est impossible quand le mouvement est réalisé à vitesse usuelle). Cette particularité permet à l'étudiant de s'entraîner à réguler ses intentions motrices et attentionnelles en temps réel de l'action.

La lenteur permet également à l'étudiant de décrire en temps réel le déroulement de son geste, ce qui l'entraîne à **développer une forme de pensée, dite kinesthésique**, qui lui servira plus tard à saisir la signification du mouvement interne qu'il percevra sous sa main (cette opération est, elle aussi, impossible dans une gestuelle réalisée à vitesse normale, en effet, le geste est terminé avant que la personne n'ait eu le temps d'en saisir le déroulement).

Au début, l'entraînement perceptif, repose sur des enchaînements de **mouvements codifiés** sollicitant toutes les orientations et les formes possibles de gestes, selon une cohérence physiologique de facilitation sensorimotrice, puis l'étudiant est invité à conserver cette lenteur dans une improvisation gestuelle libre. Ce type de tâche perceptive et attentionnelle éduque l'étudiant à exercer une vigilance à l'émergence des phénomènes immédiats contenus dans le geste, faculté qu'il transposera dans le geste manuel.

⁶ Les ouvrages les plus documentés sur l'organisation du geste sensible et éducatif sont : A. Noël, 2000, *La gymnastique sensorielle*, Paris : Point d'appui, la thèse de doctorat de M. Léao, , 2002 *le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performeur : entraînement selon la méthode Danis Bois* ; H. Courraud-Bourhis, 1999, *La biomécanique sensorielle*, Paris : Point d'appui ; H. Courraud-Bourhis, 2002, *Le sens de l'équilibre*, Paris : Point d'appui ; E. Berger, 1998, *Le mouvement dans tous ses états*, Paris : Point d'appui

3.2.2.2. La valeur éducative de l'introspection sensorielle dans l'acquisition des habiletés manuelles

La première opération de **l'introspection sensorielle** est d'éduquer l'étudiant à réaliser des transferts attentionnels sur la base de consignes verbales données par le formateur. Le mot introspection signifie « **s'inspecter soi-même** », « **inspecter ses états intérieurs** », ce qui veut aussi bien dire, inspecter, analyser ses états mentaux, que percevoir ses états internes, être en relation avec sa subjectivité, d'où le vocable associé, « sensoriel ».

L'introspection sensorielle est le moment où l'étudiant, assis confortablement en **position immobile**, suit les consignes attentionnelles du formateur qui les transmet selon un protocole bien déterminé. Tour à tour, l'étudiant est invité à faire un **transfert d'attention** sur les informations qui se donnent à ses **sens auditif**, puis, **visuel** (luminosité, siège de cette luminosité, animation) et qui apparaissent alors que les yeux sont fermés, puis il est invité à poser son attention sur les **tonalités internes corporelles** et enfin sur les **images** ou **pensées** qui s'imposent à sa conscience.

Après **vingt minutes** d'introspection sensorielle, chaque étudiant est amené à réaliser une **analyse des contenus de vécu** qui lui sont apparus spontanément durant la séance. Cette analyse de vécu fait l'objet de relances de la part du formateur dans le but de faire préciser les différents contenus apparus dans la sphère de l'immédiateté. Cette tâche a une valeur éducative importante pour enrichir son habileté perceptive manuelle car elle entraîne l'attention et la perception à la « neutralité active » (Bois). En effet, les consignes introspectives ne sont pas inductives, elles orientent l'attention vers différents possibles et vers le plus simple au plus subtil, selon un rythme qui ne permet pas à l'étudiant d'influencer les contenus de son champ perceptif, mais au contraire de conserver une attitude attentionnelle ouverte à tous les possibles. Par ailleurs, l'introspection sensorielle et l'analyse des vécus, permettent à l'étudiant de prendre acte de ses progrès perceptifs. Par exemple, l'étudiant perçoit des phénomènes dans une séance qui n'apparaissaient pas lors des séances précédentes, il vit des états qui jusqu'alors n'étaient pas disponibles à sa perception.

3.2.3. Atelier pédagogique développant les habiletés perceptives manuelles proprement dites

Vient le moment de solliciter la capacité de l'étudiant à pénétrer en conscience tous les phénomènes qui apparaissent dans la vie tissulaire du patient dont il a la charge. Il est constamment confronté à saisir **les phénomènes qui apparaissent en temps réel de l'action** thérapeutique manuelle et gestuelle. La saisie des phénomènes en temps réel de l'action se complique car le praticien est amené à questionner un **terrain vivant, extrêmement mouvant**, singulier à la personne et sensible au moindre contact, c'est-à-dire que chaque geste thérapeutique entraîne des modifications tissulaires (la tension se relâche, la densité devient plus fluide, la fixité devient mouvante...). Chaque geste a une action sur la structure corporelle dont la transformation doit impérativement être prise en compte par le praticien qui adaptera le geste suivant à la réaction déclenchée dans le corps.

Pour réaliser ce cours, nous sommes amenée, à questionner le statut du corps. **À quelle nature de corps nous adressons nous ?** Comment favoriser l'accès aux différents statuts du corps (« corps objet », « corps sujet », « corps sensible ») et comment guider l'étudiant à réceptionner sous ses mains les passages d'état corporels où le *corps objet* devient *corps sujet*, puis *corps sensible* ? Cette préoccupation pédagogique **donne lieu à toute une série réflexive directement transférable dans l'habileté perceptive manuelle.**

L'apprentissage des habiletés perceptives manuelles est réalisé au sein d'un groupe d'étudiants qui travaillent deux par deux (posture d'apprenti-praticien et posture d'apprenti-patient). La pratique est guidée verbalement par le formateur pour donner des consignes à tous les étudiants et simultanément, en fonction des nécessités du moment de chacun des étudiants, le formateur réalise une aide manuelle ponctuelle auprès d'un étudiant en difficulté. Ici, l'acte pédagogique est orienté sur **les phénomènes objectifs de la pratique** : le positionnement des mains, les enchaînements techniques, la rectification des positionnements de main qui ne correspondent pas à la consigne. (le formateur passe ainsi d'étudiant en étudiant en fonction des priorités de régulation), les structures anatomiques concernées, etc.

Une fois les consignes précédentes respectées, le formateur oriente l'attention des étudiants sur **la vie subjective contenue dans l'intériorité du corps** et notamment en mettant

l'accent sur la réception du mouvement interne, de la tension tonique et sur la qualité du toucher de relation : suivi dynamique, point d'appui, et neutralité active (cf. Chap. 3.3)

À ce stade d'accompagnement, il est proposé d'**associer au geste objectif une écoute de la subjectivité émergente** : la qualité de la lenteur du voyage, la pression adéquate, le respect des orientations tissulaires qui se donnent sous la main, la perception des modulations psychotoniques tissulaires, la perception des effets tissulaires en relation avec la sphère psychique et émotionnelle de la personne.

Tableau 5

Synthèse des objectifs de la pédagogie perceptive

<p>Situation pédagogique Animation d'une séance de thérapie manuelle en groupe et méthodologie d'analyse de la pratique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Questionner le statut du corps à partir du toucher manuel : corps objet/main effectrice, corps sujet/main percevante, corps sensible/main ressentante - Permettre l'accès de manière structurée à l'expérience subjective - Accompagner l'étudiant dans l'analyse de sa pratique manuelle sur le thème des différents statuts du corps - Permettre à l'étudiant de valider et d'auto-évaluer sa progression dans sa capacité à déployer son habileté perceptivo-cognitive et à analyser de sa pratique - Permettre au formateur d'évaluer la progression de l'étudiant
--	--

- **Évaluation en temps réel de l'habileté perceptive déployée par l'étudiant**

Il existe une hiérarchie du toucher qui va **du plus simple au plus complexe, du plus objectif au plus subjectif, du moins impliquant au plus impliquant**. Toute pédagogie doit être orientée pour faciliter l'accès à ces différents degrés de perception. C'est pourquoi le protocole mis en place respecte cette évolutivité dans l'acquisition des habiletés perceptives.

Nous proposons trois degrés de compréhension qui permettent à l'étudiant de **construire des repères** par rapport à ses acquisitions de compétence perceptive. Nous commençons par développer la *main effectrice* sur la base de critères objectifs (repères anatomiques, respect des protocoles pratiques). Puis nous sollicitons la *main percevante*, qui est à l'écoute de la subjectivité interne qu'elle déclenche dans le corps du patient. Enfin, nous associons aux compétences précédentes, la *main sensible*, une main impliquée qui crée la

réciprocité actuante à partir de laquelle la conscience du patient et l'attention captent la subjectivité interne déclenchée par la main du praticien.

○ ***La main effectrice : le savoir-faire objectif de l'étudiant***

Nous orientons l'analyse de la pratique uniquement sur des critères objectifs et n'interroge pas le rapport à la subjectivité.

Tableau 6

Exemple de questionnaire concernant la main effectrice

Questions orientées posées par le formateur à l'étudiant	Exemples de réponses fournies par l'étudiant
○ Quelle est votre intention thérapeutique ?	○ Déclencher le psychotonus
○ Sur quelle partie du corps vos mains sont elles posées ?	○ Mes deux mains sont placées symétriquement sur le thorax
○ Dans quelle orientation déplacez vous vos mains ? quelle est l'amplitude ?	○ Pendant que ma main droite monte en direction de la tête, ma main gauche descend vers les pieds du patient.
○ Quels éléments tissulaires concernez vous par votre main ?	○ Je concerne les six premières côtes et le muscle grand pectoral.
○ Décrivez les enchaînements manuels que vous utilisez ?	○ Je réalise le premier enchaînement de l'accordage psychotonique

○ ***La main percevante : le « savoir-faire » subjectif de l'étudiant***

Nous orientons notre analyse de la pratique en y associant les paramètres subjectifs qui apparaissent dans la vie tissulaire.

Tableau 7

Exemple de questionnaire concernant la main percevante

Questions posées par le formateur à l'étudiant	Exemples de réponses de l'étudiant
○ Y a-t-il une réponse au point d'appui ? si oui, de quelles nature est elle ?	○ Oui, mais le délai d'apparition de la réponse est long et le relâchement confus
○ Quelle évaluation faites vous de la réponse au point d'appui ?	○ Cela traduit que la vitalité et la participation du patient sont déficientes

○ *La main sensible : le « savoir-faire » impliquant de l'étudiant*

Nous orientons l'analyse de la pratique vers les critères du sensible qui signent la capacité à toucher l'être profond au cours de la pratique.

Tableau 8

Exemple de questionnaire concernant la main sensible

Questions posées par le formateur à l'étudiant	Exemples de réponses données par l'étudiant
○ Percevez vous un mouvement interne sous vos mains ?	○ Je perçois une animation sous mes deux mains et au delà des mes deux mains, dans la globalité du corps du patient
○ Décrivez son l'orientation	○ le mouvement est linéaire vers le haut
○ Décrivez son amplitude	○ il va plus loin que le déplacement objectif de mes mains
○ Décrivez sa vitesse	○ il est très lent, presque immobile
○ Décrivez les « top départ » du mouvement et ses « top arrivée »	○ Là je fais un point d'appui, (...silence) là, le mouvement repart vers le bas
○ Percevez vous un mouvement interne au moment du point d'appui ? `Décrivez ses paramètres	○ La tension tonique croît, elle révèle une tension dans les vertèbres dorsales et puis elle s'effondre, elle est alors suivie d'un mouvement plus ample vers le bas, moins résistant.
○ Percevez vous la modulation tonique tissulaire à d'autres endroits que ceux, situés sous vos mains ?	○ Je perçois que la tension concerne non seulement le thorax, mais qu'elle diffuse dans les jambes du patient.
○ Pouvez-vous définir le niveau de profondeur concerné par votre action manuelle ?	○ Je perçois un mouvement unifié qui concerne tous les niveaux de profondeur, le cœur, les poumons, les os, les muscles
○ Percevez vous une luminosité interne ? De quelle couleur est-elle ? est-elle animée d'un mouvement ?	○ Je perçois une clarté bleutée qui pénètre dans le corps et s'intensifie au point d'appui, elle devient plus foncée
○ Quelle signification tirez vous des impacts déclenchés dans le corps du patient ?	○ (Petit moment de réflexion...) La vitalité du patient est bonne puisque le psychotonus est présent, et que la réponse au point d'appui est positive. La tension révélée dans ses dorsales au point d'appui est à mettre en relation avec la douleur dont le patient m'a informée dans l'entretien d'anamnèse.

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, la démarche heuristique traverse toutes nos actions pédagogiques. Nous faisons constamment appel à notre expertise qui s'est construite sur l'expérience des contenus de vécu sur soi et sur les personnes en formation.

Dans le contexte particulier de la gestion de la pédagogie ciblée sur les potentialités d'apprentissage, nous faisons appel à notre posture de praticien-réflexif et praticien-chercheur.

DEUXIEME PARTIE

CHAMP **É**PISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 4

POSTURE EPISTEMOLOGIQUE ET DEVIS

METHODOLOGIQUE

4.1. POSTURE EPISTEMOLOGIQUE

Dans le cadre précis de cette recherche, nous n'avons pu opter pour la démarche clinique de recherche pour les raisons suivantes :

- notre démarche de recherche n'est pas inscrite dans une approche pluridisciplinaire à visée interactive ;
- le praticien-chercheur et l'étudiant ne se trouvent pas dans un terrain d'égalité. Le pédagogue s'assume comme expert de la subjectivité corporéisée par rapport à l'étudiant ;
- L'analyse herméneutique n'est pas de nature psychanalytique, elle est phénoménologique, restant au plus proche de la réalité des données rapportées par les étudiants dans leur journaux de formation et ne repose pas sur l'étude de l'interprétation et de la signification symbolique ;
- Dans le cadre des ateliers de découverte du sensible, la médiation est active et le matériau de recherche résulte de mises en situation pratique extraquotidiennes (relation d'aide manuelle, gestuelle et introspective) qui influencent de manière assumée la production de contenus de vécu et de connaissance sans pour autant présager du devenir des résultats (prophétie auto-réalisatrice) ;

- Nous n'avons pas procédé à une dimension triangulaire de la recherche en nous limitant à l'analyse de journaux de formation (pas de va-et-vient entre les données interprétées par le praticien-chercheur et l'étudiant) ;
- Nous n'avons pas instauré de dynamique groupale.

Pour toutes ces raisons, nous avons opté pour une posture épistémologique et une méthodologie de recherche qui répondent davantage à nos exigences de recherche. Nos choix n'ont pas été guidés par une adhésion partisane à un courant épistémologique, mais ils se sont imposés à nous pour plusieurs raisons. Dans le cadre de notre recherche, la médiation est active, elle a comme vocation d'optimiser les potentialités perceptives et d'influencer la production de connaissances ; le cadre d'expérience est extraquotidien et les contenus de vécus étudiés ne se donneraient pas en dehors de ce cadre particulier ; notre posture est impliquée et notre propre expérience de la subjectivité corporelle qui participe à la réciprocité actuante est la condition sans laquelle nous n'aurions pas accès aux données signifiantes.

Même si le journal de formation a pour vocation de faire l'objet d'une interactivité, nous avons fait le choix de ne pas créer d'interview avec les étudiants car la rédaction du journal a été précédée d'un temps de préparation qui est sensée « apprendre à apprendre » à l'étudiant à réfléchir à partir de son expérience corporelle et à en tirer du sens pour lui-même. Le journal, dans ce cas de figure, révèle le résultat de l'efficacité de cette phase préparatoire ainsi que le degré d'autonomisation acquis par l'étudiant pour tirer du sens par lui-même de son expérience.

À l'heure actuelle, le domaine des démarches qualitatives est vaste et les méthodologies qu'il est possible d'utiliser sont nombreuses. Pour réaliser notre recherche, nous nous sommes appuyée sur le modèle présenté par D. Bois dans sa thèse de doctorat et qu'il a mis au point dans le laboratoire de recherche du CERAP à Lisbonne. Dans le souci de respecter la cohérence de notre recherche, nous avons donc choisi une **méthodologie générale d'inspiration phénoménologique**. En effet, notre recherche est ciblée sur le vécu subjectif des sujets pour ensuite analyser avec rigueur la subjectivité (Husserl, 1965 ; Boyd, 2001 ; Depraz, 1999 ; Moustakas, 1994).

Cependant, notre posture de praticien-chercheur impliqué nous demande de préciser, à l'intérieur de ce cadre général phénoménologique, une orientation vers une **démarche heuristique**. Nous avons souhaité dégager un modèle théorique ancré dans les données, c'est

pourquoi nous avons choisi de procéder à une **analyse herméneutique transversale**, même si le nombre de journaux de formation utilisé pour cette recherche est limité.

En ce qui concerne l'analyse des données proprement dite, nous avons fait appel principalement à la **théorisation ancrée**, particulièrement intéressante puisqu'elle correspond à un paradigme d'analyse qualitative (Paillé, 1994).

Le choix de l'organisation de cette section nous est dicté par une logique interne. En effet, c'est en tant que **praticien-chercheur** au contact de sa pratique et de son terrain professionnel que nous avons conduit cette recherche. Au contact des données recueillies dans les journaux de formation, nous avons procédé à une analyse phénoménologique des contenus de vécu, mais en y incluant une **démarche compréhensive et interprétative** fortement influencée par notre démarche heuristique. Les analyses phénoménologique et herméneutique reposent sur notre expérience de la subjectivité corporisée qui nous a aidée à dégager la signification des textes. Nous avons finalisé notre processus de recherche par une démarche théorisante ancrée afin de rendre plus performante la pédagogie du sensible.

4.1.1 La posture de praticien-chercheur

L'état de praticien-chercheur a considérablement influencé notre recherche, tant sur le plan théorique que méthodologique. Nous nous inscrivons dans cette lignée car notre recherche est ancrée dans notre pratique au contact de notre milieu professionnel (auprès d'étudiants en formation de somato-psychopédagogie) dans le but de mieux comprendre les problèmes que nous rencontrons : « *Engager une recherche à partir et à propos de sa propre sphère d'action constitue une situation paradoxale.* » (Kohn, 1986, p. 810). C'est à partir d'une double posture de chercheur et de praticien que nous avons interrogé notre propre pratique, ainsi que la construction de notre méthodologie de recherche. « *Le statut de praticien-chercheur prend tout son sens quand le voyage retour peut se faire entre recherche et pratique.* » (Bois, 2007, p. 120)

C'est ainsi que les dimensions théoriques et pratiques se sont construites, en partant de notre activité de recherche sur la personne humaine et en nous prenant nous-mêmes comme sujet de recherche (posture heuristique), tout en effectuant une mise à distance sur le plan

méthodologique, conformément à ce que D. Bois précise dans sa thèse : « *Nous mettons en œuvre une recherche impliquée dans le double sens de l'implication dans l'action et de l'implication de soi, tout en conservant la distance qui sied à toute bonne analyse de pratique.* » (Bois, 2007, p. 126)

Si la posture de praticien-chercheur est impliquée, il est cependant nécessaire de conserver une certaine distance avec sa méthodologie de recherche. Pour cela, nous avons utilisé une démarche phénoménologique qui nous a permis de décrire les données sans les interpréter. Nous avons tenté de rester fidèle à cette posture qui allie à la fois l'implication et une distance épistémique en adéquation avec l'exigence de la recherche, même si, comme le précise J.-L. Le Grand : « *La bonne distance épistémique n'existe pas* » (Le Grand, 1989)

Au final, nous avons adopté une posture d'interrogation sur un aspect particulier de notre pédagogie tout en restant disponible à la création au contact de l'expérience vécue.

4.1.2 Méthodologie générale d'inspiration phénoménologique

La façon la plus simple d'accéder au texte, est l'analyse descriptive. Nous sommes restés collés au plus près du texte pour réaliser notre travail d'analyse des données, tout en faisant appel à notre vécu corporel pour dégager un sens. Rappelons le, la démarche phénoménologique semble indiquée pour recueillir les contenus de vécu qui se donnent au sein d'une expérience extraquotidienne.

Au sein de notre méthodologie générale d'inspiration phénoménologique, nous avons fait appel à l'approche compréhensive : « *L'analyse phénoménologique est un ensemble de techniques qui se situe entièrement dans l'approche compréhensive* » (Mucchielli, 2004, p. 191).

Pour justifier notre choix, nous nous sommes appuyée sur la définition de la démarche phénoménologique telle que décrite par Van Manen : « *La science humaine phénoménologique est l'étude des significations vécues ou existentielles ; elle essaye de décrire et d'interpréter ces significations avec un certain degré de profondeur et de richesse* » (Van Manen, 1990, p. 10)

On retrouve dans les travaux de Giorgi (1997) qui concernent le domaine de la santé, une méthode dont la logique repose sur une démarche inductive. Elle consiste à partir du vécu (soit de l'expérience) et à remonter habilement vers le concept, c'est-à-dire à aller des données aux idées. La plupart des recherches qualitatives d'inspiration phénoménologique, et c'est le cas de celle présentée par Giorgi, proposent plusieurs étapes : une collecte des données, une division des données en unités de sens et une organisation de l'énonciation des données brutes.

Nous n'avons pas oublié que, pour qu'une étude soit qualifiée de phénoménologique, elle doit respecter certains critères et notamment, adopter une attitude de réduction phénoménologique consistant à mettre entre parenthèses les connaissances acquises afin d'appréhender et de décrire en toute innocence ce que nous « intuitionnons ». En ce sens, on retrouve une praxis phénoménologique : « *Recueillir la présence. Être là. Car la présence n'est pas, telle que j'imagine qu'elle doit être [...], il s'agit de la mienne, de notre co-présence : être là, en être, en faire partie, me trouver tout entier par ce qu'il y a lieu, concerné de manière privilégié comme ce en quoi la présence peut devenir sens.* » (Jourde, 2002, p. 36).

Si l'intérêt de cette méthodologie rejoint nos préoccupations, elle s'avérait néanmoins incomplète pour notre projet d'étude. En effet, au-delà de l'éclaircissement d'une pratique descriptive des données, ce qui nous intéressait était de créer les conditions de production de connaissances. Précisons que notre attention s'est portée sur les contenus de vécu humains et sur des potentialités perceptives, ce qui nous interdisait en quelque sorte une lecture trop mécaniste. Nous savons que dans la pensée phénoménologique, il n'y a pas de rupture entre le sujet et le monde, mais nous sommes allée plus loin en tentant de réduire la distance qui existe entre le sujet et son propre corps. Cette particularité nous a invitée à prolonger la démarche phénoménologique par une démarche compréhensive et interprétative pour rendre compte de cette dimension subjective dont la signification ne se donne pas d'emblée.

4.1.3 Le paradigme compréhensif et interprétatif

W. Dilthey (1947 ; 1988 ; 1992) est considéré avec M. Weber (1968) comme le fondateur de l'approche compréhensive dans les sciences humaines. W. Dilthey invite à

mettre à jour le **sens immanent des phénomènes humains**, et c'est justement ce sens immanent qui a fait l'objet de notre démarche compréhensive. « *On ne peut nier qu'il y ait des expériences vécues et plus particulièrement une expérience interne. Ce savoir immédiat est le contenu d'une expérience et l'analyse de ce contenu constitue ensuite la connaissance et la science du monde spirituel* » (Dilthey, 1992, p. 176)

La démarche compréhensive constitue pour nous une démarche adaptée à l'analyse des contenus d'expérience rapportés par les étudiants dans leurs journaux de formation. Elle nous a permis de repérer les intentions des auteurs, de saisir ce qui dépassait ces intentions et de mettre en valeur ce qui ne s'observait pas d'emblée dans le texte.

4.1.4 La méthode de recherche heuristique

Comme nous l'avons introduit au début de cette section, nous nous sommes inscrite, notamment sur le plan méthodologique, dans la méthode heuristique (Craig, 1978 ; Douglas et Moustakas, 1985 ; Moustakas, 1990) ce qui nous a permis de conserver une cohérence interne dans le cheminement de notre recherche. Sur le plan concret de la méthodologie de recherche, nous trouvons la marque de praticien-chercheur dans ce choix méthodologique, en tant qu'elle autorise une immersion dans le terrain de l'expérience vécue. Notre processus de praticien-chercheur possède des similitudes avec la méthode heuristique, dans la mesure où notre démarche de recherche a été exploratoire, collée à l'expérience tout en conservant l'intégrité fondamentale des personnes et des phénomènes étudiés.

Nous avons relevé dans l'abondante littérature traitant de la démarche heuristique, ce qui nous semblait le plus significatif de ses enjeux : « *La démarche heuristique est un processus de recherche qui met l'accent sur la compréhension plutôt que sur la preuve, sur le sens plutôt que sur la mesure, sur la plausibilité plutôt que sur la certitude, sur la description plutôt que sur la vérification* » (Graig, 1978, p. 43).

Le caractère ouvert de notre recherche fait que l'analyse des données et le processus de construction théorique se sont nourris réciproquement : « *les idées émergent des données sont confirmées par d'autres données ; cela fait surgir de nouvelles idées qui, à leur tour, doivent être vérifiées dans les données déjà collectées* » (Morse et alii, 2002, p13)

Ce point particulier introduit notre démarche vers une théorisation ancrée : « *un chercheur ne commence pas un projet avec une théorie préconçue. Il débute plutôt par un champ d'étude qui permet aux données de faire émerger la théorie.* » (Strauss et Corbin, 2004, p. 30)

4.1.5 L'analyse par théorisation ancrée

Nous aurions pu placer ce passage dans le devis méthodologique dans la mesure où la théorisation ancrée appartient à la méthode d'analyse des données, mais nous avons souhaité l'inscrire dans la démarche de recherche qualitative en cohérence avec notre posture de chercheur impliqué :

Il faut d'emblée insister sur le fait que l'analyse qualitative est d'abord un acte phénoménologique, une expérience signifiante du monde-vie, une transaction expérientielle, une activité de production de sens qui ne peuvent absolument pas être réduits à des opérations techniques (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 24)

L'analyse par théorisation ancrée entre dans ce cadre, elle est une méthodologie d'analyse qualitative de données qualitatives, et s'accompagne d'un désir de produire une réelle théorisation à partir des données, théorisation qui va au-delà de la simple analyse descriptive (Demazière et Dubar, 1997, p. 33-35). C'est ce qu'expriment les fondateurs de cette méthodologie B. Glaser et A. Strauss, soutenus par A. Strauss et J. Corbin considérant que la théorisation ancrée est :

non pas la quantification des données qualitatives, mais plutôt un processus non mathématique d'interprétation entrepris dans l'objectif de découvrir des concepts et des rapports entre les données brutes afin de les organiser dans un schéma théorique et explicatif. (Strauss et Corbin, 2004, p. 28)

Nous justifions l'usage de la théorie ancrée dans notre analyse du fait que nous nous sommes réservé la possibilité de laisser venir des **catégories émergentes** au décours de notre lecture des données. Nous avons laissé également ouverte la possibilité de dégager de notre analyse herméneutique transversale les prémices d'une théorisation concernant notamment les procédures pédagogiques mises à l'œuvre dans les ateliers du sensible.

4.2. DEVIS METHODOLOGIQUE

4.2.1. Les participants à la recherche

Le terrain de notre recherche a été une post-graduation universitaire de somato-psychopédagogie, menée à L'université Moderne de Lisbonne 2005/2006. Cette formation a duré trois cents heures réparties en 10 semaines de 30 heures et accueillait vingt-huit adultes, d'âge moyen de 46 ans, et qui désiraient consolider leur itinéraire de formation ou réorienter leur vie professionnelle.

Ce groupe comprenait vingt-deux femmes et six hommes, de cinq nationalités différentes. Dans le cadre de cette formation où je suis assistante, j'ai été amenée à animer des ateliers pédagogiques ciblés sur l'apprentissage des potentialités perceptives. Ces ateliers de découverte sensorielle (précisée dans le cadre pratique), ont constitué le terrain de notre recherche.

Parmi les vingt-huit journaux de formation réalisés par les étudiants, notre choix s'est porté sur l'**analyse de journaux de formation de trois étudiantes débutantes**, qui n'avaient aucune expérience de la somato-psychopédagogie avant de débiter cette formation. Cette sélection, nous semblait importante pour **mieux cibler les impacts de la pédagogie du sensible réalisée essentiellement dans le cadre de cette post-graduation**. Les trois étudiants sélectionnés sont de sexe féminin et ont respectivement au moment de la recherche 43 ans, 32 ans et 51 ans. La première est kinésithérapeute, la seconde travaille dans les ressources humaines et la troisième est orthophoniste.

Au sein de cette formation, simultanément à l'acquisition de nouveaux savoir-faire, les adultes sont amenés à faire l'expérience d'un enrichissement perceptif du rapport au corps – rapport à leur corps ou au corps de l'autre à travers une démarche exploratoire. Le cursus a pour objet de former des professionnels de la santé, de la relation d'aide, de la communication aux principes théoriques et pratiques de la somato-psychopédagogie, dans le dessein de leur donner des compétences spécifiques qui viendront enrichir leur champ d'action professionnel. Les situations pédagogiques mises à l'œuvre sont utilisées comme support d'un processus

continuel de renouvellement du rapport au corps mais aussi du retour réflexif sur l'expérience du corps sensible.

4.2.2. La collecte des données : trois journaux de formation

Les trois journaux de formation ont constitué notre corpus de données. Après la collecte des données, le travail d'analyse et d'interprétation s'est fait selon la démarche analytique phénoménologique et herméneutique transversale présentée dans notre cadre épistémologique.

Dans le cadre de notre atelier de découverte sensorielle, chaque étudiant était amené à tenir un journal de formation pour **raconter les contenus de vécu rencontrés lors des ateliers**. La pratique de l'écriture descriptive et réflexive constituait pour ces trois étudiantes une première expérience car la rédaction d'un journal n'entrait pas dans une figure familière de leur apprentissage.

On retrouve dans la pratique du journal, l'intérêt soulevé par R. Hess du « journal des moments » à thème : « *[Le journal] est un outil efficace pour celui qui veut comprendre sa pratique, la réfléchir, l'organiser.* » (Hess, 1998, p. 1), R. Hess précise de quelle nature doit être le journal : « *Le journal oblige à centrer l'écriture sur un « moment », (...), et donc à lui donner de la cohérence, à lui donner du sens...* » (Hess, 1998, p. 107). Le moment qui a fait l'objet d'un acte d'écriture concernait ici, les expériences spécifiées corporalisées vécues dans le cadre de nos ateliers de pédagogie du sensible et le thème était la description du **processus de découverte perceptif** et le retour réflexif qu'il convoquait.

La phase d'écriture du journal de formation a été réalisée en différé de l'expérience extraquotidienne, en dehors du cadre scolaire, mais **les propos concernaient bien les expériences spécifiées rencontrées durant les ateliers**.

À travers ces espaces d'écriture, l'étudiant a l'occasion de revisiter les moments forts qui sont apparus dans les ateliers du sensible. C'est à ce niveau que peut se comprendre le type de contenu d'expérience qui figure dans ces journaux et qui nous a servi de matériau de recherche. Sur la base de la mise en écriture d'un fragment intelligible de leur vécu du

sensible, les étudiants s'ouvrent à une dimension éducative comme le souligne J.-L. Le Grand à propos des liens entre l'intelligibilité sensible et les vécus propres :

Nul doute qu'il y a là une dimension éducative au sens large du terme, si l'on considère que toute éducation a aussi pour mission de faire en sorte que les personnes aient les clés d'intelligibilité sensible et personnelle entre leurs vécus propres (J.-L. Le Grand, 2000, p. 133).

Cette opération cognitive ne se donne pas d'emblée, elle nécessite un apprentissage et un accompagnement au déroulement de l'implication comme accès au contingent existentiel de l'expérience. Cette dimension est reprise par J.L. Le Grand :

c'est là d'ailleurs si l'on en croit les recherches sur les apprentissages de savoir une des clés : aider à ce que les gens se sentent impliqués, parties prenantes du dispositif d'apprentissage, que celui-ci prenne sens dans leur existentialité propre, dans le cosmogonie personnelle. (J.-L. Le Grand, 2000, p. 133)

Le journal de formation nous a semblé adapté pour questionner notre objet de recherche. Il a donc été demandé aux étudiants de réaliser en **dix pages** leur itinéraire de découverte et d'acquisition des habiletés perceptives. Il a été convenu avec eux, que **ce journal de formation ne ferait pas l'objet d'un accompagnement de la part du formateur**, comme cela est habituellement proposé. La rédaction des journaux servant de matériau de recherche n'a donc pas été suivie d'une médiation de notre part. L'objectif de cette proposition visait à ce que cette activité d'écriture s'inscrive **dans la continuité des ateliers de découverte sensorielle** auxquels les étudiants avaient participé et que cette activité d'écriture servirait de base de réflexion à mon mémoire de recherche de master 2.

L'enjeu proposé était de rester proche de l'expérience du sensible sans aller dans un mouvement de conceptualisation coupé de la réalité du vécu tout en se tenant dans une **perspective en première personne**. Cet impératif impliqué rejoint ainsi le souci de R. Barbier (1996) quand celui-ci nous présente la philosophie qu'il se prescrit comme étant :

d'abord une praxis existentielle, complètement incarnée, phénoménologique, débouchant, d'une manière imprévue, par le truchement de 'flash existentiels' sur un sens intime de l'unité et d'une 'relation d'inconnu' avec le fond du réel qui opère une véritable mutation de l'être au monde. (Barbier, 1996, p. 112)

Les trois étudiantes débutantes remirent leurs journaux en avril 2006 et signèrent une autorisation me permettant d'utiliser leur matériau de réflexion, à condition d'en conserver l'anonymat. C'est la raison pour laquelle, nous les avons numéroté selon une méthode alpha numérique.

4.2.3. Le processus de construction de l'analyse classificatoire des données

Nous avons anticipé cette étape en traitant la méthodologie de la théorisation ancrée dans le chapitre précédent, prolongeant ainsi notre souci d'aller bien au-delà de la simple description du texte afin de dégager des idées et des concepts. Nous avons conscience que nous ne respectons pas totalement la théorisation ancrée car nous avons fait le choix de nous immerger dans le texte à partir d'une catégorisation *a priori*.

Dans le processus de construction des catégorisations des données, nous avons procédé par anticipation en créant une **catégorisation *a priori*** qui oriente la première saisie des données. Puis nous avons laissé **émerger des catégories nouvelles** au contact de la lecture plus approfondie des journaux. C'est sur la base des énoncés recueillis que nous avons construit l'**analyse phénoménologique** à partir de laquelle nous avons engagé une **analyse herméneutique**.

Vient le moment de livrer la processus de construction de l'analyse classificatoire.

4.2.3.1. Catégorisation *a priori* : avant la lecture des journaux

La première catégorisation a été construite en lien avec notre question de recherche qui rappelons-le est la suivante : **peut-on rendre compte de l'impact de la pédagogie du sensible sur les potentialités perceptives des étudiants en formation de somato-psycho-pédagogie ?** C'est sur la base des données rapportées par les trois étudiantes que nous avons ensuite édifié notre analyse classificatoire.

La première catégorisation des données concerne des indices nous permettant d'évaluer des changements de nature de perception et qui donnent une idée sur **l'éducabilité de la perception** qui apparaissent dans les journaux. En effet, il nous apparaissait pertinent de rechercher les énoncés qui nous permettraient de réaliser une analyse comparative entre ce que rapporte le sujet de sa perception au début de la formation et l'enrichissement qui s'est déployé au contact des ateliers du sensible. Cette réflexion a donné lieu au tableau suivant :

Tableau 9
Indices de l'enrichissement perceptif

Perception au début de la formation	Enrichissement perceptif au contact des ateliers sensoriels
-	-

4.2.3.2. Nécessité et construction de catégories émergentes

Une première lecture des journaux de bord à l'aide de cette grille thématique a rapidement montré ses limites tout en nous permettant de nous familiariser avec l'organisation, le style et le contenu des journaux, ce qui nous a permis de nous construire une première impression sur les indices de l'enrichissement perceptif. Il nous est apparu rapidement nécessaire de créer de nouvelles catégories, plus complètes en tout cas plus pertinentes pour accueillir les énoncés en lien avec **la nature et l'impact de cet enrichissement perceptif sur l'habileté manuelle, sur la manière d'être à soi et sur la cognition**. En effet, une lecture plus approfondie des journaux, nous a permis de repérer des énoncés traitant de ces impacts et que nous n'avions pas prévus initialement. Nous avons donc créé une **catégorisation émergente** pour recueillir ces données représentées par le tableau suivant :

Tableau 10
Catégorisation émergente : Impacts de l'enrichissement perceptif

Impact sur l'habileté perceptive manuelle	Impact sur la manière d'être à soi	Impact sur la transformation cognitive
-	-	-

Poursuivant la lecture des journaux, nous avons également relevé des énoncés abordant les **difficultés d'apprentissage perceptif** rencontrées pendant la formation ciblée sur l'enrichissement perceptif et nous avons repéré des passages relatant des **voies de passage** déployées par les étudiants pour dépasser leurs difficultés d'apprentissage perceptif. Ces données nous sont apparues importantes car elles nous renseignaient sur la pertinence de notre pédagogie de notre pédagogie et en précisaient les enjeux.

Tableau 11

Catégorisation émergente : Difficultés rencontrées et voies de passage utilisées

Difficultés d'apprentissage rencontrées	Voies de passage utilisées pour dépasser les difficultés d'apprentissage
-	-

Une fois la phase de construction des catégories effectuée, est venu le moment du recueil des données et de leur répartition dans les trois tableaux. Pour préserver l'anonymat des étudiantes nous avons fait le choix de nommer la première étudiante A1, la seconde B1 et la troisième C1. Nous avons réalisé notre analyse classificatoire en partant d'un corpus de données de trente pages réduites à neuf tableaux. **Les tableaux et les énoncés sont situés en annexe.** Ils montrent le processus qui nous a conduit à formuler notre analyse et à construire une théorisation ancrée.

4.2.4. Analyse phénoménologique cas par cas

À partir de l'ensemble des analyses précédentes nous avons construit une analyse personnalisée. Nous avons remarqué que chaque étudiant a utilisé sa manière propre de raconter son parcours de formation, que les données ne sont pas organisées selon le même ordre, et que certains aspects sont soulevés chez les uns et pas chez les autres.

En observant la structure des journaux il est apparu que les étudiants n'étaient pas familiarisés avec ce mode d'expression écrite et que cette difficulté a été majorée par le fait que la consigne de départ était probablement trop ouverte : **décrire votre parcours de découverte de la perception au contact de la formation de somato-psychopédagogie.**

Cela a donné lieu à une narration relativement peu structurée, où il était difficile de trouver un fil conducteur commun. Il nous a donc fallu procéder à une réorganisation des textes tout en respectant le plus fidèlement possible la dimension descriptive du témoignage.

La présentation de l'analyse phénoménologique des trois journaux de formation est constituée des cinq éléments suivants :

- une présentation de l'étudiant : sexe, âge, ancienneté dans la méthode, profession et nationalité ;
- les indices de changement de la perception ;
- les circonstances pédagogiques les plus éducatives ;
- l'impact des changements perceptifs ;
- les difficultés et voies de passage.

4.2.5. Analyse herméneutique transversale

L'analyse phénoménologique a donné lieu à un volume de données à partir desquelles, nous avons dans ce troisième et dernier temps analytique, réalisé une théorisation interprétative basée sur l'interaction entre le chercheur et les données. Nous avons veillé à maintenir une posture relativement structurée tout en restant ouverte également à des innovations. « *En fait, la posture ne peut évoluer que si l'attitude est correcte, c'est-à-dire si elle est faite d'ouvertures, d'écoute, de respect, si donc elle rend possible une remise en question de l'acquis* » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 49) Durant cette phase d'analyse, il nous a donc fallu rester disponible aux multiples possibilités et utiliser des formes non linéaires de réflexion afin d'obtenir de nouvelles perspectives ce qui nous éloignait de notre façon habituelle de réfléchir et de travailler.

Les trois journaux de formation, même si le nombre de cas étudié est insuffisant, en plus d'apporter un éclairage à notre question de recherche, nous ont ouvert à d'autres horizons conceptuels. Nous avons opté pour une analyse herméneutique transversale pour les raisons suivantes :

- Pour prolonger l'analyse phénoménologique d'une démarche compréhensive et interprétative en conservant notre posture de praticien-chercheur et heuristique.
- Pour tirer davantage de sens en croisant le contenu des énoncés des trois journaux afin d'entrevoir des significations qui ne se donneraient pas dans une herméneutique cas par cas.

- Pour tenter de dégager des lignes directrices à partir desquelles nous avons proposé un complément théorique à la pédagogie du sensible.

L'analyse herméneutique a livré plusieurs observables au sujet des différents impacts de la pédagogie du sensible, et qui ont émergés à la lecture des journaux de formation. Ainsi, nous avons répertorié et analysé les impacts de la pédagogie du sensible sur les potentialités perceptives des étudiants et nous nous sommes rendue compte de la présence d'impacts que nous n'avions pas anticipés. Cela nous a amenée à présenter notre analyse herméneutique transversale selon l'organisation suivante :

- Impact de la pédagogie du sensible sur l'enrichissement de la potentialité perceptive et sur l'habileté manuelle
- sur la manière d'être de l'étudiant
- sur les structures d'accueil des étudiantes : confrontation cognitive
- sur les voies de passage déployées par les étudiants pour dépasser leurs difficultés perceptives

TROISIÈME PARTIE

ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

CHAPITRE 5

ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

5.1. ANALYSE PHENOMENOLOGIQUE CAS PAR CAS

5.1.1. Analyse phénoménologique de A1

Femme 43 ans Débutante Kinésithérapeute Française

- **La perception au début de la formation**

Cette étudiante décrit son parcours de découverte du sensible en rapportant la perception qu'elle avait d'elle au début de sa formation à Lisbonne. Elle fait un lien entre sa structure de personnalité et ses prédispositions perceptives : « *Je me percevais à l'époque davantage 'manuelle' que 'intellectuelle'* » (A1, l. 16) Son sens pratique inné qui jusqu'alors, lui semblait être une qualité, devient, au contact de la formation, un inconvénient : « *J'étais davantage une technicienne, capable d'appliquer les protocoles à la lettre qu'une thérapeute capable d'utiliser un savoir faire impliqué ; c'est-à-dire capable de m'impliquer dans ma subjectivité pour en saisir le sens* » (A1, l. 54-56), qualité qu'elle modère immédiatement à

travers le constat suivant : « *Mon incapacité à saisir la subjectivité dans le corps avait un impact sur ma pratique de thérapeute* ». (A1, l. 53-54) La façon dont elle rapporte cette situation laisse à penser que cette étudiante fait un lien de causalité, après coup, entre une manière d'être toute en action, portée sur l'efficacité et une difficulté à acquérir une souplesse et une nuance perceptive qui l'empêche d'accéder à la vie tissulaire interne. Elle livre toute une série de situations pédagogiques qui abondent sur son incapacité à percevoir la vie subjective au profit d'une habileté à percevoir les phénomènes objectifs. « *Au début de ma formation, quand j'étais traitée par un de mes collègues étudiant, j'avais des perceptions limitées à la nature de la pression manuelle, le relâchement de mes tensions ou la disparition de mes douleurs.* » (A1, l. 22-24). Cet accès aux phénomènes objectifs ne la satisfait pas pour autant, car elle ne perçoit pas le processus interne qui se déroule sous ses mains : « *je ne parvenais cependant pas à lire le processus interne en temps réel de l'expérience* » (A1, l. 30-31). Elle parle alors de « *flou perceptif* » (A1, l. 33), de difficulté à décrire ses sensations : « *j'avais des sensations sous mes mains, mais je ne savais pas les définir, en tout cas, pas suffisamment pour les décrire ou les expliciter* » (A1, l. 31-35).

Elle attribue à ce flou perceptif et aux sensations implicites, la cause de l'inefficacité de son geste manuel : « *ce flou perceptif avait une conséquence sur ma pratique et sur mon efficacité en thérapie manuelle* » (A1, l. 32-33), situation qui limite sa confiance au point qu'elle ne s'autorise pas à mettre en application son art du toucher : « *Je pratiquais peu dans mon cabinet de kinésithérapie, car je n'avais pas confiance en mon toucher* » (A1, l. 74-75).

- **Enrichissement perceptif au contact de la formation**

Une fois rapportée cette période passée de pauvreté perceptive, A1 revient à sa situation actuelle. Les difficultés perceptives évoquées dans son journal disparaissent au fur et à mesure que se déroule son apprentissage et laissent place à une vie perceptive féconde, accomplie : « *Aujourd'hui, j'ai accès à toutes les nuances de vécus (chaleur, tension relâchement psychotonique, mouvement interne)* » (A1, l. 24-25).

Elle donne des repères temporels qui lui permettent de reconstituer son itinéraire de découverte perceptive, par exemple : « *Au sixième stage, guidée par une formatrice, je perçus un mouvement tissulaire spontané sous mes mains qui m'invitait dans une orientation spiralée*

et qui correspondait exactement à ce qu'on m'avait décrit. » (A1, l. 34-36). Elle découvre une adéquation perceptive avec les consignes verbales et manuelles de sa formatrice.

Elle rapporte les progrès réalisés dans ses découvertes perceptives : *« Le toucher semblait guidé par une sensation enveloppante de mouvements qui glissaient dans le corps avec facilité. Ces petites réussites s'accumulèrent peu à peu et me renforcèrent dans le sentiment de pouvoir faire, dans la confiance ou sentiment d'efficacité personnelle. »* (A1, l. 70-73)

Enrichir ses potentialités perceptives lui donne accès à un référentiel cette fois-ci, interne et subjectif et qui lui donne le sentiment qu'elle n'est plus une « handicapée » de la perception : *« Aujourd'hui, je considère avoir résolu mon handicap perceptif, je perçois les contenus de vécu liés au sensible. »* (A1, l. 207-208).

- **Impact sur l'habileté manuelle**

Le développement de son habileté manuelle est la motivation principale de cette étudiante pour suivre cette formation, dans le but de soulager ses patients en kinésithérapie : *« ma quête initiale était d'acquérir un toucher efficace »* (A1, l. 143). L'enrichissement perceptif au contact des ateliers du sensible la conduit de : *« les expériences de thérapie manuelle ont toujours été laborieuses au début »* (A1, l. 143), à une rencontre avec une nouvelle nature de relation à elle-même qui influence fortement son toucher : *« à Lisbonne, j'ai contacté une nature de relation à moi que je ne savais exister. Plus j'étais en relation avec ma présence, plus j'avais accès à ma profondeur, plus mon geste était performant. »* (A1, l. 209-211)

Peu à peu, l'enrichissement perceptif lui donne accès à l'efficacité qu'elle recherchait dans son geste manuel : *« Il m'a fallu sept mois d'entraînement pour voir les formes qui se donnaient dans ma subjectivité sensible et cela fut essentiel pour l'efficacité de mon geste manuel. »* (A1, l. 119-121)

Au fur et à mesure que sa potentialité perceptive s'enrichit, le climat de confiance s'installe, et son geste thérapeutique s'améliore, elle acquiert une nouvelle lucidité perceptive : *« Ajouter le « voir » au « percevoir » rendit mon geste plus performant, comme plus précis et plus lucide. »* (A1, l. 121-122).

- **Impact sur la manière d'être**

Selon son propos, son itinéraire de formation lui permet de comprendre l'impact de la perception sur sa propre transformation, elle prend conscience de sa relation antérieure avec son corps : « *je mesure qu'au début de ma formation, j'étais plus éloignée de mon corps que je ne le soupçonnais.* » (A1, l. 26). Puis elle découvre un lien de causalité entre la transformation de son être et l'enrichissement de ses habiletés perceptives. « *Je faisais des progrès, puisque qu'au bout d'un an de formation, je vivais des moments savoureux pour moi-même* » (A1, l. 29-30) Les tonalités internes lui donnent le sentiment de réaliser des progrès dans sa relation à elle-même et qui se prolongent dans son geste manuel.

Au décours de sa narration, elle relate un épisode passé de sa formation, un temps fort qui la marquera à vie : « *à 43 ans, j'avais le sentiment que je faisais le choix de vivre !* » (A1, l. 158) ; « *Ce moment m'avait fait contacter pour la première fois le goût de ma vie, le sentiment profond de mon existence, le goût de la vie en moi et qui me donnait le sentiment d'avoir choisi à cet instant de m'engager pleinement dans ma vie, comme si elle débutait au moment où j'en prenais conscience.* » (A1, l. 159-162)

- **Impact sur la transformation cognitive**

Elle saisit sa dimension humaine et intellectuelle, sa perception d'être essentiellement douée pour le sens pratique est enrichie d'une dimension réflexive : « *Acquérir un savoir-faire de manière davantage pratique que théorique, me convenait, du moins, c'est ce que je croyais, car aujourd'hui, j'ai autant accès à une vie réflexive pleine qu'à une maîtrise manuelle grâce au déploiement de ma perception.* » (A1, l. 17-19). Cette prise de conscience la conduit à instaurer une nouvelle représentation de ses capacités, mais aussi, de sa nature réflexive : « *Ce qui me motive à présent, n'est pas tant de vivre des sensations intenses de rapport au mouvement interne, mais davantage de lire la signification de mes vécus et de développer une pensée sensorielle.* » (A1, l. 217-222). Elle confirme l'impact de l'apprentissage perceptif sur sa créativité réflexive : « *Curieusement, c'est en développant mes capacités perceptives, que j'ai accédé à une vie réflexive plus riche et plus créatrice.* » (A1, l. 20-21), une activité réflexive qui prend corps dans sa profondeur et dans son geste thérapeutique : « *Plus j'avais accès à ma profondeur, plus mon geste était performant* » (A1,

1. 213-215). A1 découvre une nouvelle présence à elle-même, un nouveau sentiment d'exister : « *Plus j'étais en relation avec ma présence, plus j'avais accès à ma profondeur* » (A1, l. 210-211) et aussi « *à Lisbonne j'ai contacté une nature de relation à moi que je ne savais exister.* » (A1, l. 209). Dès lors, elle réalise sa pleine potentialité perceptive l'invitant au déploiement d'elle-même aussi bien dans sa vie réflexive que dans son geste professionnel : « *J'ai autant accès à une vie réflexive pleine qu'à une maîtrise manuelle grâce au déploiement de ma perception.* » (A1, l. 18-19)

- **Difficultés rencontrées au contact de la formation**

Cette étudiante rapporte un itinéraire besogneux et cela pour trois raisons. Au début de sa formation, elle se découvre « handicapée » de la perception sensible au contact de la performance perceptive qui lui est demandée, elle déploie une tendance à la dévalorisation et qui influence fortement une perte de confiance : « *tendance bien ancrée dans mon esprit à penser que je n'y arriverais pas et que je n'étais pas douée.* » (A1, l. 51-52) ou encore : « *je me sentais médiocre dans ma perception* » (A1, l. 94) Cette tendance est augmentée à l'écoute des témoignages perceptifs riches livrés par certains étudiants : « *L'enthousiasme des témoignages de certains étudiants me motivait parce que je voulais accéder à ces vécus et me paralysait car je me sentais médiocre dans ma perception, je n'avais pas accès à ce qu'ils décrivaient.* » (A1, l. 93-95). Enfin, elle mentionne une difficulté à faire des liens entre vécu et signification : « *Mes difficultés majeures ont été : une pauvreté perceptive, un manque de confiance et une recherche de validation extérieure, une tendance à mieux maîtriser le savoir que le savoir être, une difficulté à saisir la pensée sensible, une difficulté à faire des liens entre le vécu et la signification* » (A1, l. 234-237)

- **Les voies de passage déployées pour dépasser les difficultés**

Cette étudiante fait référence à une attitude de ténacité dans l'entraînement perceptif qui a contribué au succès de sa quête perceptive : « *Je réussis à dépasser cette difficulté majeure grâce à d'une part ma ténacité qui me poussait à m'entraîner davantage et d'autre part grâce au guidage verbal et manuel de mes formateurs.* » (A1, l. 57-59). Cette constance dans sa ténacité la conduit à proposer sa candidature pour accompagner les

étudiants débutants, expérience qui lui est très bénéfique puisqu'elle construit une nouvelle confiance en elle-même grâce au *feed back* que lui renvoient les étudiants à propos de la qualité de son aide : « *Ce renforcement externe me fit gagner en confiance. Touchée par ce témoignage, j'allais guider le plus souvent possible cet étudiant, jusqu'à ce qu'un jour, j'accède en l'aidant, à une sensation de volume, qui fut mon premier repère de justesse, un repère que je cherchais ensuite à retrouver et à associer au mouvement perçu précédemment dans le tissu.* » (A1, 1. 66-70)

Elle rapporte également le rôle essentiel du vécu réel du mouvement interne et son impact sur sa motivation à poursuivre sa formation : « *Cette première expérience du mouvement interne fut Ma motivation à poursuivre ma formation, car cette sensation extraordinaire, incroyable, de la vie qui semble couler dans les tissus, je voulais la retrouver seule et la faire vivre.* » (A1, 1. 36-39).

Elle rapporte, par ailleurs un moment fort de sa formation, un temps d'analyse de pratique individuelle, supervisée par un formateur et qui aura une incidence réelle sur sa vie réflexive : « *Un jour, un professeur est resté m'aider pendant longtemps et il a réalisé une analyse de pratique (c'est-à-dire qu'après chaque pratique, il est proposé un temps d'échange entre le praticien et le patient, supervisée par un formateur). À partir de cette pratique je m'entraînais seule à décrire ce que faisais et ressentais et cela me permis je développer un grande habileté à décrire avec précision les protocoles de travail et à les appliquer à la lettre.* » (A1, 1. 79-84). Elle mentionne également le rôle important de l'analyse de pratique entre étudiants dans son itinéraire de formation invitant à valider les progrès : « *L'analyse de pratique permettait à celui que je venais de traiter de me renvoyer des informations qui me montraient que j'étais efficace, ce qui m'a considérablement aidée.* » (A1 1. 85-86) Elle a dès lors accès à de nouveaux compréhensifs de sa pratique et de ses vécus : « *dans les ateliers du sensible, je fus surprise du lien entre la théorie et la pratique. J'avais accès à une nouvelle compréhension de mon expérience grâce à une théorisation de la pratique.* (A1, 1. 181-182). Elle ajoute : « *Cela a eu une influence réelle très positive sur mon geste manuel.* » (A1, 1. 186). Cette conversion perceptive la conduit à changer sa représentation du corps anatomique, physiologique et l'amène à le considérer, au contact du vécu du psychotonus dans une dimension humaine et psychologique : « *J'ai appris également à considérer la psychologie de la personne à travers la lecture du psychotonus ce qui révolutionna ma pratique et me permis d'accéder à de nouvelles significations perceptives.* » (A1, 1. 192-195)

Enfin, nous prenons acte de la place importante de la pratique du geste et de l'introspection sensorielle dans son processus de découverte du sensible : « *les situations de mouvement gestuel ont été une source majeure de connaissance dans mon processus de découverte du sensible.* » (A1, l. 142-144)

5.1.2. Analyse phénoménologique de B1

Femme 32 ans débutante Responsable des ressources humaines en entreprise Française
--

- **Perception au début de la formation**

C'est en déployant ses habiletés cognitives que cette étudiante retrace son itinéraire de découverte perceptif. Elle rapporte une série de prises de conscience qui se sont révélées au contact des situations d'apprentissage de la perception : « *J'avais dépassé le niveau zéro de perception, je réalisais que le mouvement me donnait des informations que je ne validais pas.* » (B1, l. 97) En particulier, elle observe sa tendance à ne pas valider ses sensations, tendance qu'elle attribue à sa structure de personnalité. En effet, elle prévoit tout et contrôle tout : « *je ne parvenais à percevoir un phénomène, que si j'avais pu auparavant l'imaginer ou le conceptualiser.* » (B1, l. 57-58) ou encore « *Tout jaillissement d'un phénomène en intériorisation est systématiquement pris en otage par ma pensée de contrôle* » (B1, l. 61-62). Une tendance qui, jusqu'alors, lui avait été bénéfique dans sa vie professionnelle. Mais dans le contexte de l'apprentissage perceptif où tout acte se fait à partir d'un référentiel interne, elle prend conscience que jusqu'alors, elle s'appuyait toujours sur un référentiel externe « *J'ai réalisé que j'abordais toujours les choses « depuis l'extérieur » et jamais « à partir de moi ».* » (B1, l. 33-34).

Cela l'amène à questionner sa capacité à valider sa propre expérience : « *je sais que je ne valide pas suffisamment mon expérience* » (B1, l. 104-106), ou encore : « *Dans mon vécu, il n'y a pas de place pour mon expérience propre.* » (B1, l. 78), un constat qu'elle attribue à

sa propension à faire confiance davantage à un modèle en place qu'à un fait émergent et qui plus est, subjectif. « *Si ce que je vis ne correspond pas à ce modèle, je ne le valide pas* » (B1, l. 75)

- **Enrichissement perceptif au contact des ateliers sensoriels**

Au contact des ateliers de découverte perceptifs, elle finit par progresser : « *Au cours de mes intériorisations, une notion de goût, de consistance est apparue avec cet effort de vivre les choses de l'intérieur, d'être pleinement là et active dans le processus.* » (B1, l. 51-53). Cette nouvelle perception l'invite à valider davantage sa propre expérience : « *Je commence très progressivement à construire un référentiel plus personnel* » (B1, l. 90-91). De plus, elle accède à des bribes de sensations de mouvement interne. « *Je me suis rendue compte que les informations nées du sensibles sont particulièrement subtiles, et que le mouvement peut nous proposer des orientations, des impulsions.* » (B1, l. 112-113)

- **Impact sur l'habileté manuelle**

Cette étudiante ne parle pas de sa pratique de la relation d'aide manuelle dans son journal sauf pour évoquer ses difficultés : « *si lors d'une pratique manuelle en stage, je ne perçois pas les éléments donnés par le professeur qui vient m'aider, j'en déduis que je n'ai rien senti.* » (B1, l. 77-79)

- **Impact sur la manière d'être**

Cette étudiante rapporte peu d'élément marquant l'impact de cette sollicitation perceptives sur sa manière d'être à elle. Toutefois, elle dit avoir acquis une nouvelle vision qui l'invite à s'engager vers de nouvelles stratégies de vie en relation avec ce qu'elle a découvert durant sa formation : « *adopter une façon de vivre les choses plus intérieure.* » (B1, l. 43-44) ; soigner sa qualité de présence « *(qualité de présence, recherche de la justesse).* » (B1, l. 141) et déployer un état de confiance : « *confiance en soi dans le moment présent.* » (B1, l. 199)

- **Impact sur la cognition**

Aucun éléments du journal ne traduit une influence de l'enrichissement perceptif au contact de la formation.

- **Difficultés rencontrées au contact de la formation**

La narration traduit une réelle prédominance du fonctionnement réflexif au détriment d'une richesse perceptive : « *je suis donc tributaire à l'idée que je me fais de la chose avant de la vivre. Ma vie est bien souvent dictée par la notion des choses telles qu'elles doivent être* » (B1, l. 73-74). Elle résume ce mode de fonctionnement sous l'expression : « *une tendance à mettre la charrue avant le bœufs* » (B1, l. 58-59)

En regard des habiletés perceptives témoignées par les autres étudiants, elle construit une image négative d'elle-même, et se perçoit comme une « *handicapée de la perception* » (B1, l. 35). « *En décortiquant mes intériorisations avec l'aide de certains professeurs, j'ai noté que je ne parvenais pas à percevoir un phénomène, que si j'avais pu auparavant l'imaginer ou le conceptualiser.* » (B1, l. 56-58).

Cette situation la met face à un sentiment d'impuissance à saisir les informations internes tissulaires : « *Impossible pour moi. Tout jaillissement d'un phénomène en intériorisation est systématiquement pris en otage par ma pensée de contrôle, qui s'assure qu'il existe bien une case correspondant à ce que je vis.* » (B1, l. 61-63).

Ce sentiment est majoré par son ambition naturelle : « *ce qui est décevant...quand on a l'ambition de vouloir vivre (une fois au moins) une expérience du sensible comme certains en témoignent parfois.* » (B1, l. 98-100). Elle fait une analyse fine des causes de cette difficulté d'accéder à la perception : sa tendance au contrôle, la peur de l'inconnu et son manque de confiance. « *Il me semble que le manque de confiance, la peur qui se logent ici émergent de l'idée que se transformer, c'est aller vers d'inconnu, et que ce changement passerait par une rupture. Ce que je vis a priori comme dangereux pour ma stabilité. Me transformer reviendrait donc à prendre le risque de mettre en péril ma stabilité, difficilement acquise.* » (B1, l. 180-183)

- **Voies de passage déployées pour dépasser les difficultés**

La première étape marquante signant une progression est la construction d'un état de confiance qui se forge au contact de l'expérience : « *j'ai expérimenté la notion de confiance ; confiance dans l'autre et aussi dans ce qui va se passer.* » (B1, l. 128-129). Cette confiance nouvellement acquise lui apprend quelque chose et prendra une forme nouvelle quand elle découvre une confiance à l'intérieur d'elle : « *je sais qu'il existe dans moi une confiance, et que je peux m'appuyer dessus pour faire une expérience sans avis, ni jugement* » (B1, l. 192-193)

Sur la base de cette expérience elle accède à une nouvelle compréhension concernant le vécu de l'instant présent : « *Savoir où l'on est au moins aussi important que savoir où l'on va* » (B1, l. 147-148) ou encore : « *Soigner mon rapport au présent, expérimenter ce moment qui se donne chaque instant et débouche sur un « a-venir » qui se déroule sans cesse. Je pressens c'est dans le contact avec cette chose là que réside la garantie d'un processus qui se déroule de manière physiologique, et gérable avec les ressources que nous avons de disponibles en nous.* » (B1, l. 203-208)

En guise de conclusion, elle rapporte les stratégies qu'elle désire déployer pour accéder au vécu du présent tissulaire : « *Soigner mon rapport au présent, expérimenter ce moment qui se donne chaque instant et débouche sur un « a-venir » qui se déroule sans cesse.* » (B1, l. 206-209). Cette prise de décision est renforcée par des progrès perceptifs encourageants, puisqu'elle accède à de nouvelles sensations : « *une notion de goût, de consistance est apparu avec cet effort de vivre les choses de l'intérieur, d'être pleinement là et active dans le processus* » (B1, l. 51-53).

5.1.3. Analyse phénoménologique de C1

Femme 51 ans Débutante : Deux ans de formation Orthophoniste Française
--

- **Perception au début de la formation**

Cette étudiante s'attarde peu sur la description de ses perceptions au début de la formation. Elle mentionne uniquement le fait que lors d'une mise en situation extraquotidienne, elle s'est ressentie en représentation, actrice et spectatrice de son mouvement : « *Lors d'une séance de relation d'aide gestuelle, l'animatrice a proposé de finir en mouvement libre [...] impossible pour moi de rentrer dans cette proposition, dans cette liberté, je me sentais en représentation, je me retrouvais actrice et spectatrice, dans l'impossibilité d'effectuer un mouvement libre issu de sensations intérieures. Je ne ressentais donc pas mes propres directions !* » (C1, l. 65-71)

Avant de suivre ce cursus, elle avait déjà suivi une formation de Taï chi Shuan, méthode basée sur le mouvement gestuel lent, ce qui lui avait permis de développer son attention au déplacement et de mieux se ressentir : « *J'ai rencontré la perception au cours de la pratique du Taï Chi Shuan. La lenteur des mouvements proposés m'a permis d'être attentive à mes déplacements et de mieux "me ressentir"* » (C1, l. 15-18). Cependant, on ne lit pas dans son témoignage quelle est la nature du ressenti dont elle témoigne.

Toujours au contact du Taïchi, lors de certains exercices de travail à deux, elle avait découvert une capacité d'ouvrir son attention à l'autre : « *des expériences autour de la respiration [...] m'avait permis d'ouvrir mon attention à l'autre* » (C1, l. 21-23), mais elle constate aujourd'hui « *a posteriori* », par contraste, après avoir fait l'expérience de la somatopsychopédagogie, qu'à l'époque, elle ne parvenait pas à réaliser un transfert des acquis de ces expériences dans sa vie quotidienne : « *Je me rends compte a posteriori que ces expériences restaient ancrées en moi mais sans conséquences sur ma vie au quotidien, je souffrais de plus de difficulté à mémoriser les enchaînements.* » (C1, l. 24-26)

- **Enrichissement perceptif au contact de la formation**

Les programmes d'enrichissement perceptifs proposés lors des ateliers du sensible ont rapidement donné accès à cette étudiante à de nouveaux vécus : *« j'ai été fortement étonnée et impressionnée de la rapidité avec laquelle certaines sensations m'apparaissaient clairement entre autre la clarté du voyage effectué entre deux points d'appui. »* (C1, l. 40-42)

Elle nous offre quelques indices sur son processus de découverte dans les situations d'apprenti-patient ou d'apprenti-praticien qui lui ont permis d'enrichir ses perceptions : *« la perception s'est offerte à moi sous deux angles différents : un ressenti me concernant uniquement et un ressenti au travers l'autre. »* (C1, l. 31-33). On note que la nature du ressenti reste implicite puisque de nouveau elle n'est pas décrite avec précision.

Malgré les difficultés de perception des orientations dont elle a fait le témoignage initialement, c'est-à-dire une non adéquation entre une décision manuelle ou gestuelle et une intension d'action venant de l'intérieur d'elle, elle progresse rapidement au contact de la formation : *« je ne peux pas dire que la perception de mes directions données par un ressenti interne m'accompagne en permanence, mais elle est là, convocable presque à volonté. »* (C1, l. 96-98)

La dimension de l'empathie, prend une autre dimension, au contact de ce vécu, elle devient plus profonde, plus incarnée : *« La sensation d'empathie a alors pris un sens nouveau puisque j'arrivais à ressentir le démarrage du mouvement du patient à l'intérieur de mon corps »* (C1, l. 136-137) L'accès à cette dimension intersubjective est selon elle, le résultat de son évolution perceptive : *« La maturation de ces perceptions dans le cadre de la relation d'aide manuelle a entraîné une évolution en moi-même. »* (C1, l. 135-136)

En dehors du cadre pédagogique cette étudiante témoigne de l'importance de l'entraînement dans son processus d'apprentissage : *« Petit à petit avec une pratique régulière de la relation d'aide manuelle, cette perception s'est affinée »* (C1, l. 163-164) Cet entraînement est potentialisé par le fait que cette étudiante valide ses propres réussites, celles liées à la nouveauté perceptive : *« Cette nouvelle sensation me permettait d'accéder à la perception de rentrer dans les tissus. Le mouvement ne se proposait plus seulement en terme de haut/bas ou droite/gauche (par rapport au patient) mais je pouvais accéder à une troisième direction »* (C1, l. 102-107) et celles liées au retour positif que lui font ses patients

sur sa pratique : « *Quelques séances de relation d'aide manuelle, hors stage, et le retour positif qui m'en était donné ainsi que les remarques précédentes m'ont donné envie de mieux comprendre et de mieux maîtriser la somato-psychopédagogie.* » (C1, l. 44-46) l'ensemble de ces éléments l'encourage progresser dans cette voie de découverte.

À l'évidence, au contact de la sensation intérieure, corporéisée, elle développe une attitude perceptive nouvelle et cette dernière, en retour lui permet d'accéder à de nouvelles sensations : « *Un petit chemin commençait à vivre donnant la sensation de verticalité et d'avant/arrière, sensation imposée par l'intérieur de moi-même et non pas dirigée volontairement.* » (C1, l. 79-81)

- **Impact sur l'habileté perceptive manuelle**

Les perceptions de cette étudiante évoluent conjointement sur le plan personnel et sur le plan de son efficacité manuelle. C'est à travers une expérience de mouvement gestuel guidée par un praticien qu'elle accède à un mouvement interne : « *sensation imposée par l'intérieur de moi-même et non pas dirigée volontairement.* » (C1, l. 81) Cet enrichissement perceptif lui donne à vivre la perception de ses directions spontanées : « *Depuis, je ne peux pas dire que la perception de mes directions données par un ressenti interne m'accompagne en permanence, mais elle est là, convocable presque à volonté* » (C1, l. 96-98)

Elle fait le lien précieux entre le développement de son ressenti et sa capacité à engager son corps dans son geste manuel ce qui enrichit ses propres perceptions : « *Lors d'une séance de relation d'aide manuelle, en stage de formation, une prise proposée se situait au niveau des coupes du diaphragme, j'ai senti les pulpes de mes doigts attirées dans un mouvement vers la table, les doigts s'enfonçant dans le corps du patient, l'ensemble de moi suivant dans une sensation d'aspiration presque vertigineuse. Cette nouvelle sensation me permettait d'accéder à la perception de rentrer dans les tissus.* » (C1, l. 101-105) Elle accède alors à de nouveaux vécus « *Le mouvement ne se proposait plus seulement en terme de haut/bas ou droite/gauche (par rapport au patient) mais je pouvais accéder à une troisième direction* » (C1, l. 104-107). Elle prends conscience sans surprise qu'elle accède à une évolutivité où chaque nouvelle perception lui donne accès à de nouveaux sens, le mouvement ne se réduit plus à une orientation, il devient profondeur : « *De manière très logique, la*

perception du mouvement en trois dimension m'a permis d'accéder à la perception du niveau de profondeur interrogée par le traitement manuel. » (C1, l. 115-116).

Progressivement elle accède à de nouveaux détails, elle passe de la perception d'une profondeur à une discrimination de la structure concernée : « *La voie de passage s'est faite en deux temps : un temps d'accès à la perception de l'os puis un temps pour sentir à quel niveau de profondeur je travaillais.* » (C1, l. 117-118). Peu à peu, elle acquiert la capacité d'associer une sensation à sa signification : « *la sensation ressentie et la vitesse du voyage me permettent de préciser à quel degré de profondeur accède ma prise.* » (C1, l. 121-123), laquelle lui permet de réguler son geste manuel associant un savoir-faire avec un « savoir-être » : « *cela (penser à se relâcher) m'aide également à ajuster ma pression manuelle.* » (C1, l. 166-167)

On voit que le discours sur la méthode est bien intégré sur le plan théorique et relié à sa pratique : « *J'ai pensé, pour terminer, essayer de faire le point sur "mes trois mains" qui représentent le mieux l'état de ma perception en tant que praticienne.*

- a) *Ma main **effectrice** me permet d'augmenter mes capacités d'attention, je concerne la personne avec qui je me trouve (dans le cadre de ce travail somato psychopédagogie et au delà). Elle me permet également de tirer du sens de ma perception manuelle.*
- b) *Ma main **percevante** : je ne reviens pas sur le dialogue psycho tonique (déjà développé plus haut), mais j'ai précisé deux notions qui me semblent importantes :*
 - *Le langage du corps, ressenti par la main, m'informe sur l'état psychique de la personne.*
 - *La notion d'empathie permet de se positionner clairement pour comprendre le patient.*
- c) *Ma main **sensible** : en plus des remarques précédentes m'a permis de ressentir, de façon fugitive, l'intentionnalité.* » (C1, l. 183-197)

- **Impact sur la manière d'être à soi**

Lorsque cette étudiante rapporte l'enrichissement de ses perceptions à travers « *un ressenti me concernant uniquement et un ressenti au travers l'autre.* » (C1, l. 33), elle reconnaît ces vécus comme véhiculant une perception de soi : « *"Ma perception de moi-même" s'ouvrira* » (C1, l. 38). La perception enrichie qu'elle a d'elle-même a un effet direct

sur sa manière d'être « légère », avec du « punch », « confiante » : « *J'ai redécouvert à ces occasions que je pouvais retrouver une légèreté, un "punch", une confiance en mes potentialités oubliées depuis de nombreuses années. Ces sensations ont perduré au fil de mes pratiques, en particulier lors de séances hebdomadaires de relation d'aide gestuelle.* » (C1, l. 35-38) et lui donne accès à une manière d'être aux autres : « *La maturation de ces perceptions dans le cadre de la relation d'aide manuelle a entraîné une évolution en moi-même. La sensation d'empathie a alors pris un sens nouveau* » (C1, l. 135-136)

Enfin, cette étudiante mentionne le plaisir qu'elle rencontre au contact du sensible : « *Il me reste encore en bouche un goût de plaisir lorsque je repense au moment où j'ai réussi à me relever, où j'ai retrouvé ma verticalité.* » (C1, l. 94-95)

- **Impact sur la transformation cognitive**

Dans le journal de cette étudiante, on ne note pas directement d'influence de l'enrichissement perceptif sur la transformation cognitive, bien qu'elle mentionne, à travers une comparaison, l'importance du transfert de son expérience dans la vie quotidienne : « *Je me rends compte a posteriori que ces expériences restaient ancrées en moi mais sans conséquences sur ma vie au quotidien* » (C1, l. 24-25)

Elle témoigne cependant d'un certain enrichissement du concept d'empathie sans développer davantage : « *La notion d'empathie permet de se positionner clairement pour comprendre le patient.* » (C1, l. 193-194)

Si l'on creuse sa trajectoire de praticienne, on note bien une aptitude à réaliser le transfert entre une sensation : « *j'ai senti les pulpes de mes doigts attirées dans un mouvement vers la table [...]* » (C1, l. 117) et une perception « *Cette nouvelle sensation me permettait d'accéder à la perception de rentrer dans les tissus.* » qui devient une notion, ici de profondeur : « *puis un temps pour sentir à quel niveau de profondeur je travaillais.* » (C1, l. 117-118) et qui porte une signification ici, le niveau de profondeur anatomique concerné : « *la sensation ressentie et la vitesse du voyage me permettent de préciser à quel degré de profondeur accède ma prise.* » (C1, l. 121-123), lui permettant de réguler son geste « *ajuster ma pression manuelle.* » (C1, l. 166-167). Il s'agit bien là d'une activité hautement cognitive.

- **Difficultés rencontrées au contact de la formation**

Cette étudiante ne mentionne pas de difficulté d'accès à la perception, cependant, au contact des mises en situation de pratique extraquotidienne, elle prend conscience par l'expérience de sa manière d'être, s'exclamant et soulignant celle-ci en gras dans le texte : « *Lors d'une **séance de relation d'aide gestuelle**, l'animatrice a proposé de finir en mouvement libre [...] impossible pour moi de rentrer dans cette proposition, dans cette liberté, je me sentais en représentation, je me retrouvais actrice et spectatrice, dans l'impossibilité d'effectuer un mouvement libre issu de sensations intérieures. **Je ne ressentais donc pas mes propres directions !** » (C1, l. 65-71). À plusieurs reprises, cette étudiante mentionne cette difficulté particulière. Pour elle, ne pas ressentir ses propres directions signifie une incapacité à prolonger sa sensation intérieure dans le geste. Elle se perçoit trop volontaire dans ses décisions manuelles.*

Certaines situations de travail qui invitent l'étudiant à s'exprimer gestuellement et à s'exposer au regard des autres la confrontent : « *il s'agissait de partir du sol dans une position du corps à genou, le tronc penché en avant et la tête posée entre les bras et de retrouver les appuis et les voies de passage offertes par le corps permettant de se relever. Malgré mon inquiétude à vivre ce type de situation, il m'a semblé évident qu'il fallait que je fasse cette expérience. Le début a été très douloureux (mouvements de balancement saccadés qui ne me permettaient pas de trouver mes appuis). Une parole de l'animatrice m'a encouragée me permettant de sortir de cette impasse. Je me suis alors donné du temps, refusant d'utiliser le moindre appui s'il ne me semblait pas être le bon. Il me reste encore en bouche un goût de plaisir lorsque je repense au moment où j'ai réussi à me relever, où j'ai retrouvé ma verticalité. » (C1, l. 86-95)*

Par ailleurs, dans sa pratique manuelle, bien qu'elle relate une richesse perceptive, elle précise les perceptions auxquelles elle n'a pas encore accès : « *Le bilan concernant cette perception, me permet de dire que je perçois le niveau du derme, du muscle et de l'os mais que j'ai plus de mal pour ressentir les organes. » (C1, l. 129-130).*

Dans le même ordre d'idée, elle relate une difficulté à se relâcher pour stabiliser la constance de l'accès à certaines perceptions dont elle a néanmoins saisi le concept théorique :

« **Contagion tonique et seuil maximum** : Ces deux concepts restent, pour moi, encore mystérieux. Il m'arrive parfois de les ressentir, mais ce n'est pas acquis. Je pense que la recherche est à mener autour d'un plus grand relâchement interne. » C1 : 1. 174-178). On constate que les difficultés rencontrées ne constituent pas pour elle un obstacle, mais qu'elles apparaissent comme un passage obligé dans son apprentissage.

On constate dans ses écrits qu'immédiatement après avoir énoncé une difficulté, elle envisage toujours la solution pour progresser : « *il m'a semblé évident qu'il fallait que je fasse cette expérience* » (C1, 1. 89-90) ou encore : « *Je pense que la recherche est à mener autour d'un plus grand relâchement interne.* » (C1, 1. 177-178).

- **Voies de passage déployées pour dépasser ces difficultés**

Cette étudiante qui d'emblée disposait de riches prédispositions perceptives a pu progresser dans le développement de ses sensations, grâce à plusieurs éléments clefs liés d'une part à sa formation et d'autre part à son travail personnel.

On relève l'importance sur son évolution perceptive, des mises en situation de pratique extraquotidiennes proposées lors des stages de formation : « *J'ai vécu cette évolution à travers des aller-retours permanents entre plusieurs expériences extraquotidiennes : ma perception en tant que praticienne en relation d'aide manuelle, ma perception en tant que patiente en relation d'aide manuelle, ma perception dans le cadre d'introspections, ma perception en relation d'aide gestuelle* » (C1, 1. 51-56)

Cette étudiante mentionne souvent l'aide apportée par les différents types de guidage. Le guidage verbal en temps réel de l'action lui permet de dépasser certaines difficultés d'accès à la perception : « *Plusieurs voies de passages ont dû se succéder pour lever cette difficulté. La première s'est présentée lors d'une introspection sensorielle guidée verbalement par l'animatrice* » (C1, 1. 72-73).

Plus loin on retrouve l'aide que lui apporte ce type de guidage associé à un guidage manuel pour s'approprier son vécu : « *La verbalisation dans le même moment de la formatrice passée pour m'aider en guidant aussi mes mains, m'a permis de m'approprier cette sensation.* » (C1, 1. 109-110) ou encore pour trouver la voie de passage d'un mouvement : « *Le début a été très douloureux (mouvements de balancement saccadés qui ne me permettaient pas de trouver mes appuis). Une parole de l'animatrice m'a encouragée me*

permettant de sortir de cette impasse. Je me suis alors donné du temps, refusant d'utiliser le moindre appui s'il ne me semblait pas être le bon. » (C1, l. 90-92).

Le guidage verbal l'aide également à acquérir un savoir faire grâce à un savoir-être : « *le guidage verbal des formatrices du type "tu croches l'os" rend vivant cette possibilité et en permet l'accès.* » (C1, l. 124-125) ; ou encore : « *Cette perception (de l'effondrement) est arrivée grâce à l'intervention d'une formatrice "relâche quelque chose en toi, reste présente mais sans tension" ».* (C1, l. 158-159) En sa présence la perception est restée claire.

À ce guidage vient s'ajouter l'effort produit par cette étudiante de se remémorer les conseils prodigués durant les stages, lorsque de retour chez elle, elle réalise seule une séance de somato-psychopédagogie : « *Il arrive cependant que je réentende le conseil prodigué pour m'ancrer de nouveau dans cette perception, cela m'aide également à ajuster ma pression manuelle.* » (C1, l. 156-167)

Les techniques propres à la méthodologie d'apprentissage perceptivo cognitive, telles que la technique de détournement de l'attention qui sollicite des intentions de mouvements inhabituelles, donnant accès à des vécus jusque là imperçus, constituent une aide pour cette étudiante qui mentionne : « *un nouvel exercice à deux, travail sur les schèmes antéro postérieurs, la technique de détournement qui m'a été proposée, amenait mon attention sur le fait d'avancer le sternum mais a entraîné la naissance de la sensation des vertèbres lombaires.* » (C1, l. 82-85)

Au-delà du cadre expérientiel, l'aspect théorique de l'enseignement tient une place notable dans son apprentissage puisqu'elle mentionne l'importance de la compréhension des concepts théoriques explicités antérieurement à l'expérience perceptive : « ***Le dialogue psycho tonique*** : *Ce concept, développé très précisément en cours théorique (a priori) éveille la curiosité et met en attente de la découverte des trois moments clés : contagion tonique, attente au seuil maximum puis effondrement tonique.* » (C1, l. 149-153)

5.2. ANALYSE HERMENEUTIQUE INTERPRETATIVE TRANSVERSALE

5.2.1. Analyse du contexte

L'itinéraire de chaque étudiante montre des spécificités et notamment dans le processus d'apprentissage qui fait appel aux prédispositions perceptives et cognitives. Nous observons tout d'abord que nous sommes en présence de **trois itinéraires d'apprentissage différents**, dont A1 peut être qualifié de réussi, C1 de prometteurs sous certaines conditions de régulation pédagogique, tandis que B1 renvoie à un sentiment plus délicat quant à sa capacité à enrichir ses potentialités perceptives.

On note l'**importance de la profession initiale** des étudiantes sur l'apprentissage perceptif. En effet, A1, **kinésithérapeute**, possède une connaissance du corps et le toucher manuel lui est familier. Elle peut appliquer les outils qu'elle a étudié à Lisbonne dans son cabinet. Tandis que B1 exerce une **profession de communication**, davantage orientée vers l'accompagnement psychologique de la personne en entreprise. Elle ne possède aucune connaissance préalable du corps et n'a aucune pratique antérieure du toucher et de plus, elle n'a pas de terrain d'application pratique de l'enseignement reçu. Son entraînement en dehors des stages de formation est donc faible ce qui ne favorise pas l'intégration des données. Enfin, C1, **orthophoniste**, possède une expérience de la relation d'aide et une connaissance du corps dans un registre particulier, celui de la phonation. Elle a un terrain possible d'application pratique de la somato-psycho-pédagogie mais qui nécessite une adaptation à son contexte déontologique, en particulier, l'orthophonie ne comprend pas de pratique du toucher.

Si C1 est capable, à partir du sens interne qu'elle perçoit, de réfléchir sur sa pratique et de donner du sens et des significations pour adapter son toucher, elle en est encore au stade de la découverte d'elle-même et le transfert dans sa pratique professionnelle n'apparaît pas dans la lecture de son journal de formation. Elle est davantage tournée vers sa propre découverte que vers son efficacité dans sa pratique professionnelle qui n'est pas évoquée une seule fois.

Ainsi, on n'a que très peu d'informations sur l'impact de l'enrichissement de ses potentialités perceptives sur sa pratique en cabinet auprès de ses patients, même si elle rapporte la notion d'empathie et de lecture de l'état psychologique du patient : « *La notion d'empathie permet de se positionner clairement pour comprendre le patient.* » (C1, l. 193-194) Il est clair que cette attitude devra être questionnée avec elle afin de vérifier si l'étudiante est entrée ou non dans la dimension de professionnalisation de ce métier, sachant qu'elle peut avoir omis de développer cet aspect de la perception dans son journal de formation.

On retrouve donc **trois typologies différentes chez les trois étudiantes**. La tendance de A1 est **orientée vers le sens de la pratique**, celle de B1 vers une **approche réflexive** sur les choses. L'une privilégie le contact avec l'expérience pour construire du sens, l'autre a besoin de comprendre pour pratiquer, tandis que C1 est fortement orientée vers son **vécu et son épanouissement personnel**.

On relève des indices qui nous informent sur les **différentes motivations des étudiantes pour s'inscrire dans cette formation**. A1 désire **étendre son champ de compétence professionnelle et devenir plus performante** : « *je cherchais une formation qui rende mon geste thérapeutique plus efficace pour mes patients et plus performant en particulier pour soulager leur douleur.* » (A1, l. 12-14), B1 souhaite **donner un sens à sa vie et à ses projets**, et son projet de reconversion professionnelle est flou : « *j'avais besoin de donner du sens à ma vie, à mes projets* » (B1, l. 2-3), ou encore : « *J'étais toujours en difficulté dans le fait de ne pas savoir quelle serait ma pratique ou mon approche dans ce métier, ni comment je trouverai ma place entre les somato-psychopédagogues et les professionnels des ressources humaines en entreprise* » (B1, l. 25-27), quant à C1, elle semble davantage tournée vers un **développement personnel** et met l'accent sur ce qu'elle rencontre : « *je pouvais retrouver une légèreté, un "punch", une confiance en mes potentialités oubliées depuis de nombreuses années.* » (C1, l. 35-36). Ainsi, on constate que chacune des étudiantes est mobilisée par des motivations différentes ce qui semble influencer leur itinéraire.

Au départ, nous notons que ces trois motivations sont de nature extrinsèque ou intrinsèque, puis, progressivement, se transforme en une **motivation immanente**, qui s'appuie cette fois-ci sur l'expérience et le vécu : c'est au nom du vécu que les étudiantes déploient une force d'apprentissage. Ce phénomène se retrouve surtout chez A1 et C1, tandis que B1, en l'absence de vécu réel, ne s'engage pas pleinement dans sa nouvelle voie professionnelle.

L'analyse des journaux met en relief l'influence du vécu interne sur la motivation des étudiantes. Ainsi A1 témoigne : « *Cette première expérience du mouvement interne fut Ma motivation à poursuivre ma formation, car cette sensation extraordinaire, incroyable, de la vie qui semble couler dans les tissus, je voulais la retrouver seule et la faire vivre.* » (A1, 1. 36-39) quant à C1, elle décrit sa motivation ainsi : « *"Ma perception de moi même" (...) certaines sensations m'apparaissaient clairement, (...) Quelques séances de relation d'aide manuelle, et le retour positif qui m'en était donné ainsi que les remarques précédentes m'ont donné envie de mieux comprendre et de mieux maîtriser la somato-psychopédagogie.* » (C1, 1. 38-47). On retrouve la trace d'une motivation immanente chez B1 quand elle témoigne au contact de l'expérience vécue : « *Je les (postulats de la somato-psychopédagogie) comprenais intellectuellement mais certains ont pris un autre sens et une consistance nouvelle pour moi* » (B1, 1. 235-236).

Cette analyse nous amène à mettre l'accent sur **l'importance de la démarche heuristique dans la formation en somato-psychopédagogie**. L'étudiant est invité à devenir le sujet de sa propre expérience, et c'est au contact des mises en situation pratiques qu'il devient un expert de la subjectivité corporelle. Il ressent d'abord en lui ce qu'il doit percevoir chez son patient. On retrouve une illustration très significative de ce phénomène dans le journal de C1 : « *La maturation de ces perceptions dans le cadre de la relation d'aide manuelle a entraîné une évolution en moi-même. La sensation d'empathie a alors pris un sens nouveau* » (C1, 1. 135-136) ou encore : « *La notion d'empathie permet de se positionner clairement pour comprendre le patient.* » (C1, 1. 193-194). Dans le même ordre d'idée, on constate que A1 fait une progression fulgurante à partir du moment où elle reconnaît chez elle, la sensation interne qu'elle est sensée percevoir dans le corps de son patient : « *Plus j'étais en relation avec ma présence, plus j'avais accès à ma profondeur, plus mon geste était performant* » (A1, 1. 210-211).

5.2.2. Impact de la pédagogie du sensible sur l'enrichissement de la potentialité perceptive et sur l'habileté manuelle

Nous avons vu que la **démarche heuristique est nécessaire à l'acquisition de nouvelles compétences perceptives**. Il convient maintenant de saisir le processus de l'enrichissement des potentialités perceptives chez les étudiantes. Si l'on s'en réfère à ce que rapportent les étudiantes, nous constatons une réelle progression perceptive au contact des ateliers de pratique.

Ainsi, A1, au début de sa formation, avait des perceptions limitées et ses sensations étaient pauvres et ceci, bien qu'elle soit kinésithérapeute. Elle relate au début de sa formation des difficultés d'apprentissage perceptif et parle de « *flou perceptif* » (A1, l. 33) elle décrit ainsi cette pauvreté perceptive : « *Au début de ma formation, quand j'étais traitée par un de mes collègues étudiants, j'avais des perceptions limitées à la nature de la pression manuelle, au relâchement de mes tensions, ou à la disparition de mes douleurs* » (A1, l. 22-24) puis elle tente de clarifier les causes de cette problématique perceptive : « *J'étais davantage une technicienne capable d'appliquer des protocoles à la lettre, qu'une thérapeute capable d'utiliser un savoir faire impliqué ; c'est-à-dire capable de m'impliquer dans ma subjectivité pour en saisir le sens* » (A1, l. 53-56).

On accède au fil conducteur de sa progression au contact de la pédagogie du sensible. En effet, elle accède finalement à des perceptions plus fines : « *aujourd'hui, j'ai accès à toutes les nuances de vécu (Chaleur, tension, relâchement psychotonique, mouvement interne...), je mesure qu'à l'époque, j'étais plus éloignée de mon corps que je ne le soupçonnais* » (A1, l. 24-26) ». En pénétrant plus profondément son texte, on constate qu'il lui a fallu sept mois de pratique pour accéder à la perception du sensible : « *J'ai 'perçu' le sensible sous la forme d'un mouvement interne au sein des tissus bien avant de 'voir' son déroulement. Il m'a fallu sept mois d'entraînement pour voir les formes qui se donnaient dans ma subjectivité sensible* » (A1, l. 118-121) L'accès à la subjectivité interne tissulaire a été pour elle, une étape importante dans l'amélioration de son geste thérapeutique : « *cela fut essentiel pour l'efficacité de mon geste manuel* » (A1, l. 121) ou encore : « *Ajouter le voir au percevoir rendit mon geste plus performant* » (A1, l. 121-122). Cette étudiante rapporte de façon claire sa progression perceptive et fait elle-même le lien entre son enrichissement perceptif et l'efficacité de son geste. Elle conclut : « *Aujourd'hui, je considère avoir résolu mon handicap perceptif, je perçois les contenus de vécu liés au sensible* » (A1, 211-212).

En ce qui concerne B1, l'itinéraire de progression est différent dans la mesure où l'enrichissement perceptif au contact de la pédagogie du sensible ne semble pas être effectif en raison d'une activité cognitive remettant toujours en cause la sensation. Cependant, à

plusieurs reprises, elle mentionne des indices de progression : « *je dois reconnaître qu'au cours de mes intériorisations, une notion de goût, de consistance est apparue avec cet effort de vivre les choses de l'intérieur, d'être pleinement là et active dans le processus* » (B1, l. 51-53) Cette prise de conscience n'est pas banale chez une étudiante qui jusque là ne se référait qu'aux informations extérieures à elle. On assiste à un renouvellement de sa posture de : « *J'abordais toujours les choses depuis l'extérieur et jamais à partir de moi* » (B1, l. 33) cela devient : « *Je commence très progressivement à construire un référentiel plus personnel* » (B1, l. 90-91) pour se finaliser en : « *Je sais qu'il existe dans moi une confiance, et que je peux m'appuyer dessus pour faire une expérience sans avis ni jugement* » (B1, l. 190-193). Nous notons que cette nouvelle confiance s'est construite au contact de l'expérience : « *cette confiance, je l'ai néanmoins expérimentée en stage lors d'une intériorisation* » (B1, l. 190) Les progrès rapportés par cette étudiante peuvent paraître mineurs par rapport à ceux rapportés par A1. Toutefois le parcours de B1 peut être considéré comme positif, puisqu'il y a bien un enrichissement perceptif qui s'est déployé au contact de la formation, par la voie cognitive.

En ce qui concerne l'itinéraire de C1, il diffère de celui des deux autres étudiantes en ce sens qu'elle présente naturellement des prédispositions perceptives qui lui permettent d'accéder rapidement à des sensations internes : « *j'ai été fortement étonnée et impressionnée de la rapidité avec laquelle certaines sensations m'apparaissaient clairement.* » (C1, l. 40-41). Cependant, cette faculté est davantage mise au service d'une démarche personnelle que professionnelle. « *Ma perception de moi même" s'ouvrait grâce à la lenteur et aux points d'appui posturaux.* » (C1, l. 38-39). Son processus d'apprentissage passe par l'appropriation de sa propre subjectivité pour ensuite l'appliquer dans un contexte professionnel, l'accès à la vie subjective trouve en effet, un prolongement dans le geste thérapeutique : « *Cette nouvelle sensation me permettait d'accéder à la perception de rentrer dans les tissus.* » (C1, l. 105 - 106).

5.2.3. Impact de la pédagogie du sensible sur la manière d'être de l'étudiant

L'enrichissement des potentialités perceptives sollicite des habiletés qui dépassent le simple développement des sens tactile et proprioceptif (développement non négligeable dans l'acquisition du toucher), mais concernent fortement la formation existentielle de l'étudiant.

La pédagogie du sensible, si l'on s'en réfère aux témoignages, concerne profondément la personne dans sa manière d'être : « *Ce moment m'avait fait contacter pour la première fois le goût de ma vie, et le sentiment profond de mon existence, le goût de la vie en moi et qui me donnait le sentiment à cet instant de m'engager pleinement dans ma vie, comme si elle débutait au moment où j'en prenais conscience.* » (A1, l. 156-159) Il est clair que chez A1, la dimension perceptive emporte avec elle l'idée de relation, de rapport, de présence, et se prolonge dans une nouvelle manière de se percevoir. « *à Lisbonne j'ai contacté une nature de relation à moi que je ne savais exister. Plus j'étais en relation avec ma présence, plus j'avais accès à ma profondeur, plus mon geste était performant.* » (A1, l. 209-211) On constate ici que l'enrichissement des habiletés perceptives développe simultanément, une relation à soi de qualité, une présence au corps qui retentit sur l'efficacité du geste thérapeutique.

Chez B1, l'éducation perceptive retentit moins sur la manière d'être de l'étudiante, mais au fur et à mesure que nous avançons dans son journal, nous relevons un accès à soi par la voie de la cognition, à travers une connaissance par contraste : « *J'ai ainsi pris conscience il y a quelques mois au cours d'une intériorisation que l'enjeu de ce que je fais n'est pas nécessairement dans ce que j'obtiens, mais peut se situer également dans ce que je mets, j'investis de moi.* » (B1, l. 36-38).

On retrouve chez C1 l'influence de la pédagogie du sensible sur la manière d'être : « *Ma perception de moi-même s'ouvrait grâce à la lenteur et aux points d'appui posturaux.* » (C1, l. 38-39). Elle décrit son évolution perceptive de la manière suivante : « *J'ai vécu cette évolution à travers des aller-retours permanents entre plusieurs expériences extra quotidiennes :- ma perception en tant que praticienne en relation d'aide manuelle - ma perception en tant que patiente en relation d'aide manuelle - ma perception dans le cadre d'introspections – ma perception en relation d'aide gestuelle* » (C1, l. 51-56)

Ces exemples nous amènent à faire une différence entre une expérience formatrice et une expérience existentielle, cette dernière étant plus fondatrice et bouleversante. Elle remet parfois en question des valeurs qui, jusqu'alors orientaient les engagements de vie. On voit poindre une véritable philosophie de l'expérience quand les étudiants prennent forme au contact du sensible. Parce que l'étudiant est capable d'écouter la plus infime des nuances de

sensibilité se manifestant dans son corps, il sent, au plus intime de lui même sa propre cohérence de vie.

5.2.4. Impact de la pédagogie du sensible sur les structures d'accueil des étudiants : confrontation cognitive et difficultés d'apprentissage

Les difficultés de nature existentielle, relatées par les étudiantes, nous interpellent. La pédagogie du sensible ne se réduit pas à la simple acquisition d'une compétence ou d'un savoir-faire instrumental ou pragmatique, nous sommes en présence d'une métamorphose de l'être qui concerne l'identité profonde de l'étudiant. On remarque que les difficultés d'apprentissage touchent également le versant existentiel de la personne.

La rencontre avec la profondeur génère parfois et paradoxalement des tensions cognitives inconfortables. D'un côté, l'étudiant en développant ses potentialités perceptives découvre un nouvel univers qui le comble, et de l'autre, il prend conscience de ses difficultés à pénétrer sa perception. C'est le cas de A1 au début de sa formation, « *je mesure qu'à l'époque, j'étais plus éloignée de mon corps que je ne le soupçonnais* » (A1, l. 26) ou de B1 : « *Je suis une handicapée de la perception* » (B1, l. 35) On retrouve chez ces deux étudiantes une problématique de validation des vécus et par ricochet, de soi, bien que cette problématique n'ait pas la même origine. Chez A1, l'absence de validation est liée au défaut de la sensation claire et distincte, (la pauvreté perceptive altère la vie réflexive). Ainsi, par exemple, A1 se découvre maladroite, handicapée quand elle prend la mesure de sa difficulté à percevoir ce qu'on lui demande. Dès lors, elle se dévalorise : « *je me dévalorisais* » (A1, l. 99), elle perd confiance en son habileté perceptive manuelle : « *je n'avais pas confiance en mon toucher* » (A1, l. 76) et en arrive à se percevoir de manière négative : « *je n'étais pas douée* » (A1, l. 54)

Chez B1, la problématique de validation est liée à la difficulté d'assimilation et d'accommodation (structure d'accueil hermétique qui altère la perception). Chez cette dernière, l'obstacle cognitif est majeur : contrôle permanent, référence permanente à ce qui est connu, prévu, autant d'attitudes qui empêchent B1 d'accéder à la subjectivité immédiate qui se donne dans l'expérience du toucher.

Cette problématique perceptive n'est pas présente chez C1 qui accède avec aisance aux vécus subjectifs : « *la rapidité avec laquelle certaines sensations m'apparaissaient clairement* » (C1, l. 41-42) et qui de plus les valide y trouvant une force motivation à poursuivre son processus d'apprentissage : « *le retour positif qui m'en était donné ainsi que les remarques précédentes m'ont donné envie de mieux comprendre et de mieux maîtriser la somato-psychopédagogie.* » (C1, l. 44-46)

5.2.5. Impact de la pédagogie du sensible sur les voies de passage déployées par les étudiants pour dépasser leurs difficultés perceptives

Notre analyse nous permet de mettre en relief l'efficacité des instruments pratiques appliqués sur les étudiants dans le cadre de nos ateliers, sur leur apprentissage. En effet, les étudiants sont amenés à appliquer sur eux-mêmes les instruments pratiques qu'ils devront savoir utiliser chez leurs patients. À plusieurs reprises, A1 mentionne l'importance des mises en situation pratique, et insiste sur le rôle prépondérant de l'intervention des formateurs sur la gestion des difficultés. « *J'avais des sensations sous mes mains, mais je ne savais pas les définir, en tout cas, pas suffisamment pour les décrire ou les expliciter* » (A1, l. 33-35) On apprend que le problème de transfert de la perception à la cognition influence l'efficacité de son geste thérapeutique : « *ce flou perceptif avait une conséquence sur ma pratique et sur mon efficacité en thérapie manuelle.* » (A1, l. 32-33) et c'est grâce aux analyses de pratiques qu'elle trouve une solution à cette difficulté : « *l'analyse de pratique (...) m'a considérablement aidée* » (A1, l. 89-91). La verbalisation lui a été d'une aide précieuse dans la démarche compréhensive des liens entre théorie et pratique : « *au fil de mon apprentissage dans les ateliers du sensible, je fus surprise du lien entre la théorie et la pratique. J'avais accès à une nouvelle compréhension de mon expérience grâce à une théorisation de la pratique. Cette pédagogie a transformé ma pratique. Jusqu'alors, j'appliquais des concepts, tandis qu'ici, je devais dégager moi-même du sens de la pratique que je faisais. Cette procédure de formation consistant à décrire les sensations et à les catégoriser et à en tirer du sens par la réflexion, j'accédais plus facilement à la vie qui se déroulait dans les tissus. Cela a eu une influence réelle très positive sur mon geste thérapeutique* » (A1, l. 180-186)

On constate donc l'importance de l'analyse de pratique dans la démarche compréhensive du passage entre une sensation et une information, entre une perception et une signification, c'est en tout cas ce que rapporte A1 : « *Curieusement, c'est en développant mes capacités perceptives que j'ai accédé à une vie réflexive plus riche et plus créatrice* » (A1, l. 20-21) La prise de conscience de A1 nous offre un indice de compréhension important du processus de développement de la vie réflexive. Elle fait très nettement le lien de causalité entre l'enrichissement des capacités perceptives et l'acquisition d'une nouvelle dimension réflexive. On voit bien ici que la vie réflexive est sous l'autorité de la perception et non l'inverse, comme on pourrait le croire. La complicité entre perception et vie réflexive n'est pas suffisante pour atteindre le paroxysme perceptif, il faut y associer aux fonctions perceptives et cognitives, une dimension d'implication (éprouvé) à sa propre subjectivité. Ainsi, on comprend que la dimension du sensible nécessite l'entrelacement entre *perception*, *cognition* et *implication* du sujet qui vit l'expérience. C'est à cette condition que A1 saisit le sens de l'expérience corporelle : « *m'impliquer dans ma subjectivité pour en saisir le sens* » (A1, l. 56). La réunion des quatre composantes du sensible, *perception*, *cognition*, *implication* et *signification*, ouvre l'accès d'une nouvelle manière d'être à soi. « *Je vivais des moments savoureux pour moi-même* » (A1, l. 32)

C1 mentionne quant à elle souvent le rôle aidant de la verbalisation en temps réel de la pratique ou en différé : « *Plusieurs voies de passages ont dû se succéder pour lever cette difficulté. La première s'est présentée lors d'une introspection sensorielle guidée verbalement par l'animatrice* » (C1, l. 72-73), elle parle à plusieurs reprises de cette modalité pédagogique : « *une parole de l'animatrice m'a encouragée me permettant de sortir de cette impasse.* » (C1, l. 90), et encore : « *la verbalisation dans le même moment de la formatrice passée pour m'aider en guidant aussi mes mains, m'a permis de m'approprier cette sensation.* » (C1, l. 109-110). Quant à B1 elle mentionne également l'importance de ce type d'aide : « *En décortiquant mes intériorisations avec l'aide de certains professeurs, j'ai noté que je ne parvenais à percevoir un phénomène, que si j'avais pu auparavant l'imaginer ou le conceptualiser* » ((B1, l. 56-58). L'affluence de ce type de témoignage en faveur de la verbalisation a été une surprise pour nous, dans la mesure où l'espace de parole n'était pas majeur dans nos ateliers.

5.3. CONCLUSION ET DISCUSSION THEORIQUE

Nous avons pu dégager des lignes directrices qui nous informent de **l'éducabilité** **perceptive** des étudiants mis en contact avec les conditions extraquotidiennes d'expérience du corps sensible et qui invitent le sujet à contacter des manières d'être à soi non encore advenues en lui. En d'autres termes, la méthodologie pratique utilisée dans nos ateliers de découverte sensorielle offre de mettre à jour des potentialités perceptives qui jusqu'alors n'étaient pas actualisées par l'étudiant.

Nous avons relevé également des indices forts qui placent la démarche heuristique au cœur de notre pédagogie. En effet, chacun des étudiants a mis l'accent sur la nécessité de devenir d'abord le sujet de sa propre expérience pour devenir ensuite expert dans la saisie de la subjectivité interne du patient. Ce point particulier est rassurant quand, en tant que formateur, on s'attache non seulement à optimiser les dispositifs de formation, mais aussi et surtout à construire chez une population de praticiens une démarche compréhensive de sens à médiation expérientielle.

Cette dimension heuristique dépasse à l'évidence l'aspect professionnel du thérapeute. En effet, la pratique sur soi des instruments de la somato-psychopédagogie en vue d'intégrer la dimension subjective pour améliorer son geste thérapeutique, touche fortement le contingent existentiel de l'étudiant. Il nous semble en effet, que l'évolution de la pratique professionnelle est accompagnée d'un processus de transformation de la personne. Les étudiants font mention d'une véritable métamorphose de leur être sur la base de la découverte d'un nouveau rapport au corps.

Cette dimension existentielle concerne la totalité de la personne, elle touche son identité profonde produisant des transformations majeures qui invitent à un projet de développement d'une autre dimension humaine qui reste à découvrir, voire à dépasser. On constate que cette formation existentielle favorise la prise de conscience de sa propre intériorité et de celle d'autrui.

Si la pédagogie du sensible invite à un retour à soi par la médiation du déploiement des potentialité perceptives, elle se révèle être une source de résistances comme nous l'avons vu dans le chapitre consacré à l'herméneutique, l'étudiant rencontre des sensations inédites,

des manières d'être à soi qui le concernent profondément dans son intériorité. Parce que l'étudiant est capable d'écouter la plus infime des nuances de sensibilité se manifestant dans son corps, il sent aussi, au plus intime de lui même, les résistances qui génèrent chez lui des tensions cognitives inconfortables. Ces difficultés de nature existentielle relatées par les étudiants nous interpellent. Nous constatons qu'il y a des disparités entre les étudiants concernant leur capacités d'accéder à l'enrichissement perceptif de la même manière qu'il existe des disparités dans les capacités d'accéder à la logique mathématique, linguistique, ou esthétique, etc.

Enfin, nous avons été surpris de constater la place que donnent les étudiants à la relation d'aide verbale dans l'accompagnement de leur processus d'apprentissage perceptif. À plusieurs reprises, les étudiants mentionnent l'impact de l'espace de parole entre le formateur et eux mêmes pour dépasser une difficulté d'apprentissage. Les analyses de pratique et de vécu ont été à l'évidence des voies de passage efficaces pour éclairer la compréhension théorique et pratique.

Pour toutes les raisons évoquées ci-dessus, qui résultent chacune d'une prise de conscience des impacts de notre pédagogie sur l'étudiant en formation, et par la présence récurrente dans les journaux de formation des difficultés d'apprentissage liées à la transformation des habitudes perceptives, à la métamorphose de l'être, et à l'absence d'espace de parole suffisant dans le cadre de la formation, nous régulerons notre pédagogie du sensible. Il est donc apparu clairement que cette pédagogie est perfectible et nécessite quelques modifications.

Notre analyse, nous offre une meilleure compréhension des processus perceptivo-cognitifs mis en jeu par la pédagogie du sensible et nous invite à réguler notre pédagogie. Nous avons relevé que la pédagogie du sensible touche quatre éléments fondamentaux chez la personne : la *perception*, la *réflexion*, l'*implication*, la *signification*, et la *manière d'être à soi*. Il y a donc un processus de transformation qui sollicite la globalité perceptivo-cognitive du sujet. Ce constat nous confirme la nécessité d'introduire des protocoles d'accompagnement de la personne qui concernent chacun de ces points.

Jusqu'alors, nos ateliers de découverte sensorielle s'appuyaient, comme nous l'avons vu dans le cadre pratique, sur les **conditions d'expériences extraquotidiennes** et sur les **analyses des pratiques et des vécus**. Dans le but de réguler notre pratique nous y ajouterons désormais :

- des entretiens post-immédiats d'explicitation des vécus corporels (faisant suite à une pratique) en orientant l'étudiant vers la saisie des voies de passage perceptivo-cognitives (passage entre une sensation et une information, et le transfert entre une information interne et sa signification intelligible et singulière)
- une méthode d'accompagnement de l'étudiant dans ses phases de difficultés d'apprentissage et dans son processus de transformation existentiel.
- Une généralisation de la pratique de l'écriture de journaux de formation qui feront l'objet d'interviews entre l'étudiant et le formateur afin de mieux accompagner le processus de transformation lié à la sollicitation perceptive.

5.3.1. Perspectives

Notre recherche a été l'occasion de réaliser une démarche compréhensive de l'impact de la pédagogie du sensible appliquée dans l'atelier de découverte sensorielle dans le cadre de la post-graduation 2005-2006 à l'Université Moderne de Lisbonne. Notre but était de répondre à notre question de recherche : **Peut-on rendre compte de l'impact de la pédagogie du sensible sur le potentiel d'apprentissage des étudiants en formation de somato-psychopédagogie ?**

Cette recherche a permis la découverte inattendue d'autres impacts que le simple **enrichissement de la potentialité perceptive**, en effet, si l'expérience du terrain de la pédagogie nous laissait présager d'un réel **enrichissement perceptif** qui influencerait **l'habileté manuelle**, nous n'avons pas pris la mesure de l'ampleur des impacts de la pédagogie du sensible sur **la manière d'être**, sur **les structures d'accueil** (confrontation cognitive) et sur **les voies de passage** permettant de dépasser leurs difficultés perceptives.

Nous pouvons établir, sur la base de notre analyse qu'il existe bien un impact de la pédagogie du sensible sur les potentialités perceptives et par voie de conséquence, sur l'habileté manuelle.

Le modèle utilisé dans le cadre de notre atelier de découverte sensorielle s'est avéré pertinent sur **l'enrichissement des potentialités perceptives** des étudiants. En effet, on

constate que sur trois étudiantes, deux, A1 et C1, font état de façon claire d'une **évolution de leurs perceptions**, et d'un impact de cette évolution sur **leur manière d'être**, tandis qu'une étudiante, B1, traduit à sa manière une transformation de ses représentations perceptives et accède à de nouveaux vécus. On note également, notamment chez une étudiante, A1, un impact très positif sur la **performance thérapeutique**, qu'elle attribue clairement au déploiement de ses habiletés perceptives. Chez une autre étudiante, C1, on constate une même évidence, mais de manière moins explicitée. Chez la troisième, B1, cet aspect de la question n'est pas abordé.

Cependant, suite à une analyse plus fine, nous faisons le constat que le modèle pédagogique utilisé jusqu'alors, s'avère perfectible. C'est la raison pour laquelle, nous avons proposé, dans la section précédente, une régulation pédagogique née de notre analyse des données. Nous sommes conscient que ce nouveau modèle pédagogique devra faire l'objet d'une confrontation sur le terrain et être soumis à de nouvelles évaluations en vue d'être validé. Pour l'heure, nous avons appliqué la pratique du journal de formation dans le cadre de la formation que nous dirigeons à Paris à l'École supérieure de somato-psychopédagogie. En fin de deuxième année, il est demandé aux étudiants de réaliser un travail de synthèse sur leur parcours personnel de découverte et de déploiement de leur habileté perceptive. Le questionnement, à la suite à ce mémoire de recherche est davantage orienté. Ainsi, il est demandé aux élèves de réfléchir aux incidences du développement perceptif sur leur habileté manuelle, sur le rapport à soi, sur le rapport à leur activité perceptivo cognitive. Il leur est demandé également de retracer les difficultés rencontrées dans cet apprentissage et les voies de passage qu'ils ont utilisées pour les dépasser. Ces journaux font l'objet d'un entretien avec les élèves et révèlent des données qui jusque là étaient inaccessibles à notre pratique de formatrice. Nous utilisons ces données pour proposer aux élèves une pédagogie différenciée.

Par ailleurs, *je* n'oublie pas que ce mémoire de master 2 s'inscrit dans le parcours d'une demande de validation d'acquis expérimentiels. Cet exercice de recherche m'a permis de me familiariser avec la rigueur scientifique de la recherche qualitative. Tout au long de la rédaction de ce mémoire, j'ai tenté de conserver ma posture de praticien-chercheur ; j'ai pris conscience qu'« être en recherche » est très différent de « faire de la recherche ». J'ai également souhaité préserver l'esprit de la VAE dans ce difficile exercice de recherche pour une novice en la matière, en restant le plus souvent au contact du terrain de ma pratique professionnelle.

Nous tenons à préciser que cette recherche n'a pas la vocation d'apporter une scientificité à la somato-psychopédagogie, mais de soumettre le modèle pédagogique du sensible à la communauté scientifique.

Cette étude présente des limites et notamment, nous aurions aimé réaliser notre recherche à partir d'un nombre plus important de journaux de formation afin d'accéder à des résultats plus significatifs. Cependant, l'analyse des trois journaux nous a permis d'affiner notre compréhension des impacts de la pédagogie du sensible sur les potentialités perceptives des étudiants en formation de somato-psychopédagogie. Elle nous a permis, en tant qu'observateur clairvoyant et critique, de comprendre que les activités de formation ne peuvent se réduire aux seuls objectifs pragmatiques, et qu'ils doivent s'inscrire dans une perspective plus large de l'évolution humaine : la formation vue comme un projet de développement, une autre dimension humaine, qui reste à découvrir, voir à dépasser.

Perspectives de thèse

Contextualisation

Dans notre recherche de master 2, nous nous sommes proposé d'explorer une piste relativement inédite et en tout cas peu abordée dans la littérature spécialisée des sciences de l'éducation, celle du développement de la compétence perceptive de l'étudiant. Nous avons centré notre réflexion sur le **pôle expérientiel**, en l'envisageant dans une perspective existentielle, c'est-à-dire comme « processus vital et permanent » et comme « morphogenèse et transformation des connaissances » (Galvani, 2000). Cette dimension nous inscrit en partie dans le paradigme de l'**autoformation**, posture qui demandera à être assumée dans la rédaction d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

Nous avons cerné les impacts de la pauvreté perceptive dans le déploiement de l'habileté perceptive qui empêche l'acteur ou l'auteur de sa formation de devenir un expert dans la relation d'aide manuelle. Nous avons relevé que la pauvreté perceptive influence négativement la morphogenèse et la transformation des connaissances. Notre recherche nous a permis de surmonter cet obstacle en élaborant une **pédagogie du sensible** qui propose une méthodologie d'émancipation par rapport aux limitations perceptives, aux habitus perceptifs pourrait-on dire, à partir de l'exploration d'une tâche manuelle accompagnée (cf. tableaux 5 à 8).

Il ne suffit pas à l'accompagnateur de percevoir ce que l'autre ne perçoit pas et qui conditionne pourtant son rapport à lui, aux autres et à son environnement, il s'agit de développer des moyens pour placer l'accompagné en relation de perception, avec lui-même et avec son environnement. Le soin devient alors formatif dès lors qu'il correspond à une situation d'apprentissage permettant au formé d'acquérir une meilleure connaissance de lui-même et de son environnement (Rugira, 2002, p. 193)

Nous avons opté, comme nous le suggère J.-M. Rugira, pour un **accompagnement somato-sensoriel** (Rugira, 2002, p. 191) en formation. La pédagogie du sensible s'est avérée pertinente dans le déploiement perceptif de l'étudiant. Elle a permis, grâce à l'instauration d'un dialogue didactique entre le formateur et l'étudiant, de transformer son rapport à la formation et de développer de façon originale le **pôle autoformatif**. Sur la base de cet accompagnement, nous relevons qu'il y a eu une construction permanente de : « *liens entre des savoirs formels, des savoirs d'action et de connaissances existentielles qui permettent de produire des savoirs à partir de la réflexivité sur l'expérience* » (Pineau, 1999, p. 307).

Rappelons, et cela constitue une originalité forte de notre recherche, que la **régulation** demandée à l'étudiant s'effectue en **temps réel de l'action**, en effet, la main doit réceptionner, agir et s'adapter aux variations d'un tissu vivant, nous obligeant à élaborer une pédagogie en adéquation avec l'exigence de l'immédiateté. Cette approche pédagogique du sensible constitue, de notre point de vue, une évolution dans la formation expérientielle, dans la mesure où la réflexion ou la régulation ne portent pas « sur » une action ou « dans » l'action en rapport à un objet inerte (Argyris et Schön), mais sont réalisées en temps réel de l'action, au sein d'une relation de réciprocité entre **deux sujets vivants et mouvants**.

L'activité cognitive mise en jeu pour acquérir ce « savoir-faire du sensible » recrute une activité réflexive inhabituelle, et implique une mobilisation perceptivo-cognitive performante. Notre recherche nous a ouvert à des perspectives prometteuses grâce à l'élaboration d'une **pédagogie standardisée** (modèle des trois mains) et qui jusqu'alors restait dans le domaine de l'implicite.

Cependant, en pénétrant plus en profondeur les résultats de notre recherche, nous avons relevé un ensemble d'insuffisances concernant un des volets de notre procédure pédagogique. En effet, comme nous l'avons mentionné dans nos conclusions, nous avons relevé un manque de sollicitation du retour réflexif de l'étudiant sur les prises de conscience liées à l'expérience personnelle.

C'est pourquoi, dans une perspective de thèse, nous introduirons dans l'œuvre de formation des espaces de paroles qui permettront une mise en commun de l'expérience du sensible. Nous modéliserons cette activité groupale en deux temps. Durant la phase de l'atelier où nous mettrons en commun les expériences et durant l'écriture des journaux où nous réaliserons des va-et-vient entre le formateur et l'étudiant où le groupe.

Cependant, une thèse de doctorat n'en serait pas une si nous n'apportions pas une contribution personnelle et novatrice, voire même inédite, capable en même temps de se confronter aux paradigmes en place. Nous souhaitons fortement introduire la **dimension du sensible dans le processus de l'autoformation**. Cette approche, de notre part, peut être argumentée en explorant la phénoménologie et les travaux de recherche concernant le paradigme du sensible qui reste encore à explorer.

À ce stade de notre réflexion, nous pensons, que le paradigme du sensible ne remet pas en cause les fondations sur lesquelles repose l'autoformation, mais au contraire, nous y voyons une possibilité d'enrichissement mutuel. Cette recherche de complémentarité nous obligera à approfondir le **paradigme du sensible** et à nous familiariser avec celui de l'autoformation. Nous explorerons la pertinence d'éduquer l'accès à la donation du sensible en temps réel de l'action de formation au contact de laquelle, l'étudiant sera amené à réaliser un retour réflexif sur l'expérience du sensible et à produire une connaissance personnelle reliée à son vécu intérieur.

En procédant ainsi, et dans le prolongement de notre recherche de master, nous serons amenée à explorer différentes couches d'expérience qui sont spécifiques à l'expérience extraquotidienne (relation d'aide manuelle, gestuelle et introspective). En effet, comme nous l'avons vu, l'expérience extraquotidienne est un lieu qui convoque l'étudiant à saisir des contenus de vécu jusqu'alors inédits pour lui, sur lesquels il peut déployer sa réflexion et dégager des compréhensifs personnels. Nous mettrons l'accent sur les conditions d'expérience extraquotidienne qui constitueront le point de départ d'une nouvelle façon de questionner l'expérience. Comme nous l'avons développé dans notre mémoire, le modèle de l'extraquotidienneté emporte avec lui une dimension somato-sensorielle qui place le rapport au corps au centre de l'expérience formatrice : « *Derrière tes pensées et tes sentiments, mon frère, se tient un maître impérieux, un sage inconnu, il s'appelle soi. Il habite ton corps, il est ton corps.* » (Nietzsche, cité par Rugira, 2002, p. 191) La médiation corporelle dont il sera question dépasse la notion de corps physique et rompt avec l'idée d'un corps que l'on possède comme on possède un objet. Le corps devient dans le contexte du sensible un corps sujet qui a

quelque chose à dire au sujet qui l'habite. Pour pénétrer ce phénomène nous nous proposerons d'explorer l'intériorité du corps sensible, entrevue comme lieu de communication non verbale. Husserl pour définir ce mode d'échange, utilisait le terme d'« intersubjectivité », nous utiliserons quant à nous l'expression « réciprocité actuante » pour définir ce lieu de communication spécifique au sensible. Notre travail de recherche approfondira cette donnée, encore en chantier à l'heure actuelle et qui mérite que l'on s'y attarde.

Nous serons également amenée à créer un **espace de parole** qui permettra à l'étudiant de mettre en mots son expérience du sensible face à un public et qui mettra en jeu non seulement une coopérative de savoirs, mais une coopérative de vécus du sensible. La mise en œuvre d'un croisement subtil entre la sensation et la perception, entre la perception et la réflexion, nous permettra d'accompagner le transfert de ce processus dans l'action de l'écriture de journaux de formation. Notre recherche nous permettra d'explorer la nature de la production personnelle de contenus de vécu, de sens et de connaissance ancrés dans le fond même de la relation à soi et le processus d'intégration dans l'action formatrice.

Nous insisterons sur **la relation à soi** comme primat de la relation au monde. Nous argumenterons cette conversion de posture par rapport à l'autoformation qui considère que la construction de soi repose prioritairement sur les interactions avec le groupe ou la communauté. Le champ pratique de l'autoformation est effectué par un acteur social dans le cadre d'une interaction précise : *« L'interviewé est toujours acteur social, c'est-à-dire un individu qui se constitue comme sujet pensant et agissant dans le cadre d'un groupe social précis »* (Desmarais, 1986, p. 11) Nous souhaitons, tout en conservant cette dynamique anthropologique, voire psycho-sociale, proposer une alternative à cette vision de l'homme socialisé. En effet, nous développerons des moyens méthodologiques pratiques qui permettront un « retour à soi » grâce à un retour à son propre corps. Soigner sa propre singularité pour, simultanément, soigner son rapport au monde. Cette situation d'apprentissage permettra au sujet d'acquérir une meilleure connaissance de lui-même, l'aidera à construire sa coexistence avec le monde. Nous assumerons que le rapport de formation au monde exige contemporanément un rapport de soin à soi, d'où la nécessité d'enrichir les potentialités perceptives de chacun par la médiation du corps sensible.

Ainsi, sur la base de la relation à soi, nous postulerons pour la transformation du sujet en réhabilitant la dimension corporelle et sensible. Si nous regardons en face ce que nous apprend le rapport au sensible, nous trouvons que le corps est au cœur de la **pratique de soi**. Le précepte particulier « tourner le regard vers soi-même » (Foucault, 2001), prendra corps

dans notre recherche dans la mesure où il inclut la double nécessité d'« être à soi » et d'« être au monde » ou, plus précisément, d'« **être soi dans le monde** ». Cette figure du sujet qui se penche vers l'intérieur, reste ouverte au monde extérieur. Nous envisagerons cette quête identitaire sur cette base réciproque où s'engage la forme d'une **épreuve de soi**, « épreuve, au sens de l'expérience » comme le dit Foucault (2001, p. 446) , mais qui sera entrevue au sens de « **l'expérience intime du sensible** » (Bois, 2007) et épreuve, au sens de la « *tekhnê* » (le savoir-faire) (Foucault, 2001, 51), mais entrevue au sens d'« **être au monde ce que je suis devenu** » (Bois, 2007) au contact du sensible. Cette recherche sera l'occasion de mettre l'accent sur les activités heuristiques (prises de conscience expérientielles) et sur l'herméneutique à partir de laquelle le sens des dimensions existentielles sera exploré.

En conclusion, sur la base de ce qui a été formulé, la thèse de doctorat que nous nous proposons de développer mettra l'accent sur une méthode d'accompagnement des « moments intenses » (Galvani, 2004, p. 95-122) où des « moments sensibles » (Bois), à partir desquels émergeront des productions de connaissances personnelles qui auront vocation de permettre à l'étudiant de réaliser une autoformation accomplie et accompagnée.

Cadre épistémologique et méthodologique

Pour produire un travail de qualité, il faut avant tout disposer d'une bonne méthodologie de recherche. Placée devant cette exigence, nous devons faire un choix entre les diverses possibilités qui s'offrent à nous. Mais d'emblée, nous inscrirons notre recherche dans une méthodologie qualitative dans laquelle, la créativité devra toujours être présente, tout en conservant le caractère rigoureux et pragmatique. Nous veillerons à nous inscrire dans une démarche phénoménologique et heuristique. En procédant ainsi, nous resterons fidèle à la méthodologie de recherche de notre master 2. Toutefois, l'objet de recherche de notre future thèse nous invite à inscrire notre méthodologie de recherche au sein de la démarche clinique de recherche, puisque, contrairement à notre recherche de master 2, nous placerons l'interactivité et le travail de groupe au centre de notre investigation.

Nous conserverons notre posture de praticien-chercheur impliqué. En effet, comme le dit R. Canter-Kohn (2002) « l'implication participe à la production de connaissances ». Nous n'oublierons pas que notre recherche concerne l'étude de la subjectivité propre à toute relation entre soi et soi, entre soi et autrui, et entre soi et le monde sur la base d'une logique du vivant, mouvant, ancré dans le corps. Même s'il est trop tôt pour la définir précisément, notre question de recherche, concernera les **impacts de la réciprocité actuante dans le**

déploiement de la communication chez l'étudiant en formation de somato-psychopédagogie. Rappelons que l'étudiant en formation de somato-psychopédagogie est placé, tantôt en situation **d'étudiant-patient** et tantôt en situation **d'étudiant-praticien** dans le cadre de sa formation. L'une des exigences du métier de somato-psychopédagogue est de devenir expert de la communication et cela à plusieurs niveaux : la communication de soi à soi, communication non verbale (dialogue tissulaire), la communication verbale avec autrui et la communication verbale au sein d'un groupe (capacité à écouter et à produire de la connaissance personnelle au contact du groupe).

La démarche de recherche clinique, nous apparaît pertinente pour interroger les vécus, la subjectivité et le sujet dans sa totalité. En effet, nous sommes en phase sur plusieurs critères caractéristiques de ce paradigme : les hypothèses ne se posent pas *a priori* mais émanent progressivement du terrain (la démarche se démarque fortement de la démarche hypothético-déductive qui oriente le regard du chercheur), la posture du chercheur est impliquée et engagée sur le terrain et s'adresse à un sujet dans sa totalité de manière interactive.

Cependant, il nous faudra discuter sur plusieurs points pour être en cohérence avec notre choix épistémologique et celui de la démarche clinique de recherche afin que celle-ci soit totalement assumée par nous et acceptée par la communauté scientifique. En effet, le paradigme du sensible ne s'inscrit pas nécessairement dans une démarche pluridisciplinaire, il ne rend pas compte du sujet uniquement dans sa situation de vie quotidienne, mais l'étudie dans un contexte **extraquotidien** qui a pour vocation de permettre à l'étudiant d'accéder à de nouveaux vécus et à de nouvelles connaissances personnelles qui ne se donneraient pas dans un contexte quotidien. D'autre part, la **posture d'égalité** entre le chercheur et le milieu observé, ne nous paraît pas adéquate pour répondre à notre problématique et nous adopterons une posture de **médiation active** qui place le chercheur dans une posture assumée d'expert par rapport à la personne formée. À la place de la **non directivité**, nous choisirons une posture de **directivité informative** indispensable pour accompagner les prises de conscience personnelles des contenus de vécus et de connaissance en filiation avec le sensible. Toutes ces particularités poseront problème et devront être discutées et argumentées dans le but d'instaurer une complémentarité paradigmatique.

Pour l'heure, nous n'avons pas l'intention de réaliser une analyse triangulaire, bien que nous restions ouverte à cette possibilité. Nous souhaitons nous appuyer sur un recueil de données en utilisant sur des journaux de formation réalisés par vingt étudiants en formation de somato-psychopédagogie. La pratique de l'écriture descriptive et réflexive, suite à l'analyse

des données de notre recherche de master 2, est désormais intégrée aux pratiques d'accompagnement en formation de somato-psychopédagogie et cela constituera notre *corpus* de données. Nous souhaitons, après la collecte des données, faire un travail d'analyse et d'interprétation selon la démarche analytique phénoménologique et herméneutique du sensible (Bois, 2007) que nous développerons abondamment.

Objectifs

Les étudiants seront amenés, dans ce difficile exercice de l'écriture à questionner les impacts de l'inter-réciprocité actuante sur leur qualité de communication dans les quatre niveaux précédemment énoncés. L'analyse des données nous demandera de prendre en compte les catégories émergentes et de faire un travail interprétatif susceptible de nous permettre de cerner les contours de cette nouvelle communication basée sur la réciprocité actuante, de dégager les impacts de cette nature de communication sur l'art de communiquer et de comprendre l'intérêt d'un retour à soi comme primat de la relation au monde.

Conclusion

Cette recherche nous paraît réalisable dans la mesure où la population étudiée se situe dans le cadre de la formation de somato-psychopédagogie que nous animons et dans la mesure où cette recherche s'inscrit dans notre terrain de pratique quotidien. Au-delà des objectifs définis ci-dessus, nous souhaitons que cette recherche soit l'occasion d'étendre le paradigme de la **recherche-formation** en lui associant la dimension somato-sensorielle. N'y aurait-il pas là une cohérence, à ce qu'une approche pluridisciplinaire puisse accueillir en son sein une discipline émergente dans la mesure où, questionner la logique du vivant est complexe ?

Bibliographie

- Albarello L., 2004. *Devenir praticien-chercheur*, Paris : De Boeck
- Allport G., Feifel H., Maslow A., May R., Rogers C, 1971. *Psychologie existentielle*, 2^{ème} édition, Paris : EPI
- Argyris C. & Schön D.A., 1974. *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bachelard G., 1999. *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin
- Bachelart D., Leguy P. Pineau G., Rugira J.M., Galvani P., Denoyel N. 2002. L'accompagnement dans tous ses états, *Education permanente* N°153
- Balleux A., 2000. Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt cinq ans de recherche, dans *revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVI, , p. 263-285
- Bandura A., 1997. *Self efficacy. The exercise of control*, New York : W.H.Freemann and Co
- Barbier R., 1996. *La recherche-action*, Paris : Anthropos
- Barbier R., 1997. *L'approche transversale - L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris : Anthropos (A.T.)
- Barth B-M., 1993. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz pédagogie.
- Berger E., 1999. *Le mouvement dans tous ses états, Les recherches de Danis Bois*, Paris : Point d'appui
- Berger E. 2004. *Approche 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'adulte*. Mémoire de D.E.A., université Paris VIII. Sous la direction de J.-L. Le Grand
- Berger E., 2005. *Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ?* dans, *Pratique de formation, corps et formation*, université de Paris 8, coordonné par C. Delory-Momberger, pp. 51- 64

- Berger E. 2006a. *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*, Paris : Point d'appui
- Berger E., 2006b. Réduction phénoménologique et époque corporelle : psychophénoménologie de la pratique du point d'appui, *Expliciter*, N°67 octobre, pp. 45-50
- Bois D., 1989. *La vie entre les main*, Paris : Trédaniel
- Bois D. & Berger E., 1990. *Une thérapie manuelle de la profondeur*, Paris : Trédaniel
- Bois D., 2001. *Le sensible et le mouvement*, Paris : Point d'appui
- Bois D., 2005. *Corps sensible et transformation des représentations : propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation*. Tesina en didactique et organisation des institutions éducatives, Université de Séville.
- Bois D., 2006. *Le moi renouvelé*, Paris : Point d'Appui
- Bois D. & Rugira J.M., 2006. Relation au corps et récit de vie, dans Elizeu Clementino de Souza *Autobiographie, Histoire de vie et formation*, Porto Alegre, Salvador EDUNEB, pp. 31-46
- Bois D., 2007. *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte : vers un accompagnement perceptivo cognitif à médiation du corps sensible*, thèse de doctorat européen, université de Séville, sous la direction d'Antonio Morales et d'Isabel Lopes Gorriz.
- Bourgeois G. & Pineau G., 1991. *La formation expérientielle des adultes*, Paris, Recherche en formation continue, Ministère du travail et de l'emploi et de la formation professionnelle, Délégation à la formation professionnelle
- Bourgeois E., 2004. Préface. In Albarello, L. Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale, Paris : De Boeck, pp. 5-8
- Bourhis, H., 2006. *Portefeuille d'Acquis professionnels : Construction d'une demande de reconnaissance et de validation des acquis de l'exéprience - Formation visée : master 2 recherche "Education tout au long de la vie"*, Paris 8
- Boyd C.O., 2001. Phenomenology, the method. In Munhall (ed.). *Nursing Research: A qualitative perspective* (pp. 93-122). New York : Jones and Bartlett.
- Canter-Kohn R., 1984. L'observation chez le chercheur et le praticien. *Revue Française de pédagogie*, 68, pp. 104-116.

- Canter-Kohn R. 1986. La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production de connaissances. *Bulletin de psychologie*, XXXIX (377), pp. 817-826.
- Canter-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. Paris VIII.
- Clementino E., 2006. Tempos, narrativos e ficções : a invenção de si , Porto Alegre Salvador EDUNEB
- Comte-Sponville, 2006. *L'esprit de l'athéisme, Introduction à une spiritualité sans Dieu*, Paris : Albin Michel.
- Courraud C., 1999. *La fasciathérapie et le sport, le match de la santé*, Paris : Point d'appui
- Courraud C., 2002. *Attention et Performance*, Paris : Point d'appui
- Courraud-Bourhis H., 1999. *La biomécanique sensorielle*, Paris : Point d'appui
- Courraud-Bourhis H., 2002. *Le sens de l'équilibre*, Paris : Point d'appui
- Courtois B. & Pineau G., 1991. *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française.
- Craig, E.-P., 1978. La méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en sciences humaines. Traduction du Chapitre II, consacré à la méthodologie, tiré de la thèse doctorale de l'auteur, « The heart of the teacher, a heuristic study of the inner world of teaching ». Boston University Graduate School of Education, traduit par Ali. Haramain, automne 1988
- Damasio A., (entretien avec) 2004. Les émotions source de la consciences. dans G. Chapelle (coordonné par), *Le moi, de normal au pathologique*, Paris : Sciences humaines
- Damasio A., 1999. *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*, Paris : Odile Jacob
- Dauliach C., 1998. Expression et onto-anthropologie chez Merleau-Ponty. Dans M. Merleau-Ponty, *Notes de cours sur L'origine de la géométrie de Husserl, suivi de Recherches sur la phénoménologie de Merleau-Ponty* (pp. 305-330). Paris : Presses Universitaires de France.
- Delory-Momberger C., 2005. Présentation du numéro. In *Pratique de formation, corps et formation*. Université de Paris 8, pp. 7-23

- Desmarais D., Grell D. (dir) & alii, 1986. – *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoire*, Montréal : Sont Martin
- Demazière D. & Dubar C., 1997. *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan
- De Peretti A., 1974. *Pensée et Vérité de Carl Rogers*, Toulouse : Privat
- Depraz N., 1999. *Husserl*. Paris : Armand Colin
- Devarieux A., 2004. *Maine de Biran : l'individualité persévérante*. Grenoble : Jérôme Million.
- Dewey J., 1960. *Experience, nature and freedom*. New York, NY : Macmillan Company.
- Dilthey W., 1947a. Origines et développement de l'herméneutique (1900). *Le monde de l'esprit, I*. Paris : Aubier Montaigne.
- Dilthey W., 1947b. Contribution à l'étude de l'individualité (1895-1896). In *Le monde de l'esprit, T.1* (pp. 247-318). Paris : Aubier Montaigne.
- Dilthey W., 1988. *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. Œuvres complètes T. III. Paris : Cerf.
- Dilthey W., 1992. *Introduction aux sciences de l'esprit*. Œuvres complètes T. I. Paris : Cerf.
- Dominicé P., 2005. La formation confrontée aux maltraitements du corps. ? dans, *Pratique de formation, corps et formation*, université de Paris 8, coordonné par C. Delory-Momberger, pp. 65-76.
- Douglas, B. G. & Moustakas, C., 1985. Heuristic inquiry ; the internal search to know. *Journal of humanistic Psychology*.
- Dubar C., 1996. *La formation professionnelle continue*, Paris : Repères N°28
- Ferguson, (Préface), 1992. dans Gendlin, *Focusing, au centre de soi*, Montréal : Le jour
- Feuerstein R., 1996 ; Médiation éducative et éducabilité cognitive autour du PEI. Lyon : Chroniques sociales.
- Flaubert A., 2004-2005, *Observation ethnométhodologique d'un jury de V.A.E.*, Dirigé par P. Quettier, DESS ethnométhodologie et informatique, Paris 8
- Foucault M., 2001. *L'herméneutique du sujet. Cours au collège de France, 1981-1982*. Paris : Seuil, Gallimard.

- Gaillard J., 2000a. Du sens des sensations dans les apprentissages corporels. *Expliciter*, n°35. pp. 1-13
- Gaillard J., 2000b. Sensation et pédagogie vers une conception éactive, *Expliciter*, n°36, pp.12 à 4.
- Gardner H., 2001. *Les intelligences multiples*, Paris : Retz.
- Gardner H., 1997. *Les formes de l'intelligence*, Paris : Odile Jacob.
- Galvani P., 2002. *Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation*. 2^{ème} symposium mondial sur l'autoformation, GRAF CNAM, Abbaye de Royaumont, Juin 2000, à paraître aux éditions L'Harmattan.
- Galvani P., 2004. L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles, *Interaction*, Université de Sherbrooke, vol 8, N°2 pp. 95-122.
- Gendlin E.T. 1992. *Focusing, au centre de soi*, Montréal : Le jour
- Giordan A. & de Vecchi G., 1987. *Les origines du savoir*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Giorgi, A. 1997. De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines. In Poupart J. et alii (éds.). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-363). Montréal : Gaétan Morin
- Glaser B. & Strauss A., 1967. *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago : Aldine publishing.
- Hanna T., 1989. *La somatique*. Paris : Inter Editions.
- Hess R., 1998 *La pratique du journal, l'enquête au quotidien*, Paris : Anthropos.
- Hess R. 2006. le moment du journal, le journal des moments, dans Clementino de Souza E., *Tempos, narratives e ficções : a invenção de si*, Porto Alegre / Salvador, EDUNEB, pp. 89-103
- Honoré B., 1992. Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence, Paris : L'Harmattan.
- Husserl E., 1965. *Idées directrices pour une phénoménologie, Vol. I*. Paris : Gallimard.
- Huyghe V., 2006. *Accompagnement et corps sensible : recherche sur la relation au corps sensible comme alternative à l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus d'apprentissage*. Mémoire de Master en Ingénierie de la formation, fonction

- d'accompagnement de la personne en formation, Université François Rabelais. Sous la direction de M. Humpich.
- James, W., 1924. *Précis de psychologie*. 6^e édition, Paris : Marcel Rivière
- Janicaud D., 1998. *La phénoménologie éclatée*. Éditions de l'Éclat
- Jourdain S., 1992. *L'irrévérence de l'éveil : Dialogue avec Gilles Farcet* ; Paris : Éditions du Relié.
- Jourde P., 2002. *La Littérature sans estomac*. Paris : L'esprit des péninsules.
- Kaufmann J.-C., 1996. *L'entretien compréhensif*. Paris : Éditions Nathan.
- Kolb D.-A., 1984. *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lainé A., 2005. *Quand l'expérience sa fait savoir, l'accompagnement en validations d'acquis*, Ramonville Saint-Agne : Eres
- Lambloy B., 2003. *Devenir qui je suis, Une autre approche de la personne*, Lisieux : Desclée de Brouwer.
- Leão M., 2002. *Le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performeur*. Université Paris VIII, thèse de doctorat en arts, philosophie et esthétique. Sous la direction de J.-M. Pradier
- Le Boterf, G., 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Grand J.-L., 1989. La bonne distance épistémique n'existe pas. *Éducation permanente* n° 100-101, pp. 109-121.
- Le Grand J.-L., Pineau G., 1996 ; *Les histoires de vie*, Paris, P.U.F., collection Que sais-je ? (1^{ère} édition 1993), 128 p.
- Le Grand J.-L., 1998. La Maïeutique, Considérations critiques sur les modèles maïeutiques, in G. Pineau, *Accompagnements et histoire de vie*, Paris : L'Harmattan, pp. 119-139
- Le Grand J.-L., 2000. Repères théoriques et éthiques en histoire de vie collective. In Coulon M.-J. & Le Grand J.-L. (dir.). *Histoires de vie collective et Éducation populaire. Les entretiens de Passay* (pp. 129-160). Paris : L'Harmattan.
- Lemaître J.-M., Colin L., 1975. « Groupes de formation, l'éclatement de la psychosociologie des groupes », *Revue Pour* n° 41, pp. 15-39

- Maine de Biran, 1995 et 1997. *Essai sur les fondements de la psychologie*, Œuvres complètes, Tome IV et VII, Vrin
- Maslow A., 1972. *Vers une psychologie de l'être*, Paris : Fayard
- Meirieu P., 1996. *Frankenstein pédagogue*, Paris : ESF
- Merleau-Ponty M., 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty M., 1964a. *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard
- Morin E., 1987. *Pour sortir du XXème siècle*. Paris : Seuil
- Morse J. & alii, 2002. Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 1, 2.
- Moustakas C., 1990. *Heuristic Research : Design Methodology and Applications*. Beverly Hills : Sage
- Moustakas C., 1994. *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage
- Mucchielli, A., 1994. *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF, 2^{ème} éd.
- Mucchielli, A., 2004. Méthode d'analyse phénoménologique. In A. Mucchielli (sous la direction). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 191-192). Paris : Armand Colin, 2^{ème} éd.
- Noël A., 2000. *La gymnastique sensorielle selon la méthode D. Bois*, Paris : Point d'appui
- Paillé P., 1998. Un regard sur la recherche qualitative en éducation au niveau des mémoires de maîtrises et des thèses de doctorat dans les universités Québécoises francophones (années 1980 et début des années 1990). *Recherches qualitatives*.
- Paillé P., 2004a. Analyse qualitative. dans A. Mucchielli (sous la direction). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, (pp. 210-212). Paris : Armand Colin, 2^{ème} éd.
- Paillé P., 2004b. Recherche heuristique. dans A. Mucchielli (sous la direction). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, (pp. 225-226). Paris : Armand Colin, 2^{ème} éd.
- Paillé P. & Mucchielli A., 2005. *Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 2^{ème} éd.
- Paillé P., 2006. *La méthodologie qualitative*, Paris : Armand Colin

- Paquay L., 1999. *Apprendre de son expérience*, Québec : Presses de l'université du Québec
- Piaget J., 1998. *La psychologie de l'intelligence*, Paris : Armand Colin.
- Piaget J., 1975. *L'équilibration des structures cognitives*, Paris : PUF.
- Piaget J., 1968. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris : Delachaux et Niestlé
- Pineau G., 1998. *Accompagnement et histoire de vie*, Paris : L'Harmattan
- Pineau G., 1999. Expérience d'apprentissage et histoire de vie, dans, Carré, P., & Caspar, P. (dir), *Traité des sciences et techniques de formation*, Paris : Dunod, pp. 307-327
- Pineau G. 2006. Les histoires de vie comme art formateur de l'existence, in Clementino de Souza E., *tempos, Narratives e ficções : a invenção de si*, pp. 41-59
- Ravaisson F., 1997. *De l'habitude*. Paris : Rivages.
- Ricoeur P., 1986. Phénoménologie et herméneutique. dans Ricoeur, *Du texte à l'action*. Paris : Points Seuil.
- Rogers C., 1998. *Le développement de la personne*, Paris : Dunod
- Rogers C., 2001. *L'Approche centrée sur la personne*, Paris : Randin
- Rogiers X., 2001. *Une pédagogie de l'interaction. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. 2^{ème} éd Bruxelles : De Boeck Université
- Roll J.-P., 1993. Le sentiment d'incarnation : arguments neurobiologiques. *Revue de médecine psychosomatique*, N° 35, pp. 75-90.
- Rousseau J.-J., 1966. *Émile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion.
- Rugira J.-M. Galvani P., 2002. Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation, dans, Bachelart D., Leguy P. Pineau G., Rugira J.M., Galvani P., Denoyel N. 2002 L'accompagnement dans tous ses états, *Education permanente* N°153, pp. 179-196
- Strauss A. & Corbin, J., 2004. *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, Academic Press : Fribourg. Traduit de l'anglais par Marc-Henry Soulet.
- Spinoza B., 1954. *L'Éthique*. Paris : Gallimard.
- Thibault M.-C., 2002. VAE et université : vers de nouvelles figures d'accompagnement, dans *L'accompagnement dans tous ses états*, N°153 2002-4 pp. 121 à 128

- Van Manen, M., 1990. *Researching Lived Experience*, New York : SUNY Press.
- Varela F., 1989. *Invitation aux sciences cognitives*, Paris : Seuil
- Vergnaud, G., 1995. *Evolution du travail et formation des compétences*, Le Monde 20 déc 95
- Vermersch P., 1994. *L'entretien d'explicitation, Nouvelle édition enrichie d'un glossaire*, Issy les Moulineaux : ESF
- Vermersch P., 2006. Préface, dans D. Bois, *Le Moi renouvelé*, Paris : Point d'appui
- Wittorski R., 1998. *De la fabrication des compétences. Education permanente*,(135), pp. 57-69.
- Wulf C., 2005. Le corps comme médium de l'apprentissage, dans *Pratiques de formation, Corps et formation*, université de Paris 8, coordonné par C. Delory-Momberger, pp. 39-49
- Zeller O., 2004. *Valider ses acquis*, Paris : l'Express édition

Annexes

Analyse du journal de A1

Femme
43 ans
Débutante
Kinésithérapeute
Française

- **Tableau de l'enrichissement perceptif**

Perception au début de la formation	Enrichissement perceptif au contact de la formation
<p>« je me percevais à l'époque, davantage 'manuelle' qu' 'intellectuelle' » (A1, l. 16-17)</p> <p>« Au début de ma formation, quand j'étais traitée par un de mes collègues étudiant, j'avais des perceptions limitées à la nature de la pression manuelle, au relâchement de mes tension ou à la disparition de mes douleurs. » (A1, l. 22-24)</p> <p>« je ne parvenais cependant pas à lire le processus interne en temps réel de l'expérience. » (A1, l. 30-31)</p> <p>« J'avais des sensations sous mes mains, mais je ne savais pas les définir, en tout cas, pas suffisamment pour les décrire ou les expliciter. Ce flou perceptif avait une conséquence sur ma pratique et sur mon efficacité en thérapie manuelle. » (A1, l. 32-33)</p>	<p>« Aujourd'hui, j'ai accès à toutes les nuances de vécus pendant (chaleur, tension relâchement psychotonique, mouvement interne ...) je mesure qu'à l'époque, j'étais plus éloignée de mon corps que je ne le soupçonnais. » (A1, l. 24-26)</p> <p>« Au sixième stage, guidée par une formatrice, je perçu un mouvement tissulaire spontané sous mes mains qui m'invitait dans une orientation spiralée et qui correspondait exactement à ce qu'on m'avait décrit. » (A1, l. 34-36)</p> <p>« Le toucher semblait guidé par une sensation enveloppante de mouvements qui glissaient dans le corps avec facilité. » (A1, l. 70-71)</p> <p>« J'ai « perçu » le sensible sous la forme d'un mouvement interne au sein des tissus bien avant de « voir » son déroulement. Il m'a fallu sept mois d'entraînement pour voir les formes qui se donnaient dans ma subjectivité sensible et cela fut essentiel pour l'efficacité de mon geste manuel.» (A1, l. 119-121)</p> <p>« Ajouter le « voir » au « percevoir » rendit mon geste plus performant, comme plus précis et plus lucide. » (A1, l. 121-122)</p> <p>« Aujourd'hui, je considère avoir résolu mon handicap perceptif, je perçois les contenus de vécu liés au sensible. » (A1, l. 207-208)</p> <p>« Ma capacité d'acquérir un référentiel interne subjectif, d'évaluer et de réguler ma pratique manuelle en temps réel de l'action thérapeutique et d'auto évaluer mes progrès. » (A1, l. 214-215)</p>

• **Tableau des impacts de l'enrichissement perceptif**

Impact sur l'habileté perceptive manuelle	Impact sur la manière d'être à soi	Impact sur la transformation cognitive
<p>« Mon incapacité à saisir la subjectivité dans le corps d'autrui avait un impact sur ma pratique de thérapeute : j'étais davantage une technicienne capable d'appliquer les protocoles à la lettre, qu'une thérapeute capable d'utiliser un savoir faire impliqué ; c'est-à-dire capable de m'impliquer dans ma subjectivité pour en saisir le sens. » (A1, l. 53-56)</p> <p>« Le toucher semblait guidé par une sensation enveloppante de mouvements qui glissaient dans le corps avec facilité. Ces petites réussites s'accumulèrent peu à peu et me renforcèrent dans le sentiment de pouvoir faire, dans la confiance ou sentiment d'efficacité personnelle. » (A1, l. 70-73)</p>	<p>« je mesure qu'à l'époque, j'étais plus éloignée de mon corps que je ne le soupçonnais. » (A1, l. 26)</p> <p>« Je faisais des progrès, puisque qu'au bout d'un an de formation, je vivais des moments savoureux pour moi-même » (A1, l. 29-30)</p> <p>« Je parvins à dire le sentiment que j'avais d'avoir vécu là une rencontre décisive avec moi-même. A 43 ans, j'avais le sentiment que je faisais le choix de vivre ! » (A1, l. 152-154)</p> <p>« ce moment m'avait fait contacter pour la première fois, le goût de ma vie, et le sentiment profond de mon existence, le goût de la vie en moi et qui me donnait le sentiment d'avoir choisi à cet instant de m'engager pleinement dans ma vie, comme si elle débutait au moment où j'en prenais conscience. » (A1, l. 156-159)</p> <p>« A Lisbonne j'ai contacté une nature de relation à moi que je ne savais exister. Plus j'étais en relation avec ma présence, plus j'avais accès à ma profondeur, plus mon geste était performant. » (A1, l. 209-211)</p>	<p>« Acquérir un savoir-faire de manière davantage pratique que théorique, me convenait, du moins, c'est ce que je croyais, car aujourd'hui, j'ai autant accès à une vie réflexive pleine qu'à une maîtrise manuelle grâce au déploiement de ma perception. » (A1, l. 17-19)</p> <p>« Curieusement, c'est en développant mes capacités perceptives, que j'ai accédé à une vie réflexive plus riche et plus créatrice. » (A1, l. 20-21)</p> <p>« Ce qui me motive à présent, n'est pas tant de vivre des sensations intenses de rapport au mouvement interne, mais davantage de lire la signification de mes vécus et de développer une pensée sensorielle. Par le passé, j'avais parfois et fortuitement, accès à des pensées intuitives ; des phrases me venaient comme si je me parlais à moi-même sans y avoir réfléchi longuement, et me disaient des choses à la fois importantes et inattendues. » (A1, l. 217-222)</p>

• **Tableau des difficultés et voies de passage**

Difficultés d'apprentissage rencontrées	Voies de passage utilisées pour dépasser les difficultés d'apprentissage
<p>« Mais rien n'était gagné car, après cette première rencontre d'une expression du sensible, quand de nouveau je réalisais seule une séance de thérapie manuelle, je ne retrouvais pas cette sensation. Je ne parvenais pas à percevoir les consignes qui étaient demandées. » (A1, l. 40-42)</p> <p>« Je ne savais pas attendre pour accueillir ce que</p>	<p>« Cette première expérience du mouvement interne fut Ma motivation à poursuivre ma formation, car cette sensation extraordinaire, incroyable, de la vie qui semble couler dans les tissus, je voulais la retrouver seule et la faire vivre. » (A1, l. 36-39)</p> <p>« Je réussis à dépasser cette difficulté majeure grâce à d'une part ma ténacité qui me poussait à</p>

je ne connaissais pas encore et qui allait émerger. Cela me conduisait à un cercle vicieux : ne sentant pas, je faisais et faisant, je ne sentais pas... A cette difficulté s'ajoutait la nécessité de lutter sans cesse contre la tendance bien ancrée dans mon esprit à penser que je n'y arriverais pas et que je n'étais pas douée. » (A1, l. 48-52)

« Je pratiquais peu dans mon cabinet de kinésithérapeute, car je n'avais pas confiance en mon toucher et j'avais un enjeu thérapeutique qui me mettait sous pression. » (A1, l. 74-75)

« L'enthousiasme des témoignages de certains étudiants me motivait parce que je voulais accéder à ces vécus et me paralysait car je me sentais médiocre dans ma perception, je n'avais pas accès à ce qu'ils décrivaient. » (A1, l. 93-95)

« Je me dévalorisais de plus en plus renforçant une tendance naturelle qui n'allait pas dans le sens de développer mon sensible, mais dans celui de me faire du mal à moi même. » A1, l. 95-97)

« Mes difficultés majeures ont été : une pauvreté perceptive, un manque de confiance et une recherche de validation extérieure, une tendance à mieux maîtriser le savoir que le savoir être, une difficulté à saisir la pensée sensible, une difficulté à faire des liens entre le vécu et la signification » (A1, l. 234-237)

m'entraîner davantage et d'autre part grâce au guidage verbal et manuel de mes formateurs. » (A1, l. 57-59)

« Le fait de refaire des stages, dans une posture de formateur, me permit de découvrir que j'étais capable d'amplifier les perceptions des étudiants en suivant les protocoles, sans que ma perception personnelle ne soit amplifiée. » (A1, l. 62-64)

« Ce renforcement externe me fit gagner en confiance, mais il ne construisait pas mon référentiel interne. Touchée par ce témoignage, j'allais guider le plus souvent possible cet étudiant, jusqu'à ce qu'un jour, j'accède en l'aidant, à une sensation de volume, qui fut mon premier repère de justesse, un repère que je cherchais ensuite à retrouver et à associer au mouvement perçu précédemment dans le tissu. » (A1, l. 66-70)

« Un jour, un professeur est resté m'aider pendant longtemps et il a réalisé une analyse de pratique (c'est-à-dire qu'après chaque pratique, il est proposé un temps d'échange entre le praticien et le patient, supervisée par un formateurs). A partir de cette pratique je m'entraînais seule à décrire ce que faisais et ressentais et cela me permis je développer un grande habileté à décrire avec précision les protocoles de travail et à les appliquer à la lettre. » (A1, l. 79-84)

« L'analyse de pratique permettait à celui que je venais de traiter de me renvoyer des informations qui me montraient que j'étais efficace, ce qui m'a considérablement aidée. » (A1 l. 85-86)

« je m'aperçois avec surprise, en écrivant ces lignes, que si ma quête initiale était d'acquérir un toucher efficace, les expériences de thérapie manuelles ont toujours laborieuses à mes débuts, tandis que les introspections sensorielles et les situations de mouvement gestuel ont été une source majeure de connaissance dans mon processus de découverte du sensible. » (A1, l. 142-144)

« Au fil de mon apprentissage dans les ateliers du sensible, je fus surprise du lien entre la théorie et la pratique. J'avais accès à une nouvelle compréhension de mon expérience grâce à une théorisation de la pratique. Cette pédagogie a transformé ma pratique. Jusqu'alors, j'appliquais des concepts, tandis qu'ici je devais dégager moi-même du sens de la pratique que je faisais. Cette procédure de formation consistant à décrire les sensations et à les catégoriser et à en tirer du sens par la réflexion, j'accédais plus facilement à la

	<p>vie qui se déroulait dans le tissu. Cela a eu une influence réelle très positive sur mon geste manuel. » (A1, l. 180-186)</p> <p>« J'ai appris également à considérer la psychologie de la personne à travers la lecture du psychotonus ce qui révolutionna ma pratique et me permit d'accéder à de nouvelles significations perceptives. Dans ce cas, à travers l'expérience, je saisis et comprenais les concepts qui m'avaient été énoncés. » (A1, l. 192-195)</p> <p>« La formation à Lisbonne m'a permis de repérer mes points forts car j'ai été en permanence sollicitée dans mes points forts : la constance de mon effort malgré la pauvreté de mes vécus initiaux, le temps consacré à m'entraîner, la motivation immanente dès que j'ai eu accès au sensible, la validation et la valorisation de mes progrès constant, mon attirance pour la nouveauté, mon goût accru pour le changement, ma capacité à ne pas considérer mes acquis comme des réalités immuables et celle de remettre en question mes points de vue, ma capacité à persévérer face aux difficultés révélée par la rencontre avec le sensible. » (A1, l. 226-232)</p>
--	---

Analyse du journal de B1

Femme
32 ans
débutante
Responsable des ressources humaines en entreprise
Française

• Tableau de l'enrichissement perceptif

Perception au début de la formation	Enrichissement perceptif au contact des ateliers sensoriels
<p>« J'ai réalisé que j'abordais toujours les choses « depuis l'extérieur » et jamais « à partir de moi ». L'endroit d'ou je vivais les choses n'était pas nécessairement le bon, en tout cas pas le seul. » (B1, l. 33-35)</p> <p>« je captais et traitais les informations sur un mode analytique, avec des organes des sens centrés sur l'extéroception. J'observais ce qui se passait en moi avec un regard qui passait par le dehors de moi. » (B1, l. 45-47)</p> <p>« je ne parvenais à percevoir un phénomène, que si j'avais pu auparavant l'imaginer ou le conceptualiser. » (B1, l. 57-58)</p> <p>« Tout jaillissement d'un phénomène en intériorisation est systématiquement pris en otage par ma pensée de contrôle » (B1, l. 61-62)</p> <p>« J'avais dépassé le niveau zéro de perception, je réalisais que le mouvement me donnait des infos que je ne validais pas. » (B1, l. 97)</p>	<p>« Au cours de mes intériorisations, une notion de goût, de consistance est apparue avec cet effort de vivre les choses de l'intérieur, d'être pleinement là et active dans le processus. » (B1, l. 51-53)</p> <p>« Je commence très progressivement à construire un référentiel plus personnel » (B1, l. 90-91)</p> <p><i>« j'ai eu la sensation dans cette introspection, qu'il y avait quelque chose de plus fort que moi » (B1, l. 101-102)</i></p> <p>« Je me suis rendue compte que les informations nées du sensibles sont particulièrement subtiles, et que le mouvement peut nous proposer des orientations, des impulsions. » (B1, l. 112-113)</p>

• Tableau des impacts de l'enrichissement perceptif

Impact sur l'habileté perceptive manuelle	Impact sur la manière d'être à soi	Impact sur la transformation cognitive
	<p>« J'ai ainsi pris conscience il y a quelques mois au cours d'une intériorisation que l'enjeu de ce que je fais n'est pas nécessairement dans ce que j'obtiens, mais peut se situer également dans ce que je mets, j'investis de moi. » (B1, l. 36-38)</p> <p>« Cette série d'intériorisations a fait apparaître la nécessité pour moi de changer</p>	

	<p>de regard sur les choses, d'adopter une façon de vivre les choses plus intérieure. » (B1, l. 42-44)</p> <p>« j'ai expérimenté la notion de confiance ; confiance dans l'autre et aussi dans ce qui va se passer. » (B1, l. :128-129)</p> <p>« j'ai eu la sensation qu'il était possible, pour l'avoir expérimenté, d'avancer non pas vers un but (la forme) mais à partir d'une attitude (qualité de présence, recherche de la justesse). » (B1, l. 139-141)</p> <p>« J'ai également tiré de cette expérience l'idée que savoir où l'on est, est au moins aussi important que savoir où l'on va. » (B1, l. 147-148)</p> <p>Cette confiance, je l'ai néanmoins expérimentée récemment en stage lors d'une intériorisation. J'en ai tiré le fait de connaissance suivant : <i>« je sais qu'il existe dans moi une confiance, et que je peux m'appuyer dessus pour faire une expérience sans avis, ni jugement ».</i>(B1, l. 190-193)</p> <p>« qu'il est possible de ressentir cette confiance en soi dans le moment présent. » (B1, l. 198-199)</p>	
--	---	--

• **Tableau des difficultés et voies de passage**

Difficultés d'apprentissage rencontrées	Voies de passage utilisées pour dépasser les difficultés d'apprentissage
<p>« handicapée de la perception » (B1, l. 35).</p> <p>« Je suis donc tributaire de l'idée que je me fais de la chose avant de la vivre. » (B1, l. 73-74)</p> <p>« J'étais toujours en difficulté dans le fait de ne pas savoir quelle serait ma pratique ou mon approche dans ce métier, ni comment je trouverai ma place entre les somato-psychopédagogues et les professionnels des Ressources Humaines en entreprise. » (B1, l. 25-27)</p> <p>« J'ai réalisé que j'abordais toujours les choses « depuis l'extérieur » et jamais « à partir de moi ». L'endroit d'ou je vivais les choses n'était pas nécessairement le bon, en tout cas pas le seul. » (B1, l. 33-35)</p> <p>« En décortiquant mes intériorisations avec l'aide</p>	<p>« Toutefois, je dois reconnaître qu'au cours de mes intériorisations, une notion de goût, de consistance est apparue avec cet effort de vivre les choses de l'intérieur, d'être pleinement là et active dans le processus. » (B1, l. 51-53)</p> <p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « M'approprier davantage l'expérience en la vivant depuis un lieu nouveau : moi-même, et non pas à partir de repères extérieurs. • Soigner mon rapport au présent, expérimenter ce moment qui se donne chaque instant et débouche sur un « a-venir » qui se déroule sans cesse. Je pressens c'est dans le contact avec cette chose là que réside la garantie d'un processus qui se déroule de manière physiologique, et gérable avec les ressources

<p>de certains professeurs, j'ai noté que je ne parvenais à percevoir un phénomène, que si j'avais pu auparavant l'imaginer ou le conceptualiser. » (B1, l. 56-58)</p> <p>« Impossible pour moi. Tout jaillissement d'un phénomène en intériorisation est systématiquement pris en otage par ma pensée de contrôle, qui s'assure qu'il existe bien une case correspondant à ce que je vis. » (B1, l. 61-63)</p> <p>« Si ce que je vis ne correspond pas à ce modèle, je ne le valide pas. Par exemple, si lors d'une pratique manuelle en stage, je ne perçois pas les éléments donnés par le professeur qui vient m'aider, j'en déduis que je n'ai rien senti. Dans mon vécu, il n'y a pas de place pour mon expérience propre. » (B1, l. 75-78)</p> <p>« Je commençais à être obligée de reconnaître que j'avais dépassé le niveau zéro de perception, je réalisais que le mouvement me donnait des infos que je ne validais pas. » (B1, l. 96-97)</p> <p>« Ce qui est décevant... quand on a l'ambition de vouloir vivre (une fois au moins) une expérience du Sensible comme certains en témoignent parfois. » (B1, l. 98-100)</p> <p>« Je sais que je ne valide pas suffisamment mon expérience, et que, peut-être, je n'ai pas une confiance absolue dans le processus. » (B1, l. 104-106)</p> <p>« Il me semble que le manque de confiance, la peur qui se logent ici émergent de l'idée que se transformer, c'est aller vers d'inconnu, et que ce changement passerait par une rupture. Ce que je vis a priori comme dangereux pour ma stabilité. Me transformer reviendrait donc à prendre le risque de mettre en péril ma stabilité, difficilement acquise. » (B1, l. 180-183)</p>	<p>que nous avons de disponibles en nous. » (203-208)</p> <p>« Je les (postulats de la Somato-psycho pédagogie) comprenais intellectuellement mais certains ont pris un autre sens, et une consistance nouvelle pour moi. » (B1, l. 235-236)</p>
--	--

Analyse du journal de C1

Femme
51 ans
Débutante : Deux ans de formation
Orthophoniste
Française

• Tableau de l'enrichissement perceptif

Perception au début de la formation	Enrichissement perceptif au contact de la formation
<p>« J'ai rencontré la perception au cours de la pratique du Tai Chi Shuan. La lenteur des mouvements proposés m'a permis d'être attentive à mes déplacements et de mieux "me ressentir" » (C1, l. 15-18)</p> <p>« des expériences autour de la respiration [...] m'avait permis d'ouvrir mon attention à l'autre » (C1, l. 21-23)</p> <p>« Je me rends compte <i>a posteriori</i> que ces expériences restaient ancrées en moi mais sans conséquences sur ma vie au quotidien, je souffrais de plus de difficulté à mémoriser les enchaînements. » (C1, l. 24-26)</p> <p>« Lors d'une séance de relation d'aide gestuelle, l'animatrice a proposé de finir en mouvement libre [...] impossible pour moi de rentrer dans cette proposition, dans cette liberté, je me sentais en représentation, je me retrouvais actrice et spectatrice, dans l'impossibilité d'effectuer un mouvement libre issu de sensations intérieures. Je ne ressentais donc pas mes propres directions ! » (C1, l. 65-71)</p>	<p>« la perception s'est offerte à moi sous deux angles différents : un ressenti me concernant uniquement et un ressenti au travers l'autre. » (C1, l. 31-33)</p> <p>« Ma perception de moi même" s'ouvrait grâce à la lenteur et aux points d'appui posturaux. » (C1, l. 38-39)</p> <p>« J'ai redécouvert à ces occasions que je pouvais retrouver une légèreté, un "punch", une confiance en mes potentialités oubliées depuis de nombreuses années. Ces sensations ont perduré au fil de mes pratiques, en particulier lors de séances hebdomadaires de relation d'aide gestuelle. » (C1, l. 35-38)</p> <p>« j'ai été fortement étonnée et impressionnée de la rapidité avec laquelle certaines sensations m'apparaissaient clairement entre autre la clarté du voyage effectué entre deux points d'appui. » (C1, l. 40-42)</p> <p>« Un petit chemin commençait à vivre donnant la sensation de verticalité et d'avant/arrière, sensation imposée par l'intérieur de moi-même et non pas dirigée volontairement. » (C1, l. 79-80)</p> <p>« la technique de détournement qui m'a été proposée, amenait mon attention sur le fait d'avancer le sternum mais a entraîné la naissance de la sensation » (C1, l. 184-185)</p> <p>« Il me reste encore en bouche un goût de plaisir lorsque je repense au moment où j'ai réussi à me relever, où j'ai retrouvé ma verticalité. » (C1, l. 94-95)</p> <p>« De manière très logique, la perception du mouvement en trois dimension m'a permis d'accéder à la perception du niveau de profondeur interrogée par le traitement manuel. » (C1, l. 115-116)</p>

	« Cette nouvelle sensation me permettait d'accéder à la perception de rentrer dans les tissus. Le mouvement ne se proposait plus seulement en terme de haut/bas ou droite/gauche (par rapport au patient) mais je pouvais accéder à une troisième direction » (C1, l. 105 – 107)
--	--

- **Tableau des impacts de l'enrichissement perceptif**

Impact sur l'habileté perceptive manuelle	Impact sur la manière d'être à soi	Impact sur la transformation cognitive
<p>« Lors d'une séance de relation d'aide manuelle, en stage de formation, une prise proposée se situait au niveau des coupes du diaphragme, j'ai senti les pulpes de mes doigts attirées dans un mouvement vers la table, les doigts s'enfonçant dans le corps du patient, l'ensemble de moi suivant dans une sensation d'aspiration presque vertigineuse. Cette nouvelle sensation me permettait d'accéder à la perception de rentrer dans les tissus. » (C1, l. 101-105)</p> <p>« Le langage du corps, ressenti par la main, m'informe sur l'état psychique de la personne. » (C1, l. 192-192)</p> <p>« Cette nouvelle sensation me permettait d'accéder à la perception de rentrer dans les tissus. Le mouvement ne se proposait plus seulement en terme de haut/bas ou droite/gauche (par rapport au patient) mais je pouvais accéder à une troisième direction » (C1, l. 104-107)</p> <p>« La voie de passage s'est faite en deux temps : un temps d'accès à la perception de l'os puis un temps pour sentir à quel niveau de profondeur je travaillais. » (C1, l. 117-118)</p> <p>« la sensation ressentie et la vitesse du voyage me permettent de préciser à quel degré de profondeur accède ma prise. » (C1, l. 121-123)</p> <p>« cela (penser à se relâcher) m'aide</p>	<p>« Premier angle, par rapport à mon évolution personnelle, sans en analyser encore les détails, j'ai redécouvert à ces occasions que je pouvais retrouver une légèreté, un "punch", une confiance en mes potentialités oubliées depuis de nombreuses années. » (C1, l. 34-36)</p> <p>« Depuis, je ne peux pas dire que la perception de mes directions données par un ressenti interne m'accompagne en permanence, mais elle est là, convocable presque à volonté. » (C1, l. 96-98)</p> <p>« Ma perception de moi-même" s'ouvrait grâce à la lenteur et aux points d'appui posturaux. » (C1, l. 38-39)</p> <p>« La maturation de ces perceptions dans le cadre de la relation d'aide manuelle a entraîné une évolution en moi-même. La sensation d'empathie a alors pris un sens nouveau » (C1, l. 135-136)</p>	<p>« La notion d'empathie permet de se positionner clairement pour comprendre le patient. » (C1, l. 193-194)</p>

<p>également à ajuster ma pression manuelle. » (C1, l. 166-167)</p> <p>« j'ai senti les pulpes de mes doigts attirées dans un mouvement vers la table, les doigts s'enfonçant dans le corps du patient, l'ensemble de moi suivant dans une sensation d'aspiration presque vertigineuse. Cette nouvelle sensation me permettait d'accéder à la perception de rentrer dans les tissus. Le mouvement ne se proposait plus seulement en terme de haut/bas ou droite/gauche (par rapport au patient) mais je pouvais accéder à une troisième direction » (C1, l. 102 – 107)</p>		
--	--	--

• **Tableau des difficultés et voies de passage**

Difficultés d'apprentissage rencontrées	Voies de passage utilisées pour dépasser les difficultés d'apprentissage
	<p>« deuxième angle d'approche, au travers de séances de relation d'aide manuelle, en tant que thérapeute, j'ai été fortement étonnée et impressionnée de la rapidité avec laquelle certaines sensations m'apparaissaient clairement, entre autre la clarté du voyage effectué entre deux points d'appui. » (C1, l. 40-43)</p> <p>« Quelques séances de relation d'aide manuelle, hors stage, et le retour positif qui m'en était donné ainsi que les remarques précédentes m'ont donné envie de mieux comprendre et de mieux maîtriser la somato-psychopédagogie. » (C1, l. 44-46)</p> <p>« J'ai vécu cette évolution à travers des aller-retours permanents entre plusieurs expériences extra quotidiennes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ma perception en tant que praticienne en relation d'aide manuelle • ma perception en tant que patiente en relation d'aide manuelle • ma perception dans le cadre d'introspections • ma perception en relation d'aide gestuelle » (C1, l. 51-56)
<p>« Lors d'une séance de relation d'aide gestuelle, l'animatrice a proposé de finir en mouvement libre [...] impossible pour moi de rentrer dans cette proposition, dans cette liberté, je me sentais en représentation, je me retrouvais actrice et spectatrice, dans l'impossibilité d'effectuer un</p>	<p>« Plusieurs voies de passages ont dû se succéder pour lever cette difficulté. La première s'est présentée lors d'une introspection sensorielle guidée verbalement par l'animatrice, l'attention était posée sur la colonne, j'ai alors ressenti un mouvement intérieur qui "recait" les vertèbres cervicales les unes par rapport aux autres dans un plan vertical et sagittal. La verbalisation de ce fait a fait surgir la remémoration d'une expérience extra quotidienne lors d'un exercice assis, le praticien avait une main sur le sternum, une sur les vertèbres</p>

<p>mouvement libre issu de sensations intérieures. Je ne ressentais donc pas mes propres directions ! » (C1, l. 65-71)</p> <p>« Malgré mon inquiétude à vivre ce type de situation » (C1, l. 88-89)</p>	<p>dorsales avait provoqué une montée du sternum, libérant la respiration haute. Un petit chemin commençait à vivre donnant la sensation de verticalité et d'avant/arrière, sensation imposée par l'intérieur de moi-même et non pas dirigée volontairement. » (C1, l. 72-80)</p> <p>« Deuxième étape, un nouvel exercice à deux, travail sur les schèmes antéro postérieurs, la technique de détournement qui m'a été proposée, amenait mon attention sur le fait d'avancer le sternum mais a entraîné la naissance de la sensation des vertèbres lombaires. » (C1, l. 82-85)</p> <p>« Dernière voie de passage, il s'agissait de partir du sol dans une position du corps à genou, le tronc penché en avant et la tête posée entre les bras et de retrouver les appuis et les voies de passage offertes par le corps permettant de se relever. Malgré mon inquiétude à vivre ce type de situation, il m'a semblé évident qu'il fallait que je fasse cette expérience. Le début a été très douloureux (mouvements de balancement saccadés qui ne me permettaient pas de trouver mes appuis). Une parole de l'animatrice m'a encouragée me permettant de sortir de cette impasse. Je me suis alors donné du temps, refusant d'utiliser le moindre appui s'il ne me semblait pas être le bon. Il me reste encore en bouche un goût de plaisir lorsque je repense au moment où j'ai réussi à me relever, où j'ai retrouvé ma verticalité. » (C1, l. 86-95)</p> <p>« La verbalisation dans le même moment de la formatrice passée pour m'aider en guidant aussi mes mains, m'a permis de m'approprier cette sensation. » (C1, l. 109-110)</p>
	<p>« j'ai senti les pulpes de mes doigts attirées dans un mouvement vers la table, les doigts s'enfonçant dans le corps du patient, l'ensemble de moi suivant dans une sensation d'aspiration presque vertigineuse. Cette nouvelle sensation me permettait d'accéder à la perception de rentrer dans les tissus. Le mouvement ne se proposait plus seulement en terme de haut/bas ou droite/gauche (par rapport au patient) mais je pouvais accéder à une troisième direction » (C1, l. 102 – 107)</p>
<p>« Le bilan concernant cette perception, me permet de dire que je perçois le niveau du derme, du muscle et de l'os mais que j'ai plus de mal pour ressentir les organes. » (C1, l. 129-130)</p>	<p>« De manière très logique, la perception du mouvement en trois dimension m'a permis d'accéder à la perception du niveau de profondeur interrogée par le traitement manuel.</p> <p>La voie de passage s'est faite en deux temps : un temps d'accès à la perception de l'os puis un temps pour sentir à quel niveau de profondeur je travaillais.</p> <p>Premier temps, une prise en relation d'aide manuelle sur le tibia, faite avec la pulpe des doigts. L'os m'est alors apparu dans sa malléabilité, ses mouvements et surtout sa lenteur.</p> <p>Par la suite, par déduction, lors de prises moins directes avec l'os, la sensation ressentie et la vitesse du voyage me permettent de préciser à quel degré de profondeur accède ma prise.</p> <p>De plus, le guidage verbal des formatrices du type "tu</p>

	<p>croches l'os" rend vivant cette possibilité et en permet l'accès.</p> <p>Dernière notion qui a facilité l'approche avec cette perception : la comparaison donnée lors d'un cours théorique avec la canne de l'aveugle qui permet à distance de ressentir un changement de niveau, par exemple. » (C1, l. 115-128)</p>
<p>« Contagion tonique et seuil maximum : Ces deux concepts restent, pour moi, encore mystérieux. Il m'arrive parfois de les ressentir, mais ce n'est pas acquis. Je pense que la recherche est à mener autour d'un plus grand relâchement interne. » C1 : l. 174-178)</p>	<p>Le dialogue psycho tonique : Ce concept, développé très précisément en cours théorique (a priori) éveille la curiosité et met en attente de la découverte des trois moments clés : contagion tonique, attente au seuil maximum puis effondrement tonique. » (C1, l. 149-153)</p> <p>« Perception de l'effondrement : Cette perception est arrivée grâce à l'intervention d'une formatrice "relâche quelque chose en toi, reste présente mais sans tension". En sa présence la perception est restée claire, par la suite lorsque j'arrivais à un point d'appui, cette perception de l'effondrement existait "par défaut". C'est-à-dire que lorsque je repartais du point d'appui, c'était la présence et la direction du voyage qui me permettaient de savoir s'il y avait eu ou pas cet effondrement. Petit à petit avec une pratique régulière de la relation d'aide manuelle, cette perception s'est affinée me permettant de sentir cet effondrement et de ne repartir qu'après avoir eu cette sensation. Il arrive cependant que je réentende le conseil prodigué pour m'ancrer de nouveau dans cette perception, cela m'aide également à ajuster ma pression manuelle. » (C1, l. 156-167)</p> <p>« J'ai pensé, pour terminer, essayer de faire le point sur "mes trois mains" qui représentent le mieux l'état de ma perception en tant que praticienne.</p> <p>c) Ma main effectrice me permet d'augmenter mes capacités d'attention, je concerne la personne avec qui je me trouve (dans le cadre de ce travail somato psychopédagogie et au delà). Elle me permet également de tirer du sens de ma perception manuelle.</p> <p>d) Ma main percevante : je ne reviens pas sur le dialogue psycho tonique (déjà développé plus haut), mais j'ai précisé deux notions qui me semblent importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le langage du corps, ressenti par la main, m'informe sur l'état psychique de la personne. • La notion d'empathie permet de se positionner clairement pour comprendre le patient. <p>e) Ma main sensible : en plus des remarques précédentes m'a permis de ressentir, de façon fugitive, l'intentionnalité. » (C1, l. 183-197)</p>

