

Réciprocités

No 8

Novembre 2013

Recherches au sein du CERAP

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

Pour plus d'informations : www.cerap.org

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

ISSN : 1647-029X



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Réciprocités

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

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

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

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

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

Équipe éditoriale

Directeur de publication et rédacteur en chef

Daniś Bois

Comité de rédaction

Didier Austry

Ève Berger

Chargée de publication

Catarina Santos

Réciprocités

www.cerap.org

cerap.info@gmail.com

Université Fernando Pessoa (UFP), Porto
Centre d'Étude et de Recherche Appliquée
en Psychopédagogie Perceptive (CERAP)

ISSN : 1647-029X

Comité de lecture

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

Sommaire

	Page
Éditorial, Didier Austray.....	4
Articles de recherche	
<i>Faire de la recherche avec et depuis son corps Sensible : dix ans de recherches en psychopédagogie perceptive</i> , Ève Berger, Anne Lieutaud et Didier Austray	7
Articles de présentation de recherches de master	
<i>La voie du corps sensible dans le traitement du mal être</i> , Armand Angibaud, Emmanuelle Duprat et Danis Bois.....	26
<i>Accompagnement en somato-psychopédagogie et renouvellement du rapport à soi</i> , Isabelle Bertrand	36
<i>Fasciathérapie et transformation du rapport à la santé</i> , Thierry Duval, Emmanuelle Duprat et Ève Berger.....	45
<i>La Psychopédagogie perceptive et son influence sur ma (Trans)formation professionnelle en tant qu'enseignante</i> , Maria Clara Melo da Silva	56
<i>Les apports de la somato-psychopédagogie pour l'enseignant du primaire</i> , Chantal Villeneuve	69

Éditorial



Didier Austray

Dr. en sciences, Pr. associé invité à l'UFP, chercheur effectif au CERAP/UFP, chercheur associé au laboratoire ERIAC de l'université de Rouen

Ce numéro s'inscrit dans la continuité des numéros précédents, avec la poursuite de la publication d'articles basés sur les recherches de doctorants et de masterants du Cerap.

Mais d'abord, ce numéro offre en ouverture un article de recherche, écrit par E. Berger, A. Lieutaud et moi-même, qui est la version presque définitive d'un article devant paraître dans un ouvrage universitaire consacré au *Corps du savant*. Cet ouvrage collectif est coordonné par M. Quidu, chercheur à l'École Normale Supérieure de Lyon, et B. Favier-Ambrosini, du département Sciences du sport de l'École Normale Supérieure de Cachan¹. Ce livre prolonge des recherches actuelles autour de la place du corps dans la recherche, dans la lignée du livre coordonné par B. Andrieu, *Le corps du chercheur : Une méthodologie immersive*².

Notre article propose un état des lieux de la place du corps dans la recherche en sciences humaines et sociales pour mieux situer l'apport du paradigme du Sensible. Dans l'esprit du modèle des statuts du corps proposé par D. Bois dans sa thèse (2007)³, et en nous basant sur les écrits de la littérature scientifique qui parlent de la place ou du rôle du corps, nous avons procédé à une catégorisation des rapports au corps dans la recherche. Le premier « corps », le plus souvent évoqué, est le *corps obstacle*, ce corps qui semble gêner le chercheur, par tout ce qu'il véhicule comme affects, émotions, habitus, représentations. Puis, le *corps médium*, qui cerne l'apport des recherches de terrain dans l'esprit de l'École de Chicago, pour lesquelles le corps est le support du chercheur dans son rapport au monde, et ouvert aux interactions typiques de l'enquête de terrain. Dans la continuité, il existe une littérature, principalement issue des courants d'inspiration phénoménologique, qui parle du

corps comme un *corps partenaire*, corps perceptif, corps immergé, corps résonnance dans l'immersion sur le terrain de la recherche. Enfin, nous nous sommes proposés de caractériser le rôle du corps Sensible dans la recherche comme un *corps sujet*, appui dans la recherche et source de créativité. Passer du statut de corps partenaire à corps sujet réclame de reconnaître au corps une vie autonome, de lui donner un rôle actif dans la recherche, et demande surtout au chercheur d'installer avec lui une véritable relation d'intimité.

Ensuite, comme les numéros précédents de notre revue, ce numéro publie des travaux des chercheurs en formation au Cerap, avec la continuité de la rubrique consacrée à la présentation de résultats de recherches de master. De plus en plus de master sont soutenus dans notre laboratoire et publier ces articles montre l'étendue des applications des pratiques du Sensible à travers ces recherches innovantes.

Ce numéro aborde des recherches de master faites par des kinésithérapeutes sur des questions liées à la pratique de la fasciathérapie, avec les articles sur les recherches de Armand Angibaud et Thierry Duval, puis trois articles consacrés à des recherches en psychopédagogie perceptive. Isabelle Bertrand a mené sa recherche autour de la notion d'accompagnement, tandis que Maria Clara Melo da Silva et Chantal Villeneuve présentent toutes les deux leurs recherches menées dans le contexte de leur profession d'enseignante.

Présentons maintenant ces différents articles.

Les deux articles d'Armand Angibaud et de Thierry Duval portent sur des recherches menées sur la fasciathérapie. Ils montrent tous les deux

que la fasciathérapie n'est pas seulement une thérapie du soin manuelle, mais possède une dimension d'accompagnement et de pédagogie, qui en fait toute sa force. Ces recherches mettent en lumière ce que la fasciathérapie offre à la personne dans l'objectif de prendre soin d'elle-même et de sa santé.

L'article d'Armand Angibaud porte sur les liens entre fasciathérapie et l'éducation au bien-être. Sa recherche de master portait sur le suivi de patients souffrant de mal-être. Le mal-être est un exemple de concept carrefour qui permet d'étudier attentivement les rapports entre soma et psyché et entre accompagnement soignant et formatif. En interrogeant le vécu de ses patients, sa recherche met bien en valeur l'apport de la fasciathérapie dans ce contexte.

L'article de Thierry Duval est dans la continuité parfaite du précédent. La recherche de master de Thierry Duval portait sur les changements du rapport à la santé des patients qu'il accompagne. Ses résultats mettent en évidence comment, par la relation d'aide manuelle, les changements de rapport à leur corps des personnes accompagnées enclenchent un changement de représentations, et une mise en action dans leur vie quotidienne en relation avec la gestion de leur pathologie.

L'article d'Isabelle Bertrand étudie l'impact de l'accompagnement en psychopédagogie perceptive avec un objectif précis, celui d'étudier le renouvellement du rapport à soi. Isabelle aborde dans sa recherche l'impact des trois outils que sont la relation d'aide manuelle, la relation d'aide gestuelle, et l'entretien verbal. Sa recherche présente aussi les spécificités de l'accompagnement sur le mode du Sensible. Ses résultats mettent en lumière un véritable processus progressif, par étapes, de ce renouvellement : la première étape passe par l'enrichissement des capacités perceptives de la personne, puis la personne découvre le renouvellement de ses points de vue, sur elle-même et sur les autres, et enfin la dernière étape consiste dans un changement des rapports à soi, aux autres et au monde.

Les deux derniers articles portent sur des recherches appliquées dans le monde de l'éducation et de l'enseignement. Les deux ensembles montrent des facettes complémentaires de l'apport de la psychopédagogie perceptive pour ces professions.

La recherche de master de Maria Clara Melo da Silva portait sur la personne de l'enseignant lui-même. Il s'agit d'une recherche à la première personne, avec l'analyse de son journal, à la fois journal de formation et de recherche. Le projet était d'étudier l'impact de la formation de la psychopédagogie perceptive, en tant que vécu et démarche existentielle, sur la posture et la pratique de l'enseignant. Le point central de l'analyse de Maria Clara Melo da Silva est la mise en lumière de ce qu'elle appelle des « lieux existentiels », qui se découvrent dans le parcours de sa recherche et qui viennent résonner avec sa posture d'enseignante et qui la renouvellent complètement.

La recherche de master de Chantal Villeneuve portait sur sa pratique de la psychopédagogie perceptive en classe primaire. Cette recherche a tout son intérêt dans le fait de montrer comment la psychopédagogie perceptive peut s'appliquer dans des terrains autres que l'accompagnement des personnes. La recherche vaut donc autant comme exemple de recherche pratique que pour les résultats eux-mêmes. La recherche a été menée auprès d'enseignantes formées à la psychopédagogie perceptive et ayant une expérience solide dans l'application de ces outils dans leur pratique.

La recherche montre en particulier l'impact des outils de la psychopédagogie perceptive, gymnastique sensorielle et introspection sensorielle, applicables dans une forme adaptée, sur l'état de la classe et le bien-être et la disponibilité des élèves. Ainsi, en conclusion, on se rend compte que la psychopédagogie perceptive offre des outils simples pour apprendre aux enfants un autre rapport à eux-mêmes, à leurs camarades, et à l'apprentissage.

D'autre part, cette recherche montre aussi l'importance de l'usage de la psychopédagogie perceptive pour l'enseignant lui-même, pour le renouvellement de ses compétences relationnelles. Ces dernières sont souvent évoquées dans les textes officiels comme centrales dans la pédagogie des enseignants mais rarement enseignées en tant que telles. En particulier, l'analyse montre combien les notions classiques d'empathie et d'autorité naturelle se trouvent transformées et renforcées dans les pratiques des enseignantes.

Et maintenant, bonne lecture !

Notes

¹Quidu, M. et Favier-Ambrosini B. (à paraître en 2013). *Le corps du savant dans la recherche scientifique : approches épistémologiques*. Lyon : éditions ENS

²Andrieu, B. (éd.) (2011). *Le corps du chercheur : Une méthodologie immersive*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy

³Bois, 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 en sciences de l'éducation non publiée, Université de Séville, Séville.

Faire de la recherche avec et depuis son corps Sensible : dix ans de recherches en psychopédagogie perceptive¹



Ève Berger

Docteur en sciences de l'éducation, Pr. auxiliaire invitée à l'UFP, chercheuse au CERAP/UFP, université du Québec à Rimouski



Didier Austray

Dr. en sciences, Pr. associé invité à l'UFP, chercheur effectif au CERAP/UFP, chercheur associé au laboratoire ERIAC de l'université de Rouen



Anne Lieutaud

Doctorante en sciences humaines et sociales, spécialisation en psychopédagogie de l'UFP, AgroParisTech à Montpellier

Introduction

Faire de la recherche avec son corps, de manière assumée et épistémologiquement située ; mener son activité de chercheur en affirmant dans les procédures de recherche la place de son propre corps, non seulement comme ancrage évident de son incarnation et indiscutable outil de l'activité, mais aussi comme appui actif et conscientisé de la production du savoir ; plus encore, mener ses recherches depuis son corps, dans un rapport ouvert et créateur optimisant l'accès au sens... Voilà les principes qui ont présidé en juin 2004 à la création du Cerap² – Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive –, dirigé par le Pr. D. Bois³.

Au terme de cette (presque) première décennie de travaux, notre contribution à cet

ouvrage est pour nous, chercheurs du Cerap, l'occasion d'opérer une synthèse des résultats, en termes épistémologiques et méthodologiques, d'une pédagogie universitaire qui place délibérément et officiellement le rapport au corps du chercheur au centre de la formation à la recherche, comme de l'activité de recherche elle-même. Nous avons ainsi inventorié les préoccupations, regards, instruments, compétences ou encore modalités de compréhension spécifiques que ces chercheurs ont développés en lien avec leur corps. Ce qu'il en ressort est riche, mais un thème qui traverse et relie toutes nos observations nous a semblé crucial : la capacité de ces chercheurs à s'ouvrir à l'émergence d'un sens neuf (quelle que soit la nature de ce sens : sensation, sentiment, compréhension, idée...) – et donc à l'inconnu, à l'inattendu, à l'imprévu – en s'appuyant explicitement et méthodiquement sur la

perception qu'ils développent de leur corps vivant. L'importance d'une telle capacité, qui renvoie directement à la dimension de création dans la recherche, nous a convaincus d'en faire le fil conducteur de notre présentation.

Bien des psychologues des sciences estiment que la propension à générer des analogies insolites et des images riches est indispensable à toute forme de créativité, et que cette compétence est un don généreux que la nature réserve à une élite chanceuse (Simonton, 2004, p. 7). Nos propres observations laissent pourtant penser qu'il y a des dimensions éducatives à la créativité, des facultés qui peuvent s'apprendre ; il existe une façon de se former, sinon à être créatif, du moins à adopter une posture d'ouverture à l'émergence de la nouveauté, voire à créer les conditions de cette émergence. Nous verrons comment certains des chercheurs du Cerap s'appuient concrètement sur leur « pratique du rapport au corps » pour mettre en œuvre cette posture et ces compétences, dont l'originalité est d'être tout autant et dans un même mouvement corporelles et intellectuelles, l'indissociabilité de ces deux versants signant une identité épistémique et méthodologique singulière. Notre propos ici est de tenter de restituer cette originalité. Mais auparavant, prenons le temps de comprendre comment un laboratoire en vient à se donner une telle orientation scientifique.

Genèse d'une identité épistémologique : quand des professionnels du corps Sensible se forment à la recherche

Le Cerap fut créé en 2004 pour offrir un espace de recherche académique à un champ de réflexion qui était né de trois décennies de formation professionnelle en fasciathérapie⁴ et somato-psychopédagogie⁵. Ces approches, nées sous l'impulsion de D. Bois respectivement au début des années 80 et au début des années 2000, ont pour point commun de faire reposer leur méthodologie d'accompagnement sur une pédagogie originale de la sensibilité corporelle. Cette pédagogie, appliquée tout autant au cours de la formation des praticiens que dans le processus qu'ils proposeront ensuite à leur public, vise l'enrichissement des capacités de perception des personnes. Via des mises en situation spécifiques associant toucher, mouvement et parole, les personnes sont

invitées à entrer en relation avec leur corps selon des modalités inhabituelles, qui leur font rencontrer des sensations plus fines et plus profondes que celles offertes par l'usage quotidien du corps. Ce vécu corporel riche de nuances nouvelles, D. Bois l'a appelé « corps Sensible » (Bois, 2001, 2006, 2007 ; Bois, Humpich, 2006 ; Bois, Austry, 2007 ; Berger, Bois, 2008), soulignant ainsi la capacité humaine d'actualiser et de déployer un potentiel de sensibilité corporelle non encore exploré.

Les perceptions liées à l'expérience du corps Sensible sont généralement décrites comme des changements d'état de la matière corporelle, qui passe par exemple de la tension au relâchement, de la densité à la malléabilité, de l'opacité à la perméabilité, de la restriction à l'étalement intérieur... ; ou comme des sensations de grandissements ou d'étalement 'de l'intérieur' ; ou encore comme des 'mouvements sans déplacement' animant l'intériorité du corps, pouvant prendre l'aspect de 'vagues', lentes et rythmiques. Le « Sensible » ne se résume cependant pas à ces phénomènes et sensations, mais inclut également la modalité perceptive capable de nous informer de leur existence. Cette dernière ne relève pas des sens habituellement décrits, il s'agit de l'éveil d'une autre faculté de sentir, qui ouvre à un rapport à son corps plus intime, plus ressenti, plus éprouvé. La quantité de sensations disponibles, mais surtout leur nature et leur qualité changent : c'est un autre champ phénoménal spécifique qui apparaît à sa conscience, et qui comporte son propre univers de sens.

Les professionnels qui se sont formés à ces approches⁶ exercent pour la plupart dans les domaines de la santé, de l'éducation, de la formation ou des arts. Ils ont découvert que les rythmes, orientations ou amplitudes des mouvements internes du corps participaient des modalités par lesquelles l'humain est affecté par ses expériences diverses ; que ces mouvements internes traduisaient aussi une capacité d'y répondre, d'y réagir, d'y participer ; de générer même un état intérieur autonome des circonstances extérieures ou affectives de la vie, ouvrant ainsi la voie à des ressources cognitives, relationnelles et comportementales différentes de leur mode réactionnel habituel.

À la fin des années 90, comprendre mieux les implications et les enjeux professionnels, psychologiques, voire existentiels de cet « enrichissement perceptivo-cognitif » (Bois, 2007), devint progressivement pour notre équipe

une question scientifique : que pouvions-nous dire, au-delà des observations empiriques de terrain, des processus mis en jeu par l'expérience du corps Sensible ? Que révélaient-ils, par exemple, quant à l'éducabilité de la perception, la plasticité des représentations, ou encore les modalités possibles de l'accès au sens ? C'est dans ce contexte que dès 2001 furent créés au Portugal⁷ les premiers programmes universitaires de 3ème cycle et, avec eux, les premiers travaux de recherche en psychopédagogie perceptive⁸. Depuis, l'expérience du corps Sensible est devenue le centre d'un vaste programme de recherches⁹ qui étudie ses dimensions perceptives, affectives, cognitives et relationnelles, ainsi que ses applications professionnelles et sociales.

Les modalités et effets de l'implication du corps des chercheurs dans la conduite de la recherche sont aujourd'hui mieux connus, grâce au travail de réflexivité et d'explicitation mené par certains d'entre eux autour de ces questions (Berger, 2009a ; Austray, Berger, 2009 ; Berger, Austray, 2011 ; Lieutaud, 2007). La question est ici la suivante : en quoi et comment l'expertise du rapport au corps Sensible est-elle à la fois un appui, un lieu d'apprentissage et un outil pour aider un chercheur à développer sa capacité à s'ouvrir à l'émergence, voire un moyen de la « convoquer » (Bois, 2007) dans sa pratique de la recherche ?

Les éléments de réponse que nous allons développer ne prennent cependant tout leur sens que dans un champ plus large de questionnements autour de la place du corps du chercheur dans la recherche, notamment en recherche qualitative puisque c'est là que s'inscrit la quasi-totalité des recherches menées au Cerap, s'appuyant résolument sur le caractère référentiel de l'expérience humaine.

Catégorisation des statuts, positions et fonctions du corps dans la recherche qualitative

Notre posture et notre expertise de chercheurs du Sensible nous amènent à poser un regard spécifique sur la place du corps dans la recherche telle qu'elle est entrevue dans les controverses habituelles. Cette section est consacrée à une catégorisation des statuts et fonctions possibles du corps dans la recherche à partir de cette posture, pour mettre en contraste nos apports et originalités.

Il y a d'abord pour nous une évidence, presque naïve, que tout chercheur a bien un corps et que ce corps, son corps, est un partenaire incontournable de la recherche, comme nous venons de l'esquisser. Pourtant, si le corps du chercheur fait question, c'est parce qu'il est diversement invoqué, dans le quotidien courant de la recherche, en tant que support, vecteur, parfois en tant que handicap ou limitation ; mais aussi, de façon plus élaborée, les scientifiques interrogés par Csíkszentmihályi et son équipe (1996) évoquent-ils cette sensation d'être portés par la justesse d'un sens nouveau, parlant plus ou moins explicitement de leurs sensations corporelles. Le renvoi aux sens corporels est récurrent et se trouve confirmé par les études que nous avons pu mener auprès de nos praticiens spécialistes de la perception du corps, lorsqu'ils deviennent chercheurs.

Pour déterminer la place ou l'absence de ce corps dans la recherche qualitative, une façon de procéder est de parcourir les grandes étapes du processus de la recherche – la définition fine de la question de recherche et le contact avec la littérature ; la phase de collecte des données, qui repose sur une familiarité avec et une plongée dans son terrain de recherche ; la phase d'analyse de ces données, descriptive ou interprétative ; enfin, la phase de restitution, par l'écriture – pour y chercher quelle place, ou fonction, le corps prend ou non au cours de ces quatre phases. L'enquête peut se faire à partir de la littérature sur la recherche de terrain, parce que cette question autour de la place du corps est devenue assez présente à la fin des années 80 (Favret Saada, 1981 ; Schwartz, 1993 ; Cefaï, 2003 ; Olivier de Sardan, 2000 ; Pinçon & Pinçon-Chariot, 1997).

C'est très certainement dans la phase de terrain que la question du corps a été le plus souvent abordée. Cela semble naturel puisque, dans cette phase, le chercheur est bien présent en tant que personne vivante dans le milieu qu'il veut étudier... Les questions qui reviennent alors tournent autour des effets, positifs ou négatifs, de l'immersion et de l'implication sur le chercheur lui-même (Cefaï, 2003, 2006 ; Olivier de Sardan, 2000), dans ses dimensions affectives ou émotionnelles par exemple (Laé, 2002 ; Memmi & Arduin 1999 ; Payet, Rostaing & Giuliani, 2010) ou de l'influence négative de cette immersion sur la qualité des données recueillies (Olivier de Sardan, 2000 ; Schwartz, 1993).

Dans la phase d'analyse, où le chercheur est très souvent face à lui-même, la mise en jeu du

corps semble peu évoquée. En revanche, c'est là que les discussions autour de la subjectivité comme obstacle/aide dans l'approche et l'interprétation des données sont les plus importantes. Nous pensons par exemple à la discussion de Paillé sur les qualités réflexives et les ressources singulières sur lesquelles le chercheur peut s'appuyer (Paillé, 2006b) ou à la position de Bourdieu sur l'objectivation de la subjectivité du chercheur (Bourdieu, 2003).

Enfin, encore moins étudiée, nous semble-t-il, est la place du corps dans la dernière phase de restitution et d'écriture. Nous pouvons évoquer les travaux de Sansot (1985, 1987) ou les recherches de Todres (2007) sur la nécessaire mobilisation de la sensibilité du chercheur, en particulier corporelle, qui peut ouvrir au chercheur de nouvelles perspectives dans son écriture.

On pourrait aussi évoquer quelques travaux concernant les phases plus transversales de créativité, comme la problématisation de la question de recherche ou les étapes d'analyse, qui donnent au corps une place centrale. Par exemple, pour Moustakas, « la question de recherche et la méthodologie découlent de phénomènes internes, perceptifs, signifiants et inspirants » (1990, p. 11); Rogers, de son côté, évoque « l'immersion totale et subjective » du chercheur qui « laisse son organisme réagir à sa place » (1998, p. 157).

Ces premières analyses suggèrent une catégorisation naturelle des positions du corps suivant une gamme allant de la moindre place à la plus grande place qu'il peut jouer dans le processus de recherche : le *corps obstacle*, le *corps médium*, le *corps partenaire*, enfin le *corps sujet*. Cette catégorisation rappelle l'échelle des positions que peut adopter un chercheur de terrain, proposé par D. Cefaï : « Le partage entre pur observateur, observateur comme participant, participant comme observateur, pur participant, se déploie selon une échelle du moins au plus 'impliqué', ou du plus au moins 'détaché'. » (2006, p. 43) Même si les frontières entre certaines de ces catégories peuvent paraître floues, la propriété significative de chaque catégorie pointe cependant un engagement ou un processus spécifique.

Une première remarque est que notre catégorisation ne fait pas mention d'un point zéro qui marquerait l'absence ou le refus du tout corps, comme présenté par M. Quidu à propos de Bachelard : « La corporéité du savant étant à

l'origine d'erreurs et de préjugés, il convient de rompre avec elle dans un procès de spiritualisation. La vérité comme 'repentir intellectuel' s'apparente alors à une dématérialisation charnelle. » (Quidu, 2011, p. 108) Nous pensons qu'il n'est pas nécessaire de discuter ici un point de vue tellement radical qu'il nous semble esquiver le problème.

Première catégorie : le corps obstacle

Cette première catégorie est la seule à marquer de manière négative le rôle du corps dans la recherche. Elle cerne l'idée qui veut que le chercheur de terrain ne soit pas tant un être désincarné qu'il ne semble « gêné » par son corps, par tout ce qu'il véhicule comme affects, émotions, habitus, représentations (un exemple, Memmi & Arduin, 1999)

Elle vise tout un courant qui, nonobstant la volonté de prendre en compte le corps du chercheur, voit celui-ci comme devant être inspecté, dévoilé, réfléchi, par un regard de biais, en quelque sorte, pour pointer les effets négatifs non prévus, les implicites non reconnus, conséquence de sa mise en jeu dans la pratique de terrain. Historiquement, ce courant a pris de l'ampleur avec les travaux pionniers de Bourdieu (1972, 1979) et sa notion d'habitus.

L'intérêt du concept de l'habitus est de voir le corps non pas comme une machine, ou un organisme biologique, mais comme à double face (Héran, 1987) : porteur d'un sens pratique (idée d'intelligence pré-reflexive et d'automatisme) et incarnation d'un pouvoir social dominant, « l'histoire à l'état incorporé, devenue habitus » (Bourdieu cité par Memmi, 2009, p. 77). Le fait d'envisager le corps comme « corps social » conduit Bourdieu à proposer une posture réflexive méthodologique pour le chercheur, *l'objectivation participante* (Bourdieu, 2003). Ce que Bourdieu vise est la mise à jour, l'objectivation, des enjeux symboliques et de l'héritage social, dans lesquels le chercheur est pris. L'objectif est alors, non pas tant d'aider le chercheur pour une meilleure efficacité sur le terrain, que de l'éclairer plutôt dans son exploration théorique en lui offrant même de se réconcilier avec lui-même ; Bourdieu va jusqu'à évoquer une *conversion de toute la personne* (Ibid., p. 56).

Nous comprenons bien l'intérêt de ce type de « travail sur soi » pour le chercheur de terrain, pour avoir nous-mêmes bien souvent côtoyé ce

genre de confrontation/transformation délicate du chercheur au contact de sa recherche (Lieutaud, 2012). Mais, reste le fait que, chez Bourdieu, même si le corps est à la fois support d'habitudes motrices et incarnation d'une domination sociale, il n'est pas pris en compte pour lui-même : « Le corps, reflet et instrument de la domination, n'est donc ni capable de produire des effets *sui generis*, ni un lieu crédible de travail sur soi, ni une ressource appropriable. » (Memmi, 2009, p. 86).

Nous pourrions dire alors que voir le corps comme un obstacle est l'obstacle même qui empêche d'aborder le corps dans sa réalité propre. Et cette première réalité, comme elle apparaît dans la littérature, est de saisir le corps comme support, médium, ancrage de notre rapport au monde et aux autres et donc en particulier de notre rapport au terrain de recherche.

Deuxième catégorie : le corps médium

La deuxième catégorie cerne les recherches où le corps commence à jouer un rôle, mais un rôle passif. Les travaux qui décrivent ce rôle s'appuient sur les grandes recherches de terrain, dans la mouvance de l'école de Chicago, comme la pénétration par Sanchez-Jankowski de gang de rues ou l'étude des clubs de jazz par Becker, parmi les plus célèbres. Dans la littérature sociologique française, on peut citer notamment Wacquant (2003) qui, pour mener dans recherche dans un club de boxeur, s'est astreint à devenir lui-même pratiquant.

Dans sa postface, très exhaustive, au recueil d'articles sur *L'enquête de terrain*, Cefaï (2003) s'est longuement attaché à décortiquer les implications de cette posture, en termes de compétences mobilisées par le chercheur. La première est la perception, comme organe sensoriel, mais aussi comprise comme ouverture au terrain, et comme finesse d'écoute. Une compétence que Laé invoque de même : « La question se pose alors de savoir s'il ne faut pas valider entre la parole et l'observation, ce sens que l'on peut appeler la perception. » (Laé, 2002, p. 253)

Pour Cefaï, la perception est déjà plus qu'organe des sens, elle est polymorphe, imprégnation au monde, rapport personnel : « (...) des tonalités affectives, des postures expressives ou des rythmes kinésiques, des intervalles proxémiques ou des timbres sonores

(...) » (2006, p. 53). On sent ici toute l'influence d'un arrière-plan philosophique inspiré de Merleau-Ponty. La perception devient le premier médium du corps entre le chercheur et son terrain, mais cette perception comme compétence est toujours difficile à maîtriser : « (...) Il (*le chercheur*) doit recourir aux savoir-voir (...), aux savoir-dire et aux savoir-faire qui viennent avec le métier, qu'aucune technologie ou méthodologie ne peut transmettre formellement, qui ne s'enseignent que *par l'exemple* et ne s'apprennent *qu'en exercice*. » (Cefaï, 2003, p. 518). Cette insistance sur les « savoirs... » nous montre que la confrontation avec le terrain n'est pas seulement intellectuelle, mobilisant des représentations ou des changements de représentations, mais qu'elle est mobilisation *en acte* du corps, dans ses dimensions pratiques et sensori-motrices, une *prise par corps* du terrain.

Le premier but de cette implication est « l'imbibition » (Cefaï, 2006) par le chercheur de sa recherche : « Le corps est le médium du travail de terrain. L'ethnographie se démarque d'une science qui 'manipule les choses et renonce à les habiter' : l'ethnographe, comme le peintre, 'apporte son corps' (Merleau-Ponty, 1964, p. 9). » (Cefaï, 2006, p. 50). Renahy, qui a travaillé deux ans en usine pour sa recherche, souligne l'importance de cet apprentissage : « La découverte corporelle du quotidien de mes enquêtés n'avait pas pour but de faire de moi un ouvrier, mais de mieux percevoir la réalité pratique de la vie ouvrière, et ainsi de passer d'un savoir intellectuel à un savoir éprouvé (...). » (Renahy & Sorniguet, 2006, p. 25)

Ensuite, le deuxième objectif est l'acceptation du chercheur par le milieu où il enquête. Renahy le faisait remarquer, de même que Sorniguet, dans le même article, à propos de sa recherche dans une école de danse : « Le temps de l'audition, le processus de création, le déroulement d'un spectacle ne peuvent être compris qu'en mettant en exergue les ressorts de ma présence singulière en interaction avec les autres danseurs. Le partage par le biais de l'expérience corporelle du quotidien des danseurs enquêtés a progressivement banalisé ma présence. » (*Ibid.*, p. 28)

Ainsi, le corps du chercheur est donc médium, médium dans son rapport pratique au monde, mais aussi dans son rapport aux enquêtés. La même imprégnation corporelle dans l'action se comprend aussi comme

imprégnation inter-corporelle, avant d'être même inter-subjective. Cette double implication semble engendrer un autre effet, essentiel pour la suite de la recherche. L'engagement du chercheur sur son terrain, auprès des enquêtés, participe de l'émergence de phénomènes non forcément visibles, comme l'avance Schwartz : « Mais l'enquête déclenche aussi des 'paroles privées', elle peut ouvrir un accès à la dimension de l'intime et faire émerger des régions subjectives de l'expérience vécue, par où l'on peut se frayer un chemin pour tenter de comprendre le rapport des individus à leur vie et à ce qu'ils y mettent en jeu. » (1993, p. 266). On retrouve le même argument chez Cefaï : « Mon corps est cet organe d'exploration du monde, qui (...) provoque l'émergence de phénomènes d'interaction qui le laisse perplexe. » (2003, p. 545)

Schwartz suggère donc qu'il y a un lien entre implication et émergence, entre imprégnation et compréhension. En prolongeant ce point, il apparaît que le corps n'est pas seulement médium de compréhension, mais que sa mise en jeu offre au chercheur un nouveau partenaire, un partenaire dans la mise en sens. Le corps n'est plus seulement un médium, mais devient *acteur*, partenaire de la recherche, parce que, lui-même, porteur de sens. Ceci débouche sur notre troisième catégorie.

Troisième catégorie : le corps sensible ou le corps partenaire

C'est encore la recherche de terrain qui nous sert d'exploration de ce troisième niveau d'engagement du corps. Le corps devient partenaire du chercheur quand sa pleine sensibilité est mobilisée, quand il commence à être présent au chercheur comme organe vivant et ressentant et pas seulement comme support de présence ou support de relation au monde et aux autres.

C'est encore Cefaï qui nous met sur la voie quand il décrit l'importance du ressenti comme arrière-scène de la perception du chercheur : « Elle est autant de l'ordre du ressentir que du sentir. Elle se joue au travers d'un engagement émotionnel dans les situations, qui fait passer par des épreuves de sens, par les phases d'angoisse et d'enthousiasme initiales, par les crises de désarroi et de désespoir et par les moments de bonheur et de plaisir qui scandent le terrain. » (Cefaï, 2003, p. 537). La perception n'est plus

seulement prise d'informations, aussi subtiles soient-elles, mais elle emporte aussi avec elle toute une vie « ressentante » et « pensante » qui bouscule ou mobilise le chercheur. Le corps est partie prenante dans toutes les interactions entre chercheur et enquêtés, entre chercheur et terrain ; il est aussi partenaire en ce qu'il possède ou aide à posséder tout un « langage » de terrain, langage silencieux mais bien présent. Cefaï parle ainsi « de *grammaires des situations et des interactions* auxquelles se conforme l'engagement expérientiel et pragmatique des acteurs. » (*Ibid.*, p. 538).

Laé parle de manière poétique de cette emprise du monde sensible sur le chercheur et du chercheur sur le monde, et leur lien profond avec la naissance du sens : « Des choses arrivent – silences, regards, poses, saut de mots, replis –, autant d'éléments peu formels qui surviennent sans ordre. Toute enquête est chargée de degrés d'affection, une vision du proche sous un mode perceptif, une façon de connaître immanente aux perceptions. L'enquêteur se trouve porté par des émotions – surprises, chocs, affects –, qui exercent une force constante dans l'intelligibilité qui suivra. » (Laé, 2002, p. 253)

Cefaï parle d'accord entre *aisthesis* et *pathos*, accord qui nous amène aux rives du sens : « L'*aisthesis* et le *pathos* ne s'éprouvent pas seulement dans l'accord du sentir et du ressentir, la *Stimmung* qui, dans l'être-affecté par une atmosphère ou une ambiance, inaugure le processus de compréhension de l'enquête. » (2006, p. 54)

On pourrait évoquer ici les recherches de P. Sansot (1986, 1995) et son approche sensible en recherche : son attention au corps, à la gestuelle, aux petits gestes du quotidien mais aussi à tout ce qui *affecte*, tout ce qui fait de la vie quotidienne et de la culture populaire une vie *sensible*. Le sensible est, pour Sansot, ce niveau où « se produit la conjonction la plus élémentaire et la plus énigmatique (la plus admirable) du sens des sens », « sphère de signification (...) jamais extraite des empreintes sensorielles » (Sansot, 1986, cité par Le Pogam, 1995, para 26). Ses travaux sont aussi intéressants en ce qu'ils prônent une unité entre la posture de recherche, un certain regard sur le monde, le style de recherches entreprises et l'écriture même de cette recherche. C'est l'un des exemples qui montre que la place du corps n'est pas seulement à prendre dans la pratique de terrain mais à tisser le long des autres étapes du processus de

recherche. La sensibilité, le corps sensible, est pour Sansot ce qui nourrit la pensée même et qui imprègne tout autant son écriture. Le Pogam parle à son propos d'écriture émotionnelle et d'écriture poétique : « Une écriture dont le style établit cette alliance difficile entre l'expression poétique et le regard concret sur les êtres et les choses. » (Le Pogam, 1995, para 36).

Sentir et penser, sensible et sens, chiasmes phénoménologiques, on voit bien que le corps peut-être mobilisé dans des capacités presque inhabituelles et pourtant essentielles au chercheur. En conclusion, comment ne pas évoquer à cette occasion, comme le fait Cefai, le Merleau-Ponty du *Visible et l'Invisible*, pour qui le corps du chercheur devient chair, chair qui porte le monde en elle, mais chair aussi porteuse de sens : « Mais l'enquêteur comprend aussi en explorant les 'plis du monde', en se livrant à une 'palpation charnelle' où son corps de chair, comme organe du se mouvoir, du sentir et du ressentir, déploie des mondes de spatialité et de temporalité incarnés, rencontre d'autres corps de chair dans des rapports de 'chiasme' ou d'entrelacs', au sens de Merleau-Ponty, et aperçoit à l'horizon des séries de profils qui se spatialisent et se temporalisent à ses entours, des configurations d'expérience des enquêtes inédites, lestées de sens pratico-sensible. » (Cefai, 2003, p. 548)

Mais rien ne nous dit comment ces attitudes, ce ressenti, cette faculté de sentir, peuvent être mobilisés dans la pratique de recherche. Cefai nous rappelle « qu'aucune technologie ou méthodologie ne peut (les) transmettre formellement », qu'ils ne s'enseignent « que par l'exemple et ne s'apprennent qu'en exercice » (*Ibid.*, p. 518) et fait aussi remarquer que cette sensibilité « ne s'acquiert sur un mode charnel qu'au prix d'une longue fréquentation des sites » (*Ibid.*, p. 537).

Cette manière d'envisager le corps comme « sujet »¹⁰ est souvent porté par un arrière-plan phénoménologique et ses notions de corps propre ou de corps chair (Husserl, 1982, 2001 ; Merleau-Ponty, 1965 ; Depraz, 2001), lié au courant dit de la phénoménologie pratique (Depraz, 2004 ; Depraz, Varela, Vermersch, 2003 ; Spiegelberg, 1992 ; Van Manen, 2007 ; Vermersch, 2012), mais pas uniquement. Dans la mouvance proche, il y aurait également à prendre en compte les travaux de Varela sur la neurophénoménologie, qui associent expérience en première personne et étude en troisième

personne (Varela, 1996 ; Varela & Shear, 1999 ; Petitmengin, 2005) et où le corps du chercheur est mis au premier plan (Quidu, 2011, p. 121 et suivantes).

Il existe aussi tout un courant ancré dans le monde du soin, qui allie recherche qualitative et engagement du chercheur. Ce courant s'appuie cette fois sur les théories du *care* (Paperman, Laugier, 2005 ; Tronto, 2009) et sur une attention privilégiée au corps du chercheur (Finlay, 2005 ; Todres, Galvin & Dahlberg, 2007) : le prendre soin, un prendre soin de l'autre, qu'il soit malade et/ou enquêté, réclame en effet du même coup un prendre soin de soi. Nous présentons brièvement les travaux de L. Todres (2000, 2005, 2007) comme exemplaires de ce type de recherche.

Todres a construit sa méthodologie de recherche à partir de son expérience du Focusing (Gendlin, 1997, 2006), une pratique d'accompagnement de la personne issue des travaux de Rogers et les prolongeant dans une pratique corporelle. Todres décrit comment cette pratique est à la fois un outil dans ces entretiens de terrain, comme critère et maintien de la qualité de l'entretien (Todres, 2007, chap. 3) et un appui dans son travail d'analyse et d'interprétation, comme critère de justesse (et non pas de véridicité).

Ce que Gendlin appelle le « sens corporel », ou « ressenti » (*felt sense*), rappelle le chiasme sensible/sens de Merleau-Ponty, mais l'accent est mis non pas sur la perception, mais sur un ressenti venant du corps. Pour Gendlin, il s'agit d'un sens par lequel le corps, au-delà de ce qu'il capte par les cinq sens, reflète la situation dans son ensemble : « Votre sens corporel constitue la situation où vous vous trouvez. Il ne s'agit pas d'un objet perçu devant ou même derrière vous. Le sens corporel est la situation, une interaction en soi, et non un mélange de deux choses. » (Gendlin, 2008, p. 43). Ce lien, ce *felt sense* est la source d'une compréhension renouvelée de la situation courante. La démarche de création de sens par le focusing investit le corps vivant, l'habite profondément, dans une invitation à pénétrer l'expérience que l'on peut en faire, dans un rapport au corps vivant.

Todres s'en sert comme support dans les différentes phases de la recherche, de l'analyse à l'écriture (Todres, 2007, chap. 2). L'appui sur le « *felt sense* » lui sert de critère de justesse ou de réajustement, ou encore de source de nouvelles

idées, de sortes d'intuitions où aller chercher, qu'elle décrit ainsi dans une suite d'étapes qui constitue un protocole d'accès au sens.

Ce processus de compréhension basé sur le « sens corporel » nous intéresse car il montre une façon d'aborder le corps « vivant » dans le processus de la recherche. Todres en tire la leçon : « Le corps vivant apporte l'intimité nécessaire à la production de connaissance comme pratique signifiante. Mise en mots et incarnation sont ainsi les éléments d'une procédure dans laquelle leur mise en action produit plus de possibilités élaborées de connaissance. » (*Ibid.*, p. 39 ; notre traduction). Cependant, dans la procédure décrite, le corps semble servir de support à la mise en sens, de paysage d'arrière-plan, mais sans être encore interrogé pour lui-même.

Le corps *Sensible*, que nous avons esquissé en première partie, semble prolonger cette évolution des places du corps dans la recherche par une cinquième catégorie. Dans le cadre de cet article, nous avons choisi de cibler l'approche sur ce qui fait peut-être sa plus grande originalité : l'émergence du sens neuf, tel que les chercheurs formés dans les cursus de psychopédagogie perceptive l'expérimentent.

Qu'un sens nouveau et éclairant émerge à partir des perceptions corporelles constituant le corps *Sensible* est un phénomène bien connu que vivent les personnes accompagnées en pédagogie perceptive, et plusieurs études pointent sur cette dimension du vécu des participants (Bois, 2007 ; Large, 2007 ; Bertrand, 2010 ; Florenson, 2010 ; Bourhis, 2012 ; Marchand, 2012 ; De Letter-Guillaume, 2012 ; Dubois, 2102). Les praticiens experts de cette pratique qui deviennent chercheurs connaissent donc ce processus d'émergence sur un plan personnel, pour l'avoir vécu et le vivre encore régulièrement. Pour autant, peu de travaux ont à ce jour exploré la dynamique du rapport au corps *Sensible* du chercheur, telle qu'elle s'exprime précisément au sein même de son activité de recherche. Citons la recherche d'E. Berger (2009a), qui a étudié une dynamique de sens émergent dans une posture radicalement en première personne, c'est-à-dire qui prend sa source dans le chercheur qui s'est pris lui-même pour objet d'étude. Même si le contenu du sens émergent était ici personnel, et non pas une connaissance scientifique, l'auteure y a particulièrement explicité et modélisé la manière dont elle s'était appuyée sur son corps *Sensible*

pour habiter les dimensions épistémologiques et méthodologiques de son travail de recherche. Plus directement centrée sur le processus de recherche tel que vécu par les chercheurs du *Sensible*, A. Lieutaud (2008, 2012 ; Lieutaud, Ouellet, sous presse), explore spécifiquement la dynamique perceptive et cognitive très particulière du chercheur, dans sa vocation de produire de la connaissance nouvelle. C'est l'ensemble de ces travaux qui alimente la suite de notre texte.

L'émergence du sens neuf au contact du corps *Sensible*

Au contact du corps *Sensible*, un premier niveau de sens émergent se trouve dans les sensations elles-mêmes : l'univers du corps *Sensible* est en effet un univers expérientiel particulièrement vivant et donc porteur de sens en tant que tel, en tant qu'il est source d'un éprouvé de soi changeant et donc à réactualiser en permanence, informant le chercheur à chaque instant de ses états internes, de ses réactions, de ses résonances face à ce qu'il rencontre au cours de sa recherche.

Mais l'expérience d'émergence de sens neuf dont nous parlons va plus loin : elle recouvre le surgissement et la saisie d'une information nouvelle qui vient surprendre la structure perceptive et cognitive du chercheur, parfois jusqu'à remettre en question certaines représentations fondamentales qu'il avait, soit de son objet de recherche, soit de sa problématisation en cours, soit encore de sa lecture ou de son interprétation des données. Cette information peut être 'vraiment' nouvelle (le chercheur découvre à ce moment-là quelque chose qu'il ne savait pas, ou qu'il n'avait pas encore vu), ou déjà connue, mais apparaissant dans une clarté inédite telle, que le chercheur a l'impression de la comprendre réellement pour la première fois. Dans tous les cas, le sens neuf émergent représente une sorte d'à-coup dans la pensée, une rupture de continuité, et c'est justement cette rupture qui fait sa force : 'quelque chose' s'arrête dans le chercheur, parce que le sens émergent défie son anticipation perceptive et cognitive, l'invitant du même coup à un processus de réflexion. Voici, pour illustrer ce phénomène, un passage de (Berger, 2009a,

pp. 307-308), décrivant la manière dont l'auteure vit l'émergence d'une nouveauté au contact de son corps Sensible :

C'est à ce moment-là que survient la légère tachycardie. Je ne suis pas sûre que mon cœur batte réellement plus fort mais il y a une mobilisation dans la région du cœur, comme si mon cœur se disait : « tiens, il se passe quelque chose ». En réalité ce n'est pas le cœur seulement. La mobilisation est en fait partout, elle « prend » tout mon corps ou, plus exactement toute ma matière. Ma matière se concentre très légèrement à l'intérieur d'elle-même, elle « se tend », elle se mobilise. Il y a une intensification progressive de la sensation. Mais ce n'est pas seulement une question de « quantité » de sensation, ce n'est pas tant que la sensation soit particulièrement forte ou spectaculaire, non, c'est plutôt qu'elle me concerne profondément, c'est une sensation qui m'appartient, elle n'est pas étrangère à moi, elle n'est pas juste bonne, ou douce, ou forte [...], elle est importante. [...] Cette mobilisation interne m'informe qu'il se passe quelque chose d'important. En quoi est-ce important ? C'est nouveau. C'est autrement. Ça n'est pas comme d'habitude. Il y a un contraste. Il y a un étonnement. Du corps avant tout. Il y a un état que mon corps ne connaît pas. Ça me dit que c'est important, mon corps est informé, il capte que c'est important, très important même, avant de savoir pourquoi, en quoi, de quoi c'est fait ce qui est important.

Cette caractéristique de nouveauté nous paraît fondamentale, tout d'abord parce que c'est elle, en grande partie, qui donne au sens qui surgit son importance pour le chercheur, ensuite parce qu'elle ouvre sur la dimension de création. D. Bois décrit ainsi ce moment si particulier : « À cet instant, il y a un foisonnement d'"Eurêka", de faits de connaissance, qui m'apprend quelque chose de neuf à propos de mon expérience. Je dirais qu'au contact de cette expérience de création, le senti et le pensé s'entrelacent sans qu'il y ait prédominance de l'un sur l'autre. » (Bois, 2007, p. 36)

Indépendamment des contenus eux-mêmes, le sens neuf apparaît au chercheur sur le mode du surgissement spontané, en l'absence de toute intervention de son intention volontaire : le chercheur ne cherche pas ce sens, il ne le fabrique pas, il ne le construit pas, il n'y réfléchit pas ; le sens n'est le produit d'aucune activité de

réflexion, il vient ; le chercheur n'a rien fait directement pour cela, à part, bien sûr, se tourner vers la possibilité que du sens vienne. Par cette caractéristique, l'expérience rappelle ces propos de F. Varela : « Quelque chose, jailli de nulle part, émerge soudain à la conscience. [...] Leur signe de reconnaissance est le sentiment de certitude qui résulte de leur immédiateté. [...] De cette certitude et de cette immédiateté découlent un certain nombre d'autres caractéristiques : le lien avec la numinosité et avec l'émotion, le caractère non analytique et gestaltiste de l'expérience, la relation préverbale et prénoétique qu'entretiennent l'intuition et la créativité. » (Varela, 2001, p. 7)

À ceci près que le sens dont il est question ici, justement, n'est pas « jailli de nulle part » : il est au contraire vécu comme prenant clairement sa source dans le ressenti corporel présent au moment du surgissement, comme si ce ressenti *produisait* le sens. Cependant, si le surgissement est saisissant par son immédiateté, l'étude d'E. Berger montre qu'elle a aussi – et paradoxalement – l'impression d'*assister* à l'élaboration de la forme du sens. La sensation productrice du sens émergent est elle-même déjà le fruit de tout un processus perceptif, que le chercheur a appris non seulement à reconnaître mais aussi à accompagner pleinement, dans un soutien attentionnel qui devient le berceau possible de l'émergence du sens neuf. Cette expérience profondément *corporelle* du sens interpelle quant au changement de catégorie d'activité qu'elle représente : une transmutation d'une sensation corporelle en une véritable expérience de compréhension, voire d'illumination¹¹, sans médiation réflexive apparente de type traduction, déduction, inférence... Les sensations corporelles, à la fois expressions et témoins du fait que le corps est vivant, s'intensifient dans ces moments d'émergence de la nouveauté ; c'est justement cette intensification du ressenti corporel qui à la fois annonce la nouveauté, et attire l'attention du chercheur sur le fait qu'« il va se passer quelque chose », l'invitant à se tourner vers ce qui s'annonce.

L'expérience d'émergence étant décrite, entrons maintenant plus avant dans les compétences qui, parce qu'ils s'y sont formés, permettent aux chercheurs œuvrant avec les outils du Sensible de dépasser l'aléatoire « hasard heureux » pour installer et maintenir l'ouverture à l'émergence tout au long de leur recherche,

voire de la convoquer par des procédures réglées. Ces dernières, certes, ne peuvent jamais garantir l'émergence : leur but est de créer des conditions pour la solliciter, l'accueillir et enfin la transformer, au travers des processus d'élaboration théorique et de socialisation par l'écriture.

Les compétences en question peuvent être classifiées en suivant trois 'périodes' du processus d'émergence : 1. créer corporellement les conditions de l'émergence du sens neuf ; 2. laisser le sens émergent se déployer sans influencer son devenir par sa volonté propre, tout en l'articulant avec la démarche de recherche ; 3. se laisser 'altérer' par le sens neuf, c'est-à-dire laisser à son contact les représentations liées à l'objet ou à la démarche de recherche s'enrichir, voire se renouveler. Au terme de ces trois sections, nous envisagerons pour finir les liens qui unissent, pour un chercheur en relation avec son corps Sensible, le processus d'émergence à l'écriture scientifique.

Créer les conditions de l'émergence

Nous l'avons compris, favoriser l'émergence créatrice commence par établir un rapport perceptif avec son corps Sensible, ce qui, justement, ne se donne pas spontanément dans les conditions habituelles de rapport au corps, trop automatisé pour pouvoir susciter ou accueillir de la nouveauté. La possibilité de dépasser cet écran d'habitudes repose sur un apprentissage perceptif spécifique et, notamment, sur l'installation de « conditions extra-quotidiennes » d'expérience pour modifier les cadres habituels de notre rapport au corps (Bois, Humpich, 2007 ; Bois, 2007).

Les conditions extra-quotidiennes de rapport au corps en pratique

Ces conditions visent explicitement à former la personne à se tourner vers les manifestations du vivant au sein de son intériorité corporelle et à y exercer une qualité toute particulière d'attention, de présence et de proximité à l'expérience qui en résulte. Cet entraînement perceptif, les chercheurs du Cerap l'ont développé au cours de leur formation professionnelle préalable, dans trois types de situations d'apprentissage : le toucher manuel de

relation, la gymnastique sensorielle et l'introspection sensorielle¹². Dans les trois cas, la personne est invitée à fermer les yeux pour suspendre momentanément la prédominance des informations visuelles et autoriser l'accès à d'autres sources sensorielles, et pour se tourner ainsi vers le « lieu de soi » où les phénomènes du corps Sensible se manifestent.

Un intérêt nouveau se dessine alors de la part de la personne pour des aspects d'elle-même et de son expérience qu'elle ne connaissait pas : au-delà des contenus de perception, elle apprend à augmenter et affiner la qualité de son attention, à ouvrir sa conscience perceptive, à rester présente à son expérience, à se laisser toucher par son propre éprouvé. Les conditions pour qu'une nouveauté puisse émerger, puis être saisie, sont réalisées.

Le statut épistémique des conditions extra-quotidiennes : une mise à distance du sens commun de l'expérience

Les conditions d'apparition de l'expérience du corps Sensible ont donc un double objectif : activer les manifestations du vivant dans le corps du chercheur, et permettre à ce dernier d'entrer en relation avec ce qui se joue dans l'intimité de son corps quand cette activation se produit. Si l'on ne considérait que le premier point, la recherche sur et depuis le Sensible pourrait presque être considérée comme une recherche expérimentale, au sens où sont délibérément installées, voire contrôlées, les conditions d'apparition du phénomène que l'on souhaite étudier. Mais nous ne sommes pas dans un dispositif expérimental : ce qui est étudié n'est pas un ensemble d'indicateurs qu'un observateur extérieur pourrait mesurer en étant suffisamment bien appareillé pour cela¹³, mais un vécu singulier qui ne se produit pas dans les conditions naturelles de rapport au corps. Les conditions extra-quotidiennes de rapport au corps prennent donc tout leur sens épistémique en tant qu'acte équivalent, sur le plan de l'expérience de soi via la perception de son intériorité corporelle, à la réduction scientifique consistant à mettre entre parenthèses ce qui a trait au 'sens commun' ou à la 'pensée vulgaire' (Berger, Vermersch, 2006).

Pour autant, le rapport au Sensible peut devenir *quotidien* pour une personne donnée, au sens d'une 'nature seconde' obtenue par l'entraînement et la pratique experte ; au sens

également où cette personne consacre éventuellement du temps tous les jours à la mise en œuvre des cadres pratiques qui lui permettent de l'entretenir et de continuer à l'explorer. Mais ce processus reste extra-quotidien au sens où, même installé jour après jour, il est non usuel, jamais machinal, non premier au sens bachelardien du terme. Que le chercheur entretienne son rapport aux phénomènes du Sensible tous les jours ne change rien au fait que leur survenue repose sur l'intégration des conditions extra-quotidiennes dans ses modes d'action et de perception.

Accueillir le sens émergent et le laisser se déployer

Quand les conditions extra-quotidiennes sont réalisées, une émergence apparaît toujours : au minimum, celle des sensations internes relatives au corps Sensible, changeantes, mouvantes, émouvantes. C'est en accueillant ces perceptions sans cesse renouvelées et en les laissant se déployer sans entrave que le sens neuf, s'il doit surgir, pourra surgir. Mais avant d'en arriver là, encore faut-il savoir être cette terre d'accueil de sa propre expérience corporelle interne, avec toute sa nouveauté, son évolutivité, sa résonance.

Ainsi, au cours de ses expériences renouvelées de présence attentive aux manifestations de son corps Sensible, le chercheur développe des compétences spécifiques qu'il peut ensuite transférer à son activité de recherche. Ces compétences, que nous allons maintenant présenter, peuvent être résumées par les deux concepts élaborés par D. Bois et développés dans différentes recherches au Cerap : savoir installer en soi une attitude de « neutralité active » (Bois, 2007 ; Bois, Humpich, 2006 ; Bois, Austriy, 2007) ; garder vis-à-vis des différents événements de la recherche une juste « distance de proximité » (Bois, 20009 ; Austriy, Berger, 2009 ; Berger, 2009a ; Berger, 2009b), permettant d'être à la fois acteur et spectateur de son expérience de chercheur (et ouvrant donc à une réflexivité renforcée).

La neutralité active

La neutralité active est l'attitude intérieure qu'il faut développer en soi pour être capable à la

fois d'accueillir les phénomènes du Sensible quand ils se manifestent et de les laisser se déployer, sans influencer leur devenir par sa volonté propre tout en restant à leur contact étroit : « La part de neutralité correspond à un 'laisser venir à soi' les phénomènes en lien avec le mouvement interne, sans préjuger du contenu précis à venir. [...] Le 'laisser venir à soi' est un 'savoir attendre' qui consiste d'abord à ne pas anticiper ce qui va advenir. [...] La part active consiste à procéder à des réajustements perceptifs permanents en relation avec la mouvance que l'on accueille. [...] La posture de neutralité active procède d'une infinité de précautions afin de ne pas peser sur les phénomènes qui émergent de la relation au Sensible. » (Bois, Austriy, 2007, p. 10).

Du même coup, c'est aussi l'attitude que forge, et que forme, le rapport au corps Sensible. Au-delà, cette attitude peut être vue comme une aptitude beaucoup plus générale d'accueillir un phénomène ou un événement nouveau, une situation ou une information nouvelle, sans laisser nos cadres habituels de représentation restreindre le potentiel d'apprentissage qui y est contenu. Dans la pratique de la recherche, cette attitude apparaît comme une ressource face à la traditionnelle recommandation scientifique qui préconise de savoir repérer et déloger ses projections, représentations, jugements, opinions, *a priori*, bref, tout ce qui peut venir faire obstacle à la neutralité ou à l'objectivité – équivalent de qualité – de l'observation. La question reste de savoir comment s'y former et sur ce point, les prescriptions théoriques manquent de méthodologie pragmatique. Concrètement, comment faire pour maintenir son attention à la fois ancrée et ouverte, stable et libre, vigilante et disponible ? Pour suspendre ce qui peut gêner le processus de découverte en cours, rester dans une attente ouverte, orientée mais non focalisée, de quelque chose qui va venir mais dont on ne sait rien, sans cesser de renouveler la réduction propre à toute recherche ?

C'est là précisément que les chercheurs du Cerap ont développé, dans leur pratique professionnelle, des compétences transférables comme telles dans la recherche : écouter la dynamique intracorporelle de leurs patients ou élèves les a formés à cet acte intérieur double, qui consiste à maintenir une attention soutenue à ce qui se joue à un instant donné, tout en restant ouvert à tous les possibles puisqu'on ne sait

jamais ce qu'il y aura à accueillir. Ces deux mouvements de l'esprit, contemporains bien qu'apparemment paradoxaux, sont facilités par l'accompagnement concret de la vie corporelle interne, qui apporte une dimension de matérialité à l'acte attentionnel qu'il demande par ailleurs : l'attention a un « lieu » où se poser et un support clair à sa propre dynamique.

Sur le plan de la recherche, les implications sont importantes : un chercheur qui a développé une certaine neutralité active de l'esprit peut s'y appuyer pour suspendre ses représentations et allants de soi qui font obstacle à sa recherche, tout autant que pour accueillir ce qui peut naître d'inconnu, de neuf, d'imprévu, tant dans le processus d'élaboration théorique que dans la phase d'analyse et d'interprétation des données : « ce point d'appui fait que l'attention du sujet se stabilise, qu'il se tient ainsi dans une attente ouverte aux frontières du connu et de l'inconnu. » (Bois, Austri, 2007, p. 10).

Distance de proximité

Quand le chercheur est dans une attitude de neutralité active, sa conscience se trouve placée, vis-à-vis de l'expérience qui se déroule ou de la tâche scientifique qu'il exécute (observation, lecture théorique, entretien de recherche, interprétation...) ni « trop dedans » ni « trop dehors ». C'est sans doute le point clé de la posture permise par le rapport au corps Sensible : un positionnement de la conscience pleinement et clairement situé « ni dedans ni dehors », permettant au chercheur de n'être ni fusionné avec son expérience, ni distant d'elle, permettant la distance de recul nécessaire à la recherche mais aussi, dans le même temps, la proximité avec sa recherche sur laquelle son implication peut se déployer (Cefaï, 2006 ; Paillé, 2007 ; Berger, 2009b ; Austri, Berger, 2009 ; Lieutaud, Ouellet, sous presse), ainsi que la saisie du sens dès son émergence.

La distance de proximité est ce positionnement où le chercheur peut sentir ce qui vient sans en influencer l'émergence : la distance juste d'un esprit à la fois présent aux phénomènes et réflexivement présent à lui-même de manière spontanée et sereine, au cours même de l'expérience. Dans cette posture, le chercheur est capable de maintenir une présence conjointe, tout au long d'un moment vécu donné, à l'expérience qui se déroule et à lui-même dans cette expérience. D. Bois traduit cette co-

-présence par l'expression : « maintenir ensemble le 'je' qui vit et le 'je' qui observe ». Dans cette posture, le chercheur peut, en temps réel, prendre acte à la fois *qu'il sent et de ce qu'il sent, qu'il perçoit et de ce qu'il perçoit, qu'il pense et de ce qu'il pense.*

Se laisser altérer par le sens neuf : la réciprocité actuante

Savoir créer les conditions de l'émergence de sens neuf et, quand elle se produit, savoir l'accueillir, sont les premiers pas d'un processus créatif qui comporte une suite : se laisser « altérer » par l'émergence, au double sens de se laisser changer (quelque chose de soi est modifié, transformé) et de rencontrer « de l'autre » (un autre dans soi, un autre de soi, autrui dans l'échange – tout ce qui peut être différent, nouveau), et donc au sens profond de « devenir autre ». Sans cette étape, l'émergence ne pourrait prendre le statut de réelle *information*, de sens neuf et plein, c'est-à-dire capable d'infléchir la courbe de la recherche, la compréhension qu'a le chercheur de son objet, son interprétation de ses résultats ou tout autre aspect pouvant s'enrichir du sens émergent.

Cette question de l'altération au contact de la nouveauté émergente se joue, dans le paradigme du Sensible, dans la capacité à instaurer avec chacun des composants de la recherche une « réciprocité actuante » (Bois, 2006 ; Berger, 2009a ; Bourhis, 2009)

Ce concept désigne, au départ, la modalité de présence à soi et à autrui qui s'installe entre deux personnes quand elles situent leur relation d'échange sur la base d'un rapport partagé au corps Sensible. Proche de l'empathie, elle s'en distingue par la symétrie instaurée entre les personnes en présence, là où l'empathie est souvent entrevue comme un mouvement de se mettre à la place d'autrui. D. Bois et M. Humpich soulignent à ce propos que « dans la réciprocité, [ce mouvement] est contrebalancé par le mouvement de laisser autrui entrer en soi. La nuance peut paraître anodine mais ne nous y trompons pas, elle signe une différence de taille, celle-là même qui permet d'installer une présence à soi dans l'acte de connaître l'autre. [...] Là où l'empathie s'offre comme un pont invisible et impalpable entre la subjectivité du chercheur et celle des participants à sa recherche, la

réciprocité se déploie comme un liant sensible dont la texture peut être aperçue, dont la tenue peut être évaluée, dont la fonction de vecteur des 'informations circulantes' peut être régulée en temps réel.» (Bois, Humpich, 2006, pp. 482-483).

Le terme « actuante » souligne la part active des protagonistes de l'échange : chaque personne en présence fait ce qu'il faut pour accueillir l'autre dans ou depuis son rapport au Sensible, ce qui relève d'un véritable acte relationnel ; le terme renvoie également au fait que cette modalité de relation étant basée sur la perception des réactions corporelles internes à ce que dit, fait ou est l'autre, il y a en permanence actualisation de l'échange en fonction de ces données internes corporalisées.

Le processus de réciprocité actuante, utilisé et modélisé au départ dans la pratique professionnelle de terrain, a été ensuite appliqué à toutes les étapes de notre démarche de recherche : le rapport au terrain, le rapport au savoir théorique, le rapport aux participants, le rapport aux données. Il devient la marque de l'implication du chercheur, une posture du début à la fin de la recherche et, plus encore, le processus par lequel le chercheur se met à l'écoute de la résonance en lui de tout acte et élément de sa recherche¹⁴.

Par exemple, au cours de l'entretien de recherche, le chercheur installe une réciprocité actuante avec les participants à la recherche, dans l'objectif est d'une part de créer des conditions de confiance propices à l'émergence d'informations signifiantes pour la question de recherche, et d'autre part de procurer au chercheur des indicateurs internes de la pertinence de ses propres relances comme des réponses des personnes interviewées. Au cours de l'analyse des données, le chercheur ne se contente pas de retranscrire et d'annoter ses données, il y a 'quelque chose' qui se passe entre lui et ses données ; les données résonnent en lui, lui résonne aux données, et le moment de l'altération correspond au moment où l'information importante se détache et où le chercheur l'accueille et s'en saisit. Voici, à titre d'exemple, un extrait de P. Large (2007), montrant comme la réciprocité actuante avec ses données lui permet de trouver le niveau juste de son travail d'analyse, entre phénoménologie et théorisation¹⁵ :

« Je me suis aperçu qu'il n'était pas si facile de déterminer des thèmes. Je vais donc décrire

[...] mon apprentissage. À mon premier essai, [...] je ne croyais pas être dans un mode interprétatif, [pourtant] je n'avais pas déterminé des thèmes, mais des catégories, ou alors des rubriques. Je n'avais pas choisi le bon niveau de généralité. [...] À mon deuxième essai, je suis resté beaucoup plus près du texte, reprenant pratiquement ses mots. C'était bien plus phénoménologique, mais je ressentais un sentiment d'insatisfaction, sentant que la thématisation n'était pas aboutie. Ce n'était pas pour moi assez synthétique. [...] Au troisième essai, j'ai retrouvé un plus juste milieu de dénomination des thèmes. [...] J'ai ressenti sensoriellement comme une mise en relief des thèmes par rapport au texte. Ils semblaient se détacher au-dessus du texte. [...] Sensation incroyable, l'analyse thématique me remettait dans mon corps, qui me donnait une information de justesse que [j'ai pu] réutiliser comme guide dans la suite, pour le reste de la thématisation. Cet exercice d'analyse thématique a été pour moi l'occasion d'une véritable transformation. [...] Je l'ai vécu expérimentiellement et j'ai senti dans ma chair l'effet de cette justesse quand ma pensée est accordée à la parole et à la pensée de l'autre. »

La restitution du processus d'émergence dans l'écriture scientifique

Pour clore cet article, abordons les liens entre processus d'émergence et écriture avec cette question : comment restituer le processus d'émergence d'un sens neuf dans l'écriture scientifique ?

Nous ne parlons pas ici de l'écriture qui élabore à partir d'une émergence de sens, mais bien de l'écriture qui vise à restituer le processus lui-même. Il nous semble important d'aborder cette étape, souvent négligée dans la formalisation des processus de recherche alors qu'elle est partie prenante du processus créatif nourrissant la recherche : même quand l'émergence a joué un rôle important dans la recherche, la priorité est donnée à la formalisation des contenus et idées innovants qui ont émergé, plus qu'au processus émergent lui-même, dont les ressources et potentialités sont alors inévitablement tronquées. La recherche radicalement en première personne de Berger (2009a) montre que l'exposé de cette part plus

informelle, plus floue, plus diffuse, est possible. Nous pensons qu'elle a un rôle crucial à jouer dans l'amplitude que peuvent prendre les explorations et innovations de la recherche, quel que soit le champ scientifique concerné, puisqu'elle est un outil majeur d'objectivation de la subjectivité notamment corporelle du chercheur à l'œuvre, dans le cours même de son processus réflexif conscient et inconscient.

À ce stade de nos explorations, il nous apparaît que le compte-rendu des moments d'émergence créatrice doit parfois être mené, par exemple quand le processus d'émergence est lui-même l'objet de la recherche et que le chercheur souhaite en donner à 'voir' une illustration vécue (comme dans Berger, 2009a), ou quand la restitution du processus peut contribuer à la validité méthodologique de la recherche, en tant qu'elle démontre le degré et l'effort de réflexivité du chercheur. Voici un exemple de ce dernier cas de figure (*Ibid.*, p. 240) :

Ce sont également ces compétences qui m'ont permis [...] de repérer les moments où je versais dans la défense de mes attachements à ma pratique ou, au contraire, les occasions où j'approchais le piège d'une théorisation n'ayant plus suffisamment d'ancrage dans mon expérience. Ces moments ne pouvaient échapper à ma vigilance, non pas seulement par vérification régulière et volontaire de ma posture, mais aussi par le fait que je ressentais immédiatement une limitation de mes capacités de neutralité active ; j'avais perdu soit la neutralité, soit l'activité consistant à maintenir les conditions de la neutralité. M'apercevant de cela au cours de mes rendez-vous quotidiens d'introspection sensorielle, je pouvais vérifier sur le champ si l'origine de ce défaut de neutralité active se trouvait dans un glissement de ma posture de recherche. Ensuite, ayant à ma disposition des outils techniques pour y remédier, je restaurais, le jour même ou en quelques jours, la qualité et l'intégrité de ma neutralité active et me trouvais ainsi à nouveau dans une posture plus juste pour poursuivre l'étape de recherche où je me trouvais.

D'une manière générale, l'écriture du processus de l'émergence doit être la plus fidèle

possible au contenu de vécu, si possible sans quitter le rapport vivant à l'expérience qui en a été faite, de façon à ce que non seulement le processus factuel soit restitué, mais aussi la qualité expérientielle qui l'a habité et, in fine, le contenu sémantique en émergence. Nous n'entrerons pas ici dans les enjeux épistémiques et méthodologiques de la description phénoménologique¹⁶, et allons nous centrer sur le rôle que peut jouer le rapport au corps Sensible comme facilitateur de l'écriture descriptive.

Le chercheur, pour décrire son expérience du processus d'émergence (comme de toute autre expérience vécue d'ailleurs), se met en relation avec son corps Sensible dans une attitude d'écoute et d'observation intérieures profondes. Une fois ce rapport établi, et depuis ce rapport en quelque sorte, il laisse venir – en fait, re-venir – l'expérience d'émergence qu'il souhaite décrire¹⁷. L'écriture devient alors comme 'autonome' : les éléments de l'expérience se donnent subjectivement selon une orientation, un rythme qui semblent spontanés, comme si l'expérience subjective 'choisissait' son trajet pour se montrer. En suivant ce mouvement, le chercheur peut accéder à des lieux de l'expérience qu'il n'aurait peut-être pas décrit de sa propre initiative, sur un mode plus 'cognitif'. L'écriture descriptive comporte ainsi une dynamique propre de la conscience, de la pensée et de l'écriture, qui revêt toutes les caractéristiques d'un mouvement tel que celui du vivant qui anime le corps humain. Décrire, c'est donc avant tout suivre un mouvement, qui se joue en partie dans le corps de celui qui décrit, et donne au chercheur le sentiment que son écriture se déploie de l'intérieur.

Conclusion

Au terme de cet article, nous pouvons constater la continuité entre nos recherches et le monde de la recherche qualitative de terrain, mais aussi les spécificités profondes assumées au Cerap. En effet, la place qui y est revendiquée pour le corps du chercheur s'inscrit en partie dans des problématiques déjà explorées : les phénomènes de résonance entre corps du chercheur et terrain ; une affinité avec une phénoménologie et une pragmatique de la recherche de terrain où l'implication du

chercheur à travers son corps est voulue et promue (Cefai) ; des similarités avec des courants de recherche qui utilisent et transfèrent des techniques de mobilisation du corps dans le processus de recherche (Rogers ; Gendlin ; Finlay ; Todres).

Il ressort cependant une véritable originalité de la posture épistémologique et méthodologique adoptée au Cerap : *pour le corps et par le corps*. Pour le corps : les recherches du Cerap mettent à jour, modélisent et affinent tout l'intérêt de travailler sur les potentialités perceptives de l'humain dans les domaines du soin, de la formation et des arts. *Par le corps* : au-delà de ces résultats, nos travaux montrent la praticabilité de recherches faites avec son corps ; le corps peut être tout à la fois un support, un médium, un partenaire et un « sujet » plein et entier de la recherche, source de sens et de créativité.

Ce mode de formation à la recherche rencontre aussi certaines limites, nous en sommes conscients. Cette plongée dans les travaux réalisés au Cerap ne nous a pas montré, par exemple, que tous les chercheurs s'appuient sur, ou utilisent, les outils que nous avons décrits. La littérature montre aussi les obstacles, difficultés, limites que ces chercheurs rencontrent¹⁸. Ces limites et difficultés appartiennent bien sûr à tout parcours de recherche, augmentées par les exigences de la recherche qualitative (Morse et alii, 2002 ; Patton, 2002) ; il faut bien le souligner, l'appui sur le corps Sensible y apporte la contrainte supplémentaire d'un entraînement et d'une pratique assidus. Le transfert de cet appui dans la pratique concrète de la recherche reste encore une aventure qui fait du Cerap, au-delà de l'enseignement académique, un véritable laboratoire de l'humain en recherche.

Notes

¹ Cet article sera publié dans Quidu, M. (Ed.) (2014 ; Sous presse). *Le corps du savant dans la recherche scientifique: approches épistémologiques*. Lyon: ENS Éditions (Collection sociétés-espaces-temps).

² www.cerap.org

³ Université Fernando Pessoa (Porto). Le Cerap compte aujourd'hui 13 chercheurs effectifs et 18 chercheurs associés (dans 5 pays).

⁴ Technique manuelle de soin et d'éducation à la santé pratiquée par des kinésithérapeutes et les médecins.

⁵ Méthode d'accompagnement de la personne aujourd'hui reformulée sous l'appellation *pédagogie perceptive*

⁶ Leur nombre est de plus de 3000, en comptant la France et l'étranger.

⁷ Les raisons qui ont fait du Portugal le lieu d'accueil de ces programmes, sous la coordination de D. Bois, M. Humpich et M. Leão, relèvent des aléas des rencontres et affinités scientifiques. Nous en profitons pour remercier ici les universitaires qui ont œuvré à l'ouverture de ces programmes.

⁸ La psychopédagogie perceptive est l'appellation sous laquelle le premier programme de mestrado (appellation portugaise du master) a été validé par le Ministère portugais de l'enseignement supérieur et de la recherche. C'est donc aujourd'hui la discipline universitaire qui a pour objet l'étude des pratiques de terrain correspondantes.

⁹ Depuis 2004, 58 mémoires de master ont été soutenus, 21 autres sont en cours et 19 doctorants sont en cours de rédaction de leur thèse. Par ailleurs, d'autres travaux de recherche (7 doctorats, 6 master 2) ont été soutenus dans d'autres universités en France, en Europe et au Québec, par des chercheurs en lien avec le Cerap.

¹⁰ « sujet » et pas *sujet* : pour marquer le fait qu'il s'agit d'une image et que nous ne considérons pas le corps comme une personne...

¹¹ Au sens où l'entendent les auteurs qui ont formalisé les étapes du processus créatif (Poincaré, 1908 ; Craig, 1978 ; Csíkszentmihályi, 1996).

¹² Pour une présentation simplifiée de ces trois situations, voir (Berger, 2006). Pour une présentation approfondie du toucher manuel de relation, voir (Austry, 2009 ; Berger, Austry, 2009b ; Bourhis, 2012) ; pour la gymnastique sensorielle, voir (Noël, 2001 ; Eschaliér, 2009 ; Schreiber, 2011 ; Devoghel, 2011)

¹³ Un tel type d'étude existe aussi au Cerap, par exemple (Quéré, Noël, Lieutaud, d'Alessio, 2009) qui analyse les effets physiologiques de l'activation du mouvement interne au niveau de la dynamique vasculaire. Ce genre d'étude ne soulève pas les mêmes réflexions épistémiques.

¹⁴ Ce processus, dans toute sa tangibilité, a été modélisé en six étapes successives, correspondant à autant d'actes perceptivo-cognitifs précis (Berger, Austry, 2011).

¹⁵ Au passage, cet extrait met en lumière également la manière dont la réciprocité actuante entre en jeu entre le chercheur et ses données.

¹⁶ Pour cela, voir notamment les nombreuses publications de Vermersch, par exemple (1997, 1999, 2000, 2012) ; ainsi que (Giorgi, 1997 ; Petitmengin, 2005, 2007, 2009 ; Spiegelberg, 1997 ; Berger, 2009a)

¹⁷ Sur la modélisation de cette méthodologie, voir (Berger, Vermersch, 2006 ; Berger, 2009a ; Berger, Paillé, 2011).

¹⁸ Voir (Lieutaud, 2008).

Bibliographie

- Austry D. (2009). Le touchant touché dans la relation au Sensible, un philosophie du contact », in Bois D., Josso M.-C., Humpich M. (éds.), *Sujet sensible et renouvellement du moi, les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie*. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'appui, pp. 137-166.
- Austry, D., Berger, E. (2009). Le chercheur du Sensible – Sa posture entre implication et distanciation. 2ème colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Université de Lille, publié en ligne (<http://www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009/?/Les-actes-du-colloque>)
- Berger, E. (2006). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui.
- Berger, E. (2009a). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes, étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation non publiée, Université Paris 8, Paris.
- Berger, E. (2009b). Praticiens-chercheurs du Sensible : vers une redéfinition de la posture d'implication, in Bois, D., Josso, M.-C., & Humpich, M. (orgs), *Sujet Sensible et renouvellement du moi : les contributions de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie*. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui, pp. 167-190.
- Berger, E., Austry, D. (2011). Le singulier et l'universel dans le paradigme du Sensible : un entrelacement permanent à chaque étape de la recherche. Congrès RIFREQ, Montpellier, juin 2011, à paraître dans *Recherches Qualitatives*, Hors-Série n°15, *Du singulier à l'universel* (2013)
- Berger, E., Austry, D. (2011b). Empathie, toucher et corps sensible : pour une philosophie pratique du contact, colloque de Cerisy, *L'empathie*, sous la dir. de A. Besse, M. Botbol et N. Garret-Gloanec, juin 2011
- Berger, E., Bois, D. (2008). Expérience du corps sensible et création de sens. *La clinique du sport et ses pratiques*, Abadie S. (dir.). Presses Universitaires de Nancy.
- Berger, E., Paillé, P. (2011). Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique : De l'implication à l'ex-plication, *Recherches Qualitatives – Hors Série*, n°11, pp. 68-90. En ligne http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie/hors_serie_v11/RQ-HS11-numero_complet.pdf
- Berger, E., Vermersch, P. (2006). Réduction phénoménologique et époque corporelle : psycho-phénoménologie de la pratique du point d'appui. *Expliciter*, n°67, 45-50.
- Bertrand, I. (2010). *Accompagnement en somato-psychopédagogie et renouvellement du rapport à soi*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Bois, D., Humpich, M. (2006). Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative. *Revue électronique Recherches qualitatives*, Hors série n° 3, pp. 461-489.
- Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui.
- Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé, introduction à la somato-psychopédagogie*. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui
- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte - Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen en sciences de l'éducation non publiée, Université de Séville, Séville.
- Bois, D. (2009). L'advenir, à la croisée des temporalités : Analyse biographique du processus d'émergence du concept de l'advenir. *Réciprocités*, n° 3, pp. 6-15.
- Bois, D., Austry, D. (2007). Vers l'émergence du paradigme du Sensible. *Réciprocités*, n°1, pp. 6-22.
- Bois, D., Humpich, M. (2006). Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative. *Revue électronique Recherches qualitatives*, hors série n° 3, pp. 461-489.
- Bourdieu, P. (1972/2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 150, pp. 43-58
- Bourhis, H. (2009). Pédagogie du Sensible et enrichissement des potentialités perceptives. In D. Bois & M. Humpich (dirs.). *Vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation*. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui.
- Bourhis, H. (2012). *Toucher manuel de relation sur le mode du Sensible et Intelligence sensorielle*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation non publiée, Université Paris 8, Paris.

- Céfaï, D. (2003). Postface. L'enquête de terrain en sciences sociales. In D. Céfaï (dir.), *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte, pp. 465-615
- Céfaï, D. (2006). Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain. In P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin, pp. 33-62
- Craig, P. E. (1978). *The Heart of the Teacher: A Heuristic Study of the Inner World of Teaching*. Boston: Boston University.
- Csikszentmihályi, M. (1996). *La créativité: Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- De Letter Guillaume, F. (2012). *De l'immobilité à la remise en mouvement : la part active du sujet Sensible - Description et analyse d'un moment de changement*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Depraz, N. (2001). *Lucidité du corps*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers
- Depraz, N. (2004). Le tournant pratique de la phénoménologie, *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, Tome 129, n°2, pp. 149-165
- Depraz, N., Varela, F. & Vermersch, P. (2003). *On becoming Aware*, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company
- Devoghel, B. (2011). *Enseigner la gymnastique sensorielle en terrain atypique - Étude des effets d'un cursus court auprès d'un public d'étudiants non préparés*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Dubois, B. (2012). *Altérité et réciprocité – Étude des processus interactifs à l'œuvre au cœur de la relation d'aide manuelle en somato-psychopédagogie*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Eschaliér, I. (2009). *La gymnastique sensorielle pour tous*. Paris : Guy Trédaniel éditeur
- Favret Saada, J. (1981). *Corps pour corps : Enquête sur la sorcellerie dans le bocage*, Coll. Témoins. Paris : Gallimard.
- Finlay, L (2005). Reflexive embodied empathy: a phenomenology of participant-researcher intersubjectivity, *Methods Issue: The Humanistic Psychologist*, 33(4), pp. 271-92.
- Florenson, M.H. (2010). *L'émergence du sujet Sensible. Enquête auprès de personnes suivies en somato-psychopédagogie*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Fernando Pessoa, Porto
- Gendlin, E. (1997). *Experiencing and the Creation of Meaning: A Philosophical and Psychological Approach to the Subjective*. Northern Illinois : Northwestern University Press
- Gendlin, E. (2006). *Focusing, au centre de soi*. Paris : Les Éditions de l'Homme
- Gendlin, E. (2008). La primauté du corps et non la primauté de la perception : comment le corps connaît la situation et la philosophie (trad. française). *Expliciter*, n°74, pp. 41-47.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. In Poupard et al. (éds.), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologique*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, pp. 341-364
- Héran, F. (1987). La seconde nature de l'habitus. *Revue française de sociologie*, 28(3), pp. 385-416
- Husserl, E. (2001). *Sur l'intersubjectivité*, T. I, trad. N. Depraz. Paris : PUF
- Husserl, E. (1982). *Recherches phénoménologiques pour la constitution, Idées directrices*, T. II, trad. fr. E. Escoubas. Paris : PUF
- Laé, J.-F. (2002). Émotion et Connaissance. L'emprise du sensible dans l'enquête sociologique, *Sociétés & Représentations*, n° 13, pp. 247-257
- Large, P. (2007). *Corps sensible et transformation en somato-psychopédagogie*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Moderne de Lisbonne.
- Le Pogam, Y. (1995). L'anthropo-sociologie poétique de Pierre Sansot : les sports et le sensible, *Corps et Culture* [En ligne]. Mis en ligne le : 20 octobre 2004. Disponible sur : <http://corpsetculture.revues.org/document264.html>
- Lieutaud, A. (2007). *Devenir praticien-chercheur. Le processus de transformation du praticien somato-psychopédaogogue au contact de la recherche*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Moderne de Lisbonne.
- Lieutaud, A. (2012). Exploration du processus de transformation de soi au contact de la recherche dans et sur le Sensible. *Réciprocités*, n° 6, pp. 47-62

- Lieutaud, A., Ouellet, S. (à paraître). Processus créatif et mutation de paradigme chez le chercheur, communication au 4^{ème} colloque RIFREQ, *La logique de la découverte en recherche qualitative*, Fribourg, juin 2013
- Marchand, H. (2012). *Les processus de subjectivation des contenus de vécus du Sensible - Étude du passage entre un vécu de son corps à un vécu de soi*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Memmi, D. (2009). Pierre Bourdieu, le corps dénaturalisé. In D. Memmi, D. Guillo & O. Martin (dirs.) *La tentation du corps, corporéité et sciences sociales*, Cas de figure n°9. Paris : éditions de l'EHESS, pp. 71-94
- Memmi D. & Arduin P. (1999). L'enquêteur enquêté. De la "connaissance par corps" dans l'entretien sociologique, *Genèses*, n°35, juin, p. 131-145
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Le Visible et l'Invisible*. Paris : Gallimard
- Morse, J. et alii (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research, *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 1, N° 2, Spring 2002
- Noël, A. (2001). *La gymnastique sensorielle selon la Méthode Danis Bois*. Paris : Éditions Point d'Appui
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research*. Sage Publications
- Olivier De Sardan, J.-P. (2000). Le "je" méthodologique : implication et explication dans l'enquête de terrain, *Revue Française de Sociologie*, 41(3), pp. 417-445.
- Paillé, P. (dir.) (2006). *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin
- Paillé, P. (2006). Qui suis-je pour interpréter ? In P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin, pp. 99-123
- Papernan, P. & Laugier, S. (éds.) (2005). *Le souci de autres. Raisons pratiques* n°16. Paris : éditions de l'EHESS
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative, une méthodologie de la proximité. H. Dorvil (dir.), *Théories et méthodologies de la recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 409-443
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of Developments in Qualitative Inquiry, *Qualitative Social Work*, vol. 1, n°3, pp. 261-283
- Payet, J.-P., Rostaing, C. & Giuliani, F. (dir.) (2010). *La relation d'enquête*. Rennes : PUR
- Petitmengin, C. (2005). Un exemple de recherche phénoménologique : l'anticipation des crises d'épilepsie, *Intellectica*, N°40, pp. 63-89
- Petitmengin, C. (2007). Towards the source of thoughts: The gestural and transmodal dimension of lived experience, *Journal of consciousness Studies*, 14(3), pp. 54-82
- Petitmengin, C. (ed.) (2009). *Ten Years of Viewing from Within*. Imprint Academy.
- Pinçon, M. & Pinçon-Chariot, M. (1997). *Voyage en grande bourgeoisie*. *Journal d'enquête*. Paris : PUF
- Poincaré, H. (1908). L'invention mathématique. *Bulletin de l'institut Général Psychologique*, 3, pp. 135-148.
- Queré, N., Noël, E., Lieutaud, A., d'Alessio, P. (2009). Fasciathérapie combinée avec pulsologie tactile induit des changements dans la turbulence sanguine potentiellement bénéfique pour l'endothélium vasculaire, *J. of Bodywork and Movement Therapy*, 13(3), pp. 239-45.
- Quidu, M. (2011). L'aventure du corps dans la philosophie des sciences au XX^{ème} siècle. In B. Andrieu (éd.), *Le corps du chercheur, une méthode immersive*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, pp. 107-129
- Renahy, N. & Sorignet, P. E. (2006). L'ethnographe et ses appartenances. In P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin, pp. 9-32
- Rogers, C. (1998). Personne ou Science ? Une question de philosophie. In *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, pp. 143-163
- Sansot, P. (1995). *La France sensible*, Petite Bibliothèque Payot.
- Sansot, P. (1986). *Les formes sensibles de la vie sociale*. Paris : PUF
- Schreiber, F. (2011). *L'accompagnement verbal en gymnastique sensorielle - Étude croisée de la parole du formateur et des témoignages des participants*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Schwartz, O. (1993). L'empirisme irréductible. Postface. In N. Anderson, *Le Hobo*, Paris : Nathan, pp. 263-305
- Simonton, D. K. (2004). *Creativity in science: chance, logic, genius, and Zeitgeist*. New York: Cambridge University Press.

- Spiegelberg, H. (1997). La phénoménologie comme praxis. In *Alter* n°5, pp. 241-253.
- Todres, L. (2000). Writing phenomenological-psychological description: An illustration attempting to balance texture and Structure. *Auto/Biography*, 3(1/2), pp. 41-48.
- Todres, L. (2005). Clarifying the life-world: Descriptive phenomenology. In I. Holloway (ed.) *Qualitative Research in Health Care*. Open University Press, pp. 104-124
- Todres, L. (2007). *Embodied enquiry: phenomenological touchstones for research, psychotherapy and spirituality*. Palgrave Macmillan
- Todres, L., Galvin, K. & Dahlberg, K. (2007). Lifeworld-led healthcare: revisiting a humanising philosophy that integrates emerging trends, *Medicine, Health Care and Philosophy*, 10(1), pp. 53-63.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : Pour une politique du care*. Éditions La Découverte
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice, *Phenomenology & Practice*, Vol.1, n°. 1, pp. 11-30
- Varela, F. (2001). Préface. In C. Petitmengin, *L'expérience intuitive*. Paris : L'Harmattan, pp. 7-9
- Varela, F., Thomson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expériences humaines*. Paris : Seuil.
- Varela, F. (1996). Neurophenomenology: A methodological remedy to the hard problem, *Journal of Consciousness Studies*, vol. 3, n°4, pp. 330-50.
- Varela, F. & Shear, J. (eds.) (1999). *The View from Within*. Imprint Academy
- Vermersch, P. (1997). Questions de méthode : la référence à l'expérience subjective. In *Alter*, n° 5, pp. 121-136.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique, *Psychologie française*, vol. 44, n°1, pp. 7-19
- Vermersch, P. (2000). Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. *Expliciter*, n° 35, pp. 19-35.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF
- Wacquant, L. (2003). *Corps et Âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Agone

La voie du corps sensible dans le traitement du mal être



Armand Angibaud

Kinésithérapeute formé à la fasciathérapie, Master en psychopédagogie perceptive de l'UFP, CERAP/UFP



Emmanuelle Duprat

Psychiatre, Pr. auxiliaire invitée de l'UFP et chercheur au CERAP/UFP



Danis Bois

Dr. en sciences de l'éducation, Pr. catégorique de l'UFP et directeur du CERAP/UFP

Introduction

Mon objectif est ici de communiquer les résultats d'une étude effectuée dans le cadre d'un Master en Psychopédagogie perceptive¹, dans le domaine des Sciences humaines et sociales à l'Université Fernando Pessoa (Porto), qui portait sur le thème : « Fasciathérapie² et mal être » (Angibaud, 2011).

Après plus de 40 ans d'exercice de la kinésithérapie, dont 28 années en tant que fasciathérapeute, j'ai acquis des compétences et des savoir-faire dans le domaine de la dimension soignante de l'être humain. Mon expérience m'a permis de constater que cette dimension soignante pouvait s'étendre au-delà de la dimension pathique et permettre au patient d'esquisser une réappropriation de la perception de son corps au service de son bien-être. J'ai constaté également que la perception de l'amélioration de l'état somato-psychique restait

souvent méconnue du patient lui-même, cette perception étant probablement estompée du fait de l'importance qu'il confère au soulagement physique. C'est donc dans l'objectif de mettre en lumière cet aspect du soin de fasciathérapie que j'ai choisi d'étudier ses impacts sur les états de mal être.

La notion de mal être comprend pour nous des éléments qui, au-delà d'une souffrance corporelle ou psychique, peuvent influencer l'être humain dans sa globalité et en particulier dans la relation à son existence.

L'originalité de la fasciathérapie, à travers le toucher manuel dit « toucher psychotonique »³ (Bois, 2006 ; Courraud, 2007), est de permettre au sujet de vivre une expérience nouvelle de perception de son corps. Ce vécu, établi au sein d'une relation de confiance avec son thérapeute, peut parfois le concerner et le toucher au point de le conduire à un processus de réflexion à

partir de cette expérience. Ce processus peut aussi l'amener à un autre regard sur son état de santé ou de mal être. C'est bien ce processus qui a été l'objet de mon exploration à partir du témoignage des participants.

Je reprendrai ici brièvement quelques éléments théoriques concernant la question de la place du corps dans l'état de mal être. Je tenterai ensuite de présenter les principaux résultats issus de ma recherche.

Éclairage théorique

1. Corps et mal être

Lorsqu'ils ressentent un état de mal être, les patients sont bien souvent en recherche de diagnostic ou de causes explicatives à leur état : « Il est plus simple en effet de voir la cause des états de mal être à l'extérieur plutôt qu'à l'intérieur » (Languirand, 2002, p. 27).

Cependant il est des cas où, malgré un diagnostic médical clairement établi, persiste un mal être singulier, pouvant prendre des formes diverses, le plus souvent peu visibles pour autrui. La notion de mal être est donc difficile à cerner car mal répertoriée sur le plan médical et souvent assimilée à une grande diversité d'expression de petits maux physiques, psychiques ou émotionnels.

Il existe des états réactionnels ponctuels apparaissant et disparaissant spontanément. Mais il existe également des états de mal être qui peuvent prendre la forme d'une chronicité au cours de laquelle la personne ne se reconnaît plus elle-même. Des états qui s'installent progressivement vers une perception négative de l'état corporel.

On peut considérer le mal être comme étant à la frontière du physiologique et du pathologique, et il est possible de se demander ce que vit la personne à l'intérieur d'elle lorsqu'elle est dans cet état. D. Bois situe le problème au niveau de la distanciation de la personne avec son propre corps : « Encore une fois, quelle que soit l'origine du mal être, le problème central reste le même : la personne souffre d'une distance entre elle et son corps, elle vit un sentiment d'étrangeté à elle-même » (Bois, 2006, p. 211).

R. Descartes a reconnu l'importance de la place du corps dans certains états de souffrance.

Mais pour ce classique défenseur de la dualité corps/esprit, c'est l'âme, et donc l'esprit, qui influence le corps et non l'inverse : « L'union de l'âme et du corps dont la passion est un effet, se traduit corrélativement par l'action de l'âme sur le corps » (Descartes, 1999, p. 19).

Le philosophe Maine de Biran, contemporain de Descartes, souligne lui l'influence du corps sur l'esprit en l'abordant sous l'angle d'un sentiment organique. Il parle d'affections internes ou cœnesthèses qu'il décrit ainsi : « Elles se développent de manière autonome et passive dans chaque organe donnant lieu à des sentiments diffus, tantôt de bien être, de calme, de sérénité, de confiance en nos forces, tantôt d'anxiété, de trouble... » (Maine de Biran, cité par Bégout 1995, p. 22).

2. Mal être et somatisation

Initialement, la notion de somatisation pouvait évoquer aussi bien une origine somatique que psychique, ainsi Heinroth en 1820 s'est interrogé sur les interactions entre le corps et le psychisme et considérait que les désordres corporels avaient une influence sur le psychisme. Plus tard, avec le modèle psychanalytique, la notion de somatisation a été assimilée au modèle psychosomatique : « [...] la somatisation est un mécanisme de défense du Moi qui ne veut pas qu'apparaisse à la conscience ce trouble psychique » (Ranty, 1994, p. 290). Dans ce modèle, la dimension psychique prédomine non seulement du point de vue de son importance, mais également de sa primauté dans l'origine des troubles : « la théorie freudienne s'installant franchement dans le cadre d'une réalité purement psychique, et le moyen thérapeutique se limitant au verbe, le corps devient le support fantasmatique d'un langage imaginaire » (Berger, 2009, p. 99).

D'autres thérapeutes vont cependant choisir de mettre en avant l'importance de la dimension corporelle dans l'état psychique, comme W. Reich qui parle : « d'ancrage physiologique d'une expérience psychique » (cité par Lemaître, 1975) et E. Gendlin, disciple de C. Rogers et fondateur du focusing, qui a travaillé sur cette dimension organique et a décrit un « sens ressenti corporellement » ; « l'organisme « se sent » lui-même, il a un certain feeling de lui-même » (Lambooy, 2003, p. 189).

À l'heure actuelle, les théories non-dualistes, notamment dans le domaine de la

neurophysiologie, parlent d'une interdépendance entre les fonctions du corps et celles dites de l'esprit dans la mesure où l'activité d'échange est constante. Ainsi, selon A. Damásio, il existe des « perceptions d'arrière-plan » qui sont à la fois perçues et ressenties en tant que « sentiment d'arrière-plan » : « les perceptions d'arrière-plan fournissent un index fiable des paramètres instantanés de l'état interne de l'organisme » (Damásio, 1999, p. 284).

D. Bois parle lui d'une « voie somato-psychique » pour signifier qu'il ne s'agit pas d'une voie psychosomatique exclusive : « On se précipite chez le psy pensant que le problème trouve son origine dans le mental. On pense rarement spontanément qu'un tel état puisse provenir d'une relation perdue avec son propre corps » (Bois, 2006, p. 24-25). Il défend en réalité l'idée d'une « unité somato-psychique », c'est-à-dire d'une dimension de simultanéité ou de réciprocité entre ces deux instances : « Il s'agit donc de permettre à une personne de rétablir un dialogue entre son psychisme et son corps » (Bois, 2007, p. 77).

Pour D. Bois, la somatisation est un symptôme physique d'expression d'un mal être : « Le mot somatisation est devenu aujourd'hui une notion fourre-tout, derrière laquelle se cachent en fait des symptômes physiques qui expriment un mal être global » (Bois, 2006, p. 231). Selon le modèle de « la voie de résonnance d'un choc », élaboré par D. Bois, et développé par N. Quéré (2004), toute pathologie est l'expression finale d'un long processus silencieux d'adaptation du corps et de sa physiologie aux stress de tous ordres, tant physiques que psychiques, processus pouvant évoluer totalement hors du champ de conscience de la personne et provoquer un état de mal être longtemps imperçu. Dans cette mémoire profonde du corps stratifiée et immobile se trouve la base de toute une stratégie inconsciente de nos souffrances apparentes que D. Bois décrit ainsi : « ... s'installe donc une dégradation sournoise... qui s'exprime aussi sous la forme de ce que j'ai appelé, précédemment, des « troubles non-révélés », qui sont bien présents dans le corps mais pas forcément à la conscience de l'individu » (Bois, 2006, p. 204).

3. Voie somato-psychique et corps sensible

D. Bois fonde son postulat théorique de

« Voie de résonnance d'un choc » sur son expérience clinique puisqu'il retrouve en thérapie manuelle, chez les personnes souffrant de mal être, des signes infra-cliniques : « Le corps est ainsi imbibé de tonalités endormies, prêtes à être réactivées au gré d'une rencontre thérapeutique » (*Ibid.*, p. 58). Dans la matière corporelle, il y a des zones qui se débrident, réveillant ainsi des perceptions et ayant pour effet de libérer ces malaises psychiques semblant enfouis au sein des somatisations.

Selon cette perspective, la vision du corps dépasse la vision habituelle qui désigne le corps comme la partie matérielle d'un être animé assurant les fonctions nécessaires à sa vie. Elle considère la globalité d'une expérience qui amplifie l'expression du passage d'un état organique vers un autre état organique en tant que vécu, ressenti, éprouvé et conscientisé. C'est cette voie somato-psychique qui m'intéresse dans le cadre de son application à la problématique du mal être, puisqu'elle vise à étudier la relation que le sujet établit avec son corps dans cette situation.

D. Bois définit la notion de « corps sensible » (Bois, 2001, 2006, 2007) comme lieu d'expérience intérieure pour le patient dont la « perception consciente » fait le lien entre le sentir et le penser. Il prolonge ainsi les notions de « corps propre » ou de « corps vécu » envisagées par les phénoménologues, tout en insistant sur la dimension interne et non externe/ extéroceptive de la perception du corps sensible dans laquelle s'origine l'attention. Pour situer la nature de Sensible qui est soumise à l'expérience proposée au patient dans la fasciathérapie référons-nous à Berger & Bois : « Pris comme adjectif le terme « sensible » désigne donc pour nous en premier lieu une certaine caractéristique du fonctionnement corporel qui lui permet, via le mouvement interne qui anime la matière, de se faire l'écho de toute expérience du sujet. Pris comme substantif - « le » Sensible - il s'agit de la modalité perceptive elle-même par laquelle le sujet peut accéder aux messages ainsi délivrés dans et par son corps » (2008, p. 97). Sur ce mode du Sensible (Berger, 2009 ; Berger & Bois, 2008 ; Bois, 2001, 2006, 2007 ; Bois & Austry, 2007 ; Bois & Humpich, 2006), la perception devient le support des tonalités internes vécues par le patient durant l'acte thérapeutique lui permettant de recontacter la plus profonde partie de lui-même : « Le Sensible est un mode de préhension de soi-même et du monde...

permettant l'accès à l'intelligibilité de l'univers des sensations corporelles sous l'autorité de la perception » (Bois, 2007, p. 338).

Finalement, la notion de corps sensible laisse entrevoir une perspective existentielle forte derrière laquelle pointe une volonté de retrouver une qualité de présence à sa propre vie.

Dans les recherches du CERAP⁴ sur ce thème, de nombreux patients témoignent du soulagement apporté par le toucher de relation proposé par la fasciathérapie : « Les patients rapportent que leur état de tension physique laisse place à un état de détente et l'anxiété à un état de calme... » (Bois & Bourhis, 2010, p. 234).

Comme l'a développé D. Bois dans son travail de doctorat, la relation au corps sensible peut conduire les personnes à une transformation de leurs représentations psychiques : « C'est avec étonnement que l'étudiant, au contact de l'expérience du Sensible, éprouve des sensations fortes, qui jusqu'alors, lui étaient inconnues et qui lui révèlent une qualité de présence à lui-même » (Bois, 2007, p. 350) ; « Cette relation au corps n'influence pas seulement la subjectivité corporelle, elle agit sur l'identité de la personne, la relation au corps devenant source de validation de sa propre identité » (*Ibid.*, p. 350).

Ce processus a également été étudié chez certains patients souffrant de pathologies psychiques importantes, comme les troubles des conduites alimentaires, et a mis en évidence un profond changement de représentation identitaire : « nous constatons donc que ce travail a une incidence sur la reconstruction de l'identité corporelle et de l'image de soi, à travers un vécu intérieur et même sensible. Ainsi d'une image du corps initialement extrêmement négative, (...) on observe, via le changement de relation au corps sensible, un grand nombre de changements de représentation » (Duprat, 2007, p. 163) ; « La relation à soi à travers le corps sensible, associée à un travail cognitif qui invite le patient à questionner sa propre expérience corporelle, a donc bien une incidence sur l'image de soi » (*Ibid.*, p. 173).

Méthodologie de recueil des données

J'ai opté de choisir comme participants à ma

recherche trois patients que j'ai suivis en fasciathérapie pendant une durée de dix à dix-huit mois. Ils ne connaissaient pas cette méthode avant les soins. D'un projet de soin initial, ils ont évolué progressivement vers une démarche de découverte de soi et de compréhension de leur mal être.

J'ai choisi de faire un entretien avant traitement pour amener la personne à décrire les différentes problématiques en relation avec son mal être. Ces données exploratoires m'ont permis de construire un guide d'entretien de recherche à directivité informative (Bois, 2007), en lien avec mes objectifs et permettant d'orienter les témoignages des participants concernant le contenu de leurs vécus expérientiels durant et après les séances de fasciathérapie.

Dans un souci méthodologique, j'ai choisi de pratiquer cet entretien de recherche à la fin de la huitième séance pour chaque participant. Durant la période de l'étude, les sujets ont été suivis uniquement en séances individuelles de fasciathérapie et n'ont reçu aucun autre type de thérapeutique (physique, psychique ou médicamenteux), ce qui en fait un critère d'inclusion supplémentaire.

Résultats de recherche : que rapportent les patients sur leur état de mal être ?

J'ai tout d'abord été surpris de l'impact de la fasciathérapie sur le mal être des participants. En effet, les réponses au guide d'entretien, élaboré pour cette recherche, m'ont permis de rencontrer un nombre impressionnant d'effets que je ne recueille pas habituellement de façon exhaustive dans mon exercice de praticien. Les participants semblaient se sentir assez libres de s'exprimer et de se laisser questionner dans les différentes orientations de leur vécu. De l'analyse de ces données a même émergé une richesse encore plus grande⁵.

Dans cet article, je vais exposer les principaux résultats de recherche que j'ai répertoriés et catégorisés selon six points principaux.

1. Effet sur les douleurs somatiques

Si j'ai choisi d'interroger cette catégorie d'effets dans le contexte de ma recherche, c'est

que les douleurs font bien évidemment partie de la globalité somato-psychique du mal être. « Le mal être c'est... quand vous sentez une douleur physique que vous n'arrivez pas à résoudre ou à solutionner » (J, L. 190-193) (Cité par Angibaud, 2011). Ici cette patiente ne voulait pas faire de relation entre les deux, corps et psychisme. Compte-tenu de mon expérience de fasciathérapeute, le fait que cette approche ait une efficacité sur les douleurs somatiques des participants ne représentait pas une surprise : « Oui le mal de tête s'est arrêté » (J, L.291). Mais ce qui m'a intéressé c'est d'observer les liens entre les impacts sur les douleurs et sur le mal être.

L'une des personnes interrogées décrit ainsi les effets des séances : « J'ai perçu une sensation de confort, dans les régions où c'était douloureux, la poitrine, le cou, le dos... » (P, L. 204-205) Dans ce cas, non seulement la douleur disparaît mais elle peut même laisser la place à une sensation de confort. Comme cette personne qui se plaignait souvent de douleurs à l'estomac qui se sont estompées au fil du traitement : « Quand je sentais quelque chose d'externe très tendu, mon estomac était le premier à réagir. Et ça n'arrive plus... maintenant c'est fini, je vois que ça s'est modifié d'une manière étonnante » (J, L. 341-344). « Ensuite il y a eu cet épisode de la cystite, qui semble avoir été une guérison » (I, L. 277-278).

De façon générale, les participants commentent la disparition de la douleur, en signalant une sensation agréable qui la remplace : «... et ce point me faisait vraiment mal au début, et alors la douleur diminuait et la sensation devenait bonne » (J, L. 402-404). « Le corps est calme... sans douleur dans la jambe, sans rien » (J, L. 444-445). Les personnes peuvent témoigner de leur surprise de voir la modification de leur douleur physique alors que celle-ci ne constituait pas toujours l'objet de leur démarche initiale. Le bien être physique semble cependant être un élément important participant à l'amélioration du mal être global.

2. Accès à son corps et à son intériorité

Dans cette section j'ai tenté de relever les descriptions des participants qui, grâce à cette approche, semblent accéder à une nouvelle perception de leur corps et d'une dimension d'intériorité. Julia par exemple découvre que les sensations qu'elle éprouve sont en train de

changer radicalement, que le poids qui l'oppressait a disparu lui donnant un sentiment de liberté : « C'est lourd, mais maintenant je me sens plus libre » (J, L. 395-396) ; et que le froid se transforme en chaleur : «... en dedans je sens une forte chaleur qui monte dans la colonne » (J, L. 317-318). Elle commence à ressentir son corps et a le sentiment de se retrouver dans sa globalité : « Ah je me sens entière... » (J, L. 287-288), et découvre une forme de liberté.

Pour Paula, la fasciathérapie lui permet de se recentrer sur son corps, qui lui paraît plus libre, plus relâché : « Je sens le corps bien situé, ce n'est pas une chose isolée » (P, L. 319). Elle se sent plus intériorisée, plus centrée, avec une nouvelle perception d'elle-même semblant lui faire découvrir une nouvelle relation à elle-même : « Je me sens... mais en dedans de moi-même, moins tournée vers l'extérieur, plus vers le dedans, je me perçois plus » (P, L. 267-268).

Quant à Irène, le rapport à son corps lui procure une nouvelle perception de celui-ci avec une sensation d'espace et de liberté : « Aujourd'hui j'ai eu la sensation qu'il n'y avait pas de limites entre l'intérieur et l'extérieur » (I, L. 116-118). On constate également qu'elle commence à percevoir quelque chose qui circule à l'intérieur de son corps d'une manière lente, et qui semble participer à un meilleur fonctionnement : « C'est une animation, un flux, comme si ce flux s'améliorait... Lent, lent, je n'ai rien senti de rapide... » (I, L. 132-134). Cette nouvelle modalité expressive de son corps semble même la surprendre, augmentant sa sensibilité perceptive au niveau de sa matière corporelle, et lui donnant accès à une meilleure écoute de soi et de son intériorité. Ainsi par exemple elle peut dire : « J'ai eu la sensation que mon corps n'avait pas cette forme... On arrive à sentir des choses dans ce corps dont on n'a pas idée. Vous pouvez sentir comme si c'était fait d'une autre matière » (I, L. 377-379).

Lorsque les participants ont accès à des perceptions corporelles nouvelles, plus riches, arrive également un sentiment de plus grande proximité à son intériorité et de mieux être, ce qui semble confirmer l'hypothèse de D. Bois selon laquelle le mal être est essentiellement lié à une attitude d'éloignement de soi-même ou de relation perdue avec son propre corps (Bois, 2006).

3. Action sur l'unité corps/psychisme

Grâce à l'appui du guide d'entretien, les participants avaient la possibilité de relier le corps et le psychisme, comme s'ils avaient perçu que la séparation entre les deux était aussi un facteur de mal être. C'est le cas de Julia, qui va percevoir pendant une séance que son corps et sa tête sont pleinement reliés ; elle dit même : « Tête, corps et âme sont unis ensemble » (J, L. 456). Mais, le plus surprenant pour cette patiente, c'est le passage d'un état d'anxiété à un état de tranquillité « Un calme profond dans le corps. Il est relâché et l'esprit est relié » (J, L. 441), ainsi que l'influence de la fasciathérapie sur la rapidité de fonctionnement cognitif et sa capacité de discernement « Ça a clarifié mes idées » (J, L. 358), « C'est tout tranquille et maintenant mon esprit est actif » (J, L. 445-446). Il faut noter que cette personne est enseignante en université et que cette action sur les plans cognitif et psychique a été remarquable pour elle.

Paula, elle, se sent relâchée et prend conscience d'une transformation qui s'est opérée en elle, d'une nouvelle situation de son corps qu'elle ne ressent plus isolé : « Je me sens relaxée,... plus tranquille » (P, L. 231) ; « Le corps est bien situé, ce n'est plus une chose isolée ; le corps et l'âme tout est uni » (P, L. 319-320). Cette participante découvre même une forme d'union corps/esprit ; on perçoit bien que sa perception et sa représentation à ce sujet commencent à évoluer.

Quant à Irène, elle décrit un bien être dans son corps et constate que cela influence son état psychique : « C'est une sensation de tranquillité, de sérénité, de paix et d'être unie... » (I, L. 169-170). Pour elle cette sensation est importante, car elle lui permet d'unir corps et psychisme et de développer une écoute et un sens différents qu'elle a encore du mal à définir : « Une plus grande sensibilité, un sens d'unir plus le corps et l'esprit ! D'union, d'équilibre, d'entendre différemment, un sens différent, qui est beaucoup plus » (I, L. 200-201). On note chez elle d'autres prises de conscience : elle remarque notamment que cette amélioration a commencé par le corps, ce qui renforce l'importance donnée à notre intervention thérapeutique manuelle dans le développement de l'unité corps/esprit : « Par le corps, parce que je fais la relation maintenant... Alors j'ai senti un vrai bien-être... Quand j'ai été bien, l'esprit aussi s'est guéri, et le processus a continué, et je pense que chaque chose a à voir avec l'autre » (I, L. 276-279). Ce qui

est étonnant dans la spontanéité de son expression, c'est de constater la manière dont elle a perçu que le bien être physique, apparu en premier, avait eu un effet sur son esprit. Mais elle semble aller jusqu'à percevoir une relation de réciprocité entre les effets somatiques et psychiques.

4. Impact sur le changement d'attitude de vie

De mon point de vue, le mal être ne se limite pas à des perceptions ou à des représentations, il m'a semblé nécessaire d'aller questionner le champ comportemental. Les personnes accompagnées en fasciathérapie et interrogées ici décrivent-elles une modification de certains de leurs comportements, qui semblent en relation avec leur sentiment de mal être ? (Ou bien évoquent-elles l'apparition de nouvelles manières d'être qu'elles relient à un sentiment de bien être ?) Julia remarque par exemple qu'elle se sent moins affectée par les situations stressantes de la vie quotidienne, elle découvre qu'elle prend plus de recul et juge avec plus de discernement. « Cela a été intéressant quand j'ai vu que dans les moments de tension externe du quotidien, ça ne m'affectait pas tant que cela » (J, L. 337-338). En particulier, sa manière de voir les autres et les choses se fait avec plus d'objectivité, surtout en ce qui concerne sa relation avec les événements du passé : « ... je suis en train de me libérer de mon passé ». Elle relie ces changements à ce travail actuel en fasciathérapie : « J'établis une probabilité de lien avec le traitement, parce que j'avais tenté de faire cela il y a de nombreuses années, et maintenant ça commence à couler » (J, L. 396-398). Le primat de l'éveil perceptif du corps sensible nous montre ainsi une possibilité de modifiabilité cognitivo-comportementale des problématiques psychiques liées au passé. Pourtant, avant de commencer ce travail, Julia ne voulait pas faire de relation entre ces deux instances, le corps et le psychisme, elle voulait vraiment les séparer et cantonner son mal être à son expression somatique, ce qu'elle nous exprimait alors ainsi : « Le mal être c'est... quand vous sentez une douleur physique que vous n'arrivez pas à résoudre ou à solutionner » (J, L. 190-193).

Paula elle aussi constate des changements d'attitude, notamment dans ses modalités relationnelles ou expressives : « ...et ensuite d'une manière que je ne sais pas expliquer, je commence à percevoir que j'ai des modifications

d'attitude : choses que je ne fais pas ou que je ne ferais pas, ou dont je parle, mais qui n'étaient pas communes » (P, L. 232-234). Elle ne cherche plus à tout contrôler ; sa confiance en l'avenir s'améliore et son anxiété et sa peur de la mort s'amoindrissent : « Je me sens différente dans ce sens, je suis moins anxieuse » (P, L. 324) ; « ... par exemple cette dernière chose que je vous ai dite, cette douleur que je sentais, ce n'est pas le cœur... » (P, L. 306-307). « Même après un mois, ça paraît une chose qui dure, ce n'est pas une chose qui décline... Ce n'est pas de vivre plus les choses,... mais avec une attention plus centrée, sans déperdition » (P, L. 356-357). Dans ce passage, on la voit insister sur le phénomène de durée de l'impact des séances de fasciathérapie. Alors même que dans notre approche il peut être nécessaire de relancer régulièrement le processus du travail, ici, au contraire, on voit cette participante insister sur le fait que l'effet dure dans le temps et se renforce, lui permettant de vivre les choses avec une meilleure qualité d'attention.

Irène, elle, prend conscience de ce qui peut lui éviter de se mettre en état de mal être dans son quotidien et apprend à agir en conséquence : « J'ai besoin de prendre soin de mon corps et de lui prêter attention, parce que le corps était malade... » (I, L. 281-281) ; « Dans ce travail, vous apprenez un peu où est la limite » (I, L. 195). Elle perçoit son changement de manière d'être et de faire, et la qualité de l'état intérieur qui l'accompagne : « ... mais de faire les mêmes choses avec cette sensation plus tranquille, plus interne... je gagne beaucoup avec cette qualité, avec ce sentiment moins anxieux » (I, L. 238-240). Elle cherche activement à prolonger cette attitude jusque dans le champ de sa pensée : « Je recherche à penser de manière plus globale. Je cherche à penser à différents aspects » (I, L. 308-309). On observe ainsi un changement dans le sens d'une ouverture de sa manière de penser et d'envisager les choses.

5. Ouverture au monde et à un sentiment d'existence

Chez ces participantes, le retour – ou l'accès – à leur corps, et à travers lui à un état de calme, de paix, de tranquillité, de sérénité, c'est-à-dire à une forme de bien être, les amène à prendre conscience d'éprouvés différents jusque dans leur rapport à leur existence.

Paula nous parle d'une harmonisation entre

le dehors et le dedans : « Prêter attention aux événements externes et à ce qui se passe à l'intérieur » (P, L. 350). Et se sent dans une dynamique de recherche : « Plus de conscience... C'est un chemin de recherche » (P, L. 360, 366). Son sentiment d'existence se manifeste aussi dans la perception et la conscience qu'elle porte au monde et à la beauté autour d'elle : « Le fait d'être ainsi me permet d'être plus située dans le monde... de laisser les choses plus belles apparaître » (P, L. 300-305) ; tout en se sentant vivre dans le même temps, davantage en relation avec son intériorité : « Je me sens en dedans de moi-même... » (P, L. 267).

Pour Julia, la perception même de son existence retrouvée est en relation avec les retrouvailles des parties d'elle-même qui parviennent à sa conscience après le traitement de fasciathérapie : « ... je découvre des parties de moi qui étaient soit oubliées, soit enfermées... Pour la première fois je me perçois moi-même » (J, L. 367). La perception de son corps paraît fondamentale dans ce nouvel éprouvé : « Maintenant je perçois exactement ce qui arrive ou ce qui se passe avec mon corps, ce qui advient, ce que je sens » (J, L. 468-470). Le sentiment d'existence passe ainsi pour elle, avant tout, par ce retour au corps et à la conscience du corps.

Quant à Irène c'est l'accès à la perception de son intériorité qui semble l'ouvrir à sa potentialité et au monde : « A travers ce travail on peut rechercher à plus écouter son intérieur et à percevoir plus ce qu'un jour je vais pouvoir faire. » (I, L. 175-176) ; « ...et m'apporte beaucoup d'amour pour les choses, beaucoup d'amour pour le monde, beaucoup de force aussi. Je regarde les choses et je les vois plus douces, plus amoureuses, plus chaleureuses » (I, L. 394-400). Elle découvre également un nouveau ressenti de son corps et de la lenteur grâce à la perception de la lenteur dans son corps, elle se sent connectée et se sent exister à travers cela : « Je vais lentement maintenant,... bien tranquille, parce qu'il me semble que tout a changé de lieu... Dans le corps tout est connecté, relié et je n'avais pas cette sensation du tout » (I, L. 330, L. 359). On peut penser que ce fort sentiment de se sentir reliée a pu être un contrepoids signifiant à un vécu de dépression chronique et d'absence de perception d'elle-même.

6. Impacts de la fasciathérapie sur la relation au Sensible et au bien être

J'ai décrit, lors des paragraphes précédents, les impacts de la fasciathérapie sur la relation à leur corps dont témoignent les participants. Je suis resté ici relativement général en parlant d'accès ou de retour au corps, ou à l'intériorité, cependant je souhaite maintenant préciser que la relation au corps dont il est question ici ressemble à la relation « au corps sensible » au sens utilisé par D. Bois : c'est-à-dire dans les conditions de pratique du Sensible, d'un corps éprouvé, également porteur d'un sens nouveau émergeant de l'expérience.

Ainsi, Paula a non seulement développé un éprouvé sensible : « La perception a changé... je suis arrivée au monde externe d'une manière plus belle et à percevoir les choses externes qui peut-être passent habituellement inaperçues » (P, L. 300-305), et porteur d'une compréhension nouvelle, mais elle est capable de faire des liens entre perception et événements quotidiens : « J'arrive à percevoir parfois comment les événements extérieurs qui me faisaient mal dans certaines régions de mon corps, je n'en avais pas la perception » (P, L. 269-270). Elle en arrive même à prendre en compte cette relation à son corps sensible dans ses orientations de vie : « je prends soin de mon orientation, de mes choix » (P, L. 347-348).

Les autres participantes semblent suivre au fil des séances de fasciathérapie une évolution similaire, d'un éprouvé du corps sensible, vers un sentiment plus global, somato-psychique et l'émergence d'une mise en sens, voire d'une mise en action de la spirale processuelle du rapport au Sensible élaborée par D. Bois (2007). A noter que cette évolution perceptivo-cognitive n'est pas sans évoquer le modèle conceptuel⁶.

Ainsi Julia témoigne-t-elle, en premier lieu, d'une sensation de chaleur : « En dedans je sens cette chaleur dans la colonne » (J, L. 317-318), puis de globalité : « Vous vous sentez plus entière, plus intègre... » (J, L. 329); « Je sentais une sensation de chaleur dans le corps qui fonctionnait comme un tout » (J, L. 308-309), et de profondeur : « Un calme profond dans le corps, il est relâché... » (J, L. 441). Ces perceptions sensibles évoluent vers un sentiment d'existence : « Je me perçois moi-même » (J, L. 367), lui permettant même d'accéder à une lucidité nouvelle : « Vous discernes mieux ! Pour moi c'est ce qui est arrivé » (J, L. 488-489).

Pour Irène, la sensation de bien être est très présente : « C'est une paix, une tranquillité, une harmonie, c'est un sentiment agréable » (I, L. 147), mais également celle de profondeur : « La sensation que vos mains pouvaient entrer à l'intérieur » (I, L. 115-116), et de globalité : « Aujourd'hui j'ai eu la sensation qu'il n'y avait pas de limite entre l'intérieur et l'extérieur » (I, L. 116-117); « ...d'être unie, d'être intégrée à l'intérieur et à l'extérieur » (I, L. 171); « Dans le corps tout est connecté, relié et je n'avais pas cette sensation du tout » (I, L. 330, L. 359). Elle accède à un sentiment de présence à elle-même : « Je vais me rencontrer de nouveau et là je vais percevoir qu'il est un peu différent, qu'il est plus fluide, plus lent, qu'il est savoureux » (I, L. 344-346) et enfin découvre une forme de sentiment d'existence à travers la perception de son corps sensible dont le statut se modifie au fil du traitement : « Comme si c'était un corps nouveau » (I, L. 335); « J'ai senti que mon corps n'avait pas cette forme, mais complètement une autre forme... Vous pouvez sentir comme si c'était fait d'une autre matière... » (I, L. 377-379). Cette participante est amenée, elle aussi, à s'appuyer sur cette nouvelle sensibilité corporelle pour modifier certaines de ses attitudes de vie : « Je me sens avec une énergie qui coule et j'ai besoin d'apprendre à prendre soin d'elle » (I, L. 297-298).

Conclusion

J'ai souhaité rendre compte, au cours des paragraphes précédents, des résultats de ma recherche concernant les impacts de la fasciathérapie sur la problématique de mal être des participants. Nous avons vu comment cette approche avait non seulement un effet sur les douleurs somatiques mais permettait également aux participants d'avoir accès à leur corps et à leur intériorité. On peut constater que cette découverte de la relation au corps amène les personnes à mieux écouter leur intérieur et à se sentir plus vivantes. Également il apparaît que cet effet n'est pas sans avoir une action sur l'unité corps/psychisme des participants, provoquant un impact sur leur changement d'attitude de vie, sur l'ouverture au monde, leur donnant même accès à un sentiment d'existence. Puis nous avons vu comment cette approche de la fasciathérapie

leur permettait une relation à leur corps sensible ce qui paraissait les reconnecter avec un bien être.

Il apparaît donc que la fasciathérapie a une action sur le mal être. Nous avons noté dans l'analyse un enrichissement des perceptions survenues pendant le soin, qui semblerait influencer cette amélioration du mal être. L'enrichissement de la perception tout au long du traitement, en particulier à partir de la relation au corps sensible, met en valeur l'intérêt de l'approche corporelle manuelle en première intention, ce qui permet à la personne d'envisager son mal être sous un autre éclairage. Ainsi, le travail sur le mal être à partir de la voie somato-psychique, nous semble être une thérapie alternative ou complémentaire à l'approche psychosomatique.

De plus, à travers cet impact sur le mal être, on observe une réorganisation corporelle et psychique qui donne accès également, à travers la découverte de perceptions du corps sensible, à de nouvelles capacités perceptives de soi et du monde, du sens de l'existence et de modifications comportementales, comme nous l'avons développé dans les paragraphes précédents. On peut se demander si ces réorganisations dans la matière corporelle et dans la sphère psychique n'influencent pas d'une manière très particulière l'amélioration du mal être constatée.

Il est donc intéressant de souligner les différentes natures d'impact de la fasciathérapie sur les problématiques de mal être, mais également de constater l'influence de ce type de travail corporel profond sur l'ensemble de la personne, comme nous l'avons relevé dans notre analyse. Ceci nous amène à prendre en compte cette notion d'unité de fonctionnement de l'être humain dans tous ses aspects, notamment dans les domaines corps/esprit ou sentir/penser. En effet, ce travail ne se répercute pas seulement sur une partie de la personne, il retentit sur l'ensemble de ses composants, renforçant l'hypothèse que tous les éléments constituant l'être humain sont reliés. « Dans le corps tout est connecté, relié » (I. L. 359, cité par Angibaud, 2011) nous disait cette participante.

Ainsi, comme le soulignait D. Bois dans son ouvrage « Le moi renouvelé » (2006), rétablir le dialogue entre les différents niveaux de son être, notamment entre son psychisme et son corps,

provoque une action de bien être grâce à un sentiment de plus grande proximité à soi à travers son propre corps.

Notes

¹ La psychopédagogie perceptive est une discipline, enseignée dans le cadre de l'Université Fernando Pessoa, qui a pour but de permettre à la personne, à partir d'une pédagogie sur une expérience perceptive, d'établir une relation perceptivo-cognitive sur le contenu des différents états de vécu.

² La fasciathérapie (MDB) est une thérapie manuelle qui sollicite la force d'auto-régulation du corps et qui concerne la globalité du patient à différents niveaux. Le praticien réalise un toucher à partir des tissus conjonctifs, appelés fascias, reliant tous les éléments anatomiques entre eux.

³ Le toucher psychotonique, ou toucher de relation, propre à la fasciathérapie, concerne la matière du corps de la personne et utilise le tonus corporel comme voie de communication.

⁴ CERAP: Centre de Recherche et d'Application en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

⁵ Les témoignages cités sont répertoriés en fonction des numéros des lignes (L) du corpus des données recueillies, qui sont en annexe de mon mémoire. J'ai nommé : « J » pour Julia, « P » pour Paula et « I » pour Irène, prénoms modifiés par souci de confidentialité.

⁶ Le modèle conceptuel de la spirale processuelle du rapport au Sensible (Bois, 2007) repose sur l'observation de phénomènes émergeant pendant l'expérience. Ce modèle retrace l'évolution habituelle des sensations perçues par le patient durant son expérience et les catégorise.

Bibliographie

Angibaud, A. (2011). *La fasciathérapie et le mal être. La voie du corps sensible dans la gestion du mal être somato-psychique*, Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Bégout, B. (1995). *Maine de Biran, la vie intérieure*. Payot et Rivages.

Berger, E. (2009). Les praticiens-chercheurs du Sensible : vers une redéfinition de la posture d'implication. In D. Bois, M.-C. Josso & M. Humpich (éds.), *Sujet sensible et renouvellement du moi : les contributions de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie* (p. 167-190). Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui.

Berger, E., & Bois, D. (2008). *Expérience du corps sensible et création de sens. La clinique du sport et ses pratiques*, Abadie S. (dir.). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

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

Bois, D. (2006). *Le Moi renouvelé*. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'appui.

Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte : Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen en didactique et organisation des institutions éducatives non publiée, Université de Séville, Séville.

Bois, D., & Austry, D. (2007). *Vers l'émergence du paradigme du Sensible*. *Réciprocités*, 1, 6-22. En ligne <http://www.cerap.org>.

Bois, D., & Bourhis, H. (2010). *Approche somato-psychique dans le champ de l'éducation à la santé : analyse biographique du récit de vie d'un patient formateur face à l'épreuve du cancer*. *Pratiques de Formation*, 58-59, 229-246. Paris : Université de Paris 8.

Bois, D., & Humpich, M. (2006). *Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative*. *Revue électronique Recherches qualitatives*, hors série 3, 461-489.

Courraud, C. (2007). *Toucher psychotonique et relation d'aide, l'accompagnement de la personne dans le cadre de la kinésithérapie et de la fasciathérapie*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié. Université Moderne de Lisbonne.

Damásio, A. (1999). *Le sentiment même de Soi*. Paris : Odile Jacob.

Descartes, R. (1999). *Les passions de l'âme*. Présentation Pascale Darcy. Paris : Flammarion.

Duprat, E. (2007). *Relation au corps sensible et image de soi*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie Perceptive non publié. Université moderne de Lisbonne.

Lamboy, B. (2003). *Devenir qui je suis ; une autre approche de la personne*. Desclée de Brouwer.

Languirand, J. (2002). *Vaincre le Burn out, pour en finir avec l'épuisement professionnel*. Stanké.

Lemaître, J.-M., & Colin L. (1975). *Le potentiel humain, bio-énergie, gestalt, groupe de Rencontre*. Delarge.

Quéré, N. (2004). *La pulsologie*. Paris : Éditions Point d'Appui.

Ranty, Y. (1994). *Les somatisations*. Paris : L'Harmattan.

Accompagnement en somato- psychopédagogie et renouvellement du rapport à soi



Isabelle Bertrand

Kinésithérapeute formée à la fasciathérapie, somato-psychopédagogue, Master en psychopédagogie perceptive de l'UFP, Doctorante en sciences humaines et sociales, spécialisation en psychopédagogie de l'UFP

Contexte de la recherche : la question de l'accompagnement – une préoccupation

L'objectif de cet article est de présenter les principaux résultats de ma recherche de Mestrado en Psychopédagogie Perceptive (soutenu en juin 2010).

Durant tout mon parcours de professionnelle de la santé, kinésithérapeute, j'ai souhaité pratiquer mon activité auprès de personnes souffrant de maladie chronique. Face à cette population de personnes, j'ai dû faire évoluer ma pratique, passant progressivement du paradigme du soin au paradigme de la formation. Cette évolution professionnelle a été marquée par les formations que j'ai réalisées en fasciathérapie et en somato-psychopédagogie. Ces approches m'ont formée au « toucher de relation »¹, qui permet l'accès à la demande du corps de la personne, et à une pédagogie du rapport au corps innovante. Cette pédagogie, riche de quatre instruments pratiques, est un véritable modèle d'accompagnement du processus d'apprentissage de la personne par sa progressivité et son adaptabilité à la temporalité de la personne. Un accompagnement qui vise à la fois une dynamique d'apprentissage par le média du corps et une dynamique de changement de rapport au corps et plus largement à soi. C'est sur cette thématique qu'a portée mon questionnement de recherche.

Réalisant cette étude dans une posture de praticien-chercheur², mon contexte professionnel du moment est une pratique de somato-psychopédagogue, en cabinet libéral,

accompagnant des patients (le plus souvent en prise avec une maladie chronique) avec tous les outils de la somato-psychopédagogie. Je propose à mes patients différentes modalités de soin, de formation et d'accompagnement : de la pratique manuelle en individuel, des pratiques gestuelles et introspectives en individuel ou en groupe, des espaces de parole, des temps de réflexion sur soi et des séminaires de deux jours d'accompagnement plus intensif.

J'ai observé que les outils d'intervention pratique de la somato-psychopédagogie ont tous un impact sur le renouvellement du rapport à soi, mais ils semblent « agir » de manière différente. Cette observation a suscité, pour moi, plusieurs questionnements à l'origine de ma recherche : le renouvellement du rapport à soi que j'observe chez mes patients est-il le résultat de l'association de ces différents outils d'intervention pratique ? Si oui, de quelle nature de rapport à soi parle-t-on ? Quelles sont les spécificités de chaque outil pris individuellement ? Et enfin, comment les patients décrivent le processus qu'ils rencontrent dans cet accompagnement à médiation corporelle ?

Afin de répondre à mes questionnements, j'ai d'abord étudié la littérature du domaine de l'accompagnement, très riche dans les domaines de la psychologie, de la psychosociologie ou de la formation. J'ai recensé, dans ces domaines et dans le domaine de la somato-psychopédagogie, de nombreuses études sur l'accompagnement de patients ou de personnes en formation, mais je

me suis rendu compte qu'aucune n'aborde la question de la spécificité des différents outils d'intervention pratique de la somato-psychopédagogie, ni de leur impact sur le renouvellement du rapport à soi. Ma recherche trouvait ici sa pertinence professionnelle et scientifique, elle peut ainsi apporter une contribution à la communauté des professionnels et des chercheurs du domaine de l'accompagnement de la personne.

Dans cet article, après avoir présenté ma question et mes objectifs de recherche, je situe le contexte théorique dans lequel j'ai effectué ce travail puis je présente les résultats obtenus dans cette étude menée auprès de trois patients suivis en somato-psychopédagogie, qui ont souffert de maladie chronique, en pratique libérale, et enfin mes réflexions actuelles sur cette recherche et quelques perspectives.

Question de recherche et objectifs

C'est dans ce contexte, professionnel et scientifique, que j'ai formulé ma question de recherche : *En quoi et comment l'accompagnement en somato-psychopédagogie participe-t-il au renouvellement du rapport à soi ?*

J'organisais ma recherche selon trois objectifs :

- Identifier les conditions et la nature de l'accompagnement en somato-psychopédagogie
- Comprendre le processus à l'œuvre dans cet accompagnement
- Dégager les impacts des différents instruments pratiques de la somato-psychopédagogie sur le renouvellement du rapport à soi.

Contexte théorique

Comme ma recherche portait principalement sur l'accompagnement en somato-psychopédagogie et les impacts de ses différents instruments pratiques, j'ai choisi, comme postulat de départ, de poser le type de *renouvellement du rapport à soi* ciblé par ma

recherche. Dans mon contexte théorique, il est basé sur le modèle du *Moi renouvelé* de D. Bois (2006), qui le définit ainsi : « *il s'agit d'un Moi qui se construit sur la base de rapports éprouvés et conscientisés que la personne entretient avec son corps avec ses actions et avec autrui* » (Bois, 2006, p. 43). Nous pouvons entrevoir ici un renouvellement du rapport à soi comme un renouvellement de différentes formes de rapport, notamment celui du rapport au corps. C'est une de mes hypothèses de recherche. Et, comme je le présenterai dans cet article, mes résultats de recherche ont enrichi cette thématique.

La contextualisation de ma recherche a donc porté sur le thème de l'accompagnement. Je me suis appuyée sur les nombreuses données actuelles sur ce thème. J'ai ensuite spécifié les contours de l'accompagnement en somato-psychopédagogie, ce qui m'a permis de faire un état des lieux, non exhaustif, des connaissances actuelles dans ce champ.

Les données actuelles sur le thème de l'accompagnement

Les pratiques d'accompagnement se sont largement déployées depuis les années 1960. Selon les travaux de G. Le Bouëdec, la nécessité de ces pratiques est due au contexte de crise de notre société, il parle de la perte d'*intégrateurs* comme la religion, la famille, le travail, etc. Cette perte conduit la personne à développer sa singularité et à apprendre à « *se tenir debout seul* » (Le Bouëdec, 2003, p. 15). M. Paul argumente aussi dans ce sens : « *l'accompagnement est contemporain du délitement du lien social* » (Paul, 2004, p. 7) mais il répond aussi à une demande de performance « *une injonction de performance, d'excellence* » (Ibid.). C. Singer va plus loin et aborde la question de la rupture des relations humaines qui, pour elle, crée une « *anesthésie du cœur* » (Singer, 2001, p. 117). La perte du rapport à l'humanité de l'autre crée une rupture avec soi. Il est clair que le besoin de l'individu de se construire autrement est réel. Beck développe cette notion : « *l'individu doit apprendre à se considérer lui-même comme un centre décisionnel, un bureau d'organisation de sa propre existence* » (Beck, 2003, p. 291). La question de la construction de l'individu est clairement posée. Cependant, nous pouvons

nous questionner sur le rôle du lien social, ne peut-on pas envisager que l'absence de rapport à soi soit en partie la cause de la rupture avec la collectivité et la communauté humaine ? C'est à cette question que tente de répondre la somato-psychopédagogie.

Qu'est ce qu'accompagner une personne ou un patient ? Je rejoins ici le questionnement de M. Paul : « *Comment comprendre ce qu'on entend par accompagnement dès lors que chaque pratique change selon les objectifs, le public et le style du professionnel ?* » (Paul, 2003, p.9). Sans répondre à cette question, elle nous donne des pistes de réflexion. Tout accompagnement nécessite un projet, véhicule un processus : « *un processus : non linéaire, séquentiel (...)* » (Paul, 2003, p.53), prend appui sur un cadre précis « *un cadre méthodologique et des outils : adaptables et multiples ...* » (Ibid.) et nécessite une posture professionnelle spécifique, adaptable : « *le professionnel s'ajuste à chaque situation ; l'accompagnement, selon la formule, s'invente "chemin faisant"* » (Ibid.). La relation d'accompagnement est une notion essentielle : « *la relation pourtant centrale n'y est pas instaurée pour elle-même* » (Ibid.).

Comme le dit M. Paul, l'accompagnement est de nature protéiforme (ibid.), aussi différent qu'individuel, il s'applique à une personne, dans un contexte, face à une situation et avec des potentialités et des limites du moment. Dans le domaine de la santé, l'accompagnement du patient est devenu une priorité. La politique de l'OMS concernant la mise en place de modèles d'éducation thérapeutique³ du patient (1998) en est l'illustration. Face à cette multiplicité de formes d'accompagnement, il me semble important de présenter dans ce qui suit les spécificités de l'accompagnement en somato-psychopédagogie.

L'accompagnement en somato-psychopédagogie

La somato-psychopédagogie, selon D. Bois : « *invite à s'entretenir avec soi même, à se regarder regardant le monde, à se ressentir en se percevant (...)* fait appel à une véritable virtuosité introspective, grâce à laquelle la personne peut découvrir sa véritable place et participer pleinement à l'œuvre de sa vie » (Bois, 2006, p. 22). Cette définition laisse apparaître la somato-

psychopédagogie comme une approche visant le retour à soi, la discussion avec soi, et développant de nouvelles capacités perceptives permettant au patient de devenir acteur-auteur et spectateur de sa vie.

D. Bois va plus loin et pose une question essentielle, qui détermine la spécificité de l'approche en somato-psychopédagogie : « *L'homme (...) est-il prêt à changer la relation qu'il a avec sa vie à partir du renouvellement de la relation à son corps ?* » (Bois, Austry, 2007, p.7). En effet, l'accompagnement en somato-psychopédagogie a ceci d'original qu'il s'adresse, en premier lieu, au corps, plus particulièrement au rapport que la personne entretient avec son corps.

Afin de questionner ce rapport au corps, le somato-psychopédagogue s'emploie à créer les conditions d'une expérience du corps extra-quotidienne⁴, inédite, perceptive et porteuse de sens. Cette expérience corporisée inédite proposée est d'abord l'expérience d'une force d'autorégulation du Vivant, appelée mouvement interne. Ce terme n'est pas spécifique à la somato-psychopédagogie mais, dans ce cadre, il représente le support de la potentialité perceptive et de la subjectivité sur laquelle le processus de changement prend appui : « *Le mouvement interne est pour nous, l'ancrage premier d'une subjectivité corporisée. Sous ce rapport, le sujet découvre un autre rapport à lui-même, à son corps, et à sa vie, il se découvre Sensible, il découvre la relation à son Sensible*⁵ » (Bois, Austry, 2007, p. 7).

Dans la rencontre intériorisée avec ce mouvement subjectif et avec soi, la personne peut s'engager dans un processus de renouvellement. Ce processus a été décrit selon les modalités de reconfiguration des représentations par l'intermédiaire du concept de modifiabilité perceptivo-cognitive (Bois, 2001 ; Berger, 2006 ; Large, 2007). Ce modèle propose un principe d'apprentissage spécifique qui s'engage à partir d'un vécu corporisé. D. Bois le définit ainsi : « *Le modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive explicite le processus par lequel la personne est invitée à vivre une expérience corporelle, à éprouver les effets de son ressenti et à engager une réflexion autour de son vécu afin de faire évoluer sa capacité de perception, de réflexion, d'adaptation et de compréhension d'elle-même, du sens de sa vie et de ses expériences et aussi pour l'aider à résoudre*

ses problèmes (mal être, perte de sens...) » (Bois, 2001, p. 23). Ma recherche questionne en profondeur ce processus.

Après avoir entrevu le questionnement essentiel de la somato-psychopédagogie et abordé le processus à l'œuvre, je souhaite maintenant spécifier la posture professionnelle du somato-psychopédaogogue et le mode de relation sur lequel l'accompagnement repose.

En tant qu'accompagnant, le somato-psychopédaogogue adopte une posture *ajustée* (Paul, 2003) en permanence au patient. Le modèle de l'advenir⁶ offre au praticien une solution pour qu'il puisse être résolument *ajusté* à la personne et tourné vers sa potentialité. D. Bois décrit ainsi l'advenir : « lorsqu'on se situe dans le lieu de l'advenir, le futur apparaît comme étant porteur d'une masse d'informations à venir qui, au moment où elles sont saisies, participent au renouvellement du sens à propos d'une problématique présente ou passée. » (Bois, 2009, p. 13). Pour le somato-psychopédaogogue, il est clair que le patient perçoit, agit et réfléchit avec les informations qu'il a à sa disposition (ce qu'il connaît). Son projet est alors de permettre à la personne d'accéder à de nouvelles informations (perceptives, relationnelles et réflexives) par le biais de propositions pratiques expérientielles⁷.

Comme nous l'avons vu précédemment, la relation d'accompagnement est primordiale. Pour le somato-psychopédaogogue, cette relation s'appuie sur l'empathie sous le mode de la réciprocité actuante. H. Bourhis la définit ainsi : « La réciprocité actuante est une qualité de relation particulière qui apparaît au moment où deux personnes entrent en relation avec elles-mêmes au cœur de leur subjectivité incorporisée dans l'enceinte d'une relation d'aide » (Bourhis, 2007, p. 294). Cette forme de relation impliquée et incorporisée permet, aux deux acteurs d'être centrés sur l'advenir et la potentialité en lien avec les phénomènes du Sensible.

Posture épistémologique et méthodologie de recherche

C'est à partir d'une posture de praticien-chercheur du paradigme du Sensible⁸ que j'ai effectué cette recherche. Cette posture me permet d'interroger des patients grâce à la méthodologie d'inspiration compréhensive. Afin

d'accéder au point de vue des patients en première personne, j'ai fait le choix d'utiliser un guide d'entretien de recherche à directivité informative⁹, l'entretien étant pratiqué dans les conditions de réciprocité actuante. Ce guide d'entretien était ciblé sur le renouvellement du rapport à soi, les différents aspects de l'accompagnement en somato-psychopédagogie et les spécificités des différents instruments pratiques.

Les participants, à cette recherche, étaient soumis aux conditions d'inclusion suivantes : les personnes sont accompagnées, régulièrement, par les quatre instruments pratiques principaux de la somato-psychopédagogie (relations d'aide manuelle, gestuelle, introspective et verbale) depuis au moins un an. Le petit nombre de participants m'a permis de réaliser une étude en profondeur des entretiens mais ne me permet pas de faire une généralisation des résultats. Cette recherche est donc une étude exploratoire.

Pour opérer mon analyse, j'ai procédé par étapes : une analyse classificatoire des données suivies d'un récit phénoménologique, puis d'une analyse herméneutique cas pour cas et enfin d'une analyse herméneutique transversale.

Résultats de recherche

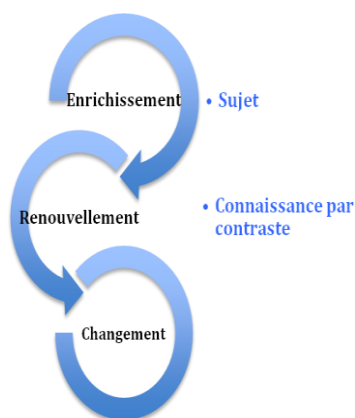
Pour les besoins de cet article, je présenterai mes résultats sous forme de schéma qui donne une vision synthétique de ceux-ci.

Afin de répondre à la question « Comment l'accompagnement en somato-psychopédagogie participe au renouvellement du rapport à soi ? », je présente deux résultats. Le premier présente le processus à l'œuvre dans cet accompagnement, le second décrit les spécificités et complémentarités des différents instruments pratiques. Enfin, le modèle du renouvellement pluriel des rapports à soi construit à partir de ces résultats viendra ensuite répondre à la question de recherche.

Processus à l'œuvre dans cet accompagnement

Un des résultats de ma recherche concerne le processus à l'œuvre dans l'accompagnement en somato-psychopédagogie, j'ai pris la liberté de revisiter ce processus sous l'angle qui est apparu

dans l'analyse de mes données. Le diagramme suivant présente ce processus tel qu'il m'est apparu dans l'interprétation des données et deux dimensions constitutives de ce processus.



Processus à l'œuvre dans l'accompagnement en somato-psychoéducation

La première phase présente les différentes formes d'enrichissement vécues par les participants à ma recherche. Ils décrivent un enrichissement perceptif (notamment en lien avec la perception de soi à travers le mouvement interne), un enrichissement cognitif (en lien avec la découverte de nouveaux compréhensifs, nouvelles pensées : « Ça m'apprend effectivement qu'on peut faire beaucoup de choses dans la lenteur tout en étant efficace »¹⁰) et un enrichissement relationnel (découverte d'un nouveau mode de relation selon la réciprocité actuante).

La seconde phase est celle du renouvellement. L'enrichissement est ici entrevu comme élément constitutif du renouvellement, il le précède et l'impulse. Les patients témoignent d'un renouvellement des rapports au corps, au psychisme, à la connaissance de soi et au quotidien en lien avec de nouvelles connaissances (perceptives, cognitives et relationnelles). La première phase crée une richesse de nouveautés vécues qui permettent aux personnes de faire évoluer leur rapport à elles-mêmes. Pour prendre un exemple, une personne témoigne qu'elle se trouvait en conflit avec elle-même. Ce conflit a trouvé sa résolution dans la rencontre avec son propre corps : « J'ai vraiment appris que j'avais un corps » et avec elle-même : « maintenant, je vais me ressourcer dans mon intérieur ». Il est clair que la rencontre avec son corps, lui permet de renouveler sa manière d'être à elle-même.

La troisième phase décrite est celle du changement d'attitude, de comportement. Il apparaît que, sous l'impulsion du renouvellement, la personne découvre une nouvelle possibilité d'agir, d'être en relation et d'être au monde. Par exemple, une participante témoigne de sa nouvelle capacité à parler publiquement : « (...) par exemple, je n'aurais pas été capable de parler à plus d'une personne ou deux avant, parce que j'étais extrêmement gênée (...) maintenant je suis amenée à parler devant des groupes de mille personnes (...) ». Il est clair pour elle que, cette nouvelle capacité vient d'une nouvelle confiance en elle (nouveau rapport à elle) et de ce qu'elle a rencontré dans l'accompagnement en somato-psychoéducation : « (...) quelque chose de très puissant, très, très fort comme un volcan mais très doux... très moelleux, puissance et... douceur, ... force et douceur... ».

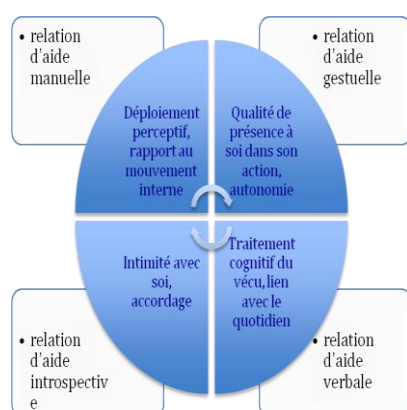
En complément de ces trois phases, deux dimensions importantes apparaissent dans ce processus, les notions de *sujet* et de *connaissance par contraste*. En effet, la place du sujet apparaît essentielle entre les phases d'enrichissement et de renouvellement. Le terme *sujet* est ici employé dans son sens philosophique : « Le quatrième sens du mot *sujet* est un sens proprement philosophique : le *sujet* désigne l'individu capable de pensée et de conscience, et capable de se représenter lui-même (par la réflexion) cette pensée (...) » (Tomès, 2005, p. 9). Si l'on se réfère à cette définition, sans « *sujet* », l'enrichissement reste passif, comme une réserve de connaissances ou de perceptions inutiles. Le *sujet* s'engage dans son processus de changement en choisissant de modifier son rapport à ... Nous retrouvons cette part active de la personne dans ce témoignage : « (...) il y a un mode de fonctionnement depuis 42 ans que je dois corriger ».

La connaissance par contraste, mise en évidence par D. Bois (2007), est un phénomène important du processus qui permet le passage de la phase de renouvellement à celle de changement. En effet, c'est par la connaissance d'un nouvel état intérieur que la personne perçoit, par contraste, son état antérieur et peut s'engager en conscience dans son changement d'attitude ou de comportement. Prenons un exemple concernant le rapport au corps : « j'ai pris conscience que j'avais un corps (...) j'avais aucun rapport à mon corps, tout était dans ma tête (...), il faut que j'en fasse quelque chose (...), à chaque fois que je ressens quelque chose, pour

moi, il me parle (...) » (p. 79). Nous voyons bien ici la part active de la personne dans son processus et le mode de connaissance par contraste qui lui permet ce changement.

Spécificités et complémentarités des différents instruments pratiques de l'accompagnement en somato-psychopédagogie

Comme je le présentais en introduction, j'ai souhaité prendre la mesure de l'importance des différents instruments pratiques dans le processus de changement. En les étudiant en profondeur, je me suis aperçue que chacun d'eux porte un principe propre mais aussi qu'ils sont complémentaires. Le schéma ci-dessous résume ces impacts.



Spécificités et complémentarités des instruments pratiques de l'accompagnement en somato-psychopédagogie

En effet, la relation d'aide manuelle est décrite comme le lieu du déploiement perceptif, accompagné par la main du praticien et son guidage verbal. Elle est aussi l'espace où la personne est touchée et se laisse toucher, émouvoir : « Je me souviens, j'avais des larmes qui avait coulé ce jour-là ». Cette approche est aussi vécue par les patients comme un moyen de réaccorder « tête et corps » dans les moments difficiles.

La pratique gestuelle favorise le lien entre expérience extra-quotidienne et quotidienneté, elle développe l'autonomie de la personne en développant une qualité de présence à soi dans son action en lien avec les phénomènes du Sensible : « ne pas faire certains gestes dans ma vie de tous les jours de façon machinale (...) de le vivre plus pleinement ».

La relation d'aide introspective, quant à elle,

développe la proximité « ça m'apprend à apprendre de moi », l'intimité avec soi « c'est comme un refuge ». Elle permet un accordage entre pensée, corps, affectivité, comportement, rapport aux autres et à l'environnement.

La verbalité permet les phases de reconnaissance, validation et valorisation de l'expérience corporalisée Sensible. Elle favorise aussi les prises de conscience par contraste et les liens avec le quotidien et les situations-problème : « Ça m'a aidé à transformé ma relation à mon problème ».

La complémentarité des instruments pratiques est aussi un élément important pour les participants, elle permet un rapport à soi différent « C'est une autre manière de se voir », « ça m'a énormément surpris, (...) toutes les dimensions qui permettent de rentrer en contact avec son propre corps et son propre mouvement ».

Renouvellement du rapport à soi pluriel sous l'impulsion du Sensible

Comme je l'ai abordé dans la présentation théorique et comme cela est présenté par D. Bois (2006), le rapport à soi se renouvelle selon différentes formes de rapport. Mes résultats de recherche me permettent de préciser certains de ces rapports.

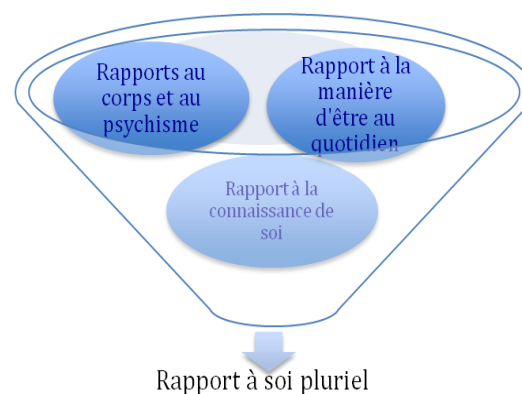


Schéma du renouvellement du rapport à soi sous l'impulsion du Sensible

Il apparaît que, pour les participants à ma recherche, le renouvellement du rapport à soi se décline de plusieurs manières. D'abord et en premier, l'enrichissement puis le renouvellement du rapport au corps impulse l'enrichissement et le renouvellement du rapport au psychisme. Ces deux rapports enrichis se complètent pour

donner accès à l'accordage somato-psychique : « *La présence à moi c'est quand j'arrive à raccorder la tête avec le corps* ».

Le rapport à la connaissance de soi s'enrichit lui aussi : « *Je suis parti d'une méconnaissance de moi (...), j'arrive à une découverte* » ; il s'accompagne d'un changement de sa manière d'être au quotidien : « *J'ai appris à dire non, à dire oui quand cela me convient* ». Il est clair que le changement ne s'opère pas sur un événement précis mais sur un rapport au quotidien qui se transforme. Je peux ainsi dire que l'accompagnement en somato-psychopédagogie favorise le renouvellement des différentes formes de rapport précitées et que ce phénomène favorise le renouvellement d'un rapport à soi pluriel.

Réflexion, discussion et perspectives

Cette recherche exploratoire, auprès d'un petit nombre de personnes, m'a permis de trouver quelques réponses à mes questionnements concernant les spécificités des différents instruments pratiques et du renouvellement du rapport à soi. Il apparaît clairement que les différents outils d'accompagnement de la somato-psychopédagogie ont tous leur rôle dans le renouvellement d'un rapport à soi pluriel.

Par ma posture de praticien-chercheur, ma recherche fait évoluer ma pratique professionnelle et permet de faire évoluer la pratique professionnelle de la somato-psychopédagogie. Cette recherche m'a permis de mieux comprendre les impacts et principes propres à chaque instrument pratique. Actuellement, je suis plus à même de proposer à mes patients telle ou telle pratique selon leurs demandes et le projet que nous avons défini ensemble. Je me sens plus consciente de mes propositions, de mes consignes et en connais mieux les impacts et enjeux.

Je me sens, aussi, plus proche de leur processus de changement, je respecte mieux la chronologie : enrichissement, renouvellement et changement. Je m'aperçois que je ne cherche pas à « forcer » le processus mais, par cette recherche, j'ai appris à respecter la temporalité de chacun et les différentes phases qui jalonnent le processus de changement de rapport à soi.

J'ai aussi pris la mesure de l'importance de varier les cadres d'expérience pratique y compris au sein d'une même séance afin de mobiliser le processus de changement impulsé par la nouveauté perceptive. Il m'apparaît clairement que l'extra-quotidienneté et la nouveauté qu'elle véhicule, sont prioritaires dans mon accompagnement auprès de patients.

Au vu de ces apports sur ma propre pratique et afin de réaliser un accompagnement de bonne qualité, il me semble que tout professionnel de la somato-psychopédagogie doit :

- bien connaître les enjeux et impacts des différentes propositions qu'il fait à une personne ;
- savoir évaluer dans quelle phase de son processus est la personne ;
- oser varier ses propositions dans une même séance, réaliser un ajustement en temps réel de sa pratique y compris dans les outils qu'il utilise.

Discussion théorique autour de la question de l'accompagnement

Je choisis de mener ma discussion autour de la problématique soulevée dans le contexte théorique présenté dans cet article. En effet, selon les auteurs, la nécessité des pratiques d'accompagnement trouve son origine dans la perte des *intégrateurs* (Le Bouëdec, 2003) sociaux ou dans la perte des relations humaines *solidaires, amicales et sociales* (Singer, 2001) que vit une personne. J'ai problématisé ma recherche en questionnant une autre origine possible : la perte du rapport à soi ou la perte de proximité avec soi. J'ai pu observer que l'accompagnement proposé en somato-psychopédagogie *régule* ce trouble de rapport à soi, en développant notamment le rapport au corps, et qu'il a des effets sur la stabilité intérieure, le « *se tenir debout seul* » évoqué par G. Le Bouëdec, au sein de son environnement et de la société. Ma recherche ouvre donc la possibilité à une troisième origine du trouble individuel nécessitant un accompagnement : le trouble du rapport à soi.

Critique de la recherche et perspectives : le contexte de la maladie

Je n'oublie pas, dans les résultats que je présente deux paramètres. Tout d'abord, le petit nombre de participants à cette étude et ensuite, les patients-participants à cette recherche, ont tous connus la maladie chronique, ce facteur ne doit pas être négligé dans les résultats que je présente. La pratique d'accompagnement proposée par la somato-psychopédagogie s'adresse dans un premier temps au rapport que la personne entretient avec son corps. Il est possible que le trouble du rapport au corps que produit la maladie chronique influence la sensibilité que les personnes ont eue pour cette approche.

Après avoir approfondi ma connaissance du processus de changement impulsé par la somato-psychopédagogie et de ses instruments pratiques, il me semble qu'il serait pertinent d'étudier plus profondément, la question de la place du corps dans le processus de formation et de changement chez la personne souffrant de maladie chronique.

Pour ce faire, j'aimerais enquêter, dans la littérature des pratiques d'accompagnement de la personne souffrant de maladie chronique, sur la place donnée au corps dans ces approches. Et ensuite, j'aimerais étudier la place du corps dans les processus d'apprentissage chez les patients souffrant de maladie chronique. Dans ce cadre, j'irai jusqu'à poser la question : l'accompagnement en somato-psychopédagogie pourrait-il s'inscrire dans les outils d'intervention préconisés en éducation thérapeutique du patient ?

En effet, l'accompagnement en somato-psychopédagogie permettrait de proposer une éducation centrée sur l'expérience du corps, autre que l'expérience de la maladie, sur le vécu du patient et sur le développement de la réflexion autour de l'expérience et de la mise en action de soi. Nous avons vu, dans cette recherche, l'importance de construire un rapport à soi « solide » en lien avec différentes formes de rapport (au corps, au psychisme, à la connaissance de soi et à la vie quotidienne) dans l'accompagnement de la personne. J'aimerais étudier ces phénomènes chez un plus grand nombre de patients souffrant de maladie chronique.

Notes

¹ Le toucher de relation est un toucher spécifique qui permet au praticien d'accéder à la demande du corps de la personne souvent inaudible et permet au patient d'entrer en relation avec son propre corps par les médias du toucher. Il devient un lieu d'échange et de communication non verbale entre patient-praticien-corps.

² Prenons appui sur la définition de Bourgeois pour mieux comprendre cette posture : « Cette double posture – combien paradoxale – de 'praticien-chercheur', c'est-à-dire, d'acteur engagé à la fois dans une pratique socioprofessionnelle de terrain et dans une pratique de recherche ayant pour objet et pour cadre son propre terrain et sa propre pratique. » (Bourgeois, in Albarello, 2004, p. 7)

³ L'éducation thérapeutique se définit ainsi : « L'éducation thérapeutique du patient s'inscrit dans le parcours de soins du patient. Elle a pour objectif de rendre le patient plus autonome en facilitant son adhésion aux traitements prescrits et en améliorant sa qualité de vie. Elle n'est pas opposable au malade et ne peut conditionner le taux de remboursement de ses actes et des médicaments afférents à sa maladie ». « Les actions d'accompagnement font partie de l'éducation thérapeutique. Elles ont pour objet d'apporter une assistance et un soutien aux malades, ou à leur entourage, dans la prise en charge de la maladie. » (loi n° 2009-879 du 21/07/2008, article 84, citée par D. Jacquat, 2010).

⁴ « L'extra-quotidienneté place le sujet dans un rapport à son expérience qui le sort de l'expérience dite première, à propos de laquelle G. Bachelard mentionne qu'elle ne peut être productrice de connaissance. Elle installe des conditions productrices de nouveauté, d'une nouveauté qui ne relève plus de 'l'accident', de l'imprévisible, mais bien d'un choix, d'une série de contraintes installées, dans ce but, par le praticien-chercheur. En quelque sorte, la nouveauté formatrice est ainsi convoquée, voire 'provoquée' en ce qui concerne ses conditions d'émergence. » (Bois, 2007, p.75-76)

⁵ Le Sensible est défini comme étant la résultante de trois paramètres, la présence du mouvement interne, d'une matière vivante et d'un sujet percevant.

⁶ Afin de définir la notion d'advenir, je laisse la parole à D. Bois : « L'advenir, tel que je le conçois est d'une autre nature puisque l'advenir est le lieu d'une rencontre entre le présent et le futur, habité par un sujet qui le vit et l'observe. » (Bois, 2009, p. 7)

⁷ Les différentes pratiques visent à permettre à la personne d'entrer en relation avec des informations porteuses de sens pour elle. La relation d'aide manuelle est souvent le premier acte d'accompagnement. Par le biais d'un toucher appelé de « relation », « Ce toucher de relation soigne la relation à soi, la présence à soi et le sentiment de soi, intimement liés à la qualité de la relation au corps » (Courraud, 2007, p. 126), elle permet de créer les conditions d'expérience du mouvement interne. La relation d'aide

gestuelle propose une dynamique différente, elle permet à la personne de se mettre en action en conservant une attitude de présence à soi et au mouvement interne, notamment grâce à la lenteur. La pratique introspective, quant à elle, permet à la personne de se recentrer sur les différents vécus corporels, sans intermédiaire de toucher ou de geste. Et enfin, la verbalité proposée, répond à une demande de mise en mots, de clarification et de mise en sens de son vécu.

⁸ Ma posture de praticien-chercheur du Sensible me permettra de recueillir, d'analyser mes données à partir du lieu du Sensible avec cette posture bien spécifique d'implication et de distanciation propre à ce paradigme : la neutralité active (Bois, Austry, 2007)

⁹ La directivité informative est avant tout la posture pédagogique, spécifique de la somato-psychopédagogie. Cette posture inscrit cette approche dans le courant de la médiation active, elle consiste, en s'appuyant sur les programmes d'enrichissement sensoriels, perceptivo-cognitifs et cognitivo-comportementaux, à guider notre patient de manière active, voire même interventionniste parfois, vers l'accueil d'informations nouvelles.

¹⁰ Toutes les citations de participants sont issues de ma recherche, et sont extraites des analyses

Bibliographie

Albarello, L. (2004). *Devenir Praticien-Chercheur – Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles : de Boeck.

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

Bois, D. (2001). Support de cours, post graduation en pédagogie perceptive du mouvement, Université Moderne de Lisbonne

Bois, D. (2006). *Le Moi renouvelé*. Ivry-sur-Seine : éditions Point d'appui

Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte : Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen en didactique et organisation des institutions éducatives non publiée, Université de Séville, Séville.

Bois, D. (2008). De la fasciathérapie à la somato-psychopédagogie, Analyse biographique du processus d'émergence de nouvelles disciplines, *Revue Réciprocités*, n°2, mai 2008, 6-18

Bois, D. (2009). L'advenir à la croisée des temporalités, *Revue Réciprocités*, n°3, mai 2009, 6-15

Bois D. & Austry D. (2007). Vers l'émergence du paradigme du Sensible, *Revue Réciprocités*, n°1, novembre 2007, 6-22.

Bourhis, H. (2007). *Pédagogie du Sensible et enrichissement des potentialités perceptives*. Mémoire de master 2 recherche : Éducation tout au long de la vie, Université Paris 8.

Courraud, C. (2007). *Toucher psychotonique et relation d'aide, l'accompagnement de la personne dans la cadre de la kinésithérapie et de la fasciathérapie*, Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Moderne de Lisbonne

Jacquat, D. (2010). *Éducation thérapeutique du patient : propositions pour une mise en œuvre rapide et pérenne*, Rapport au premier ministre

Large, P. (2007). *Corps sensible et transformation en somato-psychopédagogie*, Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Moderne de Lisbonne

Le Bouëdec, G. (2003). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. In *L'accompagnement dans tous ses états*, numéro spécial de la revue Éducation permanente, 13-20

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan

Tomès, A. (2005). *Le sujet*. Paris : Ellipses

Fasciathérapie et transformation du rapport à la santé



Thierry Duval

Kinésithérapeute, formé à la fasciathérapie, Master en psychopédagogie perceptive de l'UFP



Emmanuelle Duprat

Psychiatre, Pr. auxiliaire de l'UFP et chercheuse au CERAP/UFP



Ève Berger

Docteur en sciences de l'éducation, Pr. auxiliaire invitée à l'UFP, chercheuse au CERAP/UFP, université du Québec à Rimouski

Introduction

La question de la santé nous concerne tous et occupe une place prépondérante dans notre vie et dans la société. Elle constitue un véritable enjeu car elle convoque de multiples interprétations parfois contradictoires. « Comprendre la santé, comme comprendre toute chose, c'est s'en faire une certaine idée permettant de se situer par rapport à elle, d'ajuster sa pensée et ses actes à ce dont il est question... C'est s'ouvrir à ce en vue de quoi elle est découverte, donc de manifester une intention à son égard. » (Honoré, 1996, p. 57). C'est pourquoi, rester en bonne santé dépend du rapport que nous entretenons avec elle.

Mon expérience professionnelle de kinésithérapeute et fasciathérapeute en cabinet libéral me renvoie le constat récurrent d'une certaine distance des patients vis-à-vis de leur santé. Le comportement de ces derniers se traduit généralement par une difficulté de perception de leur corps et de ce qui peut les rendre malade tant sur le plan physique que psychique.

De plus, on constate qu'il n'y a pas toujours d'homogénéité entre le point de vue individuel et

collectif dans ce domaine. Ainsi par exemple, les conclusions du recours à l'auto-évaluation de la santé réclamée aux personnes, en soi un dispositif séduisant car simple et venant du sujet lui-même, affichent leurs limites par la difficulté d'interprétation de la notion de bonne ou mauvaise santé par les intéressés (Leclerc, Kaminski & Lang, 2008, p. 44). « Ils tiennent compte d'éléments divers, dont le fonctionnement physique et l'expérience liée au corps (douleurs), mais accordent moins d'importance à d'autres aspects, qu'il s'agisse de diagnostics ou de dimensions objectivement liées à leur espérance de vie, comme le fait d'être fumeur. » (Ibid., p. 54)

C'est pourquoi de nombreux auteurs ont mis l'accent sur l'importance de l'information de la population concernant la santé. B. Honoré a parlé de la santé comme d'un « objet de connaissance » et a suggéré de « comprendre le sens de la santé dans l'expérience humaine comme une dimension de l'existence » (Honoré, 1999, p. 8). Pour F. Gatto : « Selon les données de santé publique, la santé est déterminée autant par l'aspect sanitaire que social et l'éducation à la santé vise à aider les personnes à s'approprier l'avancement de la connaissance en matière de

santé individuelle et collective » (2005, p. 13). A ce propos, le discours de l'éducation sanitaire relève la notion de responsabilité selon laquelle la population devrait prendre conscience qu'elle est en grande partie responsable de son état de santé. Cependant, on pourrait opposer à cette thèse d'autres perspectives : les personnes « *n'ont-elles pas d'autres priorités que leur maintien en bonne santé ?* » (Tourette-Turgis, citée par Flora, 2008, p. 92) « *Le système de soins est-il le seul à contribuer à l'évolution positive de l'état de santé des populations ?* » (Pomey, 2000, p. 51) Faut-il voir dans ces questionnements la mise en avant de dimensions préventives ? En ce sens, le rapport d'E. Lévy du 7 octobre 1982, publié au journal officiel, sur l'éducation pour la santé, a souligné les limites techniques et financières de l'approche curative de la santé et la pertinence du redéploiement de la politique du système de santé vers la prévention et l'éducation pour la santé.

Sans chercher à vouloir comprendre l'origine des difficultés de compréhension en matière de santé de la part de la population, comment peut-on aider les personnes à s'intéresser véritablement à leur santé ? En soulignant l'importance du savoir et des comportements des individus comme des déterminants majeurs de leur santé, le système médical actuel s'est enrichi de programmes de prévention et d'éducation individualisés. F. Gatto propose par exemple de cibler cet enseignement à la santé au plus près des problématiques corporelles du patient. « *En aidant le patient à mieux prendre en charge sa santé, à s'engager, à améliorer ses relations avec son corps, avec les soins, avec la maladie, avec l'environnement (c'est-à-dire en l'aidant à améliorer ses connaissances, sa compréhension et ses possibilités d'action), on contribuerait à améliorer sa santé présente et à venir* » (Gatto, 2005, p. 41).

De ce point de vue, la fasciathérapie semble se rapprocher de cette orientation pédagogique, puisque cette pratique vise une efficacité, non seulement sur le plan curatif, mais aussi sur le plan de l'enrichissement du ressenti corporel. Percevoir leur corps différemment lors des séances, permet aux patients de mieux comprendre ce qu'ils lui font vivre au quotidien. De la sorte, ils acquièrent la possibilité de modifier intentionnellement leur attitude vis-à-vis de leur santé.

En tant que praticien-chercheur, ce qui m'a passionné a été d'étudier précisément comment s'effectuait ce changement de rapport à la santé

chez les personnes suivies en soins de fasciathérapie. Après une brève présentation de la question du rapport à la santé dans le système de santé actuel et de la place de la fasciathérapie dans ce changement, je développerai quelques points de mes résultats de recherche sur ce sujet.

La santé en question

Comment s'y retrouver dans les méandres de cet univers appelé 'santé' ? Homère (1^{er} siècle av. J.-C.) disait en son temps : « *La santé, c'est un esprit sain dans un corps sain.* » Les définitions actuelles envisagent la santé comme « *l'état de quelqu'un dont l'organisme fonctionne normalement* » ou « *d'une personne dont les fonctions ne sont troublées par aucune maladie* » (Grand Larousse, 1991) ou comme « *l'état de l'être vivant et particulièrement de l'être humain chez lequel le fonctionnement de tous les organes est harmonieux et régulier ; bon état physiologique* » (Hachette). L'OMS¹ a élargi la notion de santé à la dimension du bien-être en présentant la santé comme « *une ressource de la vie quotidienne permettant à un groupe ou à un individu, d'une part de réaliser ses ambitions et satisfaire ses besoins, d'autre part, d'évoluer avec le milieu ou s'adapter à celui-ci.* » (OMS, 1986) La santé est ainsi définie comme un état de bien-être, de qualité de vie et de réalisation de soi, ces éléments étant considérés comme des composants de la santé.

Il faut bien reconnaître que les représentations de la santé sont très personnelles et varient en fonction de celui qui parle. Nous sommes là en présence d'un concept évolutif et pluridimensionnel composé de critères multifactoriels s'adressant à l'individu en propre et à la collectivité. « *La conception de la santé, parce qu'elle concerne notre existence, a toujours interpellé l'homme dans toutes les cultures, déterminant les comportements, modelant les pratiques de son corps individuel et de son corps social.* » (Honoré, 1996, p. 41) L'institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM²) a organisé en 1978 une étude sur la perception de la santé de 11000 personnes en France. La santé peut être perçue par exemple comme une « *conception hédoniste de la vie, la référence au corps, la notion de bien-être, l'hygiène, la santé comme une richesse de la vie, la prévention, les aptitudes physiques et la capacité à les utiliser, le fait de ne pas être malade.* » (Pomey & Cattelain, 2000, p. 47)

La notion de « personne » a introduit la notion de « santé individuelle », la santé devenant une manière d'être à soi, apparaissant parfois comme le « culte de soi » (*Ibid.*, p. 71). Par ailleurs, les questions de santé envahissent tout autant les sphères de notre société. Vouloir explorer les dimensions de la santé, c'est donc chercher à comprendre les interactions entre domaines et acteurs de santé et découvrir les enjeux d'un monde de la santé en pleine mutation.

L'importance et l'évolution du rapport à la santé sont indissociables de l'histoire de la mise en place des structures de santé publique. Nietzsche parlait de la « grande santé ou la nouvelle santé » comme d'un moyen de se projeter dans l'avenir. Or, B. Honoré considère que la protection sociale et la technologie confèrent un sentiment de sécurité où le risque majeur est de voir la santé disparaître du projet de vie de l'individu. L'idée n'est pas de renoncer aux acquisitions biomédicales indispensables mais de ne pas négliger les aspects préventifs et la formation dans le processus de réparation de la santé. La santé est un capital permanent qui conditionne toutes les possibilités de réalisation de notre vie.

Rapport à la santé et paradigme biomédical

En prenant en charge le « risque santé » en 1945, la protection sociale a structuré la société autour du droit à l'accès aux soins, nommé aussi « droit à la santé », dans un souci de solidarité (Bidou, 2008, p. 63). Il s'agit là d'un droit fondamental autant que d'un bien social. De ce fait, la santé individuelle et la santé publique sont étroitement liées dans une responsabilité réciproque. La théorie globale d'Omran (1971, 1977) formulée sur la mortalité des populations révèle le lien entre le mode de vie et le monde médical : « Le déclin initial était peu lié au progrès médical, à la diffusion de l'hygiène ou d'un système de soins. Les déterminants les plus importants ont été les changements de niveau de vie et ceux de la nature de plusieurs maladies. » (Pomey, 2000, p. 36)

Ce faisant, la protection sociale a dès lors défini la santé comme la « non maladie » et donné plein pouvoir au « tout curatif », institutionnalisant le paradigme biomédical de santé comme la référence, considérant alors que le corps est une machine que la science peut guérir (Gatto, 2005, p. 26). Ce concept, datant du XVIII^e siècle, est devenu au fil du temps une évidence aux yeux de tous. « L'idée que la médecine a une solution pour tous les problèmes de santé se répand. » (Pomey, 2000, p. 643)

Or, la médecine préventive existait déjà depuis longtemps, cherchant à réduire l'apparition des maladies et leur gravité, même si elle n'avait pas les moyens financiers et techniques dont elle dispose aujourd'hui. Dès le début de l'origine de l'art médical, les écrits (Traité d'Hippocrate, Galien) témoignaient de la préoccupation majeure des médecins de vouloir maintenir en santé les populations par la divulgation de mesures d'hygiène pour se prémunir des maladies, considérées comme une fatalité à l'époque. De nos jours, la prévention touche la collectivité dans son ensemble en anticipant les problèmes de santé de la population tout autant que ceux de l'individu, en l'éduquant en matière de santé : « La prévention est l'une des traductions du lien social : le souci de protéger la santé de l'autre est une des marques d'attention qu'on lui porte... Elle participe à l'éducation à la citoyenneté en santé, dans une société menacée par le développement de l'anomie. » (Pineault & Daveluy, 1995, p. 344)

Ainsi, en offrant une protection sociale à tous et une assurance-maladie, « l'Etat Providence » est devenu le seul détenteur des décisions de santé (Bidou, 2008, p. 13). Progressivement et naturellement, l'autorité médicale – déjà stigmatisée par Molière dans *Le malade imaginaire* – légitimée par la science, la technologie et les choix collectifs de santé publique, a fait passer au second plan le dialogue soignant-soigné. Dès 1926, le Docteur Balint, médecin et psychanalyste, constatait que le malade face au soignant se trouvait dans une certaine forme de « régression » et dans un « rapport de domination » face au praticien, qui considérait le patient et sa maladie comme un seul objet à soigner. Le médecin devait supporter une responsabilité unique, accrue par l'étendue psychologique de son pouvoir et pouvant être préjudiciable à la thérapeutique. Balint interrogeait ainsi une possible dépendance du malade vis-à-vis de la personne qui le soigne, rejoignant ainsi l'idée de Bidou d'une « déresponsabilisation » de l'utilisateur de santé (2008, p. 23-33). Cette subjectivité relationnelle de « l'assuré social » le rend passif face au pouvoir médical et dépendant des règles ouvrant droit aux remboursements et aux avantages sociaux (*Ibid.*, p. 23-33).

Assez récemment, on assiste à une évolution du statut de l'information médicale, même si on peut considérer que, d'une certaine manière, le dictionnaire Larousse Médical (1912) avait déjà pour fonction, depuis des générations,

de répondre à certaines questions concernant le corps humain, ses fonctions, les maladies et leur traitement... E. Bidou évoque à propos de cette évolution un « marché de la santé » et une « culture de consommation. » (Ibid., p. 59) L. Flora souligne le changement de niveau de connaissance des usagers en santé et l'appropriation du savoir médical par le biais de sources médiatiques comme internet (Flora, 2008, p. 84). Pour autant, les médecins et les chercheurs, dans leur pratique quotidienne, constatent que certains messages de santé publique restent peu suivis malgré l'évolution de la communication et de ses capacités nouvelles, et s'interrogent sur l'origine de ce phénomène. Pomey fait l'hypothèse d'une forme de distance entre l'utilisateur et sa santé. C'est justement ce point particulier de distance ou proximité qui nous intéresse et qui fera l'enjeu de notre recherche.

Changement de culture de la santé

Depuis quelques années, la demande des assurés sociaux a changé. Malgré les efforts de la médecine du travail et de la prise en charge des facteurs de risque (maladies cardio-vasculaires, etc.) le système médical actuel demeure centré principalement sur le « traitement de la maladie ». N'impliquant pas suffisamment l'utilisateur en demande de dialogue, de responsabilisation et d'un partage de connaissances, ce système de santé ne répond plus aux attentes de la population. Les Etats Généraux de la santé de 1998 ont montré la détermination des individus dans leur désir de devenir acteurs de leur propre santé et de pouvoir participer activement au processus de soin, en partenariat avec l'équipe médicale.

De surcroît, l'évolution des mentalités a mis l'accent sur l'homme dans son environnement, ce qui a nouvellement conduit la société à s'intéresser aux modes de vie de la population, à ses habitudes et à ses comportements de santé. Sur le plan des aspirations médicales (cure), l'individu désire à présent se préoccuper davantage de lui, prendre soin de lui (care) dans une recherche d'harmonie physico-psychique. C. Gilligan, a particulièrement développé la notion de care dans les sciences sociales (1982). Elle retrace la progression de l'attitude de l'individu qui se rapporte d'abord à ses intérêts propres puis agit selon des principes universels admissibles pour tous. Il souhaite se responsabiliser et se réaliser dans son existence tout comme au sein de la société, donnant à sa

santé un sens plus large : « La vie humaine peut avoir un sens biologique, un sens social, un sens existentiel. » (Canguilhem, 1971, p. 145) « La santé, apparaît alors comme une qualité fondamentale de l'être humain qui s'exprime dans chacune des dimensions (biologique, sociale, psychique, et de l'être) définissant tout être humain. » (Laëmmlein-Cencig, 2007, p. 130)

Le paradigme de santé globale

La dimension existentielle de la santé, introduite dans la définition de l'OMS, marque un tournant crucial dans la vision des priorités en matière de santé. Enrichissant le modèle biomédical, ce nouveau paradigme de santé se fixe comme objectif de passer de la réparation de la maladie à la protection de la santé. C'est un modèle de santé qui s'intéresse aux facteurs de risques par la mise en place d'un programme de prévention, d'éducation du patient et d'éducation thérapeutique³. Maintenant considéré dans un contexte global et dans un équilibre dynamique et évolutif, l'individu est invité à prendre une part active dans son processus de santé. Cette nouvelle conception de la santé fait ainsi apparaître l'idée que l'homme dans son environnement et à travers ses modes de vie, peut être à l'origine de l'équilibre ou du déséquilibre de sa santé.

Un système de santé dépassé par les nouveaux enjeux

Aujourd'hui, les questions de santé envahissent notre société jusque dans les sphères politiques car les « enjeux » sont plus que jamais perceptibles (vieillesse de la population, chômage, maladies chroniques, pollution, crise économique, « trou de la sécu », épidémies, obésité, etc.). Ces sujets de société, « synonymes d'incertitude et de risque », deviennent de véritables défis politiques pour le présent comme pour le futur de notre société en perpétuelle évolution (Bidou, 2008, p. 32-101). Tout cela coûte très cher à la collectivité. La production de soins s'insère donc inévitablement dans une économie de moyens où les médecins deviennent, d'une certaine manière, comptables à l'égard de la société qui engage ces dépenses de santé et attend de leur part une efficience des soins et une réduction des coûts de santé publique. D'autant que l'évolution des connaissances scientifiques et techniques ainsi que de l'environnement économique, culturel et financier, modifie en permanence cette réalité sociale de la maladie. Face à l'évolution des

mentalités en matière de santé, l'Assurance maladie a pris en considération l'aspect préventif de la santé, transformant de la sorte la notion de risques à couvrir. Éviter la survenue d'une maladie *avant* d'avoir à la prendre en charge devient une nouvelle réalité. Tous les professionnels de santé voient leurs valeurs bousculées et doivent s'adapter à cette évolution de la conception de la santé.

L'éducation à la santé

La politique actuelle de santé se réoriente vers une politique de promotion de la santé, c'est-à-dire vers des projets de santé concernant le bien-être de l'individu et son maintien en bonne santé en rapport avec son environnement, qui obtiennent de meilleurs résultats en gain de santé. Aider les individus à mieux prendre en charge leur santé par une meilleure relation à leur corps, ainsi qu'une meilleure connaissance et compréhension de la maladie, des soins, des modes de vie et des attentes de chacun relève de « l'éducation pour la santé », inférant que « le premier agent de santé est l'individu lui-même » (Molina, 1988, cité par D'Ivernois & Gagnayre, 2004, p. 11). En plus de transmettre une information utile, « l'éducation à la santé » a pour but d'infléchir les comportements préjudiciables à la santé tout en préservant et garantissant le respect des individus. Ainsi, pour Gatto « L'éducation à la santé apparaît donc comme une dimension des sciences de la communication et de l'éducation. » (2005, p. 44)

Cet objectif devrait, selon nous, figurer aujourd'hui au cœur des préoccupations du kinésithérapeute qui se doit de se former à cette dimension éducative des soins et de l'intégrer comme un complément indispensable à la prise en charge du patient, afin d'optimiser la qualité des soins. On peut d'ailleurs considérer certains actes de rééducation kinésithérapique (par exemple de la personne lombalgique) comme une éducation de la gestuelle de la vie quotidienne. Pour autant, comment mettre en place ce programme éducatif, de façon plus systématique, avec nos patients ? De quels outils pédagogiques disposons-nous puisque, comme le suggère Gatto, « La maîtrise et l'utilisation des théories, des modèles et des outils des sciences de l'éducation semblent nécessaires » (2005, p. 41) ?

De ce point de vue, la fasciathérapie peut-elle être considérée comme une pratique d'éducation à la santé à part entière, dans le sens où, au-delà de sa vocation curative, elle a pour objectif de responsabiliser les individus en leur

apprenant à prendre une part active dans leur processus de santé par le déploiement d'une « activité d'auto-observation » (Bois, 2009, p. 61) à médiation corporelle ?

Fasciathérapie méthode Danis Bois (MDB) et psychopédagogie perceptive

Créée par le professeur D. Bois⁴ en 1981, la fasciathérapie est une thérapie manuelle à visée curative et préventive qui prend en compte la personne dans sa globalité, c'est-à-dire dans l'ensemble de ses dimensions somatiques et psychiques. Les modalités de la pratique, au moyen de conditions spécifiques⁵, visent à libérer les blocages et les tensions corporelles tout en permettant à la personne de mieux se percevoir. Or, l'acte de se percevoir se compose d'une part de la sensation corporelle vécue par le patient et d'autre part de ce que cette perception lui révèle de lui-même. Cette prise de conscience se donne sous la forme d'une connaissance subjective, immédiate et non réflexive, en relation avec soi. « La perception subjective de la matière nous offre un changement permanent du milieu intérieur avec lequel nous entrons en résonance, dans une attitude préréflexive » (Bois, 2001, p. 36). C'est à partir de ce rapport singulier à l'expérience perceptive que D. Bois a modélisé la notion de corps sensible. « 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, 2005, p. 60) Se rencontrer dans cette expérience d'un corps sensible, c'est éprouver l'existence de la vie se déployant dans son corps au travers des effets de l'expérience, c'est enrichir un rapport de soi à soi, point de départ d'un changement de représentation. « L'idée fondamentale est donc que les facultés cognitives sont inextricablement liées à l'historique de ce qui est vécu, de la même façon qu'un sentier au préalable inexistant apparaît en marchant. » (Varela, 1989, p. 112)

C'est en ce sens que la fasciathérapie pourrait amener le patient à changer certaines de ses représentations, notamment celle de sa santé, ce qui nous intéresse ici. Nous avons vu que cette méthode, au-delà de sa dimension curative, présente une dimension pédagogique ou d'éducation, et s'inscrit dans le champ de la

Psychopédagogie perceptive⁶, discipline universitaire reconnue par le ministère de la santé au Portugal, et enseignée en France en partenariat avec l'UFP de Porto. Les fasciathérapeutes font appel à la méthode élaborée par D. Bois⁷ pour effectuer les libérations tissulaires, c'est-à-dire en s'appuyant sur l'animation présente physiologiquement au sein de la matière corporelle, et présentant des caractéristiques spécifiques telles que la lenteur, l'orientation, l'amplitude et la cadence. La sollicitation de ce « mouvement interne ou mouvement sensoriel » (Berger, 1999, p. 85) animant tous les tissus du corps dont les fascias, correspond, pour le fasciathérapeute, à la mobilisation d'un mécanisme d'autorégulation organique. Dès lors, les sensations perçues par le patient peuvent lui délivrer des tonalités corporelles inattendues, différentes de son ressenti habituel. Lors de ses recherches, D. Bois a fait le lien entre les sensations perçues physiquement et la transformation des représentations psychiques décrites par les personnes accompagnées en fasciathérapie (Bois, 2007). Pour lui, « *Quel que soit l'exemple présenté, on constate que le rendez-vous avec le corps est bouleversant, interpellant, non seulement en tant qu'éprouvé intense, et sensations corporelles inédites, mais également en tant qu'influence sur les schèmes cognitifs anciens.* » (Ibid., 2007, p. 313) Ce qui signifie que le rapport à soi, déclenché par l'éprouvé corporel sensible, engage la personne dans une réflexion et un processus d'auto-formation à l'origine d'une transformation personnelle.

Apprendre de soi en se reconnectant à son corps représente une expérience perceptivo-cognitive inédite qui peut toucher les individus qui en font l'expérience. En fait, l'apprentissage de soi à partir de soi, par l'écoute de son corps et de ses modifications toniques, conduit l'apprenant à un enrichissement de ses schémas cognitifs existants. Le corps, appréhendé ainsi comme un outil de perception et de découverte de soi, peut offrir un véritable référentiel interne guidant le patient vers une meilleure compréhension de sa santé. Et l'on peut se demander si un lien direct de réciprocité peut être envisagé entre la santé et *l'aperçu de son corps*, au sens d'une proximité perceptive avec soi. A l'inverse, on pourrait imaginer qu'un manque d'attention à son corps par la négligence ou l'éloignement de soi puisse engendrer un défaut d'ajustement entre les comportements de vie et la conscience de leurs conséquences néfastes pour la santé.

Enquête exploratoire auprès de patients suivis en fasciathérapie sur le changement de rapport à la santé

Terrain de recherche

C'est sur le lieu même de mon exercice professionnel habituel, en cabinet de kinésithérapie, que j'ai mené mon étude. Parmi mes patients suivis en soin de fasciathérapie, j'ai délibérément choisi ceux qui avaient vécu une transformation de leur point de vue sur la santé dont ils m'avaient témoigné spontanément. Je les ai également retenus pour la qualité et la richesse de la description de leur expérience. Par ailleurs, ces personnes venaient consulter pour des douleurs chroniques ou des traumatismes aigus. Leur demande initiale de soin était donc exclusivement somatique et curative, ce qui rendait l'évolution de leurs représentations concernant la santé d'autant plus significative pour ma recherche.

Ainsi, Françoise, mère au foyer de 55 ans, était suivie depuis moins d'une année à mon cabinet, de façon intermittente, pour une polyarthrite rhumatoïde. Elle souffrait beaucoup et prenait de fortes doses de médicaments. Elle attendait essentiellement de moi et de mon travail de thérapie manuelle que je la soulage de ses douleurs et de ses incapacités physiques. Par ailleurs, elle semblait souffrir d'un état dépressif chronique important, parfois même émaillé d'idées suicidaires.

Claudine, jeune retraitée de 63 ans, avait fait une chute sur le verglas et souffrait de douleurs à l'épaule et au coude droit. Elle réclamait un soulagement physique et rien d'autre. Au moment où j'ai débuté ma recherche, nous avons fait une dizaine de séances de fasciathérapie environ ensemble. Entre temps, elle m'avait appris qu'elle était suivie médicalement pour une leucémie lymphocytaire chronique⁸, qui ne la faisait pas vraiment souffrir, me disait-elle.

Maïté, infirmière à la retraite de 61 ans, consultait à mon cabinet depuis environ deux ans pour une gonarthrose⁹ bilatérale avancée. Elle se trouvait à cette époque en grande difficulté personnelle, familiale et existentielle. En grande surcharge pondérale, elle s'était abandonnée à elle-même dans une forme d'autodestruction programmée. Très handicapée, elle souffrait beaucoup et en permanence. Sa demande thérapeutique était claire, je devais l'aider à ne

plus souffrir physiquement et si possible contribuer à ce qu'elle retrouve une autonomie perdue, synonyme de liberté de vie pour elle.

Posture de recherche

Pour mener à bien ma démarche de recherche, j'ai dû évoluer d'une posture de praticien de terrain ou de praticien réflexif à celle de praticien-chercheur, dans laquelle je me suis trouvé en tant que professionnel de santé, au plus près de l'expérience étudiée. Pour prendre en compte la spécificité de la fasciathérapie et de ses impacts, je me suis situé comme praticien-chercheur du Sensible (Berger, 2009), non seulement parce que mon objet de recherche concernait une pratique du Sensible, mais également du fait de la spécificité de ma posture.

Le constat d'un changement de rapport à la santé chez mes patients constituant le point de départ de mon questionnement de recherche, il ne s'agissait donc pas pour moi de mener une étude quantitative, mais bien de m'installer dans une démarche compréhensive, dite qualitative. Mon but était de recevoir le témoignage de mes patients suivis en fasciathérapie pour accéder à leur vécu d'expérience afin de me permettre de mieux appréhender la manière dont ils vivent leur santé au contact de la pratique de la fasciathérapie.

Sur le plan méthodologique, la première étape de recherche a consisté à recueillir des données auprès des participants à la recherche traités en fasciathérapie, en rapport avec le constat d'un changement de rapport à la santé. Les entretiens se sont déroulés juste après une séance de fasciathérapie. Mon approche phénoménologique des témoignages s'est doublée d'une démarche heuristique explorant la subjectivité de l'expérience vécue des participants à cette étude.

La deuxième étape fut l'analyse interprétative de ces données pour déployer plus largement le sens de ce qui avait été restitué par les participants lors de leur expérience vécue pendant les soins de fasciathérapie. L'analyse herméneutique transversale est venue compléter la démarche phénoménologique et heuristique pour mettre à jour une signification nouvelle du phénomène étudié.

La troisième étape a rendu compte des résultats de recherche.

Quelques résultats de recherche

L'analyse des données recueillies s'est attachée à observer comment des changements

réels et concrets concernant le rapport à la santé pouvaient être relevés à travers le témoignage des participants. Les trois participants consultés ont mis en évidence une temporalité exprimant un *avant* et un *après* une série de soins de fasciathérapie, dévoilant un renouvellement de leur rapport à la santé, chacun selon son propre processus.

Ainsi, Françoise rapporte : « *Avant, il n'y avait pas du tout d'attention à moi-même.* » (L 406) « *Je me suis maltraitée, je n'ai pas pris soin de moi.* » (L 205-206) Durant les séances de fasciathérapie, Françoise a découvert et appris à se mettre à l'écoute de son corps. Cela a été une réelle nouveauté pour elle : « *Et en fait, il (le retour positif qu'elle attendait du traitement) a commencé à arriver uniquement après plusieurs séances chez vous où vous m'avez appris, si je puis dire comme cela à me mettre à l'écoute de mon corps, quelque chose que vraiment, jamais, je n'avais pensé à faire une chose pareille !* » (L 36 à 38) « *... et donc, mon esprit s'est mis en rapport quelque part avec les douleurs que j'ai de ma santé, et ça arrivait à consolider quelque chose, un équilibre que je n'avais pas, je reconnais, une certaine harmonie, et c'est pour cela que c'est un nouveau rapport à la santé que j'ai maintenant et je ne pensais pas que ça pouvait exister.* » (L 64 à 69) Françoise traduit ainsi par ses propos son changement d'attitude vis-à-vis de son corps, qu'elle parvient aujourd'hui à percevoir. La découverte de sa capacité à se mettre à l'écoute de son corps, attitude qu'elle n'avait pas auparavant, lui apporte une harmonie et un équilibre qui viennent modifier de façon claire sa relation à sa santé. Elle semble faire le lien entre la perception nouvelle de son corps et son rapport à la santé. Plus loin, elle explique que cet équilibre physique et mental retrouvé contribue activement au processus de santé : « *Le mot principal, c'est l'harmonie dans mon corps et mon esprit. Sans cette harmonie-là, on peut toujours prendre des médicaments, s'il n'y a pas de participation de l'esprit, de la santé, de la concentration à vouloir participer à cette santé et à guérir ou à aller de mieux en mieux.* » (L 352 à 355) Elle s'approprie l'évolution de son rapport à la santé : « *Alors qu'aujourd'hui, le rapport que j'ai avec la santé, c'est qu'en fait, je suis participante à ma guérison.* » (L. 57-58)

Claudine, elle, n'avait pas conscience de souffrir dans son corps : « *... dans mon corps qui apparemment souffre alors que je n'en avais pas vraiment conscience* » (L161-162). Pour autant, elle percevait la santé avec sérieux et intérêt, comme

un potentiel de vie, même avant les soins : « Si on n'a pas la santé, on n'a rien. » (L71) Or, après les soins de fasciathérapie, elle réalise qu'elle ne percevait pas, au sein de son corps, les sensations qui sont aujourd'hui disponibles pour elle. « Mon corps, lui, ressent, s'ouvre, il en jouit, il en profite alors que moi je n'ai pas cette sensation qu'il en avait besoin. Il en retire un grand profit puisqu'il réagit aux séances. J'ai trouvé un équilibre depuis que je viens vous voir, je me sens beaucoup plus posée, je me sens moins stressée, je me sens moins agressive, ça me calme. » (L 173-178) Elle attribue ces progrès aux soins de fasciathérapie : « Moi, dès la première séance, j'ai ressenti du bien-être, ça me faisait du bien. Je ne sais pas si tout le monde le ressent dès la première séance. Chaque séance supplémentaire m'a apporté à chaque fois quelque chose. » (L 227 à 229); « Depuis les soins, je gagne en calme, en détente. Je suis beaucoup moins stressée. Je sens qu'avec les séances de fasciathérapie, c'est comme si mon corps s'ouvrait. » (L 134-135); « Ce que j'en retire le plus, c'est le calme, un bien-être global. » (L 157) Selon Claudine, la fasciathérapie lui permet d'anticiper les problèmes de santé et d'en amoindrir les conséquences fâcheuses : « La fasciathérapie est pour moi quelque chose qui aide à régler les problèmes et si c'est fait avant que le problème n'apparaisse, ça évitera que le problème apparaisse, ça évitera que le problème ne prenne d'autres proportions. » (L 31 à 33) Elle attribue à ce phénomène un rôle positif : « Pour moi, c'est positif. » (L 34) Bien que chaque séance ait amélioré sa situation de santé, elle a dû revenir régulièrement en soin : « Non, non, à chaque séance, je suis repartie avec quelque chose de nouveau qui m'avait améliorée. Je n'ai pas eu une seule séance où je me suis dit, ça ne m'a fait aucun effet. » (L 260-161) C'est en ce sens qu'elle a compris la nécessité de poursuivre les soins, ne serait-ce que pour laisser le temps à son corps de s'adapter aux soins reçus : « Il faut venir régulièrement, on ne peut pas régler en une séance les problèmes de santé. Il faut laisser le temps au corps de s'adapter après les séances, pour prendre ce que vous lui avez fait faire, peut-être un déblocage, en respiration. Je pense qu'il faut entretenir après. » (L 246 à 251) Finalement, on peut dire que Claudine met en parallèle son expérience perceptive et son mieux-être psychologique et découvre dans l'équilibre et le bien-être retrouvés une démarche de santé positive préventive et nécessaire.

Avant les soins, Maïté était plongée dans une souffrance morale autant que physique :

« Cet état lymphatique cachait une très grave dépression, qui était dissimulée par une prise de médicaments très forte. » (L 129-130) Elle témoigne de sa difficulté d'exister : « Avant je survivais. » (L 89) La perception de son intériorité, déclenchée par les soins de fasciathérapie, donnent à Maïté le sentiment d'une renaissance puis d'un mieux-être : « En détectant mon organisme, je me sens plus apte à la vie. C'est une renaissance ! » (L 390-391); « ça m'a permis d'être mieux. » (L 290) A nouveau, la notion de perception de soi et de son corps apparaît dans les propos recueillis et révèle l'importance de ces paramètres dans la dimension de la conception de la santé. De plus, elle attribue ces résultats positifs à la fasciathérapie : « Je pense que la fasciathérapie m'a aidée. » (L 413); « Si je n'avais pas eu la fasciathérapie, je pense que je n'aurais pas pu. » (L 417) La prise de conscience de son corps et d'elle-même est récente. « J'ai commencé à m'occuper de moi il y a à peu près six mois. Il y a six mois que j'ai pris conscience de mon corps, conscience de moi-même... » (L 66-67) Elle exprime son envie de s'occuper d'elle depuis lors. Elle a compris également l'importance d'une bonne hygiène de vie et la nécessité de rectifier ses comportements en matière de santé. Cela montre le lien qu'elle fait entre le rapport à son corps, à elle-même, à sa vie et à sa santé. « Maintenant, j'ai compris qu'avoir une bonne hygiène alimentaire, une bonne hygiène de vie permettaient de rectifier certaines erreurs et évitaient la prise de médicaments. » (L 78-79) « Si actuellement je continue cette façon (par la fasciathérapie) de me soigner, c'est parce que j'ai trouvé au bout de deux ans la réelle solution à ma guérison. » (L 31-32) A la question : « Ces découvertes ont-elles généré chez vous une prise de conscience sur votre approche de la santé? », Maïté répond par l'affirmative : « Oui ! Sur mon approche de la santé, c'est indéniable. » (L 137)

Conclusion

Les participants à cette recherche témoignent tous d'une écoute différente et nouvelle de leur corps attestant d'une plus grande proximité avec celui-ci. Ils ont pu développer une perception composée de sensations aux tonalités inédites, qui ne fait pas seulement référence à la souffrance physique, mais également à un ressenti conscient de leur

intériorité, convoquant leur sentiment d'existence : « ces tonalités elles-mêmes véhiculent un sentiment de soi et correspondent à différentes manières de vivre des sentiments de soi » (Duprat, 2007, p. 69). Depuis les soins de fasciathérapie, ces personnes témoignent également d'un intérêt récent et inhabituel pour leur corps, d'une volonté nouvelle et affirmée de prendre soin d'elles-mêmes, de leur santé et par conséquent « de rectifier des erreurs de comportement en matière de santé » disent-elles.

Cette étude exploratoire, effectuée sur trois participants, met en relief un mode d'apprentissage perceptivo-cognitif, à partir d'une expérience corporelle, vécue dans un cadre spécifique et sur le mode de la relation au corps sensible tel que le décrit D. Bois. Celui-ci expose une nouvelle forme de connaissance par contraste et en différé ainsi qu'un processus de transformation existentielle, où la sollicitation corporelle interne convoque une négociation entre la nouveauté perçue dans le corps et les schémas cognitifs existants : « Force est de constater que l'instauration d'un nouveau rapport à son corps, à son vécu et à sa pensée entraîne dans son sillage une transformation existentielle de la personne qui vit, en conscience, le sensible. » (Bois, 2007, p. 350) En faisant apparaître la possibilité d'éduquer le rapport à la santé par une voie originale, la fasciathérapie confirme sa dimension éducative et formatrice. De la sorte, cette pratique s'inscrit pleinement selon nous dans la politique actuelle de promotion de la santé puisque son volet curatif se double d'un apprentissage perceptif et d'un réajustement du rapport au corps, touchant de fait le rapport à la santé.

Nous observons également que les personnes accompagnées en fasciathérapie évoluent alors d'un statut de *patients* à celui d'*acteurs* de leur propre santé, plus responsables de leurs comportements individuels reconnus comme des déterminants de la santé. Car, la prise de conscience, d'une part, d'une *possibilité* d'agir pour et sur sa santé et, d'autre part, de la *nécessité* de participer activement au processus de santé et de guérison traduit bien là une démarche de santé nouvelle. Le processus de responsabilisation se double d'un mouvement d'autonomisation dans la mesure où ces personnes se sentent capables de prendre des décisions et de les prolonger en actions de santé bénéfiques pour elles.

Ainsi, l'ouverture à la santé par la fasciathérapie – discipline du champ de la

psychopédagogie perceptive - constitue une expérience de formation à médiation corporelle puisqu'elle développe la faculté d'apprendre de sa vie par et à travers la perception de son corps devenu sensible. Finalement, le patient enrichit ses repères identitaires existants par la réappropriation de son corps et le renouveau de son éprouvé corporel. Il y a là une dimension existentielle en rapport avec la santé car se percevoir, c'est se sentir exister, ce qui implique un enjeu humain, social, économique, politique et éthique pour l'individu et la société. La découverte et la validation de cette nouvelle identité de soi conduit la personne à reconsidérer ses modes de vie, le rapport à son corps, à soi, à sa santé et au monde. C'est en ce sens que, de notre point de vue, la fasciathérapie et la psychopédagogie perceptive s'inscrivent pleinement dans la dynamique de l'éducation à la santé en agissant sur les comportements des individus, par une voie perceptivo-cognitive novatrice.

Notes

¹ O.M.S. : l'Organisation mondiale de la santé (OMS) est une institution spécialisée de l'Organisation des Nations unies (ONU) pour la santé publique.

² INSERM : organisme national de la santé et de la recherche biomédicale dédié à la santé humaine.

³ Éducation thérapeutique : pédagogie de la santé dont l'objectif est d'éduquer le patient atteint d'une maladie chronique à prendre en charge sa maladie pour mieux se soigner.

⁴ Danis Bois : Dr. en sciences de l'éducation ; Professeur catégorique de l'Université Fernando Pessoa de Porto ; directeur du Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive (CERAP/UFP).

⁵ Voir à ce propos les ouvrages pratiques consacrés à décrire les protocoles de la fasciathérapie ainsi que ses fondements théoriques (Berger, 1999 ; Bois, 1990 ; Bourhis, 2006).

⁶ Psychopédagogie perceptive : Ce terme désigne la discipline universitaire née des pratiques et théories du Sensible, reconnue au Portugal à travers les programmes (DU, master et doctorat) dispensés par l'Université Fernando Pessoa (www.ufp.pt).

⁷ Nous précisons ici « Fasciathérapie MDB » (Méthode Danis Bois), car il existe d'autres approches des fascias n'utilisant pas les mêmes protocoles et conditions d'expérience et n'ayant donc pas les mêmes effets sur le plan curatif ou perceptivo-cognitif.

⁸ La leucémie lymphoïde chronique, ou LLC, est une maladie cancéreuse du sang (leucémie) caractérisée par la prolifération de lymphocytes, ce qui la place dans la catégorie des hémopathies lymphoïdes

chroniques. Il s'agit de la leucémie la plus fréquente, touchant de façon préférentielle les personnes âgées de plus de 50 ans.

⁹ La gonarthrose est l'arthrose du genou. La gonarthrose est de loin l'étiologie la plus fréquente d'une douleur du genou après 50 ans.

Bibliographie

- Balint, M. (2003). *Le Médecin, son malade et la maladie*. Paris : Payot.
- Berger E. (1999). *Le mouvement dans tous ses états, Les recherches de Danis Bois*. Paris : Point d'Appui.
- Berger, E. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes : étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université Paris VIII, Paris.
- La Bible de Jérusalem (1988). *La Sainte Bible, L'Écclésiaste*. Paris : Cerf.
- Bidou, E. (2008). *Les nouveaux paradigmes de la santé, Le bien-être à tout prix*. Bruxelles : Larcier.
- Bois, D. (1990). *Une thérapie manuelle de la profondeur, méthode Danis Bois, Fasciathérapie-pulsologie*. Paris : Trédaniel.
- Bois, D. (2001). *Le Sensible et le mouvement, Essai philosophique*. Paris : Point d'appui.
- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte : Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen en didactique et organisation des institutions éducatives non publiée, Université de Séville, Séville.
- Bois, D. & Austry, D. (2007). Vers l'émergence du paradigme du sensible. *Réciprocités*, 1.
- Bois, D., Josso, M.-C. & Humpich, M. (orgs) (2009). *Sujet sensible et renouvellement du moi : les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie*, Ivry-sur-Seine : Point d'appui.
- Bourhis, H. (2007). *Pédagogie du Sensible et enrichissement des potentialités perceptives*. Mémoire de master 2 recherche : Éducation tout au long de la vie, Université Paris 8.
- Canguilhem, G. (1971). *La connaissance de la vie*. Paris : Vrin
- Conférence mondiale de promotion de la santé et d'éducation pour la santé. Paris, 15 juillet 2001.
- Courraud, C. (1999). *Fasciathérapie méthode Danis Bois et sport, le match de la santé*. Paris : Point d'Appui.
- Courraud-Bourhis, H. (1999). *La biomécanique sensorielle méthode Danis Bois*. Paris : Point d'Appui.
- Courraud-Bourhis, H. (2005). *Biomécanique sensorielle et biorythmie, modélisation et protocoles d'évaluation*. Les cahiers de la MDB, Paris : Point d'Appui.
- Darmon, P. (1989). *La variole, les nobles et les princes*. Bruxelles : Complexe.
- Duprat, E. (2007). *Relation au corps sensible et image de soi - Application auprès d'une population de personnes souffrant de trouble des conduites alimentaires*. Mémoire de master 2 recherche en Psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- Eschaliér, I. (2005). *La fasciathérapie : Une nouvelle méthode pour le bien-être*. Collection Santé, Paris : Le Cherche Midi.
- Flora, L. (2008). *Le patient formateur auprès des étudiants en médecine : De l'approche historique, la contextualisation à l'intervention socio-éducative*. Mémoire de Master Recherche en Sciences de l'éducation non publié. Spécialité : Éducation tout au long de la vie. Université Paris VIII, Paris.
- Gatto, F. (2005). *Enseigner la santé, Technologie de l'action sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Gilligan, C. (1982). In *a Different Voice*, Harvard University Press, publié en France en 1986, sous le titre *Une si grande différence*.
- Honoré, B. (1996). *La santé en projet*, Paris : Inter Éditions.
- Jouet, E. & Flora, L. (2010). « Usagers-Experts : la part du savoir des malades dans le système de santé ». *Revue internationale, Pratiques de formation, analyses* : Université Paris8, Lofta.
- Laëmmelin-Cencig, D. (2007). *La somatopsychopédagogie et ses dimensions soignantes et formatrices : L'expérience dans sa dimension soignante et formatrice vécue par des patients en somatopsychopédagogie*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Moderne de Lisbonne.
- Le dictionnaire encyclopédique Hachette (1997)
- Leclerc, A., Kaminski, M. & Lang, T. (2008). *Inégaux face à la santé*. Paris : La Découverte.
- Larousse Médical
- Le Grand Larousse (1991)
- Loux, F. (1990). *Traditions et soins d'aujourd'hui*, 2ème édition, Paris : Inter Editions.
- O.M.S. (1986). *Charte d'Ottawa pour la promotion pour la santé, Une conférence internationale pour la promotion pour la santé*, 17-21 nov. 1986, Ottawa, Canada.
- Pineault, R. & Daveluy, C. (1995). *La planification en santé*, Editions nouvelles.
- Pomey, M.-P & Cattelain, E. (2000). *Santé Publique*, Paris : Ellipses.

- Quéré, N. (2004). *La pulsologie méthode Danis Bois*, Action sur les fascias, le système vasculaire et la microcirculation en approche manuelle. Paris : Point d'Appui.
- Sandrin-Berthon, B. (2000). Comité français d'éducation pour la santé.
- Sournia, J-C. (1997). *Histoire de la médecine*, Paris : La Découverte et Syros.
- S.A. Tissot (1762). *Avis au peuple sur sa santé*.
- Varela, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil.

La Psychopédagogie perceptive et son influence sur ma (Trans)formation professionnelle en tant qu'enseignante¹



Maria Clara Melo da Silva

Enseignante à Escola Secundária de Camões (Lisbonne, Portugal), Master en psychopédagogie perceptive de l'UFP

Introduction

L'objectif de cet article est de présenter du travail de mestrado soutenu à l'Université Fernando Pessoa de Porto. Ma recherche a porté sur les effets sur ma posture d'enseignante induits par ma (trans)formation personnelle au contact de l'expérience du corps Sensible, pendant ma formation en Psychopédagogie Perceptive. L'objet de cette étude concernant le vécu de mon expérience professionnelle, j'ai choisi une démarche méthodologique en première personne, à travers la réalisation d'un récit de vie, construit et ancré dans le vécu subjectif corporel.

Ma longue expérience professionnelle de près de 40 ans m'a montré que le corps est négligé dans la formation de l'enseignant et de l'adulte en général, par la suprématie donnée à la pensée, en accord avec le dualisme courant qui sépare et hiérarchise pensée et corps. Par conséquent, le corps est vécu par la personne comme un objet utilitaire sans même établir avec lui, souvent, un sentiment d'appartenance.

L'expérience de la découverte et de la reconnaissance de mon propre corps Sensible – « cette intériorité, appelé 'lieu du Sensible', n'est pas un lieu du corps, au sens anatomique ou géographique, mais un lieu d'expérience » (Berger, 2008, p.147) – a été profondément formatrice et fondatrice d'un point de vue personnel. J'ai donc été motivée pour partager, aussi bien avec les chercheurs du paradigme du Sensible qu'avec mes collègues professeurs, la façon dont mon processus de transformation par la psychopédagogie perceptive a pu participer au renouvellement de la relation avec mon métier,

en l'éclairant et en le métamorphosant. C'est cela la motivation de fond de cet article.

Cette expérience du Sensible m'a fait découvrir un lieu d'implication profonde de moi-même que je qualifie d'Être, dans une période de crise essentielle dans ma vie personnelle. Cette expérience m'a tout à la fois arrêtée, suspendue, confrontée et invitée à réfléchir aussi sur mon métier. J'ai compris que les problématiques de l'école actuelle n'existaient pas de manière détachée, mais avaient un ancrage à l'intérieur de moi. Par exemple, j'ai perçu la résonnance interne des faits d'indiscipline, de démotivation, de turbulence ou encore de fatigue qui 'envahissent' l'école actuelle. Les fonctions d'enseignement s'exercent dans un climat hostile, les plaintes concernant le manque de travail, d'engagement et de motivation des élèves, inondent les conseils de classe ; les directions des écoles prennent des mesures, des processus disciplinaires se succèdent. Cependant, je me rends bien compte que la réflexion sur ces questions ne sort pas de la sphère des mesures à caractère externe et réactif. On ne se pose pas la question du rapport de l'élève à lui-même, on ne se questionne pas sur le rapport du professeur à lui-même, on ne se pose pas la question de l'espace relationnel dans lequel les conflits s'allument... On prend des mesures qui sont censées résoudre les situations qui perturbent l'école, sans prendre en compte leur origine. Les résultats de ma recherche me poussent à témoigner du rôle majeur que l'enrichissement de mes capacités perceptives a eu dans ma posture d'enseignante et aussi dans l'interaction avec tous les acteurs du Monde de l'Éducation.

Cet article s'inscrit dans une démarche existentielle de formation professionnelle, dont le foyer est mon expérience singulière et subjective de la formation en Psychopédagogie perceptive. Cette recherche s'est construite à partir d'un récit autobiographique, ancré dans la relation avec le Sensible : « *La réflexion biographique permet cependant d'explorer en chacun de nous les émergences qui nous donnent accès au processus de découverte et de recherche de la réalisation de l'Être Humain dans des potentialités inespérées.* » (Josso, 2008, p.18).

Mon récit effectue 'un tour du monde' de l'enseignante que je suis devenue. J'ai contourné le 'Cap de Bonne Espérance' de mon existence ; j'y ai identifié les moments d'arrêt et de mouvement. J'ai pénétré jusqu'au fond du 'repaire du lapin blanc', j'ai compris quelle Alice j'étais ; j'ai assisté à une succession de métamorphoses personnelles ; je me suis perdue dans des labyrinthes, et je les ai dépassés. Au final, j'ai souri en comprenant que les 'reines de cœur' rencontrées sur mon chemin n'étaient que des jeux de cartes issus de mon imagination, mais qu'elles étaient également porteuses d'importants apprentissages. Je peux donc maintenant témoigner que la réalisation de ce récit autobiographique, qui est le matériau de ma recherche, est bien 'la clé d'Alice' qui a ouvert la porte (je dirais magique) de ma transformation dans la formation de psychopédagogie perceptive.

Avant tout... qu'entend-on par Formation ?

Je commence ma réflexion par ce concept, en fonction de mon expérience acquise au long de près de 40 ans d'enseignement. Je constate que la formation a été considérée comme un ajout, comme une habilité technique, qu'on additionne à d'autres connaissances préalablement acquises, malgré l'influence des courants critiques des années 80 et des courants humanistes qui prônent la nécessité pour l'individu de s'auto-développer en plaçant le professeur comme sujet de sa propre formation.

Comme le fait remarquer M.-C. Josso (2008, p. 17) : « *La formation doit apporter de la*

nouveauté, et du changement ignorant le plus souvent que les apprentissages nouveaux exigeront des désapprentissages. C'est-à-dire de se départir d'habitudes plus au moins anciennes qui par différentes formes de prise de conscience se révèlent comme des freins pour aller de l'avant et pour se rendre disponibles à sa créativité ».

Cependant, j'ai constaté que les formations auxquelles j'ai participé, dans leur grande majorité, avaient pour but d'accumuler des connaissances effaçant la joie et l'ouverture inhérente à l'acte de connaître, de renouveler ou de créer. La formation des professeurs a été fréquemment synonyme de recherche de certitudes qui fixent et arrêtent, comme dit Josso, la possibilité « *que nous soyons disponibles à la créativité* » (Ibid.). Bien sûr, ces formations peuvent donner les informations nécessaires, par contre, il faudrait qu'elles soient réfléchies et intégrées dans le contexte existentiel et professionnel du stagiaire, de façon à ce qu'elles soient pertinentes.

D'un autre côté, je constate encore que la formation des professeurs a tendance à oublier l'incalculable plus-value de l'expérience du professeur en rapport avec sa propre identité. A. Nóvoa souligne brillamment la question : « *La question 'Pourquoi fait-on ce qu'on fait pendant les cours ?' oblige à évoquer ce mélange de volontés, de goûts, d'expériences...* » et il ajoute : « *Chacun a sa façon propre d'organiser les cours, de bouger dans la classe, de s'adresser aux élèves et d'utiliser les moyens pédagogiques, un style qui constitue une sorte de deuxième peau professionnelle.* » (2000, p. 16).

J'ai assisté tout au long de ma carrière professionnelle à la normalisation des formations qui méprisent la 'place de l'un' – de l'identité du professeur – surestimant la notion présumée de 'collectif de professeurs'. J'adhère avec la perspective de Nóvoa pour qui la formation est un espace de construction identitaire complexe à travers lequel le sujet, le professeur, s'approprie du sens qu'il confère à ses expériences personnelles et professionnelles dans le contexte de l'histoire de sa vie – *la deuxième peau du professeur* ; c'est-à-dire la forme absolument singulière à travers laquelle il vit sa profession, le rapport qu'il instaure avec celle-ci, avec les espaces scolaires (salle de classe, cour de récréation), avec tous les acteurs professionnels et aussi le rapport qu'il instaure avec lui-même, avec l'autre, avec sa profession et avec la vie.

Je sais maintenant que c'est dans l'expérience (et non dans la compréhension ... ou est-ce que c'est l'expérience du comprendre ?) que se donne la formation. L'expérience devient un lieu incontournable de connaissance, sous la condition d'une pratique vigilante sur soi-même, avec une attitude attentive et intentionnelle sur son propre processus de vie. Le praticien découvre alors sa vocation de chercheur. Josso clarifie le concept « d'expérience existentielle » en le distinguant « d'apprendre par l'expérience », une proposition complètement adaptée au contenu de cet article : « L'expérience existentielle concerne la personne comme un tout ; elle concerne son identité profonde, la façon de vivre la vie, comme elle est, tandis qu'apprendre par l'expérience ne se rapporte qu'à des transformations mineures... il n'y a pas vraiment une métamorphose de l'être. » (Josso, 1991, p. 198). Josso sépare, clairement, formation expérientielle et formation existentielle, cette dernière impliquant la métamorphose profonde de l'être dans un contexte de développement existentiel.

Importance de la formation en Psychopédagogie Perceptive dans mon contexte existentiel et professionnel

La Psychopédagogie perceptive, discipline émergente au sein des Sciences de l'Éducation, considère, à juste titre, ces deux versants – la valeur de l'expérience et la place centrale du corps, comme corps Sensible – dans le processus de formation de l'adulte.

Pour la Psychopédagogie perceptive, le processus par lequel le sujet se construit en tant que personne, a pour médiateur le corps Sensible, c'est-à-dire, un corps reconnu, perçu et éprouvé. Un corps qui dévoile le goût d'une individualité incarnée, un corps révélateur d'un sentiment d'existence, dans les mots de E. Berger : « Expérientiellement parlant, le Sensible est vécu comme un lieu de soi... un lieu d'expérience : Le Sensible est partout à la fois en moi, et je peux dire autant que j'y suis contenue tout entière. Il est un 'tout de moi', une substance de mon être uniformément répartie dans l'ensemble du matériau de mon corps, qui m'offre à vivre le sentiment de ma propre existence incarnée tout en résonnant aux impressions de diverses natures qui m'affectent ». (Berger, 2009,

p. 19). Cette belle description de Berger met en évidence deux aspects du Sensible : d'abord, un lieu d'expérience corporel qui donne accès à des sensations signifiantes, « mouvements de sens, chargés d'informations » (Ibid., p. 19) ; ensuite, c'est ce 'tout de moi' qui m'offre la découverte de qui je suis, de la valeur de mon existence, de la révélation de mon Être.

J'ai pris conscience du déphasage et de la relation lointaine que j'avais avec mon corps que je considérais comme un instrument, que je connaissais à travers la maladie, mais que j'excluais de tout processus de formation et d'apprentissage. C. Villeneuve (2011, p. 43) explicite précisément cet éloignement de la relation au corps, que j'ai décrit dans mon récit : « Cette absence de la dimension corporelle résulte en fait, de la manière d'envisager la cognition. En effet, pour les théories de l'information et de la communication, la pensée qui prime est celle de la logique formelle. Cette représentation, toujours dominante dans les modèles pédagogiques en vigueur, limite la cognition au cerveau et au traitement de l'information venue du monde » (2011, p. 43). Elle ajoute en citant Pés (2007) que, malgré que ce paradigme de la cognition soit dépassé et qu'il existe déjà une conscience de la part des éducateurs de l'importance « de la perception corporelle comme support de la conscience de soi » (Ibid., p. 40), la formation institutionnelle ne prévoit pas de place pour le corps dans la formation des professeurs.

Quelle sont donc les propositions de la psychopédagogie perceptive sur la médiation corporelle dans l'apprentissage qui m'a interpellé et qui a facilité mon processus de transformation personnelle et professionnelle ?

- Un mode de vie impliqué, une expérience de la perception du corps Sensible
- Un acte de réflexion à partir du sens émergent de cette expérience du Sensible
- Un acte de renouvellement/actualisation de soi à partir du sens émergent de la relation au corps Sensible
- Un acte de création à partir du renouvellement de soi et de la relation à l'autre
- Une recherche du sens de sa vie grâce à ces enrichissements
- Un mouvement inhérent à la condition de l'Être Vivant

Le grand apport de la Psychopédagogie perceptive est que le processus de transformation résulte de la relation que j'établis avec mon intériorité corporelle, me plaçant ainsi en tant que sujet en transformation au centre du processus. V. Huyghe développe ce point capital : *« Le processus d'apprentissage dépend de la relation que j'entretiens à l'intérieur de moi avec les objets extérieurs et de la forme que je prends à leur contact. Cette notion de forme est importante car elle explique pourquoi on ne traite pas de ce rapport en éducation, mais en formation, ce terme comportant en lui le mot forme. Il induit l'idée qu'on est capable, obligé, pour « advenir à son devenir », de changer de forme. Le métier de formateur cesse alors d'être un métier de transmission de connaissances et devient un accompagnement d'un processus de transformation de forme. La responsabilité première de ce processus de changement de forme, est mise entre les mains du sujet apprenant. Ce que G. Pineau appelle le « sujet autoformant ». »* (2006, p. 46). En effet, pour Huyghe, la formation est avant tout la manière dont le sujet établit une relation avec sa propre, une relation intime avec sa propre subjectivité corporelle. De plus, comme le décrit Berger : *« Au contact du Sensible, les sensations qui remplissent l'espace de l'expérience corporelle sont profondément signifiantes : les mouvements internes qui animent le corps sont 'des mouvements d'orientation' porteurs d'informations. »* (2009, p. 19). C'est ce que j'ai expérimenté et c'est précisément sur ces « mouvements pleins de sens » que se base mon processus de transformation personnelle qui éclaire, comme j'ai pu m'en rendre compte ma transformation professionnelle.

Je suis devenue un visiteur assidu et appliqué des différences subtiles qui apparaissent dans l'intimité corporelle. J'ai appris à assister et à aimer les informations qu'elle m'offre. Avec la psychopédagogie perceptive, non seulement j'ai rencontré une formation au sens traditionnel, mais j'y ai trouvé une vraie pédagogie de *l'être-dans-le-monde*. J'ai savouré la devise de Josso sur la formation comme un « cheminer vers soi » et j'ai savouré ce chemin qu'on parcourt par des sentiers plus ou moins dépoussiérés du « Tout de moi » – le Sensible, comme le décrit E. Berger – un lieu existentiel qui me maintient unie à moi-même.

Sur les instruments de la psychopédagogie perceptive : introspection sensorielle et écriture post-immédiateté

La recherche praxéologique du Sensible se base, comme nous l'avons vu, sur la relation au corps, mais à un corps perçu. Il convient alors de distinguer deux natures de perception : l'une tournée vers le monde extérieur, à travers les sens extéroceptifs, l'autre tournée vers l'intériorité du corps à travers une éducation de la présence à soi. Cette distinction ne doit pas être ressentie comme une opposition mais, au contraire, comme un complément à la conquête du monde et de Soi. Pour accéder à cette expérience corporelle, la psychopédagogie perceptive propose cinq instruments pratiques : le toucher manuel comme constitution de soi ; le mouvement gestuel comme présence à soi dans l'action ; l'introspection sensorielle comme accès à une intériorité signifiante et intelligible ; l'expression verbale comme lieu de partage et d'attribution du sens ; et enfin, l'écriture comme lieu d'apprentissage de l'expression de soi, comme de son analyse.

De ces cinq instruments, l'introspection sensorielle et l'écriture autobiographique post-immédiateté du Sensible ont été pour moi les instruments qui ont le plus enrichi tant mon projet de recherche que mon processus de transformation personnelle et professionnelle. Comme l'expliquent H. Bourhis et D. Bois dans leur article sur l'introspection sensorielle (2010), cet outil a comme point de départ une écoute de la subjectivité corporelle, une écoute des phénomènes qui se produisent dans l'intimité de la matière corporelle, une écoute de soi à soi. L'introspection sensorielle s'appuie sur un « *laisser venir* » à soi de ces phénomènes du corps Sensible qui présuppose la capacité de les accueillir. Ensuite, ces informations originaires d'un « *corps parlant* » se déploient dans l'acte d'écriture qui leur donne forme et cohérence – l'écriture post-immédiateté.

Pour ma recherche, j'ai fait un vaste récit autobiographique en rapport avec ma carrière professionnelle. Je m'émerveille de la double potentialité transformatrice de cet instrument : d'un côté, carte de navigation de l'océan de vie au travers duquel je me suis dévoilé, dans un vrai processus autopoïétique ; de l'autre, empreinte de mon chemin dans la vie – le voilà, témoignage

à mes filles et à famille, à mes collègues professeurs, aux chercheurs du Sensible, aux amis...

La réalisation de ce travail m'a pris une majeure partie de l'année 2009. Au quotidien j'ai créé les conditions de sa rédaction, un espace-temps, d'environ une heure, habituellement en fin de journée, quand, après le carrousel des activités journalières, familiales et professionnelles, je m'accordais un temps de rencontre avec moi-même, condition *sine qua non* de ma recherche. Avec les introspections sensorielles, pendant ce temps doux de pause et de méditation, je (me) répondais aux questions et axes d'orientation de mon récit. Toutefois, cet exercice journalier ne produisait obligatoirement un moment d'écriture. Par contre, il est certain que le processus de construction du récit se poursuivait ; j'écrivais, même quand je n'écrivais pas, parce que le mouvement d'écriture était tout le temps présent dans moi. Parfois, il me proposait une pause, parfois aussi un recul, pour trouver la distance qui me permettait de voir plus loin et au plus profond de moi-même.

Mon récit s'est construit dans cette dynamique, comme un tissage où chaque fil d'idée portait sa couleur et ainsi de fil en fil. Tous ces fils se croisaient et produisaient un trame épaisse dans laquelle je rentrais, où je me sentais admise. Je ne prévoyais pas le résultat, c'est le tissage de l'écriture qui me dévoilait à moi-même. Le récit, une fois terminé, a continué de produire son mouvement de résonance : un terrain de recherche que j'ai travaillé, réécrit à chaque lecture, redessiné dans la multiplicité de mes regards et de mes sentiments avec la pulsation et la vibration propres à l'objet vivant qu'il est.

J'ai découvert qu'aussi bien l'introspection sensorielle qui m'offre un dialogue intime avec ma subjectivité corporelle que l'écriture autobiographique qui naît de cette relation avec le Sensible ont joué une double fonction : d'un côté, elles ont été le support de ma recherche et, de l'autre, elles ont participé à mon processus de transformation personnelle et professionnelle. C'est la raison pour laquelle, j'estime que ces instruments devraient être introduits institutionnellement avec un grand bénéfice dans la formation des enseignants.

La contribution de la méthodologie utilisée dans mon processus de transformation personnelle et professionnelle

Puisque je me constitue à la fois objet et sujet de ma recherche, celle-ci a elle-même un caractère formateur, elle s'insère donc dans la méthodologie de recherche-formation. Je ferais remarquer aussi que ce travail a pris forme et s'est nourri d'une complicité entre la production de données et l'extraction d'un sens. Le point de départ de ma réflexion a été un objet construit dans cette interaction progressive entre le terrain de recherche que j'ai créé – le récit autobiographique de recherche personnelle et professionnelle – et son analyse. Une fois le récit élaboré, il a fallu « identifier, révéler, nommer, résumer, mettre en forme, presque ligne par ligne, le propos développé à l'intérieur du corpus sur lequel l'analyse se fait. » (Paillé, 1994, p. 154). Ce travail de catégorisation a offert une nouvelle opportunité d'approfondir mon processus de transformation et m'a apporté une meilleure compréhension des questions à l'étude. En tant que chercheur qualitatif, je ne suis pas allée à la rencontre de mon objet de recherche, le récit autobiographique, seulement pour le catégoriser ou répondre à des questions. J'y ai aussi découvert des nouvelles questions pertinentes.

Privilégier cette démarche qualitative, qui présuppose une interaction avec l'objet de recherche, a été, pour moi, la possibilité d'un approfondissement plus lucide et donc plus créatif et critique de la compréhension de ma posture tant personnelle que de celle de professeur et de sa transformation avec le Sensible. Le fait d'avoir adopté une posture d'écriture à la première personne, m'a permis de découvrir en tant que chercheur la qualité directe de l'accès à ma propre expérience. En effet, comme le dit E. Berger : « Le point de vue à la première personne est un point de vue unique d'un certain sujet dont le mode de vie est absolument singulier et ne peut être capté dans sa totalité par un troisième et ceci malgré toute l'empathie que ce dernier puisse avoir. » (2009, p. 205)

Le fait d'approfondir mon expérience du corps Sensible et de son impact dans mon processus de transformation, sur la forme de mon récit autobiographique, m'a conduit à adopter cette posture épistémologique, basée sur un point de vue en première personne dans le sens où « en se rapportant exclusivement à ce que

le chercheur lui-même peut dire de sa propre expérience, de son propre témoignage qu'il prend en tant que matériel de et pour sa propre recherche. » (Berger, 2009, p. 204)

Mouvement de (Trans)formation personnelle

Ma question de recherche porte donc sur les effets entre mon processus de transformation personnelle, au cours de ma formation en psychopédagogie perceptive, et ma posture d'enseignante.

J'ai construit mon récit autour de trois dimensions de mon parcours :

- Le premier : le mouvement de transformation personnelle
- Le deuxième : le mouvement de transformation professionnelle
- Le troisième : les relations réciproques, les transferts entre le premier mouvement et le deuxième

Dans cet article, je présente seulement les résultats les plus significatifs en m'appuyant sur certains passages exemplaires de mon récit.

La relation au corps Sensible

Ma transformation personnelle convoque en premier lieu, la transformation de la relation à mon corps. Je reconnais maintenant que celle-ci se colorait de la peur de la maladie, même si dans ces moments je me mettais entre les mains des médecins à qui j'attribuais la responsabilité de la guérison de mon corps. Quand j'étais en bonne santé j'oubliais mon corps et cela ne me gênait pas dans les relations avec moi-même et avec les autres. Mon corps ne méritait ni attention ni dévouement particuliers. Je vis alors une de mes expériences fondatrices plus importantes : « la perception que mon corps est parcouru par un mouvement interne que m'identifie à moi-même a été un des faits plus importants du processus de mon actualisation personnelle » (Melo da Silva, 2011 p. 169.). J'étais émerveillée de cette découverte, de ce qui « bouge » à l'intérieur de moi et j'ai accepté l'invitation à défaire cette dualité entre moi et mon corps. Ce fut avec une énorme tendresse que j'ai débuté l'exploration du continent de mon existence. « Finalement Maria Clara était dans Maria Clara comme si dans mon corps il y avait un autre monde intérieur un

coffre où j'étais gardée où j'étais contenue » (Ibid., p. 170), comme si j'étais enceinte de moi-même. C'était donc une autre façon d'être en moi. Je m'aperçois que dans le développement de cette relation au corps Sensible j'accédais à des prises de conscience qui renouvelaient mes compréhensions de mon passé et qui donnaient du sens à mon présent.



La relation au silence

La psychopédagogie perceptive a transformé ma relation au silence qui, de « désert menaçant », est devenu un espace créatif et amoureux. Un silence corporel que j'apercevais à travers la sensation de dissémination de chaleur avec un volume, une épaisseur et une texture – une plaine ensoleillée silencieuse qui couvrait mon corps d'une rafraichissante et joyeuse confiance qui me stabilisait m'équilibrait, me calmait.

Un passage important de mon récit de vie retrace l'évolution de cette transformation : « A travers des introspections sensorielles je me suis ouverte à l'expérience du silence qui n'est plus une réalité extérieure et qui est devenue corporelle. J'ai commencé à percevoir la présence du silence-volume-épaisseur. Dans un premier temps, je sentais un silence extérieur autour de mon corps qu'il absorbait et qui l'imprégnait... J'ai donc pu alors me reposer profondément dans le silence. Associées à ce silence, ont surgit des sensations d'appui, de support, d'enveloppement, de repos, de confiance, de stabilité, d'apaisement et d'équilibre. A partir d'un 'désert emprisonnant', le silence s'est révélé un lieu fertile et créateur - silence créateur. J'ai perçu aussi, un silence dans mon corps comme un espace avec des différentes localisations - dans mon corps il existait un lieu : plaine de silence qui s'étendait jusqu'à l'horizon infini ! Fréquemment après avoir installé le silence par les Introspections, il y avait des mots qui

sortaient et ainsi j'ai appris qu'il y a des mots qui ne blessent pas le silence, bien au contraire, ils l'animent et le nourrissent ; j'ai senti, même que le silence peut être la Mère de la Parole et qu'il y a des paroles qui prolongent le silence... » (Ibid., p. 175). Silence, toile de fond d'un quotidien ; silence actif, attentif et attentionné ; pas un mutisme indifférent mais un territoire fertile en nouveaux et surprenants possibles. La relation au silence a donc été une manière d'être plus proche de moi. Il m'offrait un appui, un sol sûr et structuré sur lequel je pouvais marcher. Et quelle surprise de découvrir que le silence pouvait être un espace plein, créatif et créateur de parole avec un profond calme et une profonde émotion. J'ai senti que le silence était la mère de la parole qui la nourrit avec la sagesse de son mouvement corporel. Silence-mère-de-la-parole, surprenante découverte qui s'avère très importante dans la communication à autrui.



Lieux existentiels dévoilés par le corps Sensible

Au cours de ma formation en psychopédagogie perceptive, dans la construction de ma relation au corps Sensible et au silence, je découvrais des lieux de moi que comme anesthésiés ou congelés qui se sont dévoilés et réveillés, et m'ont alors donné une autre conscience de moi. Voilà la description métaphorique que j'en ai fait : « Un à un, ils se sont ouverts à ma compréhension dans différents lieux : **'lieux-cocons'** des cachettes où j'avais congelé des douleurs anciennes ; **'lieux – châteaux'** vers lesquels je m'étais envolée pour m'absenter de moi-même, pour avoir eu de la difficulté en m'enraciner et accepter la vie. Le fait d'être ici, allait en compensant à travers le rêve d'un monde meilleur avec des notions révolutionnaires et une posture d'outsider rebelle ; les **'lieux- forêts'**, enchevêtrés, et peu parcourus, des obstacles à une

vision claire et aérée de moi et du monde, qui se traduisaient par exemple, au quotidien par une réactivité émotive, génératrice de conflits et de mal entendus. J'ai perçu encore à l'intérieur de mon corps, des **'lieux- fenêtres'** qui éclairaient les précédents et qui me permettaient de sentir la pacifique sensation d'avoir une saveur de simplicité, de gratitude... » (Ibid., p. 174)

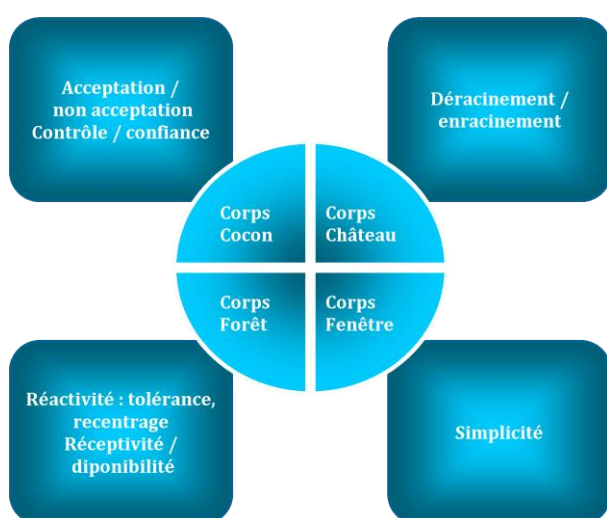
Le « corps-cocon » est lié à la non acceptation de ma propre vie ; avant la formation en psychopédagogie perceptive, ma façon de vivre m'inspirait une sorte de dégoût. Le contrôle et la manque de confiance était mon chemin. Le « corps-château » correspond au lieu du déracinement, refuge pour m'éloigner de la vie et me couper de moi-même. Le « corps-forêt » qui représente le lieu de toutes mes peurs, et me rendait réactive. Mais, j'ai aussi découvert un « corps-fenêtre », un lieu d'une simplicité lumineuse.

Il y avait ainsi des zones de mon corps où le mouvement ne pénétrait pas. Mon corps me semblait divisé par la zone du bassin comme si la partie supérieure du corps était séparée du bas. Je rencontrais aussi une sensation de blessure du côté droit de ma poitrine qui atteignait le dos d'où semblait s'écouler une lave douloureuse de difficulté dans la convergence des fémurs et la perception de l'éloignement des pieds du sol. Cela me parlait de mon histoire de non acceptation, d'un déracinement qui m'avait placé dans le château de mes rêves reportés. Je tombait en moi dans des fragilités, dans des zones congelées de mon corps ; j'ai eu à effectuer un travail « de couche en couche », pour identifier et libérer ces emplacements de douleur, de peur de revendications et de rêves sans fondements. Lentement, ces « lieux-fenêtres » allaient clarifier et ordonner les zones les plus obscures de mon être.

J'ai capturé ce que j'ai appelé « mon prisonnier interne » (ou intérieur) en comprenant que quelque chose était restée enfermer en moi : « Quel geôlier m'a mis en prison ? les pieds savaient l'urgence mais ignoraient le chemin » (Ibid., p. 179). Le déficit d'ancrage que je sentais à travers la perception de la fragilité des pieds inhibait ma capacité d'agir. J'ai reconnu et identifié ce déficit et j'ai remercié le jour où j'ai ressenti comme un « baiser » de mes pieds dans le sol, comme un mouvement de réconciliation profonde avec moi et avec la vie : « J'assistais aux paroles prisonnières qui se liquéfiaient, les sentiments prisonniers qui se liquéfiaient, les chagrins prisonniers qui se

détachaient, se fluidifiaient et glissaient. Parfois ce lieu était inondé de chaleur ; autre fois je sentais cet emplacement douloureux dans la poitrine qui se remplissait de l'épaisseur du mouvement » (Ibid., p. 173).

C'est un des exemples de passages de mon récit sur le processus de transformation qui montrent les prises de conscience que j'obtenais à partir d'informations perceptives internes ; et qui montrent à voir le rôle de ces « lieux-fenêtre ». Ce corps Sensible avait finalement un cadeau à m'offrir : la simplicité qui défait les nœuds ancestraux, qui résout les conflits, qui guérit les blessures, qui adoucit la présence à moi-même et aux autres, qui illumine les divisions inhabitées de mon Être.



Mouvement de transformation professionnelle après la formation en Psychopédagogie perceptive

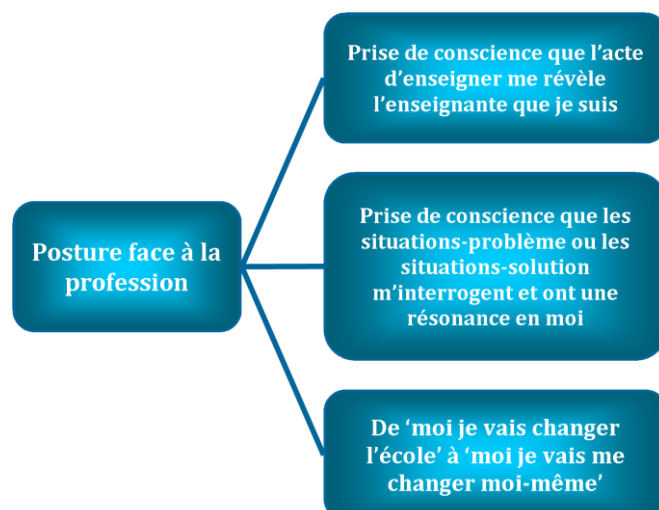
Posture face à la profession

Il est temps de montrer les effets de ce processus de transformation personnelle sur le processus de transformation professionnelle. Pour commencer, je peux dire que la formation en Psychopédagogie Perceptive a représenté un choc qui m'a invité à une réflexion sur ma profession fondée sur une « nouvelle réflexion l'être à moi à la vie et à ma profession, dans une dynamique entre les expériences vécues à travers le Corps Sensible et les prises de conscience qui surgissaient ». (Melo da Silva, 2011, p. 199)

Il est clair pour moi, que mon action

professionnelle, révèle la personne que je suis, et ce fait, apparemment simple, a déclenché un processus d'observation de mes actes professionnels, beaucoup plus affiné et apuré. J'en ai conclu dans mon récit, comme je l'ai écrit dans le récit : « qu'enseigner me révèle l'enseignante, que je suis, en tant que sujet/personne de cette pratique et je me suis laissé dévoiler à travers cet acte, en réfléchissant sur lui et sur la relation que j'établissais avec lui. Il est apparu très clairement que l'atmosphère des différents espaces scolaires, la multiplicité des interactions, ainsi que les 'situations-problèmes' ou les 'situations-solutions' qui s'y passent m'interrogent personnellement et me font réfléchir sur la résonance que ces situations ont sur moi, et les chemins qu'elles m'invitent à parcourir.... » (Melo da Silva, 2011, p. 202)

En conclusion, la relation à ma profession a connu, aussi, une transformation : déjà la prise de conscience que l'acte d'enseigner me révèle l'enseignante que je suis ; la prise de conscience que les situations-problèmes ou les situations-solutions m'interrogent et ont une résonance en moi et surtout je me suis rendu compte que le rêve de tout ma vie professionnelle 'je vais changer l'école' était utopique et partant, ce que je peux faire c'est de me changer moi-même.



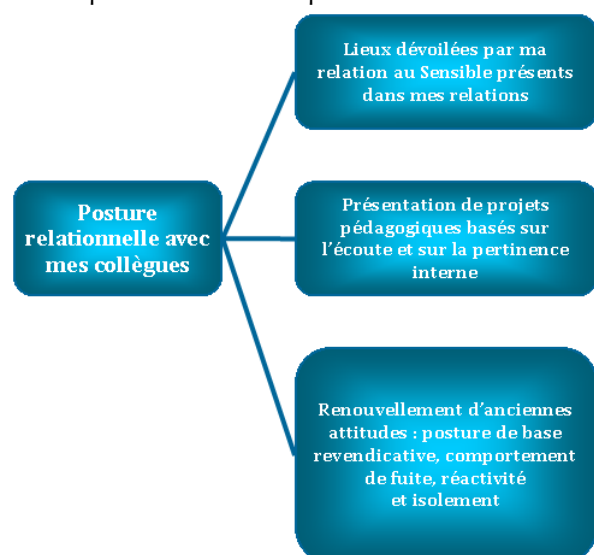
Posture face aux collègues

En ce qui concerne la relation à mes collègues, je constate que la découverte des lieux existentiels que j'avais visités dans mon vécu du Sensible ont eu un impact sur ma relation aux acteurs de la communauté éducative, tel qu'un état d'être plus ouvert et compréhensif. À ce propos, j'ai écrit dans mon récit : « Le silence, la pause, l'acceptation de soi, la confiance, la

tolérance et la simplicité m'ont fait constater une continuité entre ce que j'avais perçu à l'intérieur de moi, dans ma relation à mon Corps Sensible et à l'extérieur, dans ma relation avec mes collègues et dans ma relation aux élèves. La posture de confiance de soi, l'acceptation de soi, de la tolérance de soi, la simplicité et l'authenticité éclairaient et tempéraient cette relation. » (Melo da Silva, 2011, p. 202)

En effet, je me suis aperçue que tous ces lieux dévoilés par ma relation au Sensible, et qui m'avaient interpellé en tant que personne, étaient aussi présents dans ma relation avec collègues et élèves 'en nuancant' cette relation. Il m'est apparu que par ce travail de compréhension de mes comportements, la relation au Sensible m'avait permis de prendre conscience d'une nouvelle qualité de relation avec mes collègues, basée sur l'écoute et la perception interne. Comme j'ai écrit dans le récit : *« Plus jamais je n'ai la prétention de présenter à mes collègues, comme avant, des projet que je considère bons et innovateurs, mais qui ne partent pas d'un lieu de congruence, de cohérence, d'écoute, de silence, de pause. Je perçois bien mieux la justesse d'engager différemment l'échange. »* (Ibid., p. 205)

Enfin, la remise en cause d'anciens comportements de fuite, de réactivité et d'isolement, ainsi que le souhait et la revendication d'une école transformée ont été très importants dans mon processus.



Je suis donc en mesure de soutenir que ma formation en Psychopédagogie Perceptive a transformé la relation avec mes collègues, qu'elle

est maintenant plus cohérente, structurée et qui s'appuie sur la nouvelle perception de mon Corps Sensible.

L'importance d'un lieu de silence dans la relation avec les élèves ressort : *« L'engagement, le support, l'appui, le repos, la stabilité, l'apaisement, l'équilibre, l'harmonie, la sérénité, etc., étant perçus et contactés par moi, font naître une résonance dans les élèves en créant une atmosphère de stabilité qui rend l'élève à lui-même. »* (Ibid., p. 202-203). Je constate que ce lieu de silence *« Représente la base sur laquelle la situation de travail inhérente à l'apprentissage et à l'enseignement devient viable et propice. »* (Ibid., p. 203).

Il est aussi clair pour moi, qu'il y a des mots qui touchent les étudiants tandis que d'autres les laissent complètement indifférents, ces mots étant nés d'une intériorité et d'une relation au Sensible. Je me rends compte que la communication en classe installée depuis ce lieu de silence est beaucoup plus claire et ajustée, ce qui favorise cette rencontre, unique et singulière de 90 minutes de cours.

Cette rencontre est la condition pour que les élèves, dans leurs relations les uns avec les autres et tous avec moi, puissent faire l'expérience profonde de s'accepter et de s'assumer comme êtres vivants avec leurs questions, intérêts, frustrations et rêves, en tenant compte des savoirs et de la diversité de leurs expériences, en favorisant la multi-culturalité et la pluralité en général. Une salle de classe où moi et les élèves faisons l'expérience profonde de s'accepter et de s'assumer, voilà une posture que dans cette phase de mon parcours professionnel je considère comme essentielle : *« Accepter le bagage biographique des élèves comme je suis en train d'accepter le mien, dans mon parcours à travers la Psychopédagogie Perceptive, j'ai maintenant conscience que c'est fondamental. »* (Ibid., p. 210).

Je comprends aussi bien mieux pourquoi je m'intéresse depuis longtemps aux questions d'indiscipline et de démotivation *« Le fait de ne m'être pas sentie acceptée et comprise par ma famille me désorientait profondément et m'avait fait perdre le sens d'appartenance au groupe (...). Le fait de me sentir différente et non acceptée par le noyau familial m'a rendu indisciplinée. Par la même, je ne trouve pas étrange, qu'en tant que professeur, les élèves indisciplinés m'aient toujours autant intéressée. Quelque chose de leur indiscipline s'écoulait en moi. »* (Ibid., p. 211)

En effet, cette perte du sens d'appartenance m'avait désorientée, et j'identifie, dans les cas des élèves indisciplinés, cette même incapacité de signifier le lieu qu'ils occupent. Je me suis posée la question de savoir si l'indiscipline et la démotivation ne correspondaient pas à un éloignement de l'élève avec lui-même ; d'autant plus que j'ai constaté, par contraste, que les retrouvailles de l'élève avec lui-même coïncident avec une nouvelle implication de sa part.

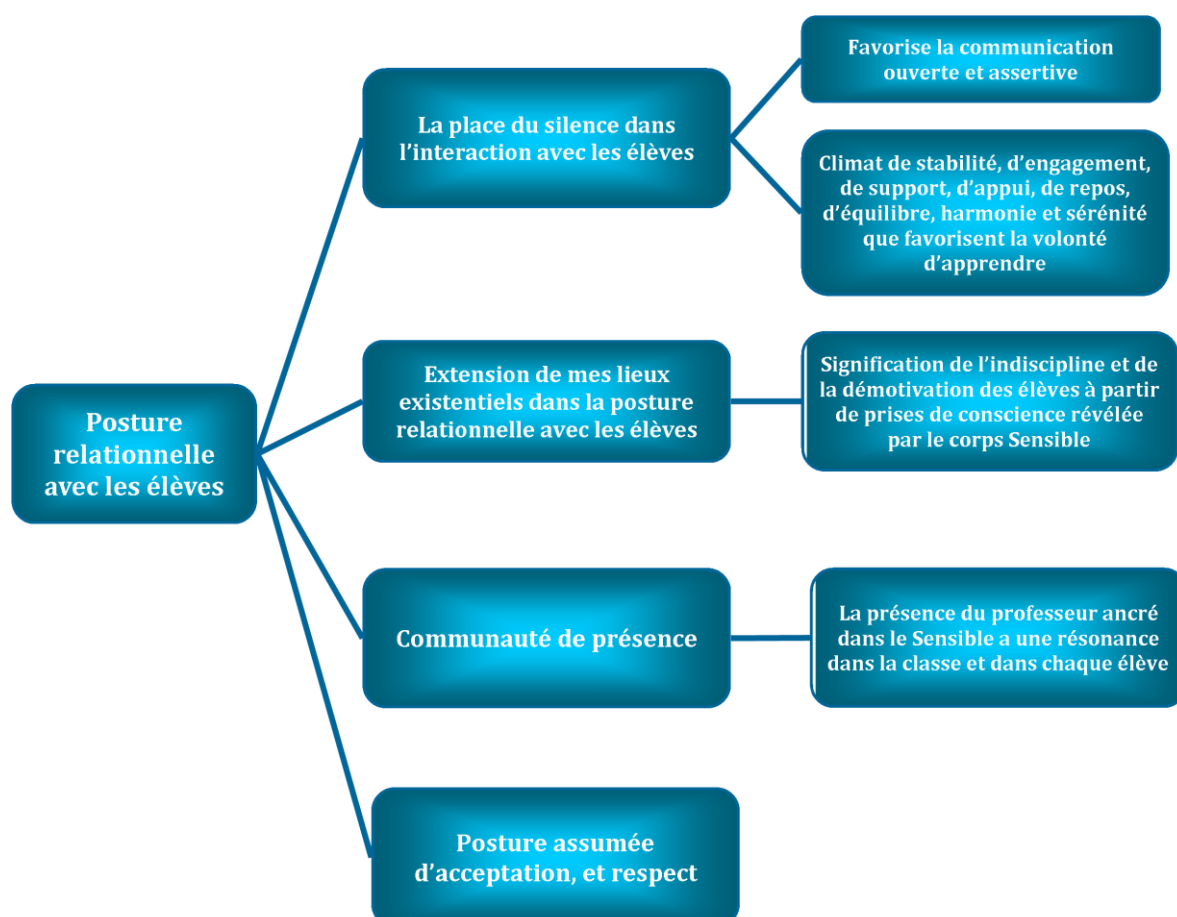
J'ai constaté qu'autant la démotivation que l'indiscipline correspondent à des moments où l'élève ne se sent plus concerné et impliqué dans son processus d'apprentissage et, à l'inverse, j'ai constaté que la reconnexion à lui-même favorise motivation et discipline.

Dernièrement, j'ai chéri l'idée de la classe comme une 'Communauté de Présence' : « Jour après jour, dans le temps maternel de la constance, se tisse une toile de 'Communauté de Présence' qui

touche à peine des fragments de recherche de soi, de l'autre, des apprentissages, du monde ; une atmosphère dans laquelle moi et mes élèves, agissons, réagissons, découvrons, apprenons et nous laissons embarquer par la volonté de découvrir ou même de nous donner la permission de nous surprendre nous-mêmes... » (Ibid., p. 216-217).

Le processus d'interaction entre moi, la classe et l'élève se construit progressivement en cheminant à travers questionnements, constatations, découvertes, qui engendrent de nouvelles questions, par la mise en valeur des intérêts de tout un chacun et dans la manière d'habiter l'espace commun où nous vivons.

Ainsi, je me rends compte que plus je suis capable d'être présente à moi-même, plus je le suis avec le groupe-classe et avec chaque élève en particulier. Et ce fait favorise même la proximité de l'élève à lui-même.



Relation à la pratique pédagogique

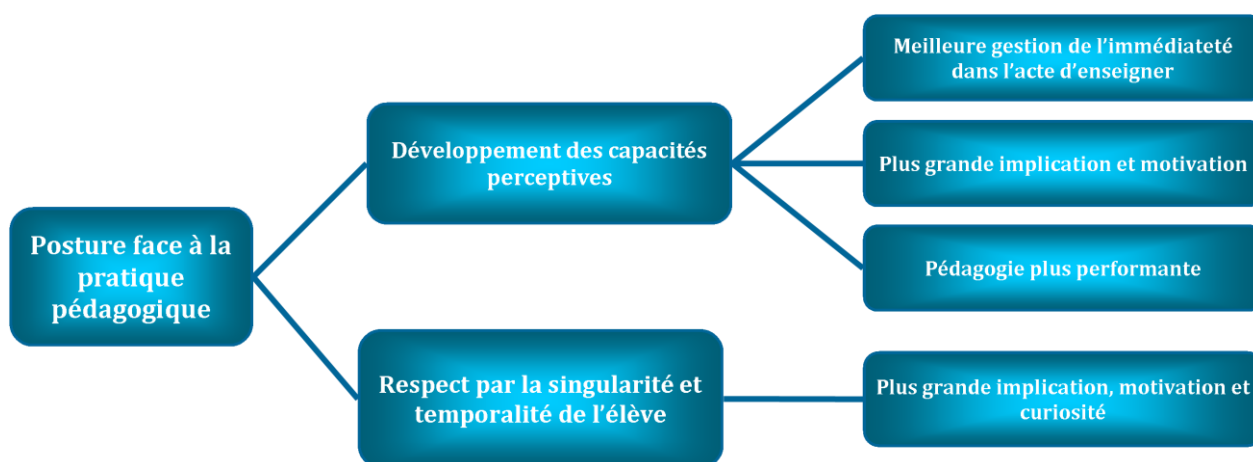
Comme premier point j'identifie que le développement des capacités perceptives développées au cours de cette formation « favorise l'utilisation de méthodologies plus justes à un moment précis, dans un compromis entre ce qui avait été planifié et ce qui apparaît juste et adaptée. ». (Ibid., p. 214).

Ceci me conduit à poser la question de la temporalité : « Pour cela il est en effet nécessaire de respecter la temporalité singulière de chaque élève, à partir de ce lieu de confiance, qui ne force pas et ne pousse pas, mais qui respecte l'évolution savante que le mouvement interne m'avais appris. Il est curieux de remarquer que, quand j'installe

cette confiance, les emplois du temps sont respectés et qu'au contraire, quand je me sens tendue et préoccupée par délais et échéances, les durées ne sont pas respectées. » (Ibid., p. 215)

J'ai retrouvé l'importance de l'implication et la curiosité comme moteurs et impulsions de l'apprentissage et je défends une « épistémologie de la curiosité », indissociable de l'acte d'apprendre/enseigner et qui s'appuie sur l'écoute du Sensible.

En conclusion, je soutiens que la formation en Psychopédagogie Perceptive m'a donné une meilleure gestion de l'immédiateté dans l'acte d'apprendre et que le développement des capacités perceptives m'a fait prendre conscience sur la importance de respecter la singularité et la temporalité de l'élève.



En guise de conclusion : influence réciproque entre les mouvements de (trans)formation personnelle et professionnelle, dans le contexte de la Psychopédagogie Perceptive

J'ai donc compris que l'établissement de la relation à mon Corps Sensible et au silence, ainsi que le dévoilement des lieux existentiels dans mon processus de transformation, ont engendré un autre état d'Être dans mon métier.

Le sentiment d'unité du « corps que je suis, la Maria Clara est dans la Maria Clara », la découverte de lieux inhabités dans « la maison de mon Être », la nouvelle relation au silence m'ont permis une nouvelle présence incarnée qui a fait écho dans la relation à mes collègues, à mes élèves et à la communauté éducative en général. Mon corps,

scène de l'apprentissage, confisqué métaphoriquement par un corps-cocon, un corps-château, un corps-forêt, mais aussi un corps-fenêtre, m'a fait le cadeau d'une sensation d'apaisement, d'acceptation de la vie et d'un goût pour la simplicité. Tout cela s'est répercuté, évidemment, dans mes relations à posture relationnelle à mes collègues, à mes élèves, dans ma pratique d'enseignant et même dans la manière dont je me positionne actuellement dans ma profession.

Je me suis aussi aperçue que la relation au silence permettait de mieux entendre les mots et donc de communiquer avec les autres d'une manière plus douce et assertive. Je me suis aperçue encore que les qualités d'engagement et de sérénité contactées dans le silence se

diffusaient dans l'atmosphère de la salle de cours, condition essentielle pour l'acte enseigner/apprendre.

Par ailleurs, le retour réflexif sur mon histoire de vie professionnelle avant la formation en Psychopédagogie Perceptive m'a confronté à des attitudes tantôt d'ouverture, de joie et d'enthousiasme, tantôt de réactivité agressive et génératrice de conflits relationnels. J'avais un regard généreux et humain sur ma profession, mais il était idéalisé, non viable ni concret. Le souhait intense de « *je vais changer l'école* » qui correspondait au témoin d'adolescent du « *je vais changer le monde* », sans bases, ni fondements a donné lieu à la compréhension du fait que le changement possible, concret et viable, était le mien et j'ai pris conscience que ma relation au corps Sensible avait été le médiateur de ce processus de transformation.

Le cheminement à travers ces lieux existentiels du déracinement/enracinement, acceptation/non acceptation, centrage/tolérance, simplicité, a été à l'origine de ma transformation personnelle. J'ai constaté son influence ma posture en tant qu'enseignante. J'ai constaté, d'un autre côté, une relation de réciprocité, une influence continue entre ces deux mouvements : le personnel et le professionnel, entre moi et les autres acteurs éducatifs, 'un état d'être en moi', qui se prolonge par ma relation avec l'autre dans une dynamique d'interactivité mutuelle. J'ai chéri l'idée d'un « état d'être à l'école » et d'une « communauté de présence » comme le courant d'un fleuve, une résonance des présences, qui m'unit aux élèves dans la salle de classe et très sagement nous conduit.

Le développement des capacités perceptives et la relation au corps ont contribué à mettre en marche une pédagogie plus performante et attentive par laquelle l'acte d'enseigner/apprendre se produit dans un climat de curiosité impliquée, d'ouverture à la connaissance, d'une volonté d'apprendre semblable à la volonté de vivre.

Je sais maintenant que je suis capable de mieux conjuguer dans la pratique pédagogique la partition de fond, des programmes avec la pertinence de ce que la danse de l'immédiateté me propose. Finalement, je comprends qu'enseigner est aussi un mouvement, celui de la vie. La perception de ce mouvement de vie, à travers la relation à mon corps Sensible et la capacité d'écoute ont été pour moi essentielles.

Pour conclure j'aimerais souligner les deux points suivants :

- D'une part, l'apport de la psychopédagogie perceptive à la formation de l'enseignant. Je formule le souhait que cette discipline émergente puisse être intégrée institutionnellement dans la formation de l'enseignant.
- D'autre part, les liens entre (trans)formation personnelle et (trans)formation professionnelle. Mon travail de recherche m'a montré l'impact de l'introspection sensorielle et de l'écriture en post immédiateté dans ce processus de transformation de la personne et de l'enseignante.

Notes

¹ Cet article a été traduit de la langue portugaise (Portugal) et le style, parfois poétique de l'écriture, a été respecté à travers la traduction.

Bibliographie

- Austry D. & Berger E. (2010). Le chercheur du Sensible, *Réciprocités*, n° 4, revue du CERAP, laboratoire de l'UFP et éditions Point d'Appui.
- Berger E. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes. Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. Thèse de Doctorat non publiée. Université Paris VIII, Paris.
- Berger. E. & Bois. D. (2007). *Expérience du corps sensible et création de sens. Approche somato-psychopédagogique*, *Réciprocités* n°1, revue du CERAP, laboratoire de l'UFP et éditions Point d'Appui.
- Bois D, Josso M.C., Humpich M. (orgs) (2008). *Sujeito sensível e renovação do eu – As contribuições da Fasciaterapia e da Somatopsicopedagogia* : Edição Paulus.
- Bois D. & Austry. D. (2007). Vers l'émergence du paradigme du Sensible, *Réciprocités* n°1, revue du CERAP, laboratoire de l'UFP et éditions Point d'Appui.
- Bois D. & Rugira J.M. (2006). *La relation au corps, une valeur ajoutée au courant d'histoire de vie en formation*, Publications des Chercheurs du CERAP.
- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte :*

Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible. Thèse de doctorat européen en didactique et organisation des institutions éducatives non publiée, Université de Séville, Séville.

Bois D. (2008). De la fasciathérapie à la somato-psychopédagogie. Analyse biographique du processus d'émergence de nouvelles disciplines. Réciprocités n°2, revue du CERAP, laboratoire de l'UFP et éditions Point d'Appui.

Bois D. (2008). *Eu Renovado, Introdução à somato-psicopedagogia*. São Paulo : Editora Idéias & Letras.

Bourhis, H et Bois D. (2010) La mobilisation Introspective du Sensible, Revue Réciprocités, n°4, pp. 6-12.

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 non publié, Université François Rabelais, Tours.

Josso M.-C. (1991). *Cheminer vers Soi*, Lausanne : L'âge d'Homme.

Josso M-C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Edições Educa.

Large, P. (2007). *Corps sensible et transformation en somato-psychopédagogie*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Moderne de Lisbonne.

Lefloch-Humpich, G. (2008). *Rapport au sensible et expérience de la relation de couple : enquête exploratoire auprès de praticiens experts de la psychopédagogie perceptive*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Moderne de Lisbonne.

Melo da Silva, M.C. (2011). *Transformação pessoal e profissional em contacto com a Psicopedagogia perceptiva - Itinerário do movimento a transformação pessoal da minha postura enquanto professora através da Psicopedagogia perceptiva*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Fernando Pessoa, Porto.

Nóvoa A. (2002) *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa : Educa.

Nóvoa. A. (Orgs) (2000). *Vidas de Professores*, Colecção Ciências da Educação. Lisboa: Porto Editora

Paillé P. (2008) *La Recherche Qualitative, une Méthodologie de la Proximité*, Problèmes Sociaux, Québec : Presse de l'Université du Québec.

Les apports de la somato- psychopédagogie pour l'enseignant du primaire



Chantal Villeneuve

Enseignante, Master en psychopédagogie perceptive de l'UFP

Introduction

Cet article fait suite à mon travail de master sur les apports de la somato-psychopédagogie pour l'enseignant du primaire. Le choix de ce sujet et cette idée de soutenir l'enseignant, de l'aider dans ses missions auprès des élèves, découle de constats que j'ai pu faire sur le terrain scolaire, et cela, grâce à ma double appartenance professionnelle. En effet, je suis à la fois enseignante en maternelle et somato-psychopédagogue. J'ai souvent constaté que l'enseignant est mal préparé à la réalité quotidienne et qu'il se trouve démuni face aux difficultés pédagogiques et relationnelles. Avec les collègues qui partagent la même approche, nous appliquons avec un certain succès des outils de la somato-psychopédagogie. Cependant, ces applications nécessitaient d'être formalisées et leurs effets méritaient d'être validés.

Dans la suite de cet article, je développerai d'abord ma démarche théorique, en m'appuyant principalement sur le contexte social et institutionnel de l'école. Je ne décrirai pas, dans le cadre réduit de cet article, la présentation du paradigme du Sensible et de la somato-psychopédagogie, bien développé dans les travaux du Cerap¹. Puis je décrirai les propositions pratiques de la somato-psychopédagogie, telles que je les ai mises en place. Et enfin, je présenterai mes objectifs, la méthodologie que j'ai utilisée et mes résultats de recherche.

Pour une meilleure lisibilité, les citations empruntées au verbatim des entretiens seront placées entre guillemets et inscrites en italique.

Ma démarche théorique

La première démarche du champ théorique consistait à préciser les difficultés rencontrées par les enseignants, principalement dues à un manque de formation. J'en ai rencontré dans deux domaines : l'un concerne la tâche éducative grandissante et l'autre les compétences pédagogiques et relationnelles nécessaires à l'accomplissement de ce métier.

L'enjeu d'éduquer dans un climat social d'incivilité

D'une part, le climat social actuel dans lequel s'inscrit l'école est marqué par un climat d'incivilités et de violences largement médiatisées. Dans ce contexte, l'enseignant doit davantage aujourd'hui socialiser l'enfant, c'est-à-dire l'amener à intégrer et respecter les règles du « vivre ensemble ». Cette appellation regroupe des savoirs-être à éduquer chez les élèves, comme l'apprentissage de la civilité ou le développement des compétences sociales : le respect, l'écoute de l'autre et l'empathie ou du moins un premier « sens de l'autre ». Cette éducation au « vivre ensemble » est devenue primordiale pour prévenir et réguler la violence à l'école. Ces violences prennent cependant plusieurs formes et chacune pointe le rôle pivot de l'enseignant pour régler les problèmes.

- Les indisciplines et violences envers l'enseignant. Il s'agit la plupart du temps d'inoumissions qui laissent l'enseignant démuni et même dans un sentiment d'insécurité : « Les élèves, en se soumettant moins, apparaissent aux yeux des enseignants comme moins contrôlables et donc plus inquiétants. Perdre le contrôle d'une situation donne des raisons tout à fait légitimes de se sentir en insécurité » (Favre, Larès, 2007, p. 13). Dans cet état de fait, l'enseignant ne peut plus se référer à l'autorité « traditionnelle » qui impliquait la soumission des élèves. Favre et Larès proposent donc aux enseignants d'adopter un autre mode d'autorité qui n'impliquerait plus la soumission des élèves et ne se situerait plus dans un rapport de force : « Les rapports de force avec les jeunes sont de plus en plus perdants pour ceux qui, en tant qu'autorité, sont chargés d'éducation. Ils sont donc à éviter et à remplacer par un autre type d'autorité. » (Favre, Larès, 2007, p. 13). Une autorité qui rétablit l'élève dans un statut de sujet participant aux activités parce qu'elles prennent un sens pour lui. Mais, selon Favre et Larès, adopter cette autorité sans soumission exige de l'enseignant d'être suffisamment solide pour accepter l'imprévisible et le non-contrôle. Cela implique qu'il reste présent à lui-même, très à l'écoute de ses émotions et de celles des élèves, et capable d'empathie. C'est donc un apprentissage spécifique à mettre en œuvre.

- Les violences entre élèves. Elles sont très fréquentes et pourtant sous-estimées. Une étude de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres Nord-Pas de Calais (Carra, et alii ; 2006) s'appuie sur les rares enquêtes menées dans le primaire pour montrer que ces violences entre élèves sont importantes en nombre. Cette étude laisse également ressortir que la qualité de relation que l'enseignant établit avec les élèves joue un rôle sur la perception de la violence par les élèves. Ainsi, les bonnes relations enseignant-élèves constituent un point important. Il ressort également d'une étude de Mottot que l'agressivité de certains élèves est liée à un grand besoin de sécurité : « L'agressivité est généralement plus forte chez les individus dont le mode de traitement dogmatique des informations est dominant (difficultés à accepter les déstabilisations cognitives et l'altérité liés à un besoin très fort de sécurisation » (Mottot, 2008, p. 26). Nous voyons bien le rôle que l'enseignant joue face à ce climat. Afin d'éviter certains

comportements agressifs, il est donc primordial que l'enseignant sache construire un climat de classe sécurisant. Une action sur ce type de violence passe également par des choix pédagogiques supprimant l'esprit de compétition et valorisant les vécus communs.

La mission d'enseigner demande des compétences relationnelles

Le second constat concernait les lacunes dans la formation pratique et pédagogique. En effet, enseigner n'est pas seulement un acte technique qui s'apprend. Enseigner est une mission complexe qui demande des compétences techniques – la didactique – et relationnelles – la pédagogie.

Cette dimension pédagogique s'appuie sur la gestion de la classe avec d'abord la mise en place d'un cadre de fonctionnement qui sous-entend une autorité de l'enseignant sur les élèves. Elle inclut également la création d'un climat de classe sécurisant, favorable à la motivation et aux apprentissages car apprendre peut être déstabilisant au moins dans certaines étapes. En effet, comme le pointent de nombreux pédagogues, apprendre demande d'abord de déconstruire des représentations existantes au profit de nouvelles. Il faut donc que l'élève se sente suffisamment en sécurité, sinon l'ancienne représentation est privilégiée et l'apprentissage ne se fait pas. La qualité de relation que l'enseignant établit avec ses élèves joue également un rôle important, Bourgeois et Galland montrent par exemple l'influence du respect, de l'équité et du soutien du maître : « Comme la motivation est largement un processus relationnel et affectif, je peux aussi m'interroger sur le degré de respect, d'équité et de soutien que je manifeste à mes élèves, sachant que ce sont des éléments auxquels leur motivation scolaire est très sensible. » (Galland, 2006, p. 2).

Certains auteurs de la littérature spécialisée, comme Nimier, expliquent que pour construire un bon climat l'enseignant doit parvenir à gérer ses états d'être et ses émotions, il doit savoir rester calme et garder un état de relâchement. Il doit savoir adopter une double posture, par une implication dans l'ambiance de classe tout en ayant le recul nécessaire pour analyser les situations : « C'est cette capacité à cette sorte de dédoublement : vivre pleinement et se regarder vivre, qui est indispensable à tout formateur à

tout enseignant.» (Nimier, 2008, pp. 2-3). Cela demande à l'enseignant de savoir être en relation à la fois avec lui-même et avec les élèves afin de percevoir en lui-même leurs demandes et leurs besoins. Cette perception empathique est capitale autant pour la qualité des relations que pour la qualité du climat de classe. Comme de nombreux professionnels de la relation, il a aussi besoin de construire une qualité de présence à lui, il doit pouvoir 'en imposer', toucher ses élèves et communiquer avec eux.

Prairat souligne l'importance de ces compétences relationnelles pour l'enseignant : « Je crois que le métier tel qu'il est en train de se dessiner va solliciter des compétences relationnelles et psychologiques très fortes pour les éducateurs de demain et qu'il va être évidemment crucial de leur offrir une formation en conséquence. » (Prairat, 2004, p. 29). Or, ces compétences relationnelles ne sont pas nécessairement présentes naturellement chez tous, leur faiblesse est l'origine d'une souffrance chez les enseignants ainsi que d'une perte d'efficacité auprès des élèves.

Les insuffisances de la formation actuelle des enseignants apparaissent alors nettement. D'une part, l'éducation nationale met en avant l'importance de la part éducative du métier dans les textes, mais, dans la pratique, les maîtres doivent encore se « débrouiller » avec leur bon sens et leurs outils. D'autre part, contrairement à la didactique, la dimension pédagogique est peu abordée. Debarbieux, comme de nombreux auteurs dans la littérature spécialisée, le dénonce : « La formation des jeunes enseignants est dramatiquement dépourvue de tous les aspects pédagogiques du métier qui devraient accompagner la transmission des savoirs, particulièrement auprès des publics difficiles. » (Debarbieux, 2006).

Il me paraît clair que, face à ce contexte, la somato-psychopédagogie pourrait fournir des outils qui semblent pertinents *a priori*, aussi bien pour l'enseignant lui-même, pour la relation enseignant élève que pour les élèves.

Les propositions de la somato-psychopédagogie

Pour l'enseignant

La somato-psychopédagogie propose des pistes de travail autour de ces problématiques car son projet formatif est « de favoriser l'enrichissement de la dimension perceptive, mais aussi cognitive et comportementale des interactions que la personne déploie avec elle-même, avec les autres et avec le monde qui l'entoure. » (Bois, 2006). Cet enrichissement est très conceptualisé dans le cadre de l'expérience du Sensible (Bois & Austry, 2007). Cependant, mon étude pose la question d'un transfert possible dans une sphère professionnelle spécifique.

L'enquête que D. Bois a menée pour son étude doctorale, ainsi que de nombreux travaux des chercheurs du Cerap², font ressortir qu'il devient possible de garder une présence à soi dans la vie quotidienne. En effet, avec de l'habitude, une personne peut, avec quelques minutes d'introspection, atteindre une première relation d'attention à soi. Cette pratique n'a évidemment pas toute l'amplitude d'un travail de transformation personnelle qu'offre le Sensible dans les conditions habituelles : une introspection sensorielle dure vingt minutes. Mais dans la vie professionnelle, l'objectif consiste à installer simplement une relation de soi à soi qui ouvre à des états d'être et des savoirs-être relationnels plus riches. Il est alors tout à fait possible d'utiliser les outils de la somato-psychopédagogie en dehors des conditions habituelles d'un somato-psychopédagogue grâce à cet objectif minimal. La relation à soi, la présence à soi deviennent plus facilement accessibles, sans avoir besoin d'années d'entraînement. Cette présence permet à l'enseignant d'abandonner ses stratégies de contrôle, de relâcher ses tensions et de devenir plus solide, plus stable et moins soumis au stress. Elle peut lui permettre d'être plus adaptable car le déploiement de la 'panoplie gestuelle' permis par la gymnastique sensorielle s'accompagne progressivement d'une plus grande souplesse face aux événements. Un sentiment de confiance en soi peut naître lorsque la solidité, la stabilité et la plus grande adaptabilité qui se développent peu à peu en pratiquant la somato-psychopédagogie, envahissent la vie professionnelle.

Pour la relation enseignant - élèves

Les travaux de D. Bois l'amène à affirmer « que les capacités empathiques, sont tout à fait éduquables et en particulier qu'elles s'améliorent considérablement quand on développe les capacités perceptives de son propre corps » (Bois, 2006, p.138). En restant à l'écoute de son intériorité, l'enseignant accède en même temps à une écoute de l'état des élèves et de l'ambiance dans la classe, il pourra également mettre en œuvre des qualités empathiques dans sa relation aux élèves.

Pour les élèves

L'étude réalisée par M. Roman (2010), dans son mémoire de master sur les apports de la psychopédagogie perceptive pour l'enfant, montre que la somato-psychopédagogie est très efficace sur les enfants et que tous les outils sont applicables : les effets sur l'enfant sont analogues à ceux produits sur des adultes lors de l'expérience du Sensible. Cependant, les élèves en classe ne sont pas dans la même situation que les jeunes patients ; ils ne sont pas suivis individuellement lors de séances complètes par un praticien comme le sont les enfants dans cette étude.

Mon questionnement

Je sentais que de garder un lien avec mon intériorité pendant la classe améliorerait la relation avec les élèves, qui devenait plus facile, et mon travail plus agréable et moins fatiguant. Ce phénomène semblait s'amplifier encore lorsque j'appliquais avec mes élèves des outils de la somato-psychopédagogie comme l'introspection ou la gymnastique sensorielle. Cependant cette impression restait floue. L'objet de ma recherche consistait à faire un panorama des transferts, des applications possibles et de leurs effets, sur le terrain de l'école. Cette recherche m'a même permis de découvrir des effets que je n'avais pas remarqué jusque là.

En me basant sur ces développements théoriques, j'ai formulé ma question de recherche se formule ainsi :

Quels sont les apports de la somato-psychopédagogie pour l'enseignant de l'école primaire, dans sa posture ?

Naturellement, les objectifs de recherche découlent directement de la formulation de la question de recherche, il s'agit d'identifier les apports de la relation au Sensible pour l'enseignant :

- Déterminer l'apport de la relation au Sensible de l'enseignant pour lui, dans sa posture
- Définir les outils que l'enseignant peut transférer en classe avec les élèves, dans quelles conditions et avec quels effets
- Cerner l'aide que peut obtenir des transferts de la somato-psychopédagogie dans sa mission d'éduquer les élèves au 'savoir vivre ensemble'

Pour mieux saisir les résultats de ma recherche, je présente maintenant le cadre pratique de ma recherche qui décrit l'utilisation d'outils de la somato-psychopédagogie en classe de primaire.

Applications d'outils de la somato-psychopédagogie en classe

La somato-psychopédagogie est une méthode visant l'enrichissement perceptif par le média du corps (Berger, 2006 ; Bois, 2006 ; Bois, 2009 ; Bois & Austry, 2007). Elle propose des mises en situations spécifiques au cours desquelles des facultés attentionnelles sont particulièrement sollicitées. La gymnastique sensorielle (Noël, 2001 ; Eschalière, 2009) et l'introspection sensorielle (Bourhis & Bois, 2010) peuvent s'utiliser avec des adaptations, l'entretien verbal trouve également une place après les petites pratiques proposées. L'enseignant a du temps pour les mettre en œuvre en les intercalant avec d'autres disciplines du programme scolaire, car il garde ses élèves toute la journée.

Les pratiques

L'introspection sensorielle prend la forme d'une 'relaxation'. Une telle pratique peut sembler étrangère au contexte scolaire, cependant certaines techniques de relaxation ou de méditation font l'objet d'initiatives dans des écoles en Europe (par exemple, Burnett & Williams, 2010).

La durée de cette introspection dépend de l'âge des élèves et de leur familiarisation avec cette pratique. Cela va de deux minutes en début

d'année scolaire, pour évoluer progressivement jusqu'à dix minutes selon les jours. L'enseignant peut explorer différentes modalités perceptives comme l'écoute du silence, la perception de la chaleur, celle du poids du corps. Comme il est, lui-même, en relation avec le Sensible, il peut guider les élèves et adapter son accompagnement en s'appuyant sur ses perceptions. Par sa présence, sa qualité de relation à son intériorité, ses paroles et sa voix, il leur fait vivre une expérience Sensible, même dans ces conditions restreintes.

La gymnastique sensorielle. Les mouvements sont adaptés en fonction de l'âge des élèves, car le schéma corporel est en cours d'élaboration à l'âge de l'école primaire. L'enseignant commence par demander des mouvements linéaires, comme le conseille I. Eschalié, « l'expérimentation de la lenteur, des mouvements linéaires et de la coordination de base est un choix pertinent pour le débutant » (Eschalié, 2009, p. 69). Les élèves restent simplement assis à leur place, la mise en œuvre de ces exercices est donc simple et rapide. L'enseignant guide ces mouvements avant arrière ou haut bas, par des consignes simples et il exécute le mouvement en même temps. L'expérience sensorielle est donc riche et complète : l'enfant fait et ressent les gestes en même temps qu'il voit son enseignant exécuter ces mêmes gestes en miroir, et qu'il entend les explications.

Pour mettre en place ces exercices, surtout en début d'année, il faut les « imposer avec autorité » ce qui semble spécifique à l'enfant, comme le constate également M. Roman : « Parfois, la gestion efficace d'une séance demande d'installer un rapport d'autorité avec l'enfant. » (Roman, 2010, p. 152). Cette autorité ne place pas pour autant l'enfant dans une posture de soumission passive ; l'enseignant doit expliquer aux élèves que ces exercices sont utiles pour qu'ils se sentent mieux et qu'ils puissent travailler dans de meilleures conditions.

Une verbalisation du ressenti. Après les pratiques, un temps est accordé pour que les élèves décrivent leurs perceptions corporelles et leur état d'être.

Cette verbalisation a plusieurs enjeux pour les élèves :

- Développer l'attention aux perceptions car

les processus cognitifs sont d'autant plus sollicités qu'il y aura une intention de verbalisation.

- Apprendre à parler de son ressenti, ce qui est opportun autant du point de vue de l'enrichissement du lexique que de l'éducation d'une attitude envers soi-même.
- Valider les effets de la pratique, ce qui la légitime et peut devenir une motivation intrinsèque pour participer par la suite à ces séquences d'introspection ou de gestuelle. D'ailleurs, beaucoup d'élèves s'approprient ces pratiques et les continuent en dehors de l'école.
- Valider son ressenti pour lui donner de l'importance, une valeur. Cette verbalisation participe donc avec la perception, à construire un référentiel perceptif ou 'une conscience corporelle' selon l'appellation de Pès qui précise : « Développer le ressenti corporel et verbaliser devraient constituer les deux faces d'une même pièce » (Pès, 2007, p. 9).

Méthodologie de ma recherche

Les participants à ma recherche

J'ai choisi trois enseignantes, expertes ou connaissant suffisamment la somato-psychopédagogie pour la mettre en pratique dans leurs classes. Je les ai interrogées sur leur expérience lors d'un entretien semi-dirigé avec un guide d'entretien. J'ai retranscrit leur témoignage dans les verbatims.

Béa : Béa est une femme de 45 ans, enseignante à l'école primaire depuis vingt ans. Elle s'est spécialisée dans l'enseignement des enfants de neuf à douze ans, présentant des difficultés d'apprentissage voire une déficience intellectuelle légère. Elle a, par ailleurs, étudié la somato-psychopédagogie qu'elle pratique depuis seize ans, et elle a toujours enrichi son métier d'enseignante des apports de la somato-psychopédagogie.

Ann : Ann est une femme de 38 ans, enseignante à l'école primaire dans le privé depuis quinze ans et ses élèves sont âgés de neuf à dix ans. Elle n'est pas formée à la somato-psychopédagogie, elle ne possède donc pas de connaissances théoriques approfondies sur la méthode. Mais depuis cinq ans, elle se fait suivre

en relation d'aide manuelle et participe régulièrement à des ateliers de gymnastique sensorielle et d'introspection sensorielle. Elle a surtout une expérience de l'application des outils de la méthode dans sa classe de CM1 (élèves de neuf à dix ans), car elle les a transposés à mesure qu'elle les découvrait. Je l'ai estimée apte à témoigner de son expérience.

Puis je me suis également placée comme sujet d'étude, en me faisant interviewer par deux collègues co-chercheurs avec ce même guide d'entretien. Je suis enseignante en maternelle et pratique la somato-psychopédagogie depuis douze ans.

Les enseignantes ayant participé à ma recherche ont des élèves d'âge différents, des types de classes différents et donc des conditions d'exercice très différentes, ce qui est assez représentatif de la variété de situations à l'école primaire.

La méthode de relevé des données

J'ai construit un guide d'entretien à partir de mon expérience du terrain, c'est-à-dire à la fois de ma connaissance du métier d'enseignante et de mon expérience des transpositions des outils de la somato-psychopédagogie dans ce milieu. J'ai répertorié cinq secteurs à explorer :

- Une présentation de la personne interviewée.
- Les effets de sa relation au Sensible.
- La relation avec la fonction d'enseignant avec les apports du Sensible.
- L'utilisation en classe des outils de la somato-psychopédagogie et les effets constatés.
- L'utilisation des principes pédagogiques de la somato-psychopédagogie dans la classe.

L'analyse des données

Comme je suis présente à toutes les phases de ma recherche, en tant que chercheur, enquêteur, analyste et même sujet de la recherche, je devais éviter les écueils de cette 'multi-implication'. J'ai donc choisi une méthode d'analyse éprouvée et rigoureuse basée sur la méthodologie de Paillé et Mucchielli (2008). Afin de rester au plus près de la teneur des témoignages, j'ai opté pour une analyse

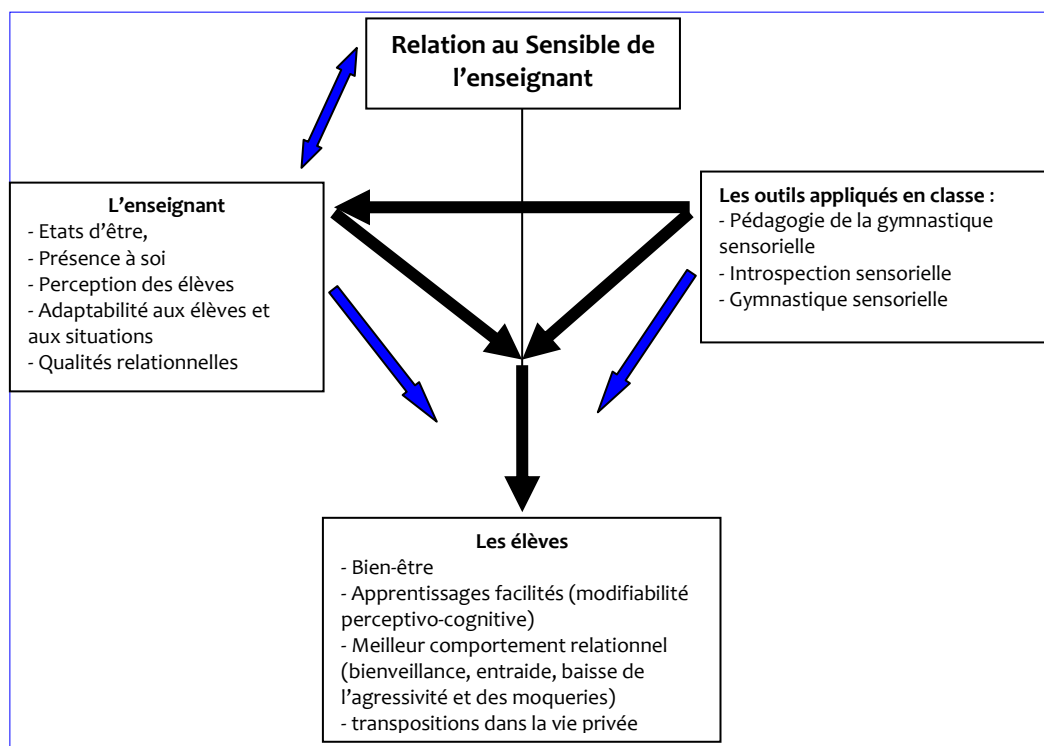
thématique, car, comme le soulignent P. Paillé et A. Mucchielli : « La thématization est la transposition d'un corpus de données en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche » (Paillé, Mucchielli, 2005, p. 124). J'ai pu ainsi faire une reformulation significative des témoignages recueillis. J'ai ensuite fait des regroupements catégoriels en phase avec mes premières rubriques : les outils utilisés en classe, les apports pour l'enseignant, les impacts résultant du cumul.

Les résultats de recherche

L'analyse des données a fourni des résultats sur les dimensions suivantes :

- Les effets sur les élèves et le climat de classe
- Les effets sur l'enseignant
- Les effets sur la relation enseignant/élèves
- Les effets sur la relation des élèves entre eux.

Le tableau suivant résume l'ensemble de ces résultats. Les flèches symbolisent les liens de « cause à effet » entre les différentes parties prenantes de la recherche



Les résultats de recherche laissent apparaître que les pratiques en classe de l'introspection ou de la gymnastique sensorielle agissent sur le climat de classe. L'enjeu n'est pas seulement d'améliorer les conditions de travail des enseignants mais de faciliter l'apprentissage. En effet, le développement de la perception semble favoriser d'autres outils de la cognition comme l'attention, la mémorisation de l'orthographe par exemple. La pédagogie de la gymnastique sensorielle s'applique également avec pertinence dans certains apprentissages psychomoteurs comme le graphisme ou l'écriture. Le résultat inattendu qui ressort de mon analyse est qu'avec les expériences Sensibles vécues en commun en classe, ainsi que grâce à la réciprocité que l'enseignant établit avec les élèves, ceux-ci sont éduqués autrement, ils accèdent à une altérité, un sens de l'autre qui a un impact positif sur leurs comportements.

Effets sur les élèves et le climat de classe

Le développement des autres outils de la cognition

L'éducation de la perception a une action sur d'autres outils de la cognition comme l'attention et la mémorisation.

La pratique d'exercices de gymnastique sensorielle est extrêmement favorable au développement de la motricité fine et donc aux apprentissages grapho moteurs. Par exemple, pour apprendre à de jeunes élèves à tracer un carré, l'enseignant commence par leur faire effectuer cette forme gestuellement dans les conditions propres à la gymnastique sensorielle : lenteur, participation globale de tout leur corps, intention linéaire, séquençage des déplacements avec un temps de posture entre chacun, répétition de l'ensemble de la figure trois fois pour entraîner, mémoriser et intégrer la forme. Il accompagne chaque mouvement à la fois par son propre mouvement et verbalement en leur donnant des explications pendant toute l'effectuation du geste.

D'autres activités cognitives demandant une mémorisation et un entraînement, répondent très bien à cet apprentissage par le geste

sensoriel (Bullinger, 2004 ; Bois, 2006). Intégrer l'orthographe d'un mot, par exemple, demande la mémorisation de l'enchaînement gestuel pour l'écrire. D'ailleurs, de nombreuses personnes disent devoir écrire un mot pour se souvenir de son orthographe !

La création d'un climat propice aux apprentissages

Ces pratiques mobilisent et développent la perception et l'attention. Une étude de Pès montre qu'un travail sur le ressenti corporel améliore l'attention (Pès, 2007, p. 9). Ces pratiques construisent ainsi un climat de classe propice aux apprentissages car elles favorisent le calme et l'écoute. Ainsi, lorsque les élèves sont trop dispersés, l'enseignant peut leur proposer d'exécuter des mouvements simples, pendant quelques minutes, ce qui a pour effet de mobiliser leurs capacités attentionnelles. Ou, pour rétablir le calme en classe, l'enseignant peut utiliser des petits exercices dérivés de l'introspection juste pendant quelques instants, comme l'écoute du silence en fermant les yeux.

Un apprentissage de l'empathie

Après quelques minutes d'introspection ou de gymnastique sensorielle, les tensions et les conflits s'apaisent, les moqueries cessent ce qui est révélateur d'un autre type de relation entre les élèves. De plus, les élèves entraînés à des attitudes d'écoute peuvent répondre à la demande de l'enseignant pour soutenir un élève qui va être interrogé. Cette étude montre que c'est non seulement une aide pour l'enfant interrogé, mais ça constitue pour les autres une éducation à écouter l'autre vraiment, à le soutenir sans jugements. C'est le début d'un apprentissage empathique. Tous les enseignants pourraient utiliser ce protocole inspiré de la pédagogie de la somato-psychopédagogie, car il n'exige pas un rapport au Sensible.

Ces pratiques créent également un premier niveau de relation des élèves avec eux-mêmes ce qui favorise une forme de résonance avec l'enseignant, une réciprocité.

Apports pour la personne de l'enseignant

Ces résultats confirment ce que j'avais constaté dans ma pratique d'enseignante.

Les autres enseignantes interrogées dans cette recherche n'ont pas la même expertise de

la somato-psychopédagogie, cependant, elles confient toutes ressentir la nécessité de relancer, d'entretenir leur lien au Sensible par des pratiques régulières. Ainsi, elles ont développé une relation à elles-mêmes utile dans le cadre professionnel. Cette relation à soi ne fonctionne pas de façon binaire par 'présence/absence', c'est plutôt une gradation qui va d'un simple rapport attentionnel à ses perceptions corporelles jusqu'à la mise en lien avec le Sensible. Elle peut prendre toutes les nuances, un peu à la manière du réglage du son de la radio.

L'enseignant se transforme progressivement par ses rapports renouvelés avec le Sensible. Cette transformation n'est pas linéaire, des attitudes, des comportements nouveaux apparaissent d'abord ponctuellement dans la sphère professionnelle : *« Je me surprénais à pouvoir répondre de manière très douce à un enfant où a priori, je me serais fâchée quatre à cinq ans plus tôt. Donc cela a été des petits moments ponctuels comme ça »* ; avant de devenir une nouvelle façon d'être. Parallèlement à ce changement de comportements en profondeur, des changements apparaissent immédiatement dès que l'enseignant retrouve la relation à lui-même ou avec le Sensible.

Les résultats attendus concernant : le mieux-être, la perception, l'empathie pour finalement déboucher sur une autre façon d'interagir globalement avec les élèves et d'être en relation avec eux. Ces deux derniers points sont très importants dans la posture pédagogique.

Mieux-être, moins de stress

L'enseignant se sent plus calme, ancré et posé, avec la sensation d'être habité d'une *« espèce de force tranquille qui fait que rien ne peut nous ébranler ou nous atteindre »*. Ce sentiment de solidité intérieure et de stabilité procure un état de confiance. Un état de mieux-être s'installe pendant l'activité professionnelle, avec moins de pression et de stress venant du contexte professionnel.

Le simple fait de garder une attention posée sur soi, permet de moins se disperser, de se sentir plus efficaces et surtout de beaucoup moins se fatiguer. Il y a ainsi une sorte de spirale positive, l'attention et la relation à soi se nourrissant mutuellement. Cette relation à soi entraîne une présence à soi renouvelée qui a des

répercussions sur la manière de vivre son métier : « Tout va être facile, sans heurt (...) Ce n'est plus la même fonction. »

Meilleure capacité à percevoir l'état des élèves

L'enseignant est capable de capter le niveau d'attention de ses élèves, leur disponibilité ou leur saturation face au travail scolaire. C'est une perception empathique qu'il a développée avec la somato-psychopédagogie et qui répond aux attentes de Pujade-Renaud à propos des techniques corporelles : « Il s'agirait moins de fournir par là à l'enseignant un supplément de pouvoir que tout à la fois un instrument d'analyse des situations et une possibilité d'une ouverture de la sensibilité » (Pujade-Renaud, 1983, p. 147). Cette perception se révèle une aide précieuse pour gérer les situations pédagogiques. En effet, l'enseignant apprend à capter l'état de fatigue ou de saturation de ses élèves et, ainsi, sentir s'ils ont besoin de faire une pause ; il peut alors mieux s'ajuster et s'adapter à leurs possibilités en revoyant ou différant ses exigences. Percevoir ainsi quand les capacités de concentration des élèves baissent, permet également d'anticiper des changements d'activité et d'éviter ainsi une agitation dont la régulation exigerait beaucoup d'énergie. L'élève est ainsi écouté, pris en compte, ce qui est essentiel, car, comme le souligne De Koninck, « l'élève doit sentir qu'il est au cœur des préoccupations pédagogiques de son enseignant » (De Koninck, 1996, p. 130). C'est déjà un premier niveau d'écoute et de respect.

Meilleure communication par les mots et l'utilisation du non verbal

L'enseignant peut parler à partir de ce lieu du Sensible, il trouve les mots et les réponses appropriés dans les situations relationnelles difficiles, il est moins réactif émotionnellement, sa voix devient plus douce. Cependant, le ton, l'intensité et le débit de la parole s'ajustent selon les circonstances, la fermeté cohabite avec cette douceur.

Il exprime dans ses attitudes toute sa présence à lui-même pour appuyer son message verbal. Cette part non verbale de la communication démontre mieux que les mots la réceptivité d'une personne, sa présence attentive à l'autre. Ainsi, par sa gestuelle, ses postures, ses attitudes il traduit ses intentions vis-à-vis de l'élève, l'intention de le concerner, « S'il n'ose pas

alors tu fais un mouvement vers lui pour qu'il sente que tu es complètement là pour lui », d'accueillir sa réponse, « Je me mets en état de convergence pour accueillir », et met ainsi ses élèves plus en confiance.

Possibilités nouvelles d'interagir avec les élèves

Les possibilités nouvelles d'interagir avec les élèves et l'ambiance de la classe ressortent comme un point fort de l'apport de la somato-psychopédagogie. Les qualités relationnelles et humaines acquises ou déployées par la relation au Sensible interagissent sur l'état des élèves. Les états d'être de l'enseignant ont également une influence ; quand l'enseignant est très calme, les élèves ont de fortes chances de l'être aussi, mais lorsque ceux-ci s'agitent, si l'enseignant est agacé et s'énerve, il amplifie en retour l'agitation dans la classe. En étant en relation au Sensible, l'enseignant gère mieux ses états d'être et ses émotions. Le climat de la classe qu'il construit est comme imprégné de sa proximité avec le Sensible, il 'maintient naturellement' les élèves dans un état de calme, de confiance et de sécurité. Ce climat favorise chez les élèves une disponibilité aux apprentissages.

Aussi, en cas de besoin, pour apaiser la classe, l'enseignant peut s'appliquer des petites stratégies lui permettant de retrouver rapidement un premier niveau de relation à soi et s'apaiser lui-même dans le cadre souvent remuant d'une classe. Ce sont de petits protocoles, des 'raccourcis' pour revenir à l'intériorité et au Sensible. Ces stratégies, extrêmement simples, consistent à revenir aux perceptions corporelles, par exemple : « Je fais un rassemblement, comme une convergence que je fais en moi » ; ou encore : « Il suffit de me poser, comme si je faisais une mini- introspection : juste les ancrages, me poser puis relâcher. » La difficulté ne réside pas dans la technique de retour à soi mais dans le fait d'y penser. Le travail se situe peut-être davantage au niveau d'une 'gymnastique attentionnelle', c'est un entraînement. Ces stratégies ont une action très rapide à la fois sur l'enseignant et ses élèves : « En trente secondes, j'ai un silence de plomb dans la classe. » Elles sont d'autant plus rapides et efficaces qu'elles sont pratiquées fréquemment.

Déploiement des qualités relationnelles

L'enseignant est alors plus disponible pour écouter ses élèves ; il mobilise plus de souplesse, de douceur et de proximité dans la relation avec eux : « *Je me mets aussi plus en contact de leur profondeur, de leur sensibilité.* » La pratique régulière des outils de la somato-psychopédagogie semble déployer les qualités et compétences humaines non encore actualisées, comme les travaux de G. Lefloch qui avance : « Le rapport au sensible offre l'opportunité au sujet de déployer ses potentialités d'être relationnel » (Lefloch, 2008, p. 193).

Ce déploiement des compétences relationnelles améliore la qualité des relations avec les élèves, qui devient plus profonde, plus intense, plus fluide. Cette modification produit un 'effet Pygmalion' positif car les *a priori* ont moins de poids, l'élève est écouté tel qu'il est. En cela, c'est aussi une aide à l'apprentissage.

Les impacts résultant du cumul

Les impacts ne relèvent pas uniquement des pratiques ; même si elles modifient l'état d'être de l'enseignant et le comportement des élèves, elles ne suffisent pas comme le constate une enseignante : « *L'introspection tous les jours, je la pratiquais déjà. Mais ce n'est pas suffisant !* ». Ces impacts résultent probablement de tout le contexte, c'est-à-dire à la fois des pratiques communes vécues en classe, de la relation que l'enseignant garde ou établit avec son intériorité, de la qualité des relations enseignant-élèves. Ces résultats ont émergé à l'analyse des données et montrent bien ces effets sur les élèves et sur le mode d'autorité de l'enseignant.

Impacts sur les élèves

L'impact sur les élèves fait parti des émergences de cette étude, les pratiques en classe, la posture de l'enseignant ainsi que le climat de réciprocité qui en émerge agissent favorablement sur le climat de classe mettant les élèves en confiance, les amènent à une éducation empathique et les initie à une posture de sujet.

Le Sensible procure aux élèves un état de sécurité indispensable

Le climat de classe ainsi construit est sécurisant, il « *est contenant d'une autre qualité qui fait que l'élève, va être plus en sécurité, plus en confiance* », ce qui est indispensable car

apprendre reste un moment de déstabilisation ce dont Mottot fait état : « Ce dont il faut que le professeur se soucie, c'est que l'élève se sente en sécurité pendant ces périodes de déstabilisation. » (Mottot, 2008, p. 27). Les élèves, se sentant davantage sécurisés, accèdent avec moins d'entraves aux apprentissages.

Le Sensible a une portée psycho-sociale en classe

Les relations des élèves entre eux changent progressivement en qualité, ils sont moins souvent en conflits, ils sont même bienveillants. Ils développent peu à peu une écoute, un 'sens de l'autre' et de son existence, l'entraide en est un exemple : « *Une disponibilité à aller aider l'autre, quand il n'arrive pas à faire son travail quand il y en a un qui est train de ranger, l'autre va venir l'aider.* » Ils apprennent, sur la demande de l'enseignant, à se mettre au service de l'autre : « *Se mettre en empathie avec celui qui va faire et l'aider.* » Les pratiques communes où l'attention est guidée sur la perception de soi, sur l'attention à l'autre, favorisent cet apprentissage empathique. Or, celui-ci est un des axes de l'éducation non violente, car, comme le montrent les travaux rapportés par Mottot, le déficit d'empathie est un des facteurs de la violence des élèves : « Au cours des travaux sur les élèves violents, nous avons isolé trois indicateurs prédictifs de la violence (...) un déficit d'empathie. » (Mottot, 2008, p. 27). La socialisation par le Sensible s'effectue beaucoup plus naturellement dans une sorte de compréhension mutuelle, sans devoir être imposée.

L'enseignant, par sa façon d'être avec les élèves, joue une part active dans le développement des leurs compétences relationnelles et sociales ; les travaux de M. Tremblay laissent en effet penser que les élèves apprennent par imitation, ils s'identifient à la façon d'être et de communiquer de l'enseignant : « On peut penser que ce n'est pas au rôle d'enseignant comme tel que les élèves vont vraiment désirer s'identifier, mais plutôt à sa manière globale de communiquer, à sa manière d'être une personne avec les étudiants. » (Tremblay, 1999, p. 145). Les qualités relationnelles que l'enseignant développe, son empathie, sont formatives et formatrices. Ces attitudes se retrouvent dans la relation enseignant-élèves courantes, mais plus encore

pendant les intériorisations, où la réciprocité actuante préside aux échanges. Cette action éducative du Sensible est intéressante à l'école.

Éduquer à une posture de sujet, moins soumis à ses émotions

Certains enfants continuent chez eux les pratiques apprises à l'école. Par exemple, ils ont pris l'habitude de faire une introspection rapide pour se calmer quand ils ont du mal à s'endormir. D'autres s'en servent pour revenir à eux et se calmer au lieu d'entrer en conflit avec leur entourage. Faire ainsi est remarquable, l'enfant est entraîné à une forme de conscience témoin qui lui permet de prendre acte de son état et de mettre en œuvre une pratique adaptée alors même qu'il est sous l'emprise d'une émotion !

Ainsi savoir écouter son intériorité et la valider, permet à l'élève de se positionner en tant que sujet et c'est cette compétence qui est transférable dans d'autres contextes. L'enfant sujet devient alors capable de modifier son comportement social et relationnel. Cette fonction éducative du Sensible agit même de façon rapide puisque ces élèves n'ont pratiqué que quelques minutes par jour pendant quelques mois.

Un nouveau mode d'autorité en classe

Le cumul des pratiques du Sensible et des postures et attitudes de l'enseignant induisent un nouveau mode d'autorité avec des caractéristiques propres : anticipation, action indirecte sur le comportement des élèves, accompagnement à un autre comportement avec participation active des élèves à l'ambiance de la classe. Cet impact des outils de la somatopsychopédagogie est très prometteur pour l'enseignant et pour l'école elle-même.

Une anticipation

L'enseignant peut percevoir l'état de ses élèves ce qui lui permet d'anticiper les moments d'agitation, évitant ainsi que le climat de classe ne se détériore, ce qui demanderait ensuite plus d'efforts et de contrainte pour 'rattraper' la situation.

Une action du Sensible sur le comportement des élèves

Avec sa présence à lui-même, ses attitudes,

ses stratégies, et par les pratiques qu'il propose en classe, l'enseignant crée un climat de classe qui a un effet « contenant » et apaisant sur les élèves : « *C'est comme si au lieu du contrôle, il y avait un volume et que c'est ce volume qui contenait.* » Cette action se substitue à l'exercice d'une autorité, le climat ainsi établi, semble être un cadre qui amène au respect de soi et des autres.

L'accompagnement à un autre comportement

Le comportement scolaire des élèves se régule sans « rapport de force ». Ce rapport de force est, en général, vécu comme une violence de l'école sur l'enfant. Ainsi, l'enseignant accompagne ses élèves à devenir plus disponibles et à mieux recruter leurs capacités de concentration, de mémorisation et d'apprentissage. Au lieu de réprimander les actes agressifs, il peut proposer des exercices afin de mettre les élèves impulsifs et réactifs au contact d'états d'être nouveaux qui désamorcent la violence.

Ce mode accompagnant, que l'on peut rapprocher d'un nouveau mode d'autorité, un « troisième type d'autorité » (Reynaud, 2007, § 63), est non seulement favorable à l'élève mais il rejaillit également sur la manière dont l'enseignant vit son métier : de manière plus facile, moins fatigante. Cette transformation de l'autorité répond aux difficultés que rencontrent les enseignants débutants.

Une participation des élèves

En proposant aux élèves d'écouter le silence ou même d'écouter le bruit qu'ils font, « *automatiquement, puisqu'ils écoutent, ils se taisent* », l'enseignant fait ainsi une demande de silence détournée qui « *est un tout autre voyage pédagogique* ». Les élèves ne vivent plus le silence comme une contrainte mais comme une « *action positive* », rejoignant ainsi les recommandations de Burnett : « Dans les écoles, le silence est associé au pouvoir, le professeur demande aux élèves de se taire. Ce qu'il faut, c'est faire comprendre que le silence est une activité positive à savourer. » (Burnett, 2010). L'enseignant place ainsi les élèves en tant que sujets impliqués et concernés par le maintien des conditions de travail au lieu d'être soumis à son autorité.

Conclusion

Ce travail de recherche m'a donné l'occasion de prendre la mesure des transferts possibles et de leurs effets autant sur le climat de classe que sur les apprentissages, sur les élèves que sur l'enseignant lui-même, sur les relations enseignant –élèves que sur celles entre élèves.

La connaissance de ces résultats a amélioré ma pratique de classe et il serait très intéressant de faire profiter de ce savoir-faire à d'autres enseignants, sous une forme qui reste à déterminer.

Notes

¹ Le Cerap : laboratoire d'étude et de recherche sur la psychopédagogie perceptive, rattaché à l'Université Fernando Pessoa de Porto, et dirigé par le Pr. Danis Bois. Les travaux des chercheurs du Cerap sont disponibles sur www.cerap.org

² Voir les travaux universitaires disponibles sur www.cerap.org

Bibliographie

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

Berger, E., Bois, D. (2008). Expérience du corps sensible et création de sens. In Abadie S. (dir.), *La clinique du sport et de ses pratiques*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, pp. 89-106.

Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*. Ivry-sur-Seine : Point d'appui

Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé*. Ivry-sur-Seine : Point d'appui.

Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte : Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen en didactique et organisation des institutions éducatives non publiée, Université de Séville, Séville.

Bois, D. & Austry, D. (2007). *Vers l'émergence du paradigme du Sensible*. Réciprocités, n°1, pp. 6-22.

Bourgeois, E., Galland, B., (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Vendôme, PUF, collection apprendre. Interrogé par Jarraud, F.

Bourhis, H. & Bois, D (2010). *La mobilisation introspective du Sensible : un mode opératoire visant l'enrichissement perceptif, la saisie et la mise en sens de la subjectivité corporelle*. Réciprocités n°4, pp. 6-12

Bullinger, A. (2004) *Développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. Toulouse : Érès

Burnett, R., Williams (2010). *La méditation s'invite au collège*, The Times, n° du 18.02.2010

Carra, C., et alii (2006). *Violences à l'école élémentaire ; Approche quantitative et comparative*. IUFM Nord-Pas de Calais

Debarbieux, E. (2006). Pédagogie contre violence. Interview. *Sciences humaines*, numéro spécial n° 5.

De Koninck, G. (1996). *À quand l'enseignement ?* Montréal : Les Éditions Logiques.

Eschalier, I. (2009). *La gymnastique sensorielle*. Paris : Guy Trédaniel.

Favre, A., Larès, A. (2007). Les enseignants à la recherche d'un nouveau mode d'autorité pour dépasser la peur et la violence. *Revue Tréma* [En ligne], n°27, Consulté le 04 avril 2010. URL : <http://trema.revues.org/540>.

Lefloch, G. (2008). *Rapport au sensible et expérience de la relation de couple*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Moderne de Lisbonne.

Mottot, F. (2008). Les brimades entre élèves. *Sciences humaines* n° 190, pp. 22- 27.

Nimier, J. (2008). <http://pagesperso-orange.fr/jacques.nimier/ecoute-groupe.htm> le 10 04 2008

Noël A. (2001). *La gymnastique sensorielle selon la Méthode Danis Bois*, Paris : Point d'Appui

Paillé P. (sous la direction de) (2006). *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain*, Paris : Armand Colin.

Paillé, P. Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Pès, J.-P. (2007). La conscience corporelle chez l'enfant ou le temps vécu, *Revue électronique Sens Public*, Article publié en ligne le 2008/03 http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=512

Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Condé-sur-Noireau : L'Harmattan.

Reynaud, C. (2007). Trois types d'autorité pour trois modes de relation pédagogique. *Revue Tréma* [En ligne], n° 27. Consulté le 04 avril 2010. URL : <http://trema.revues.org/516>.

Roman, M. (2010). *La Psychopédagogie Perceptive et l'enfant, aspects théoriques et pratiques*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive non publié, Université Fernando Pessoa, Porto.

Tremblay, M. (1999). *L'empathie comme modèle de communication dans l'enseignement aux adultes : une recherche heuristique*, Mémoire de maîtrise à l'Université du Québec à Chicoutimi, <http://get.adobe.com/fr/reader/>, consulté le 26/05/2010.