



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA*

TESIS DOCTORAL

**Le corps sensible et la transformation  
des représentations chez l'adulte**

**Danis Bois**

**Sevilla, 2007**



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA*

**Le corps sensible et la transformation  
des représentations de l'adulte**

**Tesis Doctoral para aspirar al grado de doctor por el Licenciado**

**D. Danis Bois, dirigida por la Dra. Isabel López Górriz**

Sevilla, marzo de 2007

**O Director :**

**Apresentado por :**



## Remerciements

Remerciements aux professeurs Pierre Paillé, Jeanne-Marie Rugira, Marie-Christine Josso, Christine Delory-Momberger, Maria Leão, Franz Baro, Pierre Vermersch, et Jaime Lourenço pour leurs conseils avisés et précieux.

Remerciements à ma directrice de thèse, Isabelle López Górriz, pour sa patience, la qualité de son accompagnement, la pertinence de ses conseils et son ouverture d'esprit.

Reconnaissance particulière à mes amis et collaborateurs Eve Berger, Didier Austry, Hélène Bourhis, Corinne Arni, Catarina Santos et Marc Humpich pour leur soutien permanent et leur participation à l'élaboration du paradigme du sensible.

À mes étudiants et plus particulièrement ceux de la post-graduation 2005-2006 de somato-psycho-pédagogie de l'Université Moderne de Lisbonne.

À l'Université Moderne de Lisbonne

À mes collaborateurs Christian Courraud, Nadine Quéré, Vivianne Fontaine, Sophie Fleurance et Agnès Noël.

À ma famille, à ma mère Dina Vietez-Bois, à ma fille Nathalie et à mon petit fils Romain.



# Sommaire

---

Remerciements .....	p. 3
Sommaire.....	p. 5
Liste des tableaux et des figures.....	p. 15
Introduction .....	p. 17
<b>PREMIERE PARTIE : CHAMP THEORIQUE ET PRATIQUE...</b>	<b>p. 27</b>
<b>Chapitre 1 : Problématique .....</b>	<b>p. 29</b>
<b>1.1 Pertinence personnelle.....</b>	<b>p. 30</b>
<b>1.2 Pertinence professionnelle.....</b>	<b>p. 34</b>
1.2.1 Amener à terme un parcours de découverte.....	p. 34
1.2.2 Affiner la formalisation des processus de renouvellement de soi liées à l'expérience du corps sensible.....	p. 37
1.2.3 Créer les conditions d'une plus grande pertinence de l'offre de formation .....	p. 38
<b>1.3 Pertinence sociale .....</b>	<b>p. 39</b>
<b>1.4 Pertinence scientifique .....</b>	<b>p. 40</b>
<b>1.5 Question de recherche .....</b>	<b>p. 42</b>
<b>1.6 Objectifs de recherche .....</b>	<b>p. 42</b>

<b>Chapitre 2 : Cadre théorique</b> .....	p. 45
<b>2.1. La question du corps sensible comme lieu d'accès à une connaissance</b> .....	p. 45
2.1.1. État des lieux dans les sciences de l'éducation.....	p. 46
2.1.2. Les précurseurs dans l'exploitation de la dimension sensible du corps .....	p. 50
2.1.2.1. Les antécédents philosophiques : le point de vue adualiste de Spinoza et de Maine de Biran .....	p. 50
2.1.2.2. Dans le domaine de l'accompagnement du changement.....	p. 51
2.1.2.3. Dans la recherche sur les liens entre corps et conscience .....	p. 53
2.1.3. Vers une formalisation de la relation au corps sensible : de la phénoménologie à la somato-psychopédagogie .....	p. 55
2.1.3.1. La phénoménologie : le dévoilement d'un corps sensible .....	p. 55
2.1.3.2. Corps sujet, corps objet, corps sensible .....	p. 57
2.1.3.3. La relation au corps sensible en somato-psychopédagogie .....	p. 60
<b>2.2. La question de l'expérience dans la formation de l'adulte</b> .....	p. 62
2.2.1. Origine et évolution du courant de la formation expérientielle.....	p. 63
2.2.2. Le concept de la formation existentielle.....	p. 68
2.2.3. Les apports de la somato-psychopédagogie .....	p. 72
2.2.3.1. La notion de « potentialité perceptive » expression tangible de la potentialité .....	p. 72
2.2.3.2. Un renouvellement de la notion d'expérience formatrice .....	p. 73

2.2.3.3.	Le passage par le rapport au corps pour renouveler le rapport au sens .....	p. 76
2.2.3.4.	L'introduction d'une posture pédagogique particulière : la directivité informative .....	p. 78
<b>2.3.</b>	<b>La question des représentations</b> .....	<b>p. 82</b>
2.3.1.	Quelques repères théoriques .....	p. 83
•	Une notion polymorphe .....	p. 83
•	Du concept cognitiviste à la conception éactive .....	p. 85
2.3.2.	Représentation et structure d'accueil .....	p. 88
•	Le constructivisme piagétien revisité .....	p. 90
2.3.3.	Représentation et interprétation individuelle .....	p. 98
<b>Chapitre 3 :</b>	<b>Cadre Pratique</b> .....	<b>p. 103</b>
<b>3.1.</b>	<b>Les conditions de l'expérience du sensible</b> .....	<b>p. 103</b>
3.1.1.	La pédagogie manuelle .....	p. 105
3.1.2.	La pédagogie gestuelle .....	p. 107
3.1.3.	L'introspection sensorielle .....	p. 109
3.1.4.	L'entretien verbal à médiation corporelle .....	p. 110
3.1.5.	L'intégration dans l'existence des sujets .....	p. 111
<b>3.2.</b>	<b>La rédaction du journal de formation</b> .....	<b>p. 112</b>
3.2.1.	Intérêt formatif du journal .....	p. 113
3.2.2.	L'écriture métaphorique de l'expérience du sensible .....	p. 118
3.2.3.	Du journal de formation à l'outil de recherche .....	p. 120

<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET EPISTEMOLOGIQUE .....</b>	<b>p. 123</b>
<b>Chapitre 4 : Posture épistémologique et devis méthodologique .....</b>	<b>p. 125</b>
<b>4.1. Posture épistémologique .....</b>	<b>p. 125</b>
4.1.1. La posture de praticien-chercheur .....	p. 126
4.1.1.1 Entre pratique et recherche, un paradoxe créateur .....	p. 126
4.1.1.2 Au delà des frontières .....	p. 127
4.1.2. Le paradigme compréhensif et interprétatif.....	p. 131
4.1.2.1. La démarche compréhensive .....	p. 132
4.1.2.2. Place actuelle des démarches qualitatives .....	p. 133
4.1.2.3. Notre choix de posture épistémologique .....	p. 135
4.1.3. La méthode de recherche générale d'inspiration phénoménologique .....	p. 136
4.1.4. La méthode de recherche heuristique .....	p. 138
4.1.4.1. Le caractère exploratoire et ouvert de la recherche .....	p. 140
4.1.4.2. La nécessité d'une recherche autonome, contrôlée par le chercheur lui-même .....	p. 141
4.1.4.3. L'effort de demeurer collé à l'expérience telle qu'elle se déroule, voire immergé en elle .....	p. 141
4.1.4.4. L'importance de repousser l'analyse et l'interprétation afin de mieux conserver l'intégrité fondamentale des personnes et des phénomènes.....	p. 142
4.1.4.5. Bilan et discussion.....	p. 142
4.1.5. Posture herméneutique dans l'analyse qualitative.....	p. 144

<b>4.2. Devis méthodologique .....</b>	<b>p. 146</b>
4.2.1. Les participants à la recherche.....	p. 146
4.2.2. La collecte de données : les journaux de formation .....	p. 147
4.2.3. Mise en perspective du journal comme outil de recherche .....	p. 148
4.2.3.1. Quels journaux.....	p. 148
4.2.3.2. Des journaux pour quel projet ? .....	p. 149
4.2.3.3. Seulement des journaux ?.....	p. 150
4.2.4. La méthode d'analyse des données .....	p. 151
4.2.4.1. L'analyse par théorisation ancrée .....	p. 151
• L'analyse classificatoire ou codification .....	p. 153
• La catégorisation.....	p. 153
• La modélisation .....	p. 154
4.2.4.2. Notre démarche spécifique d'analyse.....	p. 155
• Première phase : l'analyse classificatoire catégorisante....	p. 155
• Deuxième phase : analyse phénoménologique .....	p. 156
• Troisième phase : analyse herméneutique / Interprétative	p. 157

## **TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATIONS**

<b>DES DONNEES.....</b>	<b>p. 161</b>
-------------------------	---------------

<b>Chapitre 5 : Analyse et interprétation des données .....</b>	<b>p. 163</b>
---	---------------

<b>5.1. Première phase: Analyse classificatoire .....</b>	<b>p. 163</b>
---	---------------

5.1.1. Catégorisation des données a priori avant la lecture des journaux..	p. 164
5.1.2. Nécessité et construction de catégories émergentes .....	p. 165

•	Première catégorisation émergente : l'activité comparative	p. 165
•	Deuxième catégorie émergente : le processus de transformation perceptivo cognitif	p. 166
•	Troisième catégorie émergente : catégorisation des représentations initiales	p. 168
<b>5.2.</b>	<b>Analyse phénoménologique Personnalisée</b>	<b>p. 170</b>
•	Analyse de l'atmosphère générale des journaux	p. 170
5.2.2.	Vingt-huit analyses phénoménologiques cas par cas	p. 172
5.2.2.1.	Analyse du journal de A1	p. 172
5.2.2.2.	Analyse du journal de B1	p. 176
5.2.2.3.	Analyse du journal de C1	p. 179
5.2.2.4.	Analyse du journal de D1	p. 182
5.2.2.5.	Analyse du journal de E1	p. 184
5.2.2.6.	Analyse du journal de F1	p. 187
5.2.2.7.	Analyse du journal de G1	p. 190
5.2.2.8.	Analyse du journal de H1	p. 193
5.2.2.9.	Analyse du journal de I1	p. 196
5.2.2.10.	Analyse du journal de J1	p. 200
5.2.2.11.	Analyse du journal de K1	p. 203
5.2.2.12.	Analyse du journal de L1	p. 205
5.2.2.13.	Analyse du journal de M1	p. 208
5.2.2.14.	Analyse du journal de N1	p. 211
5.2.2.15.	Analyse du journal de O1	p. 215
5.2.2.16.	Analyse du journal de P1	p. 219
5.2.2.17.	Analyse du journal de Q1	p. 222
5.2.2.18.	Analyse du journal de R1	p. 226
5.2.2.19.	Analyse du journal de S1	p. 230

5.2.2.20. Analyse du journal de T1 .....	p. 234
5.2.2.21. Analyse du journal de U1 .....	p. 238
5.2.2.22. Analyse du journal de V1 .....	p. 241
5.2.2.23. Analyse du journal de W1 .....	p. 246
5.2.2.24. Analyse du journal de X1 .....	p. 249
5.2.2.25. Analyse du journal de Y1 .....	p. 252
5.2.2.26. Analyse du journal de Z1 .....	p. 256
5.2.2.27. Analyse du journal de A2 .....	p. 259
5.2.2.28. Analyse du journal de B2 .....	p. 262
<b>5.3. Analyse herméneutique interprétative / transversale .....</b>	<b>p. 266</b>
5.3.1. Première phase de l'analyse herméneutique : catégorisation de haut niveau .....	p. 268
5.3.1.1. Classification des représentations initiales .....	p. 269
• Représentations liées aux idées .....	p. 271
• Représentations liées aux valeurs .....	p. 272
• Représentations liées à l'image de soi .....	p. 273
• Représentations liées au rapport perceptif à soi .....	p. 273
• Synthèse partielle.....	p. 275
5.3.1.2. Impact de la relation au corps sensible sur les potentialités perceptives .....	p. 275
• De la « pauvreté perceptive » à l'enrichissement sensoriel	p. 276
• Une connaissance de l'imperçu par contraste.....	p. 278
5.3.1.3. Impact de la relation au corps sensible sur le statut du corps	p. 281
5.3.1.4. Impact de la relation au corps sensible sur la manière d'être à soi et au monde.....	p. 284

5.3.2. Deuxième phase de l'analyse herméneutique : première modélisation de la spirale processuelle du rapport au sensible.....	p. 287
5.3.2.1. Démarche compréhensive des catégories du processus ....	p. 287
• Énoncé en rapport avec les catégories de la spirale processuelle du rapport au sensible .....	p. 290
5.3.2.2. Construction théorique du modèle de la spirale processuelle du rapport au sensible .....	p. 293
5.3.2.3. Approfondissement de la compréhension des catégories du sensible .....	p. 295
• Catégorie de la chaleur.....	p. 298
• Catégorie de la profondeur.....	p. 300
• Catégorie de la globalité .....	p. 301
• Catégorie de la présence à soi .....	p. 305
• Catégorie du sentiment d'exister.....	p. 306
5.3.3. Troisième phase de l'analyse herméneutique : premiers résultats sur la question de recherche.....	p. 308
5.3.3.1. Analyse des résistances et des difficultés rapportées par les étudiants en formation de somato-psychopédagogie .....	p. 309
• La relation au corps sensible source d'une nouvelle exigence de vie génératrice de résistances.....	p. 310
• Catégorisation des natures de difficultés d'apprentissage spécifiques rencontrées dans la formation de somato-psychopédagogie .....	p. 312
○ Difficultés liées à la pauvreté perceptive (I1, Q1, Z1).....	p. 312
○ Résistances de décalage entre le renouvellement des représentations et la fixité des représentations conceptuelles (D1, E1, N1, R1, S1).....	p. 313
○ Difficultés liées à la prédominance cognitive (E1, I1, R1, V1) .....	p. 314

○	Résistances par contraste entre ce que la personne sait et ses comportements (C1, G1, M1, N1, R1) ....	p. 315
○	Difficultés liées à la peur de l'inconnu et de la nouveauté (A1, A2, G1, Q1, V1).....	p. 316
○	Difficultés liées à la comparaison avec autrui (A1, I1, V1).....	p. 316
5.3.3.2.	Les sept voies de passage utilisées par les étudiants pour dépasser les difficultés liées à la rencontre avec le sensible	p. 317
5.3.3.3.	Premiers résultats sur la question de recherche : l'impact de la relation au corps sensible sur les représentations initiales.....	p. 319
•	Analyse des données relatant de l'impact de la relation au corps sensible sur les représentations initiales.....	p. 326
5.3.3.4.	Trois exemples de transformation des représentations se révélant à travers une analyse par contraste .....	p. 328
<b>5.4.</b>	<b>Synthèse et conclusions de la recherche .....</b>	<b>p. 333</b>
5.4.1.	Mise en perspective théorique .....	p. 333
5.4.2.	Production de connaissances, émergente de la théorisation ancrée .	p. 336
5.4.2.1.	Synthèse du modèle de la spirale processuelle du rapport au sensible.....	p. 337

• Un processus qui a besoin de conditions extraquotidiennes : vers le paradigme du sensible .....	p. 338
• Les contenus de vécus au contact du rapport au sensible et leur transfert dans la construction identitaire .....	p. 340
○ La présence à soi.....	p. 341
○ Le sentiment d'exister .....	p. 341
• Une nouvelle nature de connaissance immanente : une connaissance inédite, une connaissance par contraste, en direct ou en différé .....	p. 342
○ Une connaissance inédite.....	p. 342
○ Une connaissance par contraste.....	p. 343
○ Une connaissance en différé.....	p. 345
• Vers une extension du constructivisme : le constructivisme immanent, une négociation entre une information interne nouvelle et la structure d'accueil préalable .....	p. 347
• Le processus de transformation existentielle au contact du sensible .....	p. 350
5.4.3. Retour à la question de recherche et résultats.....	p. 353
5.4.4. Discussions des limites de la recherche.....	p. 355
5.4.5. Perspectives.....	p. 359
<b>Bibliographie</b> .....	p. 363
<b>Annexes</b> .....	p. 381

## Liste des tableaux et des figures

---

Tableau 1 :	Les différents statuts du corps.....	p. 58
Tableau 2 :	Comparaison des différentes catégories de perception.....	p. 59
Tableau 3 :	Inventaire des styles d'apprentissage.....	p. 65
Figure 4 :	Structure et dynamique du modèle d'action .....	p. 67
Tableau 5 :	Tableau récapitulatif de la potentialité perceptivo-cognitive.....	p. 77
Figure 6 :	Place de la perception dans l'acquisition des connaissances .....	p. 94
Figure 7 :	Place de la perception dans le processus d'apprentissage .....	p. 95
Figure 8 :	Trajectoire du sujet dans ses difficultés cognitives.....	p. 96
Tableau 9 :	Aspects positifs ou négatifs des représentations selon le point de vue...	p. 100
Tableau 10 :	Les différentes fonctions du journal de formation dans la formation de somato-psychopédagogie .....	p. 117
Tableau 11 :	Profil du praticien chercheur .....	p. 130
Tableau 12 :	Le processus de l'analyse herméneutique interprétative .....	p. 159
Tableau 13 :	Grille de catégorisation de la relation au corps sensible et de la transformation des représentations .....	p. 165
Tableau 14 :	Grille de catégorisation des difficultés et voies de passage.....	p. 165
Tableau 15 :	Grille de catégorisation des prises de conscience de l'étudiant de sa relation à son corps, à son activité cognitive et à ses comportements antérieurs en comparaison avec l'état actuel .....	p. 166
Tableau 16 :	Grille de catégorisation du processus perceptivo-cognitif mis en jeu dans la relation au corps sensible.....	p. 168
Tableau 17 :	Catégorie émergente des représentations initiales .....	p. 169
Tableau 18 :	Catégorisation des représentations initiales .....	p. 270

Tableau 19 : Enrichissement de la représentation perceptive.....	p. 280
Figure 20 : Spirale processuelle du rapport au sensible .....	p. 289
Tableau 21 : Catégorisation émergente de l'expression du sensible corporéisé.....	p. 290
Tableau 22 : Tableau récapitulatif du processus de transformation au contact de la relation au corps sensible .....	p. 307
Tableau 23 : Transformation des représentations liées aux idées.....	p. 320
Tableau 24 : Transformation des représentations liées aux valeurs .....	p. 322
Tableau 25 : Transformation des représentations liées à l'image de soi .....	p. 322
Tableau 26 : Transformation des représentations liées au rapport perceptif.....	p. 324
Tableau 27 : Impact de la relation au corps sensible sur la représentation de D1 .....	p. 328
Tableau 28 : Impact de la relation au corps sensible sur la représentation de I1.....	p. 330
Tableau 29 : Impact de la relation au corps sensible sur la représentation de N1 .....	p. 332
Figure 30 : Reprise de la Figure 20, La spirale processuelle du rapport au sensible	p. 340
Tableau 31 : Tableau récapitulatif des catégories de vécus dans la relation au corps sensible.....	p. 352

## INTRODUCTION

---

J'ai maintenant derrière moi trente années d'un parcours professionnel dédié à l'exercice, l'étude, l'expérimentation et la transmission du rapport au corps dans la construction de l'identité et la présence à soi ; dans l'interaction avec autrui et le rapport au monde ; dans une forme de communication non verbale, non réfléchie et immédiate, universelle ; dans l'émergence de la créativité et la construction du sens. C'est donc tout naturellement en quête de la dimension sensible d'un corps engagé dans la relation au service de l'apprendre que s'oriente ce projet de recherche.

Sur le plan institutionnel, l'activité de recherche dont j'entends partager ici quelques aspects accompagne l'enseignement d'une discipline émergente, la somato-psychopédagogie, dont les fondements théoriques et pratiques font l'objet de cursus de troisième cycle (mestrado et post-graduation) à l'Université Moderne de Lisbonne. Ces cursus s'adressent aux professionnels des domaines de la santé, de l'éducation et des arts. En guise de première ébauche, avançons que la somato-psychopédagogie propose des modalités d'accompagnement des personnes ou des groupes qui recrutent des cadres d'expérience centrés sur le rapport au corps et au mouvement, avec le projet 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. Nous nous appuierons dans cette recherche sur certains éléments de notre démarche de psychopédagogue de la perception, en dégageant les cadres d'expérience auxquels sont exposés formateurs, apprenants et futurs accompagnés, cadres au sein

desquels se dévoilent des phénomènes particuliers que nous nommerons « expérience du corps sensible » ou, plus généralement, « expérience du sensible ».

Précisons d'emblée cette notion centrale de notre recherche : la dimension du sensible telle que nous la définirons dans cette thèse naît d'un contact direct, intime et conscient d'un sujet avec son corps. En règle générale, que ce soit en philosophie ou en neurosciences, la perception sensible est toujours entrevue dans un rapport au monde extérieur ou à un objet. Ici, nous l'inscrivons toujours dans un rapport à certaines manifestations vivantes de l'intériorité corporelle. Nous ne parlerons plus alors de perception sensible, dévouée à la saisie du monde, mais de perception *du* sensible, émergeant d'une relation de soi à soi.

Au cours de ces trente années de formation d'adultes, les témoignages de professionnels impliqués dans un développement de leurs perceptions à travers les propositions de la somato-psychopédagogie ont convergé avec nos propres observations pour faire émerger peu à peu la réalité d'un lien existant, chez les adultes en formation, entre le développement de leur relation au corps sensible (le sien et celui d'autrui) et la teneur de leurs représentations. Venus au départ enrichir ou renouveler leurs pratiques, ils vont en effet faire l'expérience, au cours de leur formation, d'un rapport au corps (le leur et celui d'autrui) très différent de ce qu'ils connaissent. Leur formation les engage fortement – comme seront engagées les personnes à qui ils apporteront à leur tour un soutien – à la fois dans leur propre vécu du corps sensible et dans leur capacité à intégrer les éléments de sens qui en émergent ; cette intégration prendra souvent la forme d'un nécessaire élargissement de leurs conceptions de la santé, du corps et parfois même de certains repères clés de leur existence.

Dans l'expérience du corps sensible, quels processus permettent ces enrichissements de sens que nous constatons dans le champ représentationnel de nos étudiants ? Comment, et de quel lieu de leur être, naissent ces modifications des représentations ? Par quel cheminement passent-ils d'un vécu corporel sensible, où une sensation intérieure affleure à la conscience, à une information signifiante, interrogante, interpellante, assez claire pour enclencher un processus de réflexion à sa suite et engager une modification de représentations pourtant parfois fondatrices de leur rapport à eux-mêmes et au monde ? Entreprendre une démarche qui tente de répondre à ce questionnement est l'objectif de cette recherche.

Ces questions motivent une dynamique de questionnement permanent au sein de l'équipe de formateurs que nous dirigeons, tant dans les cursus universitaires de l'Université Moderne de Lisbonne qu'au sein de l'École Supérieure de somato-psycho-pédagogie que nous avons fondée il y a dix ans. Comprendre mieux les étapes et la nature de ce processus qui émerge de l'expérience du corps sensible est l'une de nos directions de réflexion, indispensable sur le plan pédagogique et incontournable si l'on veut, dans une démarche de recherche, élucider des vécus humains qui se trouvent au cœur d'une évolution des rapports individuels à soi et à autrui.

Cette recherche nécessitera dans un premier temps d'être contextualisée dans un éclaircissement théorique de certains concepts et notions directement liés à notre questionnement, tels que la relation au corps dans l'apprentissage, la formation expérientielle de l'adulte ou encore la question des représentations. Une fois ce contexte théorique installé, nous devons exposer le cadre pratique qui servira de support à notre recherche, et notamment les conditions proposées dans les cursus de formation en somato-psycho-pédagogie pour faire l'expérience du corps sensible, expérience tout à fait spécifique sur laquelle porte notre questionnement de recherche. Nous prendrons le temps de détailler les différentes mises en situation pratiques qui encadrent et permettent cette expérience dont nous souhaitons étudier les impacts en termes de transformation des représentations pour les sujets qui s'y prêtent.

Sur le plan épistémologique et méthodologique, le type de recherche que nous nous proposons de mener s'inscrit de manière cohérente dans un paradigme compréhensif et interprétatif, à même de rendre compte de la subjectivité et du caractère singulier des situations étudiées et des processus qui s'y jouent. La méthodologie générale que nous utiliserons, d'inspiration phénoménologique, s'appuiera également sur une posture de type heuristique, en ce que cette dernière part du principe que nous ne pouvons vraiment connaître un phénomène qu'à partir d'une expérience intense du phénomène étudié (Paillé, 2004b). Concrètement, nous appuierons notre exploration des processus de transformation des représentations au contact de l'expérience du corps sensible sur une analyse approfondie de journaux de bord tenus par vingt-huit de nos étudiants en post-graduation de somato-psycho-pédagogie au cours de l'année universitaire 2004/2005 dans l'objectif explicite de participer à cette recherche.

Soulignons enfin dès maintenant que cette thèse s’inscrit dans le cadre plus vaste des programmes de recherche du Centre d’Études et de Recherches Appliquées en Psychopédagogie perceptive (CERAP), laboratoire que j’ai l’honneur de diriger au sein de l’Université Moderne de Lisbonne depuis 2004. Dans ce laboratoire, l’un de nos axes de recherche est orienté vers la formalisation générale des processus de renouvellement de soi qui sont à l’œuvre au contact des différentes manifestations de l’expérience du corps sensible. Souhaitons que cette thèse puisse contribuer à faire avancer la connaissance dans ce sens, et qu’elle participe ainsi à maintenir vivant le débat professionnel, social et scientifique autour de la place du rapport au corps dans l’éventail des manières d’être que peut développer un humain pour continuer à apprendre de sa vie.

Avant que le lecteur ne s’engage dans cette thèse, voici en préambule un résumé des différents axes qui y seront développés :

## **PREMIERE PARTIE :**

### **CHAMP THEORIQUE ET PRATIQUE**

Nous présenterons chronologiquement **la problématique de la recherche**, puis **le cadre théorique** questionnant le corps sensible comme lieu d’accès à une connaissance, l’expérience dans la formation de l’adulte et les représentations, et enfin, **le cadre pratique** où nous traiterons les conditions d’accès à l’expérience, c’est-à-dire les mises en situation pratiques qui offrent des repères aux étudiants en formation. Ce dernier passage sera l’occasion de préciser l’intérêt du journal de formation comme instrument de formation.

#### **Chapitre 1 : Problématique**

Dès le début de cette thèse, nous soulignerons l’importance des enjeux épistémologiques qui se sont dévoilés tout au long de mon itinéraire de praticien-

chercheur, puis, nous inscrirons cette démarche dans une perspective professionnelle, sociale et scientifique à partir desquels nous définirons notre question de recherche et les objectifs qui en découleront.

Nous avons élaboré un questionnement qui se décline de la manière suivante :

- Quels arguments théoriques et expérientiels peut-on apporter en faveur de l'existence d'un lien entre expérience du corps sensible et transformation des représentations chez l'adulte en formation universitaire de somato-psychopédagogie ?
- Est-il possible de préciser la nature et l'organisation des processus formateurs à l'œuvre dans ce lien ?

## **Chapitre 2 : Cadre théorique**

### **➤ La question du corps sensible comme lieu d'accès à la connaissance**

Nous formaliserons la place de la relation au corps comme lieu d'accès à une connaissance. Le thème de la relation au corps sensible figure en première place dans le titre de cette thèse. Nous nous devons donc de développer cette thématique d'un point de vue historique et théorique, en brossant un état des lieux de cette question dans le champ disciplinaire des **sciences de l'éducation** (Delory-Momberger, 2004).

Nous serons amenés à élargir ce cadre à certains courants philosophiques et notamment **phénoménologique**, courants dans lesquels on trouvera des éléments de réflexion autour de **l'unité corps / esprit** et de **l'influence de la perception sur le statut du corps**. La réflexion menée autour de ces deux derniers thèmes nous renverra au corps sensible qui devient alors, en lui-même, un lieu d'articulation entre perception et pensée. C'est sur cette base que nous réaliserons des liens existant entre les vécus corporels et la signification qui en émerge afin de mieux comprendre comment la perception du sensible participe au processus de transformation des représentations.

## ➤ **La question de l'expérience dans la formation d'adulte**

Nous aborderons ensuite la relation au corps comme pivot de l'accès à l'expérience. La formation de somato-psychopédagogue, en ce qu'elle repose sur la possibilité d'expérimenter un rapport au corps et à soi, s'inscrit nécessairement dans le courant de la formation expérientielle de l'adulte. Nous serons donc amenés à revisiter la genèse de la **formation expérientielle**, afin de réaffirmer la place de l'expérience dans la formation. Nous pointerons notre étude sur les résistances et les difficultés d'apprentissage apportées par les précurseurs de la formation expérientielle (Dewey, 1960 ; Lewin, 1952 ; Kolb, 1984 ; Ayriss et Schön, 1974).

Nous aborderons ensuite la question de la **formation existentielle** en tentant de prolonger le point de vue de I. López Górriz (1994, 2004) et M.-C. Josso (1991) sur l'importance de la formation existentielle comme facteur de reconstruction profonde de l'identité de la personne, et comme projet de formation qui reste encore à découvrir, voir à dépasser. (López Górriz, 2004).

Nous resituerons la formation existentielle dans le contexte de la psychologie humaniste (C. Roger, 1998, 2001 ; L. Binswanger, 1971), proche de notre sensibilité théorique, afin de revisiter les notions de *sens* et de *potentialité* essentielles à notre approche. Cela nous donnera l'occasion de développer notre vision de la **potentialité perceptive** comme primat de la transformation des représentations. `

## ➤ **La question des représentations**

Dans une troisième section, nous aborderons la question des représentations comme obstacle à la transformation de l'étudiant en formation. Sur cette base de réflexion, nous offrirons quelques repères théoriques sur la notion de représentation, issues des **neurosciences cognitives** (Varela, 1989, Damasio, 1995, 1999, 2003, 2004). Nous serons également amenés à aborder la **perspective constructiviste** (Piaget, 1975 ; Bourgeois & Nizet, 1997 ; Bourgeois, 2004 ; Giordan & de Vecchi, 1987).

Nous terminerons par une approche de la représentation sous l'angle de **l'interprétation** : « comment le sujet se perçoit dans le monde et se perçoit lui-même ». Nous donnerons quelques repères sur les « pensées automatiques », les « distorsions

cognitives » (Beck, 1979, Cottraux, 2004), le système des « croyances irrationnelles » (Ellis, 1962 ; Cottraux, 2004) qui nous permettront d'accéder à une meilleure compréhension des phénomènes de résistance rencontrés dans l'apprentissage à médiation corporelle et d'approcher la personnalité des étudiants à travers le choix des représentations initiales qu'ils traitent dans leur journal de formation.

### **Chapitre 3 : Cadre Pratique**

Cette section nous donnera l'occasion d'aborder les mises en situation pratique plaçant le sujet au cœur de son expérience corporelle (pédagogie manuelle, pédagogie gestuelle, introspection sensorielle et entretien verbal à médiation corporelle) et c'est à partir de ces mises en situation pratique que les étudiants / sujets de recherche constitueront notre matériau de données à travers la rédaction d'un journal de formation. Les journaux de formation jouent dans le paysage de cette thèse un rôle important. Nous discuterons le bien fondé de la pratique d'un journal de formation en somatopsychopédagogie et nous relaterons comment elle est devenue partie intégrante des pratiques d'accompagnement dans cette discipline de soin.

## **DEUXIEME PARTIE :**

### **CADRE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE**

Toute recherche se doit de veiller à sa propre cohérence épistémologique. Nous insisterons sur la posture de **praticien-chercheur** (Kohn, 1986) qui a traversé tous les choix tant théoriques que méthodologiques de cette recherche. Cette position entre pratique et recherche pose certains problèmes, nous argumenterons en faveur de la pertinence d'associer la pratique sur le terrain et la recherche.

Dans ce contexte, nous développerons le **paradigme compréhensif** et **interprétatif** (Dilthey, 1947, 1988, 1992 ; Weber 1968) qui nous semble le plus adéquat

pour questionner des expériences vécues et plus particulièrement des expériences internes (Dilthey, 1992 ; Paillé, 1997). Pour y parvenir pleinement, nous mettrons en avant une **démarche herméneutique** visant à « comprendre », pour elle-même, le texte de l'œuvre.

A l'heure actuelle, le domaine des démarches qualitatives est vaste. Nous ferons le choix, pour respecter la cohérence de notre recherche d'utiliser une **methodologie générale d'inspiration phénoménologique** (Husserl 1965 ; Boyd, 2001; Depraz, 1999 ; Moustakas 1994). Notre posture de praticien-chercheur nous demandera de spécifier, à l'intérieur de ce cadre général phénoménologique une démarche plus précise qui est celle de la **démarche heuristique** (Craig, 1978 ; Douglas et Moustakas, 1985 ; Moustakas, 1990).

Enfin, concernant l'analyse des données proprement dites, nous nous appuierons principalement sur la **théorisation ancrée** (Glaser & Strauss, 1967 ; Strauss & Corbin, 2004 ; Paillé & Mucchielli, 2005) et nous argumenterons en quoi et comment cette démarche d'analyse qualitative est en cohérence avec notre posture de chercheur impliqué.

## **TROISIEME PARTIE :**

### **ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES**

Cette dernière section sera consacrée à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies dans les **vingt-huit journaux de formation** des étudiants en somato-psychopédagogie.

L'analyse par théorisation ancrée est une méthodologie d'analyse *qualitative* de données *qualitatives*. Nous aurons le souci de rester au plus près des données, tout en ayant une volonté de produire une **réelle théorisation** à partir de ces données, théorisation qui ira bien au-delà de la simple analyse descriptive phénoménologique.

Notre démarche spécifique d'analyse reposera sur trois étapes successives d'analyse, relativement similaires dans l'esprit à l'analyse par théorisation ancrée. Nous

réaliserons une **analyse classificatoire**, une **phénoménologique cas par cas** puis, une **analyse herméneutique transversale** à partir de laquelle nous tenterons de construire des catégories théorisantes.

De ces analyses nous ferons une **synthèse des résultats et une conclusion** à partir de laquelle, nous engagerons une **discussion théorique** en nous appuyant sur la production de connaissances qui a émergé de notre recherche. Enfin, nous présenterons nos **perspectives** quant aux prolongements et applications possibles de cette thèse, en espérant que le caractère exploratoire et ouvert de notre recherche nous permettra de répondre à notre question de recherche : *la relation au corps sensible a-t-elle un impact sur la transformation des représentations du sujet en formation ?*



## **PREMIERE PARTIE**

---

**CHAMP    THEORIQUE    ET    PRATIQUE**



# CHAPITRE 1

## PROBLEMATIQUE

---

De nombreuses recherches récentes accordent au corps un rôle fondamental dans la constitution de soi. Mais si la relation au corps est bien productrice de connaissances et de sens, il reste à préciser quel est le statut de la connaissance mise en jeu au sein de cette relation. Le projet de cette thèse est de contribuer à réhabiliter le corps dans sa dimension sensible, en s'appuyant sur l'étude des conditions et des effets du déploiement de ses potentialités d'apprentissage, et notamment de ressources perceptives non sollicitées dans les conditions habituelles d'usage du corps. C. Dauliach précise : « Le corps n'exerce pas une fonction de connaissances uniquement dirigée vers l'extérieur, mais est capable de se retourner sur lui-même, de devenir à la fois source et finalité de son exploration, de ses démarches gnosiques. » (Dauliach, 1998, p. 311) La phénoménologie, en développant la notion de « primat de la perception » de M. Merleau-Ponty et d'un corps considéré comme « foyer des sens », exige un rapport renouvelé au corps et donc à soi, aux autres et au monde. C'est dans un tel rapport au corps, questionné, que l'on peut accéder à une connaissance de nature immanente.

Pour ma part, les modèles pratiques et conceptuels proposés dans cette recherche proviennent de ma démarche de praticien réflexif et du processus de transformation qu'elle a engendré. Ce processus m'a ouvert à des réflexions fertiles pour mettre en évidence l'impact d'un dispositif de développement d'un rapport au corps sensible, sur la transformation des représentations de l'apprenant en formation d'adultes.

Développer une telle conception de l'apprentissage, en introduisant le corps sensible dans la modélisation pédagogique et théorique, m'a conduit à m'inscrire dans un débat autour de la question du constructivisme, et notamment de la question des résistances à l'apprentissage chez l'adulte.

## **1.1 PERTINENCE PERSONNELLE**

---

Mon itinéraire personnel est fait de champs de réflexion successifs qui ont jalonné mon parcours de chercheur et finalement motivé le choix de ce projet de thèse.

La construction de cette thèse ne s'est en effet pas faite sans confrontation entre certaines postures scientifiques et ma propre éthique de chercheur. J'ai dû réaliser une véritable « rupture épistémologique » avec la vision positiviste, et m'inscrire dans des horizons qui laissent une plage de liberté à une recherche novatrice. Quels éléments m'ont amené à opérer cette conversion épistémologique ? Quels facteurs ont déplacé le centre de mes explorations et modifié mes vues intellectuelles ?

Au début de mon itinéraire de praticien dans le domaine de la santé, il y a trente ans, j'étais influencé par l'esprit rationnel qui domine le monde de la recherche médicale, où seuls les éléments objectifs avaient droit de cité. Mais progressivement, j'ai renouvelé mes points de vue au contact de l'expérience, au contact du vécu associé à ma pratique. En travaillant chaque jour en relation avec la fibre sensible du corps humain, j'ai rencontré toute une vie subjective riche, foisonnante, qui apprend nécessairement à celui qui la vit et qui l'explore. Ce constat m'a conduit à construire un rapport différent aux choses et aux êtres, un rapport plus créatif, m'invitant à saisir d'une autre façon le sens de l'existence. J'ai traversé ainsi des moments difficiles dans ma démarche de chercheur. D'un côté, j'étais formé à une vision positiviste et, d'un autre côté, je prenais forme au contact de la subjectivité.

Quelle attitude devais-je prendre ? Quelle posture devais-je adopter ? Face à cette problématique d'éthique, j'ai dû engager ma propre révolution ; je devins

« révolutionnaire », au sens défini par Kant. Faire sa révolution, n'est-ce pas revenir sur soi-même, de la même façon qu'une planète fait une révolution lorsqu'elle revient à son point de départ ? Revenir à mon point de départ, ce fût revenir à moi-même, déterminé autant par le « je sens » que par le « je pense ». Ce dialogue entre le senti et le pensé se construisait ainsi au fur et à mesure que j'entrais en relation avec le corps, le mien et celui de mes patients.

C'est cet enjeu que je veux dévoiler dans cette thèse, en pariant sur l'ouverture de la pensée moderne, telle que rapportée par B. Vergely : « La philosophie moderne est un grand mouvement de pensée, qui, de Descartes à M. Heidegger, en passant par Kant se caractérise par le désir, non pas de rejeter le savoir hérité des penseurs du passé, mais de juger les choses par soi-même d'une façon libre et personnelle afin de connaître le monde et de diriger sa vie. » (Vergely, 1997, p. 3). Cette pensée moderne, telle que je la comprends, porte des enjeux existentiels : qu'est-ce que l'humain ? Quel sens donner à la vie ? En posant ces questions, et à travers elles, je retrouve la pensée fondatrice de mon projet de recherche.

Au cours de mon itinéraire de chercheur, j'ai donc toujours tenté de relever le défi de rester fidèle à la fois à mes convictions et à l'esprit rigoureux qui doit présider à toute démarche scientifique. Rien ne fut simple, j'ai découvert que certains de mes propos n'étaient pas dépourvu d'écrans protecteurs ; mais la vie universitaire m'a appris à être moins naïf, et je me suis rendu compte qu'il faut bien peu pour perdre, à cause d'un débordement intimiste, toute légitimité scientifique. J'ai aussi appris que toute création implique un renouvellement, tout un mouvement qui désordonne ce qui est en place et qui en même temps redynamise le processus de recherche.

Les lectures philosophiques peuvent éclairer ce que fut mon parcours réflexif : Platon incitait l'homme à réagir avec la raison, grâce au sens de la mesure et de la proportion à toutes choses ; Descartes approfondissait la raison en y associant la conscience, partant de l'évidence que le monde peut se connaître quand on peut s'assurer personnellement des choses. La phénoménologie, en introduisant le vécu comme source de connaissances, m'ouvrit de nouvelles pistes de réflexion. Sans doute pouvait-elle m'orienter quant à l'accès au sens de la vie à partir de l'actualisation de soi ? Il y avait là, peut-être, une voie d'étude de la subjectivité sans perdre le contact avec une démarche scientifique.

La conscience, ou plutôt l'acte de conscientiser, pouvait m'amener à interroger le sensible du corps. Il m'apparaissait clairement que ce que je vivais était plus vrai que ce que j'imaginai. Autour de cette nouvelle réalité, je me mis en action en adoptant une attitude phénoménologique pour interroger le vivant. « Recueillir la présence. Être là. Car la présence n'est pas, telle que j'imagine qu'elle doit être [...], il s'agit de la mienne, de notre co-présence : être là, en être, en faire partie, me trouver tout entier par ce qu'il y a lieu, concerné de manière privilégié comme ce en quoi la présence peut devenir sens. » (Jourde, 2002, p. 36)

Cette attitude s'intégra peu à peu dans ma démarche et me permit l'accès à la subjectivité corporelle qui se donne dans la relation au corps sensible. De là, les visées de ma recherche se formulèrent autrement : comprendre l'état dans lequel se trouvaient mes patients au contact du toucher manuel, analyser les sensations qu'ils vivaient et, enfin et surtout, clarifier la construction de sens qui se donne depuis le lieu de l'intériorité sensible.

Pour y parvenir, j'adoptai une posture heuristique pour explorer mon propre vécu expérimentiel : je me mis en situation de vivre mon corps, de réceptionner les phénomènes qui émergeaient d'une nouvelle attention portée à lui. Puis vint la phase de catégorisation et d'objectivation.

Finalement, dans ce cadre précis, il me fallut devenir le sujet de ma propre expérience. Le fait de « me toucher » ainsi et de « me sentir autrement » participait à mon processus de transformation. Je constatais que cette nature de rapport renouvelait mes représentations, qu'elle me permettait d'agir différemment en apprenant de moi-même, de mon expérience et de ma vie.

Cela m'amena à questionner, plus généralement, le sens de la présence : s'agit-il de soigner seulement la présence à soi ou également, par extension, de s'ouvrir à la présence d'autrui et à celle du monde ? Je découvrais que le fait d'avoir avec ses expériences un rapport de qualité, d'instaurer avec elle une relation vivante, donnait un accès spécifique à certains sens contenus dans ces expériences. Mais dans le même temps, et par contraste, je constatais que les personnes que j'avais en charge de soigner semblaient n'avoir aucune relation de présence avec leur propre corps. Elles souffraient sans le savoir d'une sorte de « cécité perceptive » qui leur interdisait l'accès à une certaine qualité de subjectivité. Sur le terrain, je partageais la préoccupation de M.

Heidegger, quand celui-ci dénonce la « moyennisation » de l'homme comme cause d'éloignement de l'être, aboutissant à une façon de penser qui ne regarde plus la vie pour elle-même. Je rencontrais aussi l'indifférence, celle que Levinas dénonce en partie. Retrouver « son visage » signifie pour Levinas recourir à une suprême attention à tout ce qui est vivant et humain, et je constatais que la majorité de mes patients avaient perdu le visage de leur vie. Comment devais-je procéder pour que, peu à peu, ils le retrouvent, en propre ? Comment les amener à poser leur attention non seulement sur la vie qui se déroulait autour d'eux, mais également sur la vie qui se donnait *en eux* ?

Je me questionnais : ne peut-on pas prolonger l'idéal des Lumières – extraire l'homme de son obscurantisme en lui permettant l'accès à la connaissance – en lui ouvrant une voie vers la connaissance de soi à travers une éducation perceptive ? Peut-on apprendre à l'homme à apprivoiser la connaissance qui vient de lui et de son corps ? Mais je découvrais au passage que l'introspection réclame certaines prédispositions, et un entraînement intensif, pour s'ouvrir au sens intime de soi.

Ce champ d'étude phénoménal servit de base à la construction de nouveaux concepts. Je reconnus au corps un mode d'être fondamental dès lors que la perception se tourne vers lui : il y a dans le corps l'enracinement d'un sens de nature immanente, qui ouvre de nouvelles perspectives de recherche.

Mon itinéraire de chercheur, au contact du corps sensible, s'est accompagné de mon propre processus de transformation : transformation de mes points de vue, de mes « allant de soi », de mes habitudes de pensée. Il était donc naturel de voir apparaître comme objet de recherche de cette thèse la relation au corps sensible comme source de transformation des représentations.

Cependant, il me reste une question, ou plutôt une préoccupation, qui m'a accompagné tout au long de mon processus de recherche : « Si d'aventure on me demande comment j'en suis arrivé là, ce qui demeure en moi qui mérite que je m'y attarde, comment y répondre vraiment ? » Cette thèse sera donc également l'occasion d'évoquer cette question et permettra d'explicitier cette préoccupation : dans ce parcours où j'ai fait de ma démarche scientifique une « science créative », et de mon métier de chercheur une quête passionnante, comment ai-je construit des « charnières », ou des « articulations », qui relie la rigueur de la science à la force de la créativité ?

## 1.2. PERTINENCE PROFESSIONNELLE

---

Dans cette thèse, c'est avant tout du sens de mon parcours de formateur qu'il s'agit, un sens qui concerne les différents publics auxquels je me suis adressé et à qui je m'adresse encore, directement ou indirectement : le public touché par la méthode thérapeutique que j'ai mise au point, les étudiants qui me font la confiance de venir se former auprès de moi, les praticiens qui s'alimentent de mes recherches ou les partagent.

Dans ce contexte, à travers la recherche que je construis actuellement, je poursuis un objectif professionnel comprenant plusieurs facettes.

### 1.2.1. Amener à terme un parcours de découverte

Tout d'abord, il est clair qu'arrive pour moi le temps de rendre compte et d'amener à davantage de visibilité l'expérience passée et la connaissance accumulée au cours de toutes ces années. L'ensemble des savoirs produits dans ce parcours – qu'il s'agisse de protocoles d'intervention pratique, de modèles formalisés des processus dynamiques internes du corps, ou encore d'hypothèses théoriques quant à certains modes de perception ou d'action – apparaît réellement dense quand j'en prends la mesure à travers mes différents ouvrages. En voici quelques exemples.

En 1989, dans mon premier livre au titre évocateur, *La vie entre les mains*, les notions d'expérience et d'observation étaient déjà au cœur de mon processus de recherche :

« Dès lors, ma pratique devint mon champ d'expérience et d'observation. Chaque jour, j'explorais et j'interrogeais la profondeur du corps. Progressivement, m'apparaissait un être humain complet. » (Bois, 1989, p. 15)

Le livre suivant, *Une thérapie manuelle de la profondeur*, écrit en 1990, montre que ma pratique était déjà réflexive :

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

On retrouve cette préoccupation dans mon essai philosophique *Le sensible et le mouvement*, paru en 2001, où apparaissent les contours de la donnée du sensible et du paroxysme perceptif :

« L'expérience du sensible : la signification de ce que nous entendons par expérience prend ici tout son poids. Au-delà du simple acte coupé du soi, froid, insensible, contrôlé, décidé, au-delà aussi de l'expérience émotionnelle et affective, l'expérience dont je parle est toujours associée à la perception. [...] Seules certaines conditions de paroxysme perceptif peuvent rendre compte totalement du phénomène ressenti dans l'expérience du sensible. » (Bois, 2001, p.35)

J'ai approfondi cet axe de réflexion et abordé la question des résistances à l'apprentissage dans mon livre, paru en 2002, *Un effort pour être heureux* :

« Apprendre au sens où je l'entends, suppose une prédisposition à accueillir des informations inconnues. Apprendre nécessite donc parfois de perdre des repères qui servent de piliers à notre équilibre physique et psychique. Il s'agit là d'un réel effort, où se mêlent doute et inconfort. Dans ces moments là, on a le sentiment douloureux de perdre une certaine compétence. Pourtant dans cet effort qui vise à changer de point de vue, il y a un élan grandiose. Et, quand la phase de transition délicate arrive à terme, on a le sentiment d'être neuf, pleins de motivations, pour partir à la conquête d'espaces qui jusqu'alors cachaient des horizons possibles. Si l'homme ne veut pas se trouver face à sa vie, frappé d'inertie, comme un rocher face à la mer inlassable, il est en quelque sorte "condamné" à avancer, à se

surprendre. Apprendre, c'est finalement retrouver une mobilité. » (Bois, 2002, p.17)

De toute évidence, avant même de « faire de la recherche » au sens académique du terme, j'étais « en recherche », au sens où chaque secteur de ma pratique était soumis à l'observation, à l'analyse, puis à la modélisation. Si j'essaie de caractériser, de manière spontanée, l'arrière-scène de mon processus de recherche, ma manière de réfléchir et de construire un modèle, le premier trait qui me vient est la nécessité pour moi de plonger dans 'le bain de la créativité' en restant au contact de ma pratique. La nature des informations qui se donnent au contact du 'corps sensible' implique une saisie immédiate par celui qui vit l'expérience. Et je m'appuie sur le 'fond sensible' né de mon expérience personnelle pour développer une quête de compréhension, quasi en temps réel de l'action, sans le temps de latence habituellement requis pour construire un modèle. Plus le recueil de données est proche du moment de l'expérience, plus les données conservent leur intégrité descriptive. En cela, je respecte la dimension phénoménologique de la démarche compréhensive.

Le plus souvent, je conserve des traces écrites de l'expérience immédiate, ayant toujours à portée de main, un papier et un crayon prêts à l'emploi. Simultanément, au temps d'écriture émergent des élans de clarté, je suspends toute réflexion active... une époque créant ainsi une atmosphère de découverte immanente, une pensée parfois me vient, se dépose dans ma conscience et m'informe de quelque chose à laquelle je n'avais jamais réfléchi.

Lorsque je suspends ainsi ma réflexion et que je tourne toute mon attention dans mon intériorité mouvante, je sens que dans le lieu où ma conscience s'exerce, s'engage tout un 'processus de réciprocité' entre l'observateur et l'observé (l'observateur influençant l'événement et l'événement observé influençant à son tour l'observateur). C'est par cette nature de réciprocité que se délivre le processus de créativité, l'élan de l'émergence, la transmutation d'une tonalité corporelle en une pensée intelligible pour celui qui la capte. À cet instant, il y a un foisonnement d'«Eureka», 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. J'assiste à un magnifique

chiasme entre la corde sensible du corps et la réflexivité spontanée, la pensée s'éprouve de la même façon que le ressenti se pense. C'est ainsi que je procède pour construire de nouveaux modèles issus de mon expérience.

J'ai la conviction intime, profonde, que le modèle qui explicite le mécanisme qui sous-tend la construction de la connaissance immanente (fait d'expérience, fait de conscience, fait de connaissance, prise de conscience) n'aurait jamais été appréhendé par un mode exploratoire dans lequel je n'aurais pas été le sujet de l'expérience.

Mais entre « être en recherche » et « faire de la recherche », il y a encore un pas, que cette thèse vient opérer. En problématisant une partie de mes découvertes à travers cette recherche, j'ai le sentiment de leur offrir le cadre adéquat pour qu'elles deviennent un aboutissement réel, nécessaire à ce stade, de mon itinéraire professionnel. Ainsi puis-je aujourd'hui me reconnaître dans ces propos de E. Bourgeois : « Le praticien chercheur, comme le praticien réflexif, est un praticien capable de 'penser contre soi'. Mais il est plus que cela. Il maîtrise en outre les compétences spécifiques lui permettant d'exercer efficacement une véritable démarche scientifique ayant pour objet et contexte sa propre pratique. » (Bourgeois, 2003, p. 8)

### **1.2.2 Affiner la formalisation des processus de renouvellement de soi liés à l'expérience du corps sensible**

Sur un plan plus large, cette recherche devrait permettre d'apporter des éléments supplémentaires à la compréhension du possible renouvellement des représentations d'un sujet à partir d'une expérience du corps sensible. Cette question peut intéresser tous les acteurs sociaux des enjeux de santé mais elle relève aussi d'un enjeu plus existentiel, dans la mesure où il s'agit d'œuvrer au développement d'une meilleure gestion individuelle des processus de transformation de soi : une recherche centrée sur la somatopsychopédagogie interroge forcément les ressources dont dispose un être humain et les outils dont il peut se doter pour continuer à grandir en conscience tout au long de sa vie,

pour ne pas s'arrêter de 'devenir'. Dans ce domaine précisément, les pratiques somato-psychopédagogiques ont quelque chose à nous apprendre quant à la possibilité d'un rapport renouvelé au sens par le biais du rapport au corps, et quant aux moyens pédagogiques de construire ce rapport.

### **1.2.3. Créer les conditions d'une plus grande pertinence de l'offre de formation**

Par ailleurs, la recherche que je propose servira de support à un discours plus précis et approfondi sur les modes d'action spécifiques de la somato-psychopédagogie, en vue d'une plus grande pertinence de notre offre de formation.

Certains des adultes qui se forment à la somato-psychopédagogie visent une intégration partielle ou totale des compétences somato-psychopédagogiques dans leur profession existante ; d'autres sont en processus de reconversion professionnelle et exerceront la somato-psychopédagogie comme un métier à part entière, dans le cadre d'une activité en libéral inscrite dans le vaste champ de la relation d'aide et de la pédagogie de la santé. Dans les deux cas, ils ont à s'approprier un champ pratique et théorique très nouveau, auquel peu sont préparés. Tout apport de clarté, de cohérence et de solidité théorique dans le discours, naissant d'une meilleure compréhension des mécanismes à l'œuvre dans notre pratique, sera naturellement le bienvenu dans une optique d'aider les stagiaires à s'insérer dans leur futur champ de professionnalisation.

L'offre de formation dont il est question concerne d'une part la formation dispensée dans le cadre de l'organisme privé que j'ai fondé et, d'autre part, les cursus de troisième cycle universitaire que l'équipe du CERAP met en œuvre sous ma direction depuis maintenant cinq ans, avec comme point d'orgue un Master en psychopédagogie perceptive actuellement en cours de montage auprès du Ministère Portugais de la recherche et de l'enseignement supérieur.

### 1.3 PERTINENCE SOCIALE

---

Cette thèse contribuera, je le souhaite, à la socialisation de la discipline émergente qu'est la somato-psychopédagogie. Il est clair que le point de vue présenté ici ne rencontrera pas l'unanimité auprès des institutions et notamment celles des sciences de la santé et de l'éducation. Cette intégration dans les sciences humaines ne peut se faire que sous la forme d'un processus évolutif, qui passe par la confrontation d'un nouveau paradigme, celui du sensible, avec la communauté scientifique et philosophique.

L'originalité de ma pratique formatrice et de recherche se situe dans l'accompagnement d'un rapport particulier à l'expérience sensible du corps. La recherche associée à ce type de vécu est évidemment subjective et assume son caractère impliqué duquel peut émerger une nouvelle contribution au débat entre pratiques formatives et pratiques de soin.

Cette thèse a également pour objectif d'apporter un matériau de recherche aux doctorants s'intéressant à la relation au corps dans les apprentissages et dans le soin, domaine qui intéresse tout particulièrement les chercheurs en kinésithérapie et plus largement en éducation somatique, grâce à la méthodologie qualitative orientée vers la dimension perceptive du corps qui naîtra de cette recherche.

Dans un autre ordre d'idées, je souhaite que cette thèse offre aux somato-psychopédagogues déjà formés une meilleure compréhension de la gestion du processus de transformation de leurs patients. En effet, si je m'en réfère à l'enquête menée par la fédération française des professionnels de la somato-psychopédagogie, plus de 15.000 traitements par mois ont lieu en consultation de somato-psychopédagogie. Je ressens, d'un point de vue éthique, une urgence à mettre à la disposition des praticiens une méthodologie d'accompagnement dont bénéficieraient tous leurs patients.

## 1.4 PERTINENCE SCIENTIFIQUE

---

Les recherches relatives au corps et à sa place dans les processus d'apprentissage sont rares dans le champ des Sciences de l'éducation. Si nous prenons l'exemple de la France, on recense dans la bibliographie analytique courante dans ce champ depuis sa création institutionnelle en 1967, on s'aperçoit que la place accordée au rapport au corps représente seulement 0,66% des ouvrages et articles de ces quarante dernières années (Berger, 2004). Ce faible chiffre m'interpelle : le corps ne semble pas être un thème de recherche porteur dans les sciences de l'éducation en général et dans la formation d'adultes en particulier. C'est pour cette raison qu'une recherche dans ce sens me paraît essentielle, le corps ayant, de mon point de vue, un rôle primordial dans tout processus d'apprentissage.

Cette recherche me conduira à promouvoir la place de la perception dans les processus d'apprentissage. Ce sera l'un des objets de cette thèse que de définir de quel type de perception nous parlons, et nous nous appuierons pour cela sur le cadre théorique de la phénoménologie : « Le corps est le champ primordial qui conditionne toute expérience, oui, la conscience est bien incarnée. [...] C'est l'organisme tout entier dans sa structure et sa nature qui devient perceptif. » (Merleau-Ponty, 1945, p. 48)

La relation avec une sensibilité corporelle ne relève ni des sens extéroceptifs, ni du sens proprioceptif, mais apparaît plutôt comme une capacité à ressentir de manière profondément incarnée et résonante, l'écho corporel interne de toute expérience sous certaines conditions : l'installation de conditions particulières dans l'expérience corporelle, conditions dites 'extraquotidiennes', permet au sujet qui fait l'expérience d'accéder à un 'paroxysme perceptif'. Ainsi peut s'installer un renouvellement du rapport au corps, ainsi que le retour à une certaine qualité réflexive autour de l'expérience. (Bois, 2005, p. 18)

Si la place du rapport au corps sensible comme support de processus de transformation de soi est bien la question centrale de ma recherche, on constate cependant que l'éducation perceptive reste aujourd'hui très peu étudiée dans le domaine de la formation. La perception a la réputation de ne pas être éduicable. Je souhaite apporter des

éléments de réflexion en faveur d'une éducatibilité de la relation au corps et des habiletés perceptives correspondantes.

Ma recherche interrogera également l'impact de la relation au corps sensible sur les résistances cognitives qui apparaissent dans l'apprentissage à médiation corporelle. Je souhaite pénétrer cette problématique sous l'angle de la relation au corps, de la potentialité perceptive et contribuer à relancer une réflexion sur le processus de transformation à médiation corporelle. Je tenterai le difficile exercice de préciser la nature des phénomènes liés aux impressions sensibles ainsi rencontrées et j'ébaucherai une description des éléments de posture qui permettent d'y accéder.

J'ai été amené à m'interroger sur la posture et la méthodologie la plus adéquate pour interroger l'impact de la relation au corps sensible chez un sujet en formation en tant que praticien-chercheur. Ma démarche s'inscrit dans la recherche qualitative, et notamment dans la posture phénoménologique. Cependant, mon objet de recherche, « la relation au corps sensible », telle que je le définis, n'a pas encore été étudié. Ceci m'obligera à une démarche exploratoire innovante, pour ainsi dire « sur le vivant ». Dans ce contexte, il me reviendra de construire une méthodologie qui soit en cohérence avec la nature des phénomènes que j'étudie.

Nous introduirons la pertinence d'intégrer la subjectivité du chercheur au travail de recherche comme le préconise M.-C. Josso : « Je cherchais depuis longtemps à montrer qu'il était possible et utile d'intégrer la subjectivité du chercheur au travail de recherche, parce que cette intégration permet de mettre en évidence les présupposés de toute recherche, ses contextes de signification et donne prise au lecteur pour discuter les savoirs produits. Au-delà de cette transparence, le chercheur lui-même y trouve matière à réflexion critique sur ses référentiels, sa façon de les mettre en œuvre dans une méthodologie, de les situer par rapport à d'autres. Je considère, aujourd'hui, que le travail sur sa propre épistémologie constitue l'un des aspects indispensables d'une formation intellectuelle qui inclut non seulement les outils méthodologiques et les contenus d'une discipline mais encore le travail sur l'activité intellectuelle de l'apprenant. » (Josso, 1991, p. 159)

## 1.5 QUESTION DE RECHERCHE

---

Notre trajet de recherche et de formation nous conduit aujourd'hui à formuler notre question de recherche de la manière suivante : *la relation au corps sensible a-t-elle un impact sur la transformation des représentations du sujet en formation ?*

## 1.6. OBJECTIFS DE RECHERCHE

---

Cette question de recherche nous invite à interroger non seulement les origines de la transformation, mais aussi l'itinéraire qu'emprunte l'étudiant dans son projet de compréhension de ses différents vécus. Pour répondre à cette question, nous nous tiendrons au plus près de l'expérience rapportée dans le journal de bord tenu par les étudiants.

Notre posture de recherche nous engage d'emblée dans une démarche compréhensive qui questionnera la nature des impacts de la relation au corps sensible sur les contenus de l'expérience corporelle du sujet en formation, ainsi que sur la transformation de ses représentations.

**Notre objectif principal est de découvrir les transformations qui se produisent chez les étudiants à partir de notre intervention avec le sensible.** Pour comprendre le processus de transformation qui est mis à l'œuvre dans la pédagogie du sensible, nous serons amenés à relever les **impacts de la relation au corps sensible sur le champ représentationnel** de l'étudiant car nous considérons qu'il n'y a pas de transformation possible sans enrichissement du champ représentationnel. Cette démarche nous invite à **rendre compte des contenus expérientiels rapportés par les étudiants.** Sur cette base de données, nous tenterons de **créer une nouvelle théorisation ancrée.**

En résumé, nous souhaitons que cette thèse puisse répondre aux objectifs suivants :

- Découvrir les transformations qui se produisent chez les étudiants à partir de notre intervention avec le sensible
- Rendre compte des impacts de la relation au corps sensible sur le champ représentationnel de l'étudiant en formation tels qu'ils apparaissent à la lecture des journaux de bord
- Rendre compte des contenus expérientiels rapportés par les étudiants
- Créer à l'aide des catégories émergentes conceptualisantes une nouvelle théorisation ancrée sur les résultats de l'analyse



## **CHAPITRE 2**

### **CADRE THEORIQUE**

---

#### **2.1. LA QUESTION DU CORPS SENSIBLE COMME LIEU D'ACCES A UNE CONNAISSANCE**

---

Les éléments de réflexion qui ont fait naître notre question de recherche viennent de trente années d'un parcours expérientiel et théorique de formateur, tourné vers le ressenti du corps comme pivot de l'accès à l'expérience. Dans ce parcours, l'interrogation sur la valeur de la vie n'a pas pu faire l'économie d'un retour à un monde intime, perceptif, subjectif, à un corps sensible qui peut et doit prendre sa place dans la pédagogie. C'est ainsi que nous avons constitué un certain volume de découvertes, tant de nature théorique (modèles, concepts) que de nature méthodologique et pratique, à partir desquelles s'est construite la compétence de somato-psychopédagogue. Dans cette pratique, le corps sensible est un partenaire indispensable dans la conquête d'une certaine connaissance ; c'est pourquoi le thème de la relation au corps figure en première place

dans le titre de cette thèse. Pour autant, le lien que nous postulons entre relation au corps et émergence d'une connaissance susceptible de mettre en mouvement le champ représentationnel d'un sujet adulte, ne va pas de soi. Même si l'époque que nous traversons semble habitée d'un rapport au corps omniprésent, s'agit-il bien de la relation sensible au corps telle que nous l'entendons, c'est-à-dire naissant d'une intimité perceptive en amont des sens extéroceptifs et même proprioceptif, et porteuse d'une connaissance que nous estimons spécifique ?

Pour situer cette recherche, il nous faut tout d'abord broser un état des lieux de cette question dans son champ disciplinaire, à savoir les Sciences de l'éducation. Nous élargirons ensuite ce cadre à certains courants philosophiques et psychothérapeutiques dans lesquels on peut trouver trace d'une réflexion qui nous semble constituer un cadre pertinent où situer notre question de recherche.

### **2.1.1. État des lieux en sciences de l'éducation**

Qu'il existe un lien entre corps et pensée, entre les sens et l'entendement, voilà une idée présente aux sources de la pédagogie moderne, quand Rousseau proclame par exemple : « C'est le temps d'apprendre à connaître les rapports sensibles que les choses ont avec nous. Comme tout ce qui entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive ; c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle : nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. » (Rousseau, 1966, p. 56)

Au début du siècle dernier, W. Wundt proposait, dans ses programmes d'intervention, de rétablir la connexion entre processus corporels et processus de conscience : « connexion qui constitue la vie de l'être organique que nous sommes, comme ensemble unitaire de processus corporels et psychiques. » (Wundt, 1902, p. 345).

Et aujourd'hui, voilà qu'un tout récent numéro de la revue *Pratiques de formation*, revue internationale de l'université Paris 8, sur le thème *Corps et formation*, annonce comme dans un prolongement tout naturel de cette idée : « Le corps est devenu

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

Et pourtant, même si ces questions nous paraissent d'un intérêt crucial pour la recherche comme pour les pratiques en éducation et en formation, force est de constater que la réalité du terrain de la recherche n'y répond pas par une prise en compte significative de cette « raison sensitive » dans l'acte de connaître. Ainsi J. Gaillard précise-t-il, à propos de l'éducation physique : « Après s'être essentiellement satisfait à leurs débuts de la reproduction de formes gestuelles, les pédagogies de l'éducation physique scolaire se sont orientées dans les années 1980 vers la prise en compte de l'activité et des opérations internes du sujet. Ce sont les modèles cognitivistes qui ont alors massivement pénétré les méthodes d'enseignement, ce qui eut pour effet de négliger la prise en compte de la sensorialité du sujet dans une activité technique. » (Gaillard, 2000, p. 10) De son côté, Dominicé ajoute : « La dissociation entre la pensée et le corps a été renforcée par la priorité cognitive donnée aux apprentissages formels du parcours scolaire ainsi qu'aux pratiques dominantes du courant de la médecine scientifique. » (Dominicé, op. cit., p. 65)

Parallèlement, il semblerait que la recherche accompagne une certaine évolution de société qui valorise un corps plastique, mince et musclé, ne laissant rien déborder de ses excès de chair et d'émotions, un corps idéalisé et soumis à de fortes contraintes d'image. Ainsi, le corps que l'on voit apparaître aujourd'hui comme objet des recherches en éducation et en formation est-il majoritairement un **corps social**, source de déni, lieu de tabou ou expression d'une appartenance, tour à tour corps objet, corps étendue ou corps géométrique, limité dans l'espace et dans sa forme physique ; corps distant de soi, déprécié dans ses émanations, ou dompté pour correspondre à un idéal ; objet et fruit de représentations, soumis à l'ordre temporel du social, aux normes et valeurs, aux obligations et interdictions qu'il convoque.

À l'évidence, cette orientation de recherche laisse peu de place à l'exploration d'une autre dimension du corps, celle qui peut se révéler dans l'établissement d'une relation sensible et consciente avec lui : « De façon paradoxale, l'homme occidental au fil

de sa vie quotidienne dit implicitement sa volonté de ne pas ressentir son corps, de l'oublier autant que possible. » (Le Breton, 2005, p. 127) Et même si la dimension corporelle est sollicitée dans l'éducation physique selon l'adage « un esprit sain dans un corps sain », nous notons le plus souvent que le savoir expérientiel passant par la médiation du corps n'est pas pris en compte dans la recherche ni dans les institutions éducatives, déposédant du même coup le sujet d'une part de sa subjectivité.

C. Delory-Momberger, dans son analyse sémantique du terme « corps » en langue allemande, offre une distinction porteuse de sens pour notre propos. La langue allemande dispose en effet de deux substantifs différents pour désigner le corps : *Leib* et *Körper*. « Dans l'idée du *Leib*, apparaît ce qui touche à l'intimité corporelle, dans ce qu'elle a de vital, de sensoriel et d'affectif. Nous retrouvons dans l'étymologie souche commune, existant dès le Moyen haut-allemand entre *Leib* et *Leben* (Vie), l'idée d'un flux vital propre à tous les êtres vivants, animant le corps inerte. [...] Le deuxième mot est *Körper* et il désigne le *Leib* socialisé, c'est-à-dire éduqué. » (Delory-Momberger, 2005b, p. 13)

Cette double terminologie invite à reconnaître dans le corps deux aspects bien distincts : organe vital, sensoriel et affectif, lieu d'expression de vie d'une part ; et corps éduqué, inscrit dans le tissu social et dans l'ordre établi d'autre part. Or, si l'on explore la littérature consacrée au corps dans le champ de la formation à travers le prisme de cette distinction, force est de constater que le *Körper* y est bien davantage représenté que le *Leib*. C'est d'ailleurs un bilan sans appel de la place du corps sensible dans la recherche en formation que dresse E. Berger, au terme d'une revue assez poussée de la littérature de ces quarante dernières années dans le champ des Sciences de l'éducation en France : « La dimension sensible du corps, considérée comme le rapport à la résonance corporelle de toute expérience, n'a pas encore été formalisée dans la recherche en formation. » (Berger, 2005, p. 51). Un constat que faisait déjà R. Barbier : « Bien qu'on ait beaucoup parlé du 'corps' en sciences sociales, ces dernières années, peu de choses ont été écrites sur la question du corps sensible. Les questions ont surtout porté sur la fonction corporelle dans la société ou sur le corps pulsionnel à travers la fantasmatique que nous avons. » (Barbier, 1994, p. 116)

Ce dernier est l'un des rares auteurs à avoir abordé, de front et pour elle-même, la question du sensible en sciences humaines, n'hésitant pas à définir ainsi, le principe de sensibilité en sciences de l'homme et de la société : « La sensibilité est ce qui fait sens par

tous les sens'. [...] Les sens en question ici sont, avant tout, les cinq sens de la neurophysiologie classique : le goût, le toucher, la vue, l'ouïe, l'odorat. Il s'agit bien d'un retour au corps comme fondement de la vie personnelle et sociale. » (*Ibid.*, p. 115)

Il introduit ensuite la notion d'écoute sensible pour appréhender la totalité complexe de la personne : « L'écoute sensible s'étaye sur la totalité complexe de la personne : l'écoute sensible. [Avec cette précision en note de bas de page :] savoir s'il existe plus de cinq sens est une affaire d'évaluation et d'expérience intimes comme nous le laisse supposer ce que vivent ou ont vécu les membres d'une culture 'autre' ». (Barbier, 1997, p. 296)

Cependant, si cette conception donne ses lettres de noblesse à une approche sensible de soi, de l'autre et du monde, il reste à formaliser la place du corps dans cette approche sensible. La littérature disciplinaire s'appuie en effet, selon les auteurs, sur différents types de conception du sensible corporel : soit elle se réduit aux cinq sens extéroceptifs, soit elle prend en compte la présence d'un sixième sens – le sens proprioceptif, relié au mouvement – soit enfin elle est entrevue d'un point de vue phénoménologique, qui se réfère à la notion de « présence à soi » à travers la médiation du corps. Ainsi, J. Gaillard par exemple plaide-t-il pour une réhabilitation de la dimension sensorielle comme source de production de connaissance : « Les informations sensorielles deviennent source de connaissance ; la conscience qui s'en dégage est une conscience de soi engagé dans l'action ». (Gaillard, 2000a, p. 12) Il ajoute : « L'apprenant s'autorise à tourner le regard en lui, à se voir, se dire, se reconnaître déployant les différents gestes de la prise de conscience, sous la direction de l'attention qui induit une capture du sens et de la compréhension » (Gaillard, 2000b, p. 13)

Pour autant, si l'on élargit la perspective au-delà du strict champ des Sciences de l'éducation, il ne manque pas d'antécédents, en philosophie ou dans certains courants psychothérapeutiques, de tentatives d'exploration théorique et/ou pratique de la dimension corporelle sensible.

## **2.1.2. Les précurseurs dans l'exploration de la dimension sensible du corps**

### **2.1.2.1. Les antécédents philosophiques : le point de vue adualiste de Spinoza et de Maine de Biran**

Tentons tout d'abord d'inscrire notre exploration des différents statuts que peut prendre le corps dans un contexte philosophique. Nous serions tentés de dire, dans un mouvement de simplification extrême, que nos explorations interpellent le chercheur sur un axe que l'on pourrait définir à travers les positionnements marqués par Descartes et Spinoza respectivement. Certes, il faudrait nuancer les discours de chacun de ces deux philosophes quant à la question des rapports entre le corps et l'esprit. Mais nous en restons ici à la distinction classique entre un Descartes s'inscrivant dans un dualisme corps/esprit, distinguant radicalement le corps objet (*res extensa*) de l'esprit (*res cogitans*), et un Spinoza qui, à l'opposé, voit dans le corps et l'esprit deux attributs parallèles, deux manifestations d'une même substance.

Ainsi, B. Spinoza s'écarte de façon franche de la posture dualiste de R. Descartes et réhabilite le corps comme puissance participant à l'élaboration de l'esprit : « Si l'esprit humain n'était pas capable de penser, le corps serait inerte [...]. Si, à l'inverse, le corps est inerte, l'esprit est en même temps incapable de penser, d'où suit que l'homme consiste en un esprit et en un corps et que le corps humain existe comme nous le sentons. » (Spinoza, 1954, p.151) Spinoza est l'un des premiers philosophes de l'époque moderne à promouvoir la faculté de sentir comme partenaire de la vie réflexive : « Je ne vois nullement pas pourquoi la faculté de vouloir doit être infinie plutôt que la faculté de sentir ; en effet, de même que nous pouvons, avec la même faculté de vouloir, affirmer une infinité de choses (l'autre après l'autre, car nous ne pouvons pas affirmer une infinité à la fois), de même aussi, avec la même faculté de sentir, nous pouvons sentir, autrement dit percevoir – une infinité de corps (l'un après l'autre, bien entendu). » (*Ibid.*, p.137)

Plus tard, Maine de Biran (1766-1824), philosophe français, n'hésitera pas à avancer que « mon corps et moi ne faisons qu'un » (cité par Gouhier, 1970, p. 121). Dans l'analyse des liens entre ce corps « qui est mien » et le « moi pensant », il introduit la question du « rapport » comme source de production de connaissances. Il préconise une analyse de la vie intérieure dans ce qu'elle a de plus intime, de plus mystérieux et de plus inexprimé. Nous sommes là en présence d'une philosophie du toucher, le toucher étant envisagé ici aussi bien comme révélation de mon rapport au monde que comme *toucher intérieur actif*: « Je me *sens* et me *connais* moi cause ou force agissante, sans me *voir* à la manière d'un *objet*, et cette connaissance intérieure, subjective, est la première, la plus évidente, que je peux avoir. Je me sens et me connais ainsi, non pas seulement parce qu'on me touche du dehors, mais parce que je me touche moi-même intérieurement. » (Maine de Biran, cité par Devarieux, 2004, p. 239)

Chez Maine de Biran, le *rapport* se traduit par un *fait* renfermant un référentiel d'expériences, ce dernier se construisant chez le sujet qui perçoit ou qui sent un ensemble de données internes dans la sphère de son intériorité. Aucun savoir n'est ici à rechercher, la constatation d'un *fait* vécu et incorporé suffit. Cette nature de relation nous renvoie à une présence au corps qui, selon le philosophe, est nécessaire à la pensée elle-même. « On ne peut conclure de là que le corps ne prend aucune part à l'intellection ou à l'acte quelconque de la pensée ; et s'il n'y prenait aucune part il n'y aurait point de moi, par suite point de pensée. » (Maine de Biran, cité par Tisserand, 1939, p. 128)

### **2.1.2.2 Dans le domaine de l'accompagnement du changement**

En 1976, T. Hanna commença à publier aux USA la revue *Somatics*. Il réhabilitait ainsi la notion de « soma », retournant aux sources du philosophe grec Hésiode pour qui ce terme signifiait « corps vivant ». Les termes « soma » et « somatique » ont pris depuis ce temps, et sous l'influence d'autres philosophies, un tout autre sens. Le « soma » en est venu à être distingué de la « psyché ».

Hanna propose une définition nouvelle de la somatique, pris ici comme substantif : « C'est l'art et la science des processus d'interaction synergétique entre la

conscience, le fonctionnement biologique et l'environnement. » (Hanna, 1989, p. 98) Par cet accent direct mis sur la qualité du vécu corporel du sujet, l'éducation somatique se distingue de presque toutes les sciences de la santé, voire même de la plupart des enseignements en danse et en musique. En effet, la formation des éducateurs somatiques inclut une expérience poussée de son propre vécu en mouvement et du vécu des autres.

Concrètement, dans une évolution des valeurs sociétales et personnelles où un nombre croissant de personnes recherche des façons plus agréables de vivre, l'éducation somatique vise à permettre un meilleur usage de soi dans la vie quotidienne. Il s'agit donc là d'un champ très vaste incluant diverses approches corporelles. Cependant, par sa forte dimension pédagogique, l'éducation somatique se distingue des thérapies psychocorporelles qui s'appuient surtout sur le corps pour mettre en évidence et approcher les conflits psychiques, les émotions refoulées ou les relations inachevées. L'art et la science des éducateurs somatiques ne résident pas dans la pathologie et la symptomatique, qu'elles soient d'ordre physique ou psychologique, mais bien dans le processus d'apprentissage d'un corps capable de se ressentir et de s'organiser.

Le *focusing*, technique thérapeutique mise au point dans la filiation des philosophes phénoménologues et existentialistes par E.-T. Gendlin, psychologue humaniste et philosophe américain majeur, disciple de C. Rogers, vise à faire en sorte que le sujet soit en contact avec le ressenti de son expérience telle qu'il se présente dans l'immédiat, à l'aider à garder ce contact ainsi qu'à l'approfondir. Le *focusing* est un mot qu'il utilise pour traduire un processus de changement faisant appel au ressenti corporel : « Lorsque vous employez le *focusing*, vous découvrez que votre corps possède les solutions à un grand nombre de vos problèmes. » (Gendlin, 1984, p. 27)

B. Lamboy, docteur en psychologie et spécialiste des travaux de C. Rogers et de E.-T. Gendlin, précise les complémentarités entre leurs deux approches : « Deux axes pilotent l'approche expérientielle et processuelle de la thérapie centrée sur la personne (C. Rogers) et le *focusing* : la construction de la personne à partir de son lieu de référence interne et la confiance dans le changement inhérent à la nature humaine. » (Lamboy, 2003, p. 35). Ce qui fait autorité pour ces deux auteurs est la prise en compte de la personne qui passe par la « mise en avant de soi » dans une démarche singulière et individualisée. Cependant, si Rogers a privilégié l'aspect de la relation entre le thérapeute

et son client, E.-T. Gendlin, de son côté, s'est profondément préoccupé de la relation que le client entretient avec lui-même à travers la médiation de l'expérience. Pour lui, la source du changement possible se trouve dans la capacité à se référer directement à des repères internes expérientiels – de l'ordre de l'expérience sensible immédiate. Il revient à E.-T. Gendlin d'avoir introduit la notion d'*experiencing*, qui signifie expérience concrète, immédiate, vécue par le sujet de manière plus ou moins consciente. Pour lui, ce que vit le sujet dans son appréciation organismique (*my total organismic sensing*) est plus digne d'intérêt que l'intellect. Il ne faut pas y voir une séparation entre l'intellect et la sensation ; au contraire, la sensation enrichit la pensée à différents niveaux, idée que Rogers a intégrée ensuite dans ses propres conceptions : « L'organisme humain est parcouru d'un flux d'*experiencing* auquel l'individu peut se référer à volonté pour découvrir la signification de ses expériences » (Rogers, cité par Lambloy, *Ibid.*, p. 175). Le concept d'*experiencing*, emporte avec lui une qualité mouvante et processuelle.

Les travaux de E.-T. Gendlin constituent pour nous une mise en perspective théorique intéressant, par la qualité de sa recherche sur des thèmes tels que le caractère formateur de l'expérience, la dimension organique du processus de croissance individuelle, la capacité du corps à offrir du sens par l'intermédiaire des sensations qu'il donne à vivre, ou encore la notion de *mouvement de la vie*. Dans le contexte du *focusing*, le mouvement évoque « une dynamique d'organisation à travers tout ce que manifeste la personne. » (Lambloy, 2003, p. 309).

### **2.1.2.3 Dans la recherche sur les liens entre corps et conscience**

Parce que l'être à éduquer est un être vivant, tout à la fois corps, intelligence et affectivité, il peut être intéressant d'intégrer les apports des recherches en neurophysiologie ou en neurobiologie dans notre compréhension des processus d'apprentissage, puisque ces derniers, de toute évidence, intègrent des interdépendances étroites entre facteurs neurobiologiques et activités cognitives. C'est en effet dans ce champ de recherche qu'apparaissent certains arguments en faveur d'une prise en compte du corps dans l'apprentissage, et notamment de la dimension sensible du corps ; même si

la sensibilité évoquée ici (essentiellement extéroceptive ou proprioceptive) n'est pas celle que nous interrogerons dans cette recherche (davantage rapport subjectif conscient à la perception elle-même), reste que cette argumentation constitue un tremplin pour une recherche sur la dimension perceptive d'un accompagnement formateur.

Sans vouloir entrer dans les détails de ces recherches, car tel n'est pas notre propos central, il est deux auteurs contemporains qui méritent d'être mentionnés, tant pour leur renommée que pour la qualité et l'originalité de leurs travaux.

Le premier, le neurobiologiste F. Varela, défend l'idée d'une « cognition incarnée » : « Par le mot incarné, nous voulons souligner deux points : tout d'abord la cognition dépend des types d'expériences qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensorimotrices ; en second lieu, ces capacités individuelles sensorimotrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large. » (Varela, Thompson et Rosch, 1993, p. 236)

Le second, A. Damasio, introduit l'influence des marqueurs somatiques dans leur participation à l'activité cognitive et comportementale. « Il est inconcevable de comprendre comment fonctionnent les émotions et les sentiments si on oublie le corps. [...] Lorsqu'un individu doit prendre une décision face à un événement nouveau, et donc faire un choix entre plusieurs options, il ne fait pas seulement une analyse purement rationnelle, il est aussi aidé par des 'marqueurs somatiques'. » (Damasio, 2004, p. 35) Les marqueurs somatiques traduisent les impressions laissées dans l'organisme par l'histoire de vie et notamment les composantes affectives et émotionnelles et qui orientent toute prise de décision vers une option. « La conscience noyau est le fondement du soi. Elle consiste en la capacité de ressentir tout ce qui se passe dans l'organisme [...] La conscience donne aussi la possibilité de se regarder agir. Mais elle n'existe que parce qu'elle vient d'un organisme vivant, avec un corps et un cerveau, capable de se représenter le corps. » (*Ibid.*, p. 37)

Après ce rapide parcours théorique autour de la place du corps comme lieu d'accès à la connaissance, nous constatons au final deux choses : tout d'abord qu'effectivement certains auteurs ont décrit une dimension corporelle sensible comme entrant en jeu dans les processus de connaissance ; ensuite, et paradoxalement, que cette

dimension n'a pas fait d'une formalisation explicite pour elle-même, ce qui laisse la place à une démarche de recherche réellement centrée sur cette problématique.

Pour clore cette première question de notre contextualisation théorique, nous allons donc maintenant montrer en quoi la somato-psychopédagogie constitue un cadre de formalisation pertinent pour la dimension sensible du rapport au corps, dans le prolongement de la voie ouverte par la phénoménologie.

### **2.1.3. Vers une formalisation de la relation au corps sensible : de la phénoménologie à la somato-psychopédagogie**

#### **2.1.3.1 La phénoménologie : le dévoilement d'un corps sensible**

La phénoménologie prend comme point de départ la relation établie entre « un moi » et « le monde » grâce à l'activité perceptive. Pour Husserl, père de la phénoménologie, cette relation passe par les « vécus de conscience », autre nom pour les phénomènes tels qu'il les conçoit. Mais cette conscience, pour Husserl, habite un corps, et c'est ce corps qui est la condition formelle de la perception ; la compréhension du monde extérieur passe donc par l'incarnation dans le corps. Le « Leib », traduit en français par les expressions « corps propre » ou « chair », ou encore « corps vivant », est pour Husserl d'abord présence et ouverture à l'être au monde, moyen de communication avec le monde.

Déjà Maine de Biran introduisait la notion de « corps propre » pour nommer ce corps lieu de notre expérience, média de notre être au monde : « L'homme n'est pour lui-même ni une âme, à part le corps vivant, ni un certain corps vivant, à part l'âme qui s'y unit sans s'y confondre. L'homme est le produit des deux, et le sentiment qu'il a de son existence n'est autre que celui de l'union ineffable des deux termes qui le constituent. » (Maine de Biran, 1995, p. 121)

Il faut donc entendre par « corps propre » le lieu où se joue une expérience intime qui convoque la perception corporelle. Autrement dit, le corps est ici lieu d'épanouissement de l'âme, lieu de significations qui nourrit l'acte intellectuel. Dans cette optique, il est impossible de poser le corps comme objet, de l'opposer à soi-même. Il est ancrage perceptif et moyen de relation avec le monde.

La relation au corps est donc une donnée fondamentale pour la phénoménologie. Mais si dans un premier temps le corps est d'abord réceptacle du monde, il apparaît aussi comme l'incarnation même d'une subjectivité, c'est-à-dire d'une conscience de soi comme sujet existant comme corps et se reconnaissant à travers ce corps. « Parmi les évidences qui constituent notre existence, l'une des plus fondamentales paraît bien être celle que le corps est *notre* corps, avec et dans lequel nous sommes nés, nous vivons et nous mourrons. » (Richir, 1993, p. 5)

Un des objectifs de M. Merleau-Ponty, continuateur de l'œuvre de Husserl, quand il rédige la *Phénoménologie de la perception*, « est de proposer une compréhension neuve de l'homme qui tienne compte de sa situation identitaire d'être incarné, présent à lui-même, au monde comme à autrui. » (Dauliach, 1998, p. 306) Le point de vue est donc ici radicalement différent des thèses dualistes qui font de l'être humain un individu partagé entre sa conscience et son corps. Jusque dans sa dernière œuvre, *Le visible et l'invisible*, M. Merleau-Ponty cherche à cerner, avec un sens remarquable de l'aperception, la richesse et en même temps le statut paradoxal du corps : « Nous disons donc que notre corps est un être à deux feuillets, d'un côté chose parmi les choses et, par ailleurs, celui qui les voit et les touche ; nous disons, parce que c'est évident, qu'il réunit en lui ces deux propriétés, et sa double appartenance à l'ordre de 'l'objet' et à l'ordre du 'sujet' nous dévoile entre les deux ordres des relations très inattendues » (Merleau-Ponty, 1964a, p. 178).

Cependant, si la phénoménologie brosse clairement le constat d'un corps source d'une subjectivité pure, elle semble néanmoins s'arrêter au bord de l'expérience même. En tant que praticien-chercheur, nous nous questionnons sur la nature pragmatique de l'expérience corporelle subjective concernée, sur les moyens d'y accéder et d'en tirer une connaissance. Comment l'homme établit-il un lien *avec* son propre corps ? Comment peut-il s'interroger sur le statut de son propre corps ? J.-L. Petit prévient : « Dorénavant, tout se joue dans le corps, sans doute, mais entre le corps propre, qui est le seul corps

concret et réellement vécu et le corps machine qui est simplement représenté, que personne n'habite, la différence subsiste. » (Petit, 1994, p.19)

Ainsi, l'homme peut ne pas habiter son corps. Il peut être en quelque sorte un « présent-absent » à sa vie, dès lors qu'il a perdu le contact avec son vécu. Dès lors, s'interroger sur le corps comme lieu d'accès à une connaissance réclame de définir des conditions d'accès à l'expérience corporelle qui peut faire naître une telle connaissance. C'est ici que nous situons le pas entre un « corps sujet » tel que décrit par Husserl et le « corps sensible » tel que nous en faisons l'expérience et le définissons.

### **2.1.3.2 Corps objet, corps sujet, corps sensible**

Accorder une place centrale à la sensibilité corporelle et à l'implication humaine dans le processus de connaissance, ouvre à de nouvelles perspectives d'existence. Réfléchir sur son vécu devient alors un geste à la fois corporel et mental, à partir duquel se dégage un sens : « Ce que j'éprouve définit déjà ce que je pense. »

Les cadres d'expérience pratique de la somato-psychopédagogie, que nous présenterons plus loin, se révèlent extrêmement favorables à l'instauration d'un rapport inédit à la perception et en particulier à la perception du corps, nous donnant à voir, à éprouver, un corps dans différents statuts successifs. Le corps objet que nous fréquentons au quotidien laisse ainsi progressivement la place à un corps sujet, puis à un « corps sensible ».

Nous avons pu ainsi répertorier toute une gamme de rapports au corps qui se déclinent, selon le niveau perceptif de l'observant, depuis « J'ai un corps », vers « Je vis mon corps », puis « J'habite mon corps » pour enfin aller vers : « Je suis mon corps. » (Bois, 2005)

Que signifie : « J'ai un corps » ? Cela représente le *corps objet*. Celui-ci est considéré comme une machine, utilitaire, un simple exécutant soumis à la commande volontaire de la personne. Dans ce cas de figure, le rapport au corps définit en réalité une

absence de rapport car le « propriétaire » ne recrute à son égard aucun effort perceptif et ne sollicite envers lui qu'une attention de faible niveau.

En revanche, « Je vis mon corps » est déjà un *corps ressenti* qui nécessite un contact perceptif. Cependant, à ce stade, la perception est souvent réduite à un rapport avec les états physiques : tensions, détente, douleurs, plaisir, etc. C'est seulement lorsque « J'habite mon corps » que le corps devient *sujet*, lieu d'expression de soi à travers le ressenti, impliquant un acte de perception plus élaboré envers le corps.

Le tableau ci-dessous résume ces différents niveaux de vécu du corps.

**Tableau 1<sup>1</sup>**

**Les différents statuts du corps**

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

---

<sup>1</sup> Tout au long de cette thèse, nous utiliserons la couleur bleue dans ses différentes nuances, pour caractériser tout ce qui concerne le sensible et la couleur grise pour tout ce qui concerne l'activité cognitive.

Cette classification s'accompagne d'une catégorisation des niveaux de perception associés, mettant en exergue la perception du sensible par rapport aux autres dimensions perceptives.

**Tableau 2**  
**Comparaison des différentes catégories de perception**

<b>Catégories de perception</b>	<b>Fonctions</b>
<b>Perception extéroceptive</b>	Se réfère aux cinq sens : odorat, goût toucher vue, ouïe ; capte les informations qui viennent de l'extérieur
<b>Perception proprioceptive</b>	Véhicule des informations liées au mouvement ; informe en permanence du positionnement du corps dans l'espace ; participe à l'ancrage organique de l'identité
<b>Perception kinesthésique</b>	Association des sens extéroceptifs et proprioceptifs dans la fonction de capter le mouvement ; perception de soi comme « agent causal » du geste
Perception du sensible	Réception des gammes de tonalités internes qui se perçoivent dans la profondeur du corps ; éprouvé corporel qui véhicule une signification préreflexive

### 2.1.3.3 La relation au corps sensible en somato- psychopédagogie

M. Merleau-Ponty avait pour projet une nouvelle philosophie, qui se devait d'explorer le lien charnel entre le corps et le monde, le sensible du corps et le Sensible comme « membrure du monde » : « La notion essentielle pour une telle philosophie est celle de la chair, qui n'est pas le corps objectif, qui n'est pas non plus le corps pensé par l'âme (Descartes) comme sien, qui est le sensible au double sens de ce qu'on sent et ce qui sent. » (*Ibid.*, p. 307)

Le sensible était pour lui donné par ce caractère double, « touchant-touché », « voyant-vu »..., un *chiasme* dont il cherchait à décrire l'essence. En même temps, il y voyait la source même de toute connaissance : « Le sentir qu'on sent, le voir que l'on voit, n'est pas pensée de voir ou de sentir, mais vision, sentir, expérience muette d'un sens muet. » (1964a, p. 298) Cependant, à le lire, on sent une philosophie du voir plutôt qu'une philosophie du toucher (Benoist, 2001, p. 38), une philosophie de la distance plutôt qu'une philosophie de l'expérience elle-même. M. Merleau-Ponty nous invite à nous « enfoncer dans le monde », à « pénétrer le silence », et c'est en respectant cette invitation que nous voudrions ajouter une dimension du sensible qui n'apparaît pas chez lui.

La relation au sensible, telle que nous l'entrevoions, est née d'un contact direct avec le corps. C'est à travers le *toucher manuel* que s'est élaborée la donnée d'un sensible incarné. Cette vision du sensible s'inspire de la phénoménologie, en ce qu'elle fait appel aux expériences subjectives qui émergent du champ de l'immédiateté, d'une phénoménologie considérée en tant que pratique, et élargie à une pratique du toucher ; l'appréhension du corps sensible ne prend sens pour un sujet que si ce dernier l'a vécu dans sa propre chair. C'est ce que souligne P. Vermersch, fondateur de l'entretien d'explicitation : « Les échanges avec Danis Bois et ses collaborateurs m'ont vite rendu évident que la seule façon de vouloir dialoguer avec eux était d'être sûr de comprendre ce qu'ils nommaient 'mouvement interne', 'point d'appui', 'sensible', pour cela je devais en faire l'expérience dans ma chair, à la première personne. J'ai donc vécu cette expérience du sensible, j'en ai été très touché, je l'ai trouvée pleine de saveur, et ne peut finalement

qu'admirer la remarquable congruence de cette démarche originale. » (Vermersch, 2006, p. 14)

Ainsi, quand nous parlons de corps sensible ou, plus précisément, de l'expérience *du* sensible, nous parlons d'un « corps de l'expérience, du corps considéré comme étant la caisse de résonance de toute expérience, qu'elle soit perceptive, affective, cognitive ou imaginaire. Une caisse de résonance capable tout à la fois de recevoir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit, la lui rendant palpable et donc accessible ; capable aussi, par des voies dépassant les outils quotidiens de l'attention à soi, de dévoiler des facettes de l'expérience inapprochables par le retour purement réflexif : subtilités, nuances, états, significations, que l'on ne peut rejoindre que par un rapport perceptif intime avec cette subjectivité corporelle, et qui pourront ensuite nourrir les représentations de significations et de valeurs renouvelées. » (Berger, 2005, p. 52)

Dans cette expérience, le sujet rencontre différents degrés de malléabilité ou de densité intérieure, différents états et changements d'états, passages de la tension au relâchement, de l'agitation à l'apaisement, d'un sentiment à un autre... Le sensible n'apparaît plus ici comme étant le fruit de l'un des six sens objectivés, mais d'une sorte de « septième sens », se révélant dans l'expérience comme provenant, de manière uniformément répartie, de l'ensemble du matériau du corps. Faire l'expérience du sensible n'est plus percevoir le monde, ce n'est plus non plus percevoir son corps, c'est se percevoir percevant, dans une expérience que l'on peut sans doute rapprocher du chiasme de la chair dont parlait M. Merleau-Ponty. Car c'est un fait : l'expérience n'est pas ici seulement 'vécue' ; au-delà de ce qu'elle donne à ressentir, se livrent également son sens profond, la valeur qu'elle peut prendre pour la personne qui la vit. 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.

Dans ce processus allant de la perception du sensible à la saisie du sens qui s'en dégage, on assiste à l'éclosion d'un moi qui dépasse le moi social ou psychologique, que nous avons appelé *moi ressentant*. Celui-ci nous intéresse plus particulièrement, parce qu'il est à la fois *sujet connaissant* et *sujet ressentant*. Il se distingue des autres moi en tant qu'il est un *moi de rapport* touchant les couches les plus profondes de l'intériorité de l'homme. Il touche à l'expérience personnelle, aux confidences corporelles.

## 2.2. LA QUESTION DE L'EXPERIENCE DANS LA FORMATION DE L'ADULTE

---

La formation de somato-psychopédagogue, en ce qu'elle se fonde sur la possibilité d'expérimenter un rapport au corps et à soi tout à fait spécifique, s'inscrit nécessairement dans le courant de la formation expérientielle et existentielle de l'adulte. Pour rester fidèle à notre sujet de recherche, nous aborderons la question de l'expérience en formation d'adulte selon quatre orientations :

- la pertinence de se forger un « savoir faire » et un « savoir être » au contact de l'expérience : « Comment ne pas croire en l'expérience, en ce sens qu'elle confronte, fait interagir la vie avec l'idée qu'on s'en était faite, avant toute réflexion ? » (Morin, 1987, p. 390) ;
- la gestion des résistances apparaissant au contact de l'apprentissage expérientiel. Pour que l'expérience soit formatrice, nous dit G. Pineau, « elle doit passer par une remise en question de la personne impliquant sa globalité et instaurer une rupture au cœur des convictions installées. » (Courtois, Pineau, 1991, p. 348) ;
- le processus de transformation existentielle : « Cet aspect nouveau de l'agir humain en cours de découverte s'accomplit de lui-même dans une œuvre de formation » (Honoré, 1992, p. 12) ; dès lors émerge « un processus de réunification de la personne (dimension existentielle), de problématisation nouvelle de transformation ou de réflexion, (dimension cognitive). » (Courtois & Pineau, 1991, p. 348) ;
- les spécificités de la formation existentielle centrée sur l'expérience corporelle, caractéristique de la somato-psychopédagogie et les résistances apparues à ce jour.

Cette étude sera pour nous tout d'abord l'occasion de revisiter la genèse de la formation expérientielle rapportée par les précurseurs de la formation expérientielle, J. Dewey, K. Lewin, D.-A. Kolb, C. Argyris et D.-A. Schön. Nous nous intéresserons également aux procédures qu'ils proposèrent pour dépasser ces résistances. Puis nous aborderons la formation existentielle en nous référant au courant humaniste et existentiel, puis nous conclurons notre recherche par le cas particulier de la formation existentielle à médiation corporelle. Il ne s'agira pas dans ce parcours de cibler l'exhaustivité, mais de souligner quelques traits marquants de notre orientation de recherche, notamment l'abord du versant corporel de l'expérience d'une part, et les phénomènes de résistance rencontrés dans la formation expérientielle et existentielle d'autre part.

### **2.2.1 Origine et évolution du courant de la formation expérientielle**

Historiquement, nous trouvons chez Dewey, au début du siècle dernier, les premières formulations de l'apprentissage par l'expérience, dans le cadre d'un projet de rénovation de l'éducation de l'enfant aux États-Unis. Dewey fonde « l'éducation progressive » pour manifester son opposition aux méthodes d'enseignement traditionnelles. Il les trouve trop éloignées de la réalité pratique de l'étudiant, abusant de cours magistraux. Selon lui, un bon cours théorique, ancré sur la réalité empirique, a valeur de pratique : « L'action nourrit la réflexion et la réflexion guide l'action » (Dewey, 1960, p. 38). Son idée est que l'élève apprend en se confrontant à la réalité : c'est par le faire que l'enfant (se) construit. Ce principe restera comme un slogan « *Learning by doing* », apprendre en faisant.

K. Lewin (1951) prolonge et approfondit l'idée de Dewey (Bennek, 1970), en précisant les contours de la formation expérientielle, avançant que l'expérience concrète ne crée pas nécessairement l'acquisition de connaissances. Il observe et met en évidence le processus de confrontation cognitive et de résistance lié à l'apprentissage expérientiel. Sa « théorie du champ » aborde justement cette problématique. Il note le lien qui existe

entre la façon d'agir et la manière dont une personne se représente ce qui l'entoure. Il conclut qu'il ne peut y avoir d'apprentissage sans un changement de la réalité.

A travers son observation, K. Lewin constate les éléments suivants :

- Les préjugés ou les représentations erronés d'un individu créent une barrière qui empêche une modification ou l'acquisition de connaissances.
- Les affects, les émotions, les valeurs, les croyances d'une personne ont un impact majeur sur la disponibilité aux acquisitions nouvelles. Ainsi, l'acquisition intellectuelle de connaissances n'entraîne pas nécessairement leur utilisation automatique et peut même entraîner des mécanismes de défense si puissants qu'ils peuvent empêcher quelqu'un qui manque de sécurité de voir la réalité telle qu'elle est.

De ce constat est née la modélisation suivante rapportée par B. Bourassa, Serre & Ross (2000) qui comprend trois phases :

- La phase de dégel (unfreezing) dans laquelle les connaissances et les comportements acquis sont remis en question.
- La phase de changement (moving) qui consiste à comprendre et expérimenter des connaissances nouvelles et des comportements nouveaux.
- La phase de gel (freezing) qui permet de stabiliser et de conserver ses nouvelles connaissances et d'adopter ses nouvelles connaissances.

Kolb est l'auteur auquel on se réfère aujourd'hui le plus souvent lorsqu'on veut préciser les étapes de l'apprentissage expérientiel, en particulier chez les adultes. Si l'attention portée à l'apprenant et à ses processus internes se retrouve bien sûr chez Kolb (1984), ce dernier ne ciblera pas ses recherches sur les phénomènes de résistance qui apparaissent dans l'apprentissage expérientiel. En revanche, son inventaire des styles d'apprentissage facilitera les conduites pédagogiques en décrivant les modes de rapport à la connaissance : le style divergent, le style convergent, le style assimilateur et le style adaptateur. Grâce à cette catégorisation, Kolb permet à une personne de déterminer son style d'apprentissage. Par exemple, une personne peut constater qu'elle accorde dans ses apprentissages plus ou moins d'importance à l'expérience concrète ou à la

conceptualisation abstraite ou qu'elle donne une place plus ou moins grande à l'observation réfléchie et à la réflexion ou à l'expérimentation active.

Nous présentons ici les caractéristiques des différents styles d'apprentissage que les personnes peuvent développer. Rappelons que, selon D.-A. Kolb (1984), le style d'apprentissage d'une personne n'est pas inné, il est plutôt le résultat d'expériences vécues par la personne. L'inventaire des styles d'apprentissage a l'avantage de préciser les forces et les faiblesses d'un apprenant et de révéler en même temps comment il peut éviter la confrontation avec la résistance.

**Tableau 3**  
**Inventaire des styles d'apprentissage**  
**(sur la base des travaux de Kolb, 1984)**

<b>Style Divergent</b> <b>Extraverti</b>	<b>Style Convergent</b> <b>Introverti</b>	<b>Style Assimilateur</b>	<b>Style Adaptateur</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'engage dans une expérience concrète</li> <li>• Réfléchit sur son expérience</li> <li>• Apprend à partir de situations sociales</li> <li>• Éprouve des besoins d'affiliations significatives</li> <li>• Voit les situations sous diverses perspectives</li> <li>• A de l'imagination</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorise l'observation impartiale et la réflexion personnelle</li> <li>• Applique les notions théoriques</li> <li>• Vérifie constamment la validité des théories</li> <li>• Préfère travailler seul</li> <li>• s'intéresse à la technologie</li> <li>• Recueille tous les faits pour se faire une opinion personnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorise la logique et la théorie</li> <li>• Procède de façon conceptuelle</li> <li>• Préfère l'analyse inductive</li> <li>• Intègre et fait une synthèse de ses observations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aime exécuter et réaliser des projets</li> <li>• Aime collaborer avec les personnes</li> <li>• Doué pour les prises de décisions rapides</li> <li>• Est interactif</li> <li>• Sensible aux autres</li> <li>• Résout les problèmes par tâtonnement</li> </ul>

C. Argyris et D.-A. Schön (1974) analysent deux dimensions d'apprentissage : la première porte sur l'apprentissage *sur* l'action et la deuxième porte sur l'apprentissage *dans* l'action, par exploration, test et vérification des hypothèses (*exploratory experiments*). L'action elle-même devient alors source de nouvelles connaissances, l'opportunité d'une réflexion contemporaine de l'action.

Leur modèle d'action peut être défini comme des habitudes conditionnées par « des représentations de la réalité, des intentions et des stratégies récurrentes, élaborées à travers les années pour assurer le mieux possible l'adaptation et l'apprentissage. » (Bourassa, Serre & Ross, 1999, p. 60). Ces habitudes conditionnées, issues de l'expérience, restent souvent inconscientes, ce qui fait que les adultes n'arrivent pas, en général, à identifier leur modèle d'action.

Selon ces auteurs, on ne peut pas aborder la mise à jour des constituants d'un modèle d'action sans questionner les représentations implicites que chaque personne met en jeu dans la construction de sa propre réalité. C'est bien à travers le décodage des représentations que l'on accède aux identifications idiosyncrasiques de la réalité.

Nous avons extrait quatre éléments fondamentaux qui résument les stratégies permettant de repérer et d'agir sur les représentations de la personne en formation :

- **Identification des représentations** : porter l'attention sur les émotions, les croyances ; les valeurs et les attitudes comme *éléments constitutifs* de la représentation.
- **Interprétations** : se pencher sur les opinions, les pensées lors de l'événement. Les *émotions* sont intéressantes car elles apparaissent quand la situation ne correspond pas aux attentes.
- **Les croyances et les valeurs** : repérer celles qui gouvernent l'action et se trouvent au cœur des théories personnelles.
- **Les attitudes** : reconnaître celles qui offrent une voie d'accès à la compréhension des représentations et des modèles d'action.

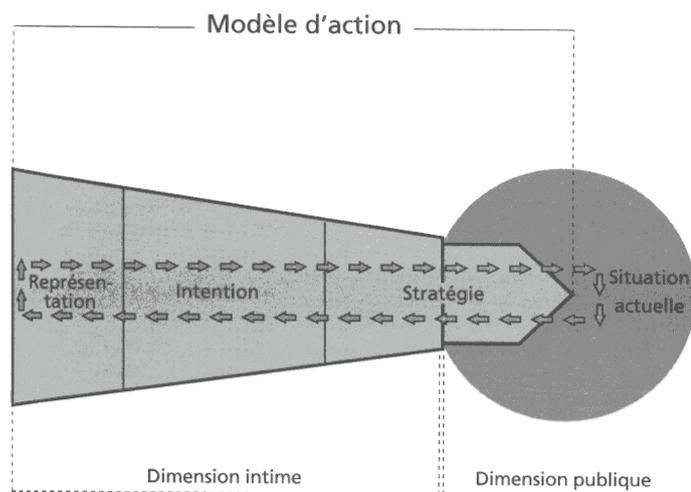
C. Argyris et D.-A. Schön invitent l'apprenant à réaliser une auto-analyse en portant son attention sur sa vie psychique, émotionnelle et affective, afin de mettre à jour ses représentations et de découvrir son modèle d'action. Ensuite par une procédure réflexive, l'apprenant découvre les stratégies mentales qu'il a mises en jeu pendant la phase opérationnelle elle-même. La personne est alors capable d'évaluer les écarts existant entre son intention de réaliser une action d'une certaine manière et la manière réelle dont elle l'a réalisée. À cette condition se mettent en jeu les stratégies de régulation, de réajustement, qui agissent aussi bien sur l'environnement que sur les objectifs personnels en conformité avec les attentes.

Le schéma suivant résume l'analyse stratégique proposée par C. Argyris et D.-A. Schön.

**Figure 4**

**Structure et dynamique du modèle d'action**

*(d'après B. Bourassa, Serre & Ross, 1999, p. 61)*



Dans ce contexte, l'action est dite efficace lorsque l'apprenant a le sentiment d'avoir réalisé ce qu'il voulait faire. La non résolution des problèmes engendre, elle, un sentiment d'inefficacité. On relève alors, selon C. Argyris et D.A. Schön, trois types de causes engendrant l'inefficacité : l'émotivité l'emportant sur la maîtrise, l'obstination dans une tâche irréalisable, le maintien d'un écart entre l'intention de faire et l'action réelle. Le passage de l'inefficacité à l'efficacité implique pour l'apprenant de changer ses stratégies ou représentations habituelles. Il s'ensuit le plus souvent une période de crise ou de confrontation négociée, soit de façon négative en mettant en jeu des routines défensives, des stratégies d'évitement voire même des subterfuges, soit de façon positive en profitant de cette crise pour changer et rechercher des solutions en dehors du cadre de référence habituel.

Les modèles décrits par K. Lewin, puis par C. Argyris et D.A. Schön, nous offrent des indications importantes, même s'ils ne sont pas totalement adaptés au contexte d'apprentissage à médiation corporelle. L'analyse qu'ils proposent des résistances et de leur régulation est pertinente pour accompagner notre réflexion.

### **2.2.2 Le concept de la formation existentielle**

La formation expérientielle s'est progressivement inscrite dans le paysage social et économique pour devenir aujourd'hui un véritable projet politique de société sous la dénomination « se former tout au long de la vie » (*long life learning*).

M.-C. Josso fait une différence entre expérience formatrice et expérience existentielle (ou fondatrice) : « Il me semble utile de faire une distinction entre des expériences existentielles qui bouleversent les cohérences d'une vie, voire les critères même de ces cohérences, et l'apprentissage par l'expérience qui transforme des complexes comportementaux, affectifs ou psychiques sans remise en question des valorisations qui orientent les engagements de vie. » (Josso, 1991b, p. 192) Cette précision nous invite à consacrer une section à la formation existentielle. En effet, comme le précise M.-C. Josso : « J'aimerais que l'on admette l'intérêt d'introduire une

distinction entre 'expérience existentielle' et 'apprentissage par l'expérience'. En effet, l'expérience existentielle concerne le tout de la personne, elle concerne son identité profonde, la façon dont elle se vit comme être, tandis que l'apprentissage à partir de l'expérience, ou par l'expérience ne concerne que des transformations mineures. Même si acquérir une compétence ou un savoir-faire instrumental ou pragmatique peut changer un certain nombre de choses dans une existence, il n'y a pas véritablement de métamorphose de l'être ; il y a un apport qui s'ajoute avec parfois une perte, mais il n'y a pas, à proprement parler, de métamorphose. » (Josso, 1991b, p. 197)

On comprend bien alors que l'observateur clairvoyant et critique sait que les activités de formation ne peuvent se réduire aux seuls objectifs pragmatiques, et qu'ils doivent s'inscrire dans une perspective plus large de l'évolution humaine : la formation vue comme un projet de développement d'une autre dimension humaine, qui reste à découvrir, voire à dépasser. La formation existentielle, comme le dit I. López Górriz « devrait contribuer à la reconstruction des identités des personnes, et favoriser à la fois la prise de conscience de leur trajectoire de vie et l'accompagnement de leurs projets existentiels » (López Górriz, 2004, p. 113), puis elle ajoute un peu plus loin : « De là découle à nos yeux, l'urgence de développer des méthodologies de formation et de recherche existentielles pour accompagner ces changements et permettre à ces personnes une réhabilitation de leur équilibre. » (López Górriz, 2004, p. 114)

Qu'est-ce que former ? Voilà une question à laquelle on ne peut répondre de manière hâtive car, dans le champ des pratiques humaines existentielles, il est fortement question d'une manière d'agir, d'une façon d'orienter une existence, donc d'une réflexion qui se penche sur la question du sens d'un trajet de vie, ce que B. Honoré n'hésite pas à qualifier « d'œuvre ».

Comment saisir et comprendre cette formativité (Honoré) propre à l'agir humain ? Cette question suscite une série d'autres questions fondamentales : y a-t-il une force naturelle qui propulse la vie ? L'homme peut-il être acteur de son devenir ? Confrontée au champ mental et émotionnel, la dynamique vitale peut-elle conserver son élan, essentiel à la vie organisée du corps ?

La lecture des précurseurs de la psychologie humaniste du XX<sup>ème</sup> siècle donne une piste pour répondre cette question fondamentale. Allport, Goldstein, Fromm, Rogers, Maslow, Erikson, etc., sont à l'origine de ce courant de la psychologie existentialiste, ou

humaniste ; ils affirment la priorité de l'expérience sur les concepts et les abstractions et s'interrogent sur la définition de l'essentiel de l'homme, et placent cet essentiel dans la présence d'une force de croissance qui va vers la santé. La notion de potentialité humaine, centrale dans la psychologie humaniste, constitue un support de compréhension à leur approche ; une potentialité qui va vers le beau, vers le meilleur.

Les définitions issues des différents courants de la psychologie humaniste font ressortir la notion d'une « force intérieure », marquée par son caractère mouvant, changeant, sensible, par opposition à tout ce qui semble fixe, rigide ou systématique ; un principe actif mû par une « volonté de santé ». Ainsi, Carl Rogers : « Un même principe de vie anime l'individu et l'univers, y créant le mouvement, selon un processus directionnel qui lui est propre. » (Rogers cité par Dartevelle, 2003, p. 47) Cependant, cette force de changement et d'évolution n'est pas à l'abri des difficultés liées au monde extérieur et au champ représentationnel de la personne, qui apportent le trouble et altèrent sa fonction dynamique de soutien et d'élan.

Les sciences de l'éducation ont intégré de la psychologie humaniste certaines notions, telles que la potentialité ou l'existence d'un processus dynamique naturel de transformation. Les concepts d'éducabilité, de modifiabilité et de formativité en sont l'expression, et transportent le projet d'activer cette potentialité individuelle.

Ainsi, la notion d'éducabilité véhicule l'idée qu'une intelligence se déploie d'autant plus que les conditions d'apprentissage sont adéquates, ce que souligne Meirieu dans ce propos : « Tous les enfants peuvent réussir. On souligne que nul, jamais, ne peut dire de quelqu'un 'il n'est pas intelligent, il n'y arrivera jamais' [...] puisque nul ne peut jamais savoir s'il a essayé tous les moyens et tenté toutes les méthodes possibles pour réussir. » (Meirieu, 1996, p. 82)

La notion de modifiabilité, quant à elle, introduite par R. Feuerstein dans les années cinquante, véhicule l'idée nouvelle de la réversibilité : les processus d'apprentissage peuvent être relancés à tout âge, même chez une personne adulte, pour peu qu'on utilise un programme adéquat. Pour R. Feuerstein, l'intelligence est donc éduicable toute la vie : « L'intelligence est un processus constant de changement en fonction des besoins de notre organisme, internes et externes. » (Feuerstein, 1996, p. 96). L'intelligence revêt ici un caractère de plasticité.

Ce rapide parcours dans le champ de la formation expérientielle et existentielle met en évidence l'émergence d'une conception de l'apprentissage qui prend en compte à la fois l'existence d'une potentialité fondamentale – qu'elle soit cognitive ou existentielle – et la reconnaissance des difficultés inhérentes à la mise en œuvre de cette potentialité. Pour autant, la notion de potentialité telle qu'elle est développée en Sciences de l'éducation reste un concept flou, auquel il est difficile de donner une certaine matérialité. C'est pourquoi ce parcours nous semble justifier la nécessité d'élaborer – sur le plan pratique comme sur le plan théorique – des conditions d'accès et de déploiement de la potentialité d'apprentissage du sujet en formation. Mais en parallèle, nous devons aussi prendre en compte les difficultés associées à son champ représentationnel, et c'est bien au carrefour de ces deux exigences que s'est construite notre question de recherche.

Un dernier point à souligner concernant la formation existentielle est la nécessité qu'elle affirme, en prenant en compte la potentialité de croissance humaine dans les processus d'apprentissage, d'interroger du même coup la place de la quête du *sens* en tant que support de la motivation et de la cohérence d'un processus individuel de formativité. On trouve chez L. Binswanger, fondateur avec E. Minkowski de la psychiatrie phénoménologique dans les années trente, la perte de sens considérée comme l'une des causes de la souffrance humaine. Pour lui, l'homme ne donne pas toute sa dimension à son expérience et ne sait pas en tirer parti, ce qui aboutit à un moment donné à des actes « inauthentiques » parce que non reliés au sens.

Mais que signifie au juste « perdre le sens » ? Le mot « sens », dans la langue française, recouvre trois acceptions différentes : le sens en tant que support de la sensibilité (les sens qui génèrent des sensations), le sens comme direction ou orientation et le sens en tant que signification. Acceptions auxquelles on pourrait ajouter le sens comme valeur accordée aux choses et à soi. On comprend dès lors à quel point la perte de sens peut toucher de façon insidieuse de multiples secteurs de l'existence. C'est aussi dans cette dimension de « donner du sens » que nous inscrivons cette recherche, en tentant de l'aborder sous ses différentes facettes : retrouver le sens c'est, selon les cas, contacter le sensible, retrouver l'orientation de sa vie, ou comprendre à nouveau ou pour la première fois la signification et la cohérence globales de son existence. Comme le disait G. Pineau lors de sa conférence de clôture du Congrès International sur la recherche (auto)biographique, au Brésil en septembre 2006, en guise de clin d'œil envers notre

recherche : « Il n'est pas facile d'accéder à sa sensibilité, quand tous les sens s'entremêlent dans tous les sens » !

### **2.2.3 Les apports de la somato-psychopédagogie**

Au terme de ce tour d'horizon théorique se pose la question de préciser ce que la somato-psychopédagogie, dans ses pratiques comme dans ses modèles, peut apporter comme regard nouveau dans le champ de la formation expérientielle et existentielle de l'adulte.

#### **2.2.3.1 La notion de « potentialité perceptive », expression tangible de la potentialité**

La première originalité de notre démarche, qu'il nous semble important de souligner en lien avec notre problématique de recherche, est celle qui consiste à avoir toujours cherché, dans le processus même de formation du sujet, à offrir une « matérialité » à la notion de potentialité, à travers un contact vivant avec une *expérience* de la potentialité. Dans cette optique, le modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive que nous avons développé (Bois, 2005) met en avant la « potentialité perceptive » comme support de la transformation cognitive et comportementale. Ce terme désigne la capacité d'un sujet à percevoir mieux qu'il ne le fait habituellement, à entrer en relation avec ses perceptions de manière plus consciente et à s'ouvrir à une nature de perception différente de celle qui lui est accessible par l'usage quotidien de ses sens. Ainsi s'ouvre un espace de progrès perceptif rendu possible par l'apprentissage, par un entraînement de l'attention passant par la fréquentation répétée de situations dites « extraquotidiennes »<sup>2</sup> d'expérience corporelle. Dans cet espace se dévoile notamment, grâce à une démarche pédagogique centrée sur la relation au corps, un rapport à l'intériorité corporelle

---

<sup>2</sup> Nous développerons ce concept ultérieurement.

renouvelé par la perception de détails imperçus jusque-là. À travers la pratique de l'acte perceptif extraquotidien, la potentialité devient ainsi progressivement une réalité tangible, le sujet ayant la place et le temps de constater et d'évaluer la transformation de son champ de perception. La notion de potentialité cesse alors d'être une énigme pour se révéler sous la forme d'un « mouvement interne » envisagé comme principe de renouvellement, vécu par le sujet sous la forme d'un processus intime de changement qui touche d'abord le rapport à son corps pour s'étendre ensuite plus largement au rapport à soi et au monde.

Le concept de la potentialité perceptive recouvre donc trois notions. Il fait d'abord référence à la notion de potentialité : il existe chez toute personne une potentialité de développement. Ensuite, il reprend la notion mise en avant par R. Feuerstein d'une intelligence évolutive à tout âge, en la considérant cependant dans sa dimension intelligence *sensorielle*. Enfin, il précise le fondement pratique de la pédagogie : c'est l'expérience perceptive, porteuse de sens, qui vient nourrir la réflexion. La sollicitation de la potentialité perceptive mobilise la personne dans sa capacité à entrer en relation avec elle-même et avec ses états intérieurs. Ce faisant, elle ne consiste pas en une simple contemplation de ses états corporels : elle invite à une analyse introspective très active et demande un effort réel de la part du pratiquant.

### **2.2.3.2 Un renouvellement de la notion d'expérience formatrice**

Le parcours de la littérature autour du concept d'expérience montre qu'il recouvre une réalité très riche et qu'il est aussi difficile d'en donner une seule définition que d'en faire un concept clairement délimité. En philosophie, depuis l'expérience sensible de Platon, qui ne débouche que sur l'opinion, jusqu'à l'expérience phénoménologique, qui se situe en deçà de la conscience productrice de savoirs, « co-présence immédiate du sujet aux objets du monde dans un rapport d'évidence muette » (de Villers, 1991, p. 13-19), la question de l'expérience traverse les différents courants et époques. Pour notre propos, nous choisirons de retenir la définition proposée par F. Alquié : « L'expérience indique ce contact formateur du moi avec les choses, sans distinguer ici [...] ce qui vient du dehors et ce qui vient de nous. » (Alquié, 1966, p. 1)

La somato-psychopédagogie, en tant qu'elle est un cadre de formation faisant clairement appel à la dimension de l'expérience du sujet, s'inscrit logiquement dans le courant de la formation expérientielle des adultes. Cependant, la conception de l'expérience à laquelle renvoie cette pratique prolonge ce qu'en soulignent B. Courtois et G. Pineau : « L'expérience [...] renvoie à des situations de vie auxquelles est confrontée une personne sans médiation ni différé. S'il y a formation, c'est une formation par contact direct. » (Courtois, Pineau, 1991, p. 11) Dans ce cadre d'expérience puisée dans la vie quotidienne, les auteurs insistent en effet sur le fait que l'accès au potentiel formateur de l'expérience n'est pas donné : « Cette irruption du contact direct de l'expérience n'est pas si fréquente. En effet, s'interpose habituellement entre l'organisme et son environnement une zone tampon intermédiaire, invisible, faite des rapports habituels que l'organisme entretient avec ce qui l'entoure. Cette zone tampon fait que souvent rien n'arrive. » (*Ibid.*, p. 29) G. Pineau poursuit sa réflexion en ajoutant : « Dans un premier temps, l'expérience est la rupture de cette continuité : l'introduction d'une discontinuité par le surgissement, l'avènement en direct d'une nouveauté. » (*Ibid.*, p. 30)

Cette conception de l'expérience formatrice, en ce qu'elle insiste sur la nécessité d'une rupture avec l'habitude ou le déjà connu pour constituer une réelle source de connaissance, constitue un cadre pertinent pour considérer l'expérience corporelle telle qu'elle est 'organisée' en formation de somato-psychopédagogie : en matière de rapport au corps et au mouvement, l'écran constitué de nos habitudes est en effet particulièrement prégnant et la plupart du temps, nous n'apprenons plus rien de nos propres mouvements ou des mouvements d'autrui. C'est même l'une des caractéristiques de la physiologie qu'une fois passée la phase d'apprentissage psychomoteur dans laquelle l'enfant est obligé d'engager une attention élevée envers son activité sensori-motrice, l'adulte parvienne à effectuer la plupart de ses gestes quotidiens en ne mobilisant qu'une attention de très faible niveau. Cette aptitude de l'être humain à pouvoir « automatiser » ses gestes est heureuse car elle permet d'effectuer une activité aussi complexe que la marche, par exemple, tout en restant disponible sur le plan attentionnel et plus généralement cognitif. Cette automatisation se paie cependant d'un prix : celui d'une relative absence à soi, d'un éloignement par rapport à son 'moi corporéisé', celui-ci semblant vivre une vie anonyme, autonome et lointaine. Reste donc à résoudre la question : dans quelles circonstances cet écran va-t-il et peut-il être levé ? Faut-il laisser aux événements de la vie le soin de créer cette rupture ?

La somato-psychopédagogie va donc plus loin dans la direction d'une rupture nécessaire avec le rapport naturel à l'expérience, en considérant que la « zone tampon », cette distance qui existe entre l'apprenant et son corps mérite d'être interpellée activement. C'est pourquoi nos cadres d'expérience ont été construits à partir de conditions que nous avons qualifiées d'« extraquotidiennes ».

La mise en situation extraquotidienne est ainsi nommée par opposition à (ou en complément de) l'expérience puisée dans la vie quotidienne, cette dernière se caractérisant à la fois par son cadre habituel de déroulement et par une attitude naturelle envers cette expérience.

Par contraste, une situation extraquotidienne implique tout d'abord qu'elle se déroule dans des conditions non usuelles. Par exemple, en ce qui concerne l'expérience du mouvement gestuel, l'expérience de tous les jours est celle d'un mouvement rapide (la vitesse habituelle d'exécution), avec un but à atteindre, un résultat à obtenir et peu de conscience de ce qui se passe au cours du geste, entre le début et la fin du trajet. Par contraste, la mise en situation extraquotidienne de mouvement gestuel en somato-psychopédagogie va permettre d'expérimenter le mouvement dans de tout autres conditions : lentement, de manière relâchée, en prenant en compte consciemment la composante linéaire du geste, sans but fonctionnel à atteindre, avec une sollicitation attentionnelle centrée sur le déroulement du trajet et les effets du geste (Berger, 1999). Bref, c'est presque d'un autre mouvement qu'il s'agit, alors même que le geste en lui-même peut sembler tout à fait identique.

On voit d'emblée que les conditions extraquotidiennes servent à produire des perceptions inédites. C'est cet inédit qui crée l'étonnement : l'expérience intérieure résultant de ce nouveau rapport va pouvoir devenir une motivation en soi, un intérêt va se dessiner de la part de la personne pour des aspects d'elle-même et de son expérience qu'elle ne connaissait pas jusque-là. Ces perceptions, nous l'avons vu, ne sont pas accessibles par la perception de tous les jours (la perception naturelle) et demandent, pour être appréhendées, une attention et une intention particulières. Notamment, la réception de l'information se joue sur un mode préreflexif, en même temps extrêmement présent, avec une grande acuité attentionnelle. Ce n'est pas seulement l'information qui est saisie mais aussi ses effets dans la sphère de l'éprouvé corporel interne. C'est ce mode de

perception extraquotidien qui offrira un « ressenti signifiant », un ressenti qui porte un sens.

En résumé, l'extraquotidienneté 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.

### **2.2.3.3 Le passage par le rapport au corps pour renouveler le rapport au sens**

Selon le principe de la modifiabilité perceptivo-cognitive, c'est par la médiation du rapport au corps qu'est visé le renouvellement du rapport au sens, dans une stratégie pédagogique qui permettra de dépasser l'obstacle constitué par les représentations du sujet dans son processus de changement.

Le premier enjeu est bien la perception d'un phénomène interne lié à l'expérience corporelle. Tout phénomène intime radicalement neuf pour la personne, peut ne pas être perçu parce que le regard ne se pose pas dessus, au bon endroit. Comment la personne peut-elle saisir les faits de conscience qui se situent hors de son champ représentationnel ? Comment une conscience peut-elle élargir son « champ d'attention interne » afin d'accéder aux informations qui émergent de l'intériorité sensible ?

Dans nos propositions pratiques, l'étudiant est amené chronologiquement à dépasser d'abord ses habitudes perceptives, puis ses habitudes motrices et enfin ses représentations conceptuelles. Le retour réflexif sur l'expérience corporelle vécue lui donne l'occasion de témoigner des changements d'état qu'il a ressentis durant l'exercice : « Voilà ce que j'ai vécu et voilà ce à quoi cela me renvoie. » Il s'agit non seulement de ressentir des informations sensorielles, mais d'en dégager un sens intelligible : l'énoncé

abstrait change au contact de l'expérience. « De la vie remontent des paroles qui essaient de transformer des sensibles en signes. » (Pineau, 2006)

On voit ici l'importance de décrire ce qui est perçu durant l'expérience : l'attitude descriptive, en conviant sans cesse à une conscience de plus en plus intime de la vie intérieure, à la pénétration de la pensée et de l'action, déploie des informations vécues qui vont pouvoir influencer les catégories abstraites mises en jeu par la personne.

Qu'est-ce que j'apprends du vécu corporel que je suis en train de vivre ? Tel est l'enjeu pédagogique de la somato-psychopédagogie. La personne est invitée à vivre une expérience corporelle, à reconnaître les impacts de son ressenti sur sa réflexion, finalement, à construire du sens à partir de son expérience vécue. En d'autres termes, il s'agit donc de permettre à une personne de rétablir un dialogue entre son psychisme et son corps. C'est là tout le sens de « l'accordage somato-psychique », dont la pratique installe chez la personne un profond sentiment d'unification, non seulement entre les différentes parties de son corps, mais aussi et surtout entre les différentes parties de son être : intention et action, attention et intention, perception et corps, pensée et vécu...

**Tableau 5**

**Tableau récapitulatif de la potentialité perceptivo-cognitive**

Concept	Mise en action perceptivo cognitive	
Modifiabilité	Perceptivo	Cognitive
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notion de dynamisme</li> <li>- Mise en action des potentialités perceptives et cognitives.</li> <li>- Mettre en mouvement les idées sur la base du vécu du corps.</li> </ul> Trois postulats : <ul style="list-style-type: none"> <li>• la potentialité</li> <li>• l'intelligence évolutive à tout âge</li> <li>• l'expérience</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sollicitation attentionnelle</li> <li>- Présence au corps</li> <li>- Déploiement des habiletés perceptives et motrices</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en jeu de l'activité cognitive et réflexive sous l'influence de l'activité perceptive corporalisée</li> <li>- Renouvellement du champ conceptuel</li> </ul>

#### **2.2.3.4 L'introduction d'une posture pédagogique particulière : la directivité informative**

La directivité informative est la posture pédagogique spécifique de la somato-psychopédagogie. En première approche, cette posture consiste, en s'appuyant sur des protocoles pratiques éprouvés, à guider le patient ou élève de manière active, voire parfois interventionniste, vers l'accueil d'informations nouvelles. On voit ici l'expression des deux versants de la directivité informative : le versant directif et le versant informatif, que nous allons rapidement préciser.

Le versant directif, tout d'abord, en ce qu'il consiste pour le formateur à intervenir activement dans le processus de l'apprenant, peut être suspect aux yeux des tenants de certains courants d'éducation. C'est pourquoi une telle posture demande d'être au clair avec ses implications pratiques et théoriques. Si la somato-psychopédagogie rejoint d'une certaine manière la posture de C. Rogers lorsqu'il affirme que « chacun a à l'intérieur de soi tout ce qui est nécessaire pour apprendre » (Rogers, cité par Morin, Brunet, 2002, p. 28), elle s'en distingue néanmoins quand il préconise que le pédagogue doit « laisser faire la nature, agir elle-même, tranquillement » (*Ibid.*, p. 28) Selon cette perspective, l'éducation devrait se limiter à créer les conditions environnementales qui permettent l'épanouissement du développement naturel de l'apprenant ; conformément aux théories de Rousseau, il s'agit de laisser faire le travail de la nature chez l'élève. Si apprendre est bien, à notre sens, comme le dit Mérieux, « faire quelque chose qu'on ne sait pas faire, pour apprendre à le faire » (Meirieu, 1996, p. 82), nous défendons cependant l'idée selon laquelle une personne doit être aidée si l'on veut qu'elle découvre davantage que ce qu'elle découvrirait par elle seule.

Le versant informatif, lui, renvoie à la notion d'« information nouvelle ». L'idée de la directivité informative est née en effet du constat clinique qu'une personne ne développe pas d'autres moyens d'agir, de réagir, de percevoir, de penser, même si elle souffre de ceux qu'elle utilise, *parce qu'elle ne dispose pas de certaines informations qui lui permettraient de s'y prendre autrement*. Si notre intervention repose sur l'idée que pour changer de point de vue et de mode de réaction, la personne doit avoir accès à des informations manquantes, il est donc indispensable de savoir repérer en pratique quelles

sont ces informations manquantes, pour ensuite les donner à la personne. Mais sur le plan théorique, cela suppose tout d'abord de préciser la distinction entre information connue et information manquante.

C'est précisément là que nous rejoignons la question des représentations comme obstacles au processus d'apprentissage. Chacun, quel qu'il soit, est porteur de représentations qui guident à son insu ses choix, ses réactions et, surtout, son rapport au monde et à la nouveauté. Pour aider une personne à s'ouvrir à des informations nouvelles, à apprendre à nouveau de sa vie, il faut donc nécessairement l'amener à repérer ces représentations, à en prendre conscience et à les identifier précisément. Ce sont, le plus souvent, des *a priori*, des 'allant de soi' qui conditionnent la réception de l'information nouvelle selon des lois d'évidence qu'il faut élucider. Dans ce contexte, la directivité informative consiste à donner l'information nouvelle de manière délibérée, incitative, sans attendre que la personne la trouve par elle-même. Cependant la pédagogie directive doit également être différenciée : elle doit prendre en compte la situation singulière de chaque personne, avec son expérience antérieure, son profil perceptif et cognitif, ses capacités actuelles de percevoir les informations et de leur donner du sens.

La directivité informative repose sur un certain nombre de présupposés théoriques, à commencer par l'idée que l'on apprend autant des autres que de sa propre expérience : contrairement à la posture non directive préconisée par la psychologie humaniste et en particulier par C. Rogers, nous considérons que l'on n'apprend pas seulement de son expérience, mais aussi de l'expérience d'autrui. Le pédagogue a donc, dans notre approche, une fonction essentielle, celle de médiateur actif.

Ensuite, nous reprenons l'idée de la potentialité en postulant que l'homme ne développe pas spontanément sa pleine potentialité perceptive, motrice et conceptuelle. Aussi faut-il un apprentissage guidé et orienté dans ce sens.

Une troisième idée clé qui sous-tend la directivité informative est que plus on est informé, plus on perçoit. En d'autres termes : plus on connaît l'information à saisir, plus il sera facile de la saisir. Si par exemple on informe une personne des éléments constitutifs d'un geste, elle pourra poser son attention sur ces éléments lors de l'effectuation du mouvement et prendra acte de leur existence. Tandis que si elle n'est pas informée, elle effectuera son geste selon son habitude et les éléments qui sont en dehors de son champ d'observation ne seront pas perçus. La directivité informative s'adresse

donc en tout premier lieu aux capacités de perception de l'apprenant, la perception étant ici comprise comme une 'tête chercheuse' capable de saisir les informations qui émergent de l'expérience immédiate, capable de réaliser en un temps record et de façon 'irréfléchie' un premier niveau de traitement de l'information : discrimination, catégorisation, comparaison, discernement... La perception est donc entrevue en tant qu'activité cognitive très riche, ainsi décrite par Bruner : « La perception commence donc par une discrimination et cette discrimination est sélective. C'est la perception qui nous amène ainsi à donner une signification aux sensations, à faire une discrimination entre les éléments appréhendés. Cette discrimination est sélective [...] Il est difficile de parler de la perception sans parler de la comparaison. Les deux processus sont intimement liés [...] la comparaison est l'essentiel de toute étude scientifique. La comparaison suit la description et précède l'explication. » (Bruner, 1966, pp. 5-13)

Dans l'approche de la somato-psychopédagogie, cette fonction cognitive de la perception est placée au centre du dispositif pratique et de la conceptualisation théorique. Dans notre cadre de compréhension, la directivité informative est l'attitude pédagogique par laquelle nous pouvons aider une personne à pénétrer 'à l'intérieur' de cette fonction cognitive de façon consciente. En prévenant la personne du contenu possible de son champ perceptif, nous lui donnons des moyens de capter ce qu'habituellement elle ne percevait pas.

Un quatrième présupposé de la directivité informative est l'idée selon laquelle faire une expérience ne génère pas forcément de la connaissance. Il s'agit là d'une idée qui habite tout le courant de la formation expérientielle, et que nous prolongeons en précisant trois niveaux auxquels il faut veiller pour qu'une expérience soit formatrice : tout d'abord sa *réception*, ce qui implique de travailler l'écoute, l'attention, la présence à l'expérience en temps réel ; ensuite sa *reconnaissance*, c'est-à-dire la capacité à la fois de comparer cette expérience à d'autres et de lui donner une valeur ; enfin son *intégration*, c'est-à-dire la faculté de lui donner une signification qui permette un transfert dans la vie quotidienne.

L'idée selon laquelle on apprend peu de ce que l'on connaît déjà est un autre fondement théorique de la directivité informative : c'est à travers la nouveauté que l'on apprend et c'est pourquoi, comme nous le verrons, la directivité informative repose avant

tout sur la construction d'un cadre d'expérience *extraquotidien* permettant l'émergence d'une expérience inhabituelle.

On voit ici un autre lien entre la notion de directivité informative et notre question de départ, à savoir la question des représentations comme obstacles à l'acquisition de connaissances nouvelles. Le plus souvent, les certitudes, les convictions, les opinions ou allant de soi qui empêchent une personne d'intégrer une information nouvelle, sont paradoxalement liés à une 'ignorance perceptive', définie comme étant le non accès au vécu de référence permettant de comprendre l'information. D'une certaine manière, les certitudes emportent avec elles des contours perceptifs qui les déterminent. Autour de l'action formatrice qui consiste à élargir le cercle des représentations existantes par la transmission de connaissances nouvelles, la directivité informative suggère donc d'ajouter une action visant à diminuer l'étendue de l'ignorance perceptive en proposant des situations où l'apprenant est activement invité à reconnaître des vécus non perçus jusqu'alors.

Dans notre précédente recherche de DEA (Bois, 2005, pp. 143-144), nous avons pu répertorier au total sept facteurs qui font obstacle à la transformation du champ représentationnel :

- une déficience du rapport au corps, entraînant une perturbation de l'unité corps/esprit ;
- une pauvreté perceptive, responsable de la distance existant entre la personne et son vécu, ou entre la personne et le support d'une information nouvelle ;
- une difficulté à saisir les énoncés émergents de l'expérience immédiate (mauvais rapport à la temporalité) ;
- une absence de relation au sentiment organique (perte du sentiment d'identité corporelle) ;
- une absence de prise en compte des informations sensorielles immanentes pour participer à la vie réflexive (absence de lien entre le concret et l'abstrait) ;
- une absence de motivation immanente (déficit de motivation) ;
- un déficit du rapport interactif avec autrui (déficit de l'empathie) ;

## 2.3. LA QUESTION DES REPRESENTATIONS

---

Une première direction de travail nous a permis de situer la réflexion des principaux auteurs de la formation expérientielle sur la question des représentations dans le processus d'apprentissage. Ainsi, nous avons vu que Dewey (1960) avançait que l'expérience sans réflexion ne conduit pas à un véritable apprentissage, puis que K. Lewin (1951), avec sa « théorie du champ », montrait qu'il ne peut pas y avoir d'apprentissage sans un changement de la représentation de la réalité. Nous avons ensuite présenté le « modèle d'action » d'Argyris (1985) qui démontre que les habitudes conditionnées par des représentations de la réalité constituent un obstacle à l'apprentissage. Plus récemment, G. Pineau (2001), prolongeant le constat de ses prédécesseurs, avance que l'expérience, pour qu'elle soit formatrice, doit passer par une remise en question et instaurer une rupture au cœur des convictions installées. A. Giordan exprime la même conviction : « Pour apprendre, il faut une déconstruction des conceptions en place et l'apprenant ne se laisse pas facilement déposséder de son savoir » (Giordan, 1998, p.12)

Une deuxième direction de travail nous a permis de définir le champ théorique de la formation existentielle. Nous avons montré que le courant humaniste avait relevé le fait que le déploiement de la potentialité rencontrait des obstacles liés aux événements extérieurs, aux croyances et aux représentations.

Puis, dans une troisième direction de travail, nous avons abordé les concepts d'éducabilité, de formativité et de modifiabilité qui nous ont permis de préciser les dimensions de la potentialité de l'apprentissage.

Enfin, dans une quatrième direction de travail, nous avons abordé le champ théorique de la potentialité perceptive, à travers le concept de la modifiabilité perceptivo-cognitive. Cette approche nous a permis de dégager un champ théorique des obstacles à l'apprentissage à médiation corporelle.

Dans chacun de ces parcours, nous avons rencontré la problématique des représentations, comme obstacle au changement, comme enjeu d'apprentissage et enfin

comme support de transformation. Nous avons utilisé jusque là cette notion centrale dans une acception courante sans l'avoir vraiment questionnée. Le déploiement de notre problématique de recherche réclame que nous étudions plus avant sa nature. C'est à cette tâche que nous nous consacrons maintenant.

### **2.3.1. Quelques repères théoriques**

La notion de représentation porte avec elle un lourd passé philosophique et scientifique. De plus, aujourd'hui les sciences cognitives et les neurosciences s'en sont emparées et exercent une influence considérable au-delà même de leur sphère de spécialisation.

#### **➤ Une notion polymorphe**

De prime abord, qu'entend-on par représentation ? Par définition, la représentation est là pour « valoir de », valoir à la place de la chose qui peut ne plus être présente. La représentation est faite pour être une « re-présentation » de la chose vue, entendue, sentie. Il est aussi très important de noter que la notion de représentation porte avec elle la notion de *sens*. Cette notion n'est pas problématique en soi ; nous y recourons constamment sans problèmes. Appelons *pragmatique* cette première caractérisation de la notion de représentation.

La question ne tourne donc pas autour de la notion elle-même, mais de ce qu'elle recouvre. Quelle forme possède une représentation ? Quel rôle joue la représentation dans les mécanismes de pensée ? Une représentation est-elle fidèle à la chose visée ? Comment se fabrique le sens attaché à une représentation quelconque ?

Aujourd'hui, la notion de représentation vaut pour un schéma que se construit le cerveau, ou la pensée, pour interpréter le monde. Dans les neurosciences cognitives, cette

notion a surtout été utilisée pour expliquer les processus visuels, la façon dont le cerveau se construit une relation au monde. La représentation n'est pas alors conçue comme une image, mais plutôt comme un schéma, une structure, dont on suppose qu'elle reproduit, plus ou moins fidèlement la réalité du monde extérieur.

Cette notion a été généralisée à tout le fonctionnement du cerveau, de la perception à la pensée. Comme deuxième caractérisation de la notion de représentation, on parle de *représentation mentale*. F. Varela avance que le cognitivisme contemporain ne voit dans la question de la représentation qu'un problème d'adéquation : « Pour le cognitivisme comme pour le connexionnisme actuel, le critère d'évaluation de la cognition est toujours la représentation adéquate d'un monde extérieur prédéterminé. On parle soit d'éléments d'information correspondant à des propriétés de monde (comme les formes et les couleurs), soit de résolution des problèmes bien définis qui impliquent un monde aussi bien arrêté. » (Varela, 1989, pp. 90-91) Nous reviendrons ci-dessous sur cette controverse.

Une autre caractéristique importante des représentations, selon les sciences cognitives, est que la plupart d'entre elles ne sont pas conscientes. Il faut donc faire la différence entre une représentation comme résultat d'opérations automatiques, de calculs effectués par le cerveau et une représentation consciente, normalement pleinement accessible à la conscience du sujet. Mais, cependant, cette distinction demanderait à être précisée. La différence ne peut pas être de nature mais plutôt de degré, ce qui nous amène à interroger les rapports entre représentation, émergence d'un sens et prise de conscience.

Enfin, cette notion de représentation issue des neurosciences cognitives demande à être étendue dans une perspective psychosociale. Comme troisième caractérisation de la notion de représentation, elle est alors entendue comme *point de vue*, regard, croyance, qu'un sujet porte sur lui ou son environnement. C'est cette dernière qui nous intéresse en dernier lieu puisque c'est elle que nous avons rencontré dans notre pratique et autour de laquelle tourne notre question de recherche. Cependant, nous avons choisi à dessein le terme « point de vue », puisque, portant déjà avec lui plusieurs sens, ce terme offre l'opportunité de mettre en rapport la notion de représentation perceptive, la notion

phénoménologique d'esquisses (Husserl, 1965) et la notion plus personnalisante de croyance. Ce croisement entre représentation perceptive, représentation phénoménologique et représentation cognitive est au cœur de notre problématique de recherche.

Nous partirons donc de la controverse soulevé par F. Varela à l'encontre de la notion de représentation avancé par le cognitivisme contemporain pour aborder ensuite la notion de représentation psychologique en lien avec les processus d'apprentissage.

### ➤ **Du concept cognitiviste à la conception énactive**

F. Varela s'est attaqué à la notion de représentation comme représentation prédéfinie de la réalité. Pour cette controverse philosophique, il s'est appuyé sur les travaux d'Husserl pour s'attaquer à l'hégémonie des sciences cognitives dans la philosophie contemporaine, hégémonie qu'il dénomme le « cognitivisme ».

Il soumet à la discussion critique la notion cognitiviste de représentation : « Dans notre discussion sur le cognitivisme, nous avons distingué deux notions de représentation. L'une est la notion généralement admise de représentation en tant qu'interprétation : la cognition correspond toujours à l'interprétation – ou à la représentation – de l'état du monde. L'autre, beaucoup plus forte, pose que cette activité cognitive ne s'explique qu'au prix de l'hypothèse selon laquelle un système agit à partir de représentations internes. (Varela, p. 99) Cette deuxième notion est beaucoup plus forte, car, alors, « nous présumons que le monde est prédéfini, c'est-à-dire que ses propriétés sont établies préalablement à toute activité cognitive. » (Varela, 1989, p. 101)

Pour le cognitivisme actuel, le critère d'évaluation de la cognition est toujours « la représentation adéquate d'un monde extérieur prédéterminé » (Varela, 1989, p. 99). « L'hypothèse cognitiviste prétend que la seule façon de rendre compte de l'intelligence et de l'intentionnalité est de postuler que la cognition consiste à agir sur la base de représentations qui ont une réalité physique sous forme de code symbolique dans un cerveau ou une machine. » (Varela, 1989, p. 38) Il en pointe alors les insuffisances : « Notre activité cognitive quotidienne révèle que cette image est par trop incomplète. La

plus importante faculté de toute cognition vivante est précisément, dans une large mesure, de *poser* les questions pertinentes qui surgissent à chaque moment de notre vie. Elles ne sont pas prédéfinies, mais *énectées* ; on les *fait-émerger* sur un arrière-plan, et les critères de pertinence sont dictés par notre sens commun, d'une manière toujours contextuelle. » (Varela, 1989, p. 91)

À travers ce propos, Varela rejoint les travaux de certains penseurs continentaux, comme M. Heidegger, M. Merleau-Ponty et M. Foucault. Ces penseurs se préoccupent du phénomène de l'interprétation tout entier, dans son sens circulaire, de lien entre action et savoir, entre celui qui sait et ce qui est su. Varela conceptualise cette circularité totale entre action et interprétation par le terme de faire-émerger : « L'idée fondamentale est donc que les facultés cognitives sont inextricablement liées à l'historique de ce qui est vécu, de la même manière qu'un sentier au préalable inexistant apparaît en marchant. L'image de la cognition qui s'ensuit n'est pas la résolution de problèmes au moyen de représentations, mais plutôt le faire émerger créateur d'un monde, avec la seule condition d'être opérationnel. » (Varela, 1989, p. 111-112)

À la conception orthodoxe, cognitive, de représentation, il oppose le concept de l'« énection », terme anglais qui tente de préserver la proximité entre « action » et « acteur » en conservant un lien de rapport de réciprocité. Ce concept emporte avec lui l'idée d'une qualité intrinsèque de ce qui émerge et surgit à chaque moment de la vie, non prédéfini, mais *énecté*, selon les mots de F. Varela : « 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)

Nous proposons de synthétiser la perspective énective à partir des propositions nouvelles suivantes (Maturana, & Varela, 1987 ; Thompson, 2006) :

- L'intelligence ne se définit plus comme la faculté de résoudre un problème, mais comme celle de pénétrer un monde partagé.
- Il existe une articulation significative entre un monde indéfini et le système qui doit le traiter.

Didier AUSTRY 6/2/07 19:25

Mis en forme: Police :Italique

Didier AUSTRY 6/2/07 19:26

Mis en forme: Police :Italique

Didier AUSTRY 6/2/07 19:26

Mis en forme: Police :Italique

- L'approche de l'énaction introduit dans sa physiologie les influences de la temporalité de la vie (une neurophénoménologie de l'action).

En conclusion, F. Varela questionne le rôle de la représentation communément entrevue par les sciences de la cognition : « Si le monde dans lequel nous vivons se réalise naturellement plutôt que d'être prédéfini, la notion de représentation ne peut plus dorénavant jouer un rôle aussi central. » (Varela, 1989, p. 92)

Il rejoint ainsi la phénoménologie de Husserl et de ses continuateurs qui voit dans l'accès direct au monde, dans l'immédiat de la perception, une conscience qui déborde la notion de conscience médiatisée par des représentations. Ainsi E. Husserl écrit : « Je me suis donné à moi-même de façon absolument immédiate que dans le présent de ma vie. De lui seul, j'ai une expérience de la forme la plus immédiate, celle de la perception. » (Husserl, 1971, p. 175) Nous nous situons ici en amont du clivage réflexif, au niveau d'une « surréflexion », pour reprendre le terme de M. Merleau-Ponty (1964a), qui fait appel à une saisie d'un sens qui précède la réflexion.

La conscience, telle qu'entrevue par Husserl, n'est pas un réceptacle passif de représentations, comme le soutiennent P. Huneman et E. Kulich, dans leur présentation du point de vue de la phénoménologie concernant le champ représentationnel : « La théorie selon laquelle la conscience contiendrait des 'images mentales' du réel construites à partir des impressions sensibles, cette théorie de la conscience comme 'boîte à représentations', est rendue caduque par la démarche phénoménologique ». (Huneman et Kulich, 1997, p. 29)

Nous retiendrons de la théorie de l'énaction deux éléments qui nous semblent importants. Le premier est le fait que, pour la théorie de l'énaction, le sujet construit activement, par son action propre, son rapport au monde, au contraire de la théorie cognitiviste classique, pour qui le rapport au monde consiste en représentations construites de manière passive. Le deuxième élément est que ce rapport au monde contient une dimension irréfléchie, effet d'une présence immédiate du sujet à son expérience.

Nous voyons, à travers cette discussion théorique autour de cette notion, que certaines représentations appartiennent au monde de l'inconscient cognitif, servant de support à la compréhension, à la catégorisation spontanée, irréfléchie, tandis que d'autres, les représentations des attitudes, emportent avec elles une biographie, des investissements affectifs et émotionnels, des enjeux personnels. Tous ces « satellites » de la représentation compliquent la lecture de leur signification. Et c'est bien ce type de représentation qui participe à l'ancrage des idées, des présupposés, des allant de soi, etc.

C'est pourquoi il nous faut aborder maintenant la question de la représentation en lien avec ce que nous avons appelé la « structure d'accueil » de l'apprenant, ce par quoi nous désignons à la fois la représentation comme *produit de connaissance* et comme *mode d'appréhension* d'un apprentissage. Cette structure d'accueil sert de support à tout apprentissage, mais, en même temps, conditionne, de manière positive et négative, la qualité de réception de l'information nouvelle. Nous pouvons mettre ainsi en parallèle une réflexion sur les représentations et une réflexion sur la notion d'habitus.

### **2.3.2. Représentation et structure d'accueil**

Dans une perspective sociale, les représentations valent comme habitudes, « habitus » de comportements, présupposés de pensées. Ainsi l'habitus, pour Durkheim, désigne « une disposition générale de l'esprit et de la volonté qui permet à un individu d'accéder à l'éducation et qui l'oriente dans un sens défini pour toute la vie. » (Durkheim, cité par Dubar, 1991, p. 67) L'habitude conserve ici un caractère positif, puisqu'il s'agit d'un système de dispositions durable et transposable qui préserve une cohérence et une stabilité sociale. L'habitus permet aux individus d'adopter les stratégies qui sont en accord avec leur appartenance sociale, selon des schèmes inconscients. C'est aussi un système efficace pour découvrir de nouvelles façons d'agir tout en conservant son fonctionnement habituel. L'ancrage identitaire personnel et social de l'homme se construit alors sur la base de représentations, d'habitudes et d'interprétations selon des schémas qui économisent l'activité mentale.

Ensuite, dans une perspective individuelle, la représentation constitue une structure de première urgence, provisoire, qui aide à se forger une opinion, ou à tirer du sens d'une information qui n'a pas encore été mise à l'épreuve de la réflexion. Ainsi, le champ représentationnel assure une sorte de « relais cognitif », permettant de donner un sens premier par défaut, quand la personne se trouve confrontée à une information inédite, à une situation imprévisible. Il s'agit donc d'un système cognitif de « survie » qui assure un lien entre le passé et le présent, entre le concevable et l'inconcevable, entre l'imprévisible et le prévisible, finalement, entre le connu et l'inconnu. À travers le système représentationnel, se mettent en jeu des fonctions et des comportements tacites, sans qu'il soit nécessaire de déployer une mobilisation cognitive intense.

Les représentations permettent ainsi :

- De stabiliser une connaissance de base qui fait que le monde n'a pas à être reconstruit à chaque instant.
- De donner sens au monde sans nécessité de déployer en permanence une activité mentale intense.
- De comprendre le monde sans se le réapproprier à chaque fois.
- De communiquer avec autrui et de déchiffrer le discours, le langage, l'intention...
- D'agir de manière cohérente grâce à des schèmes préétablis.

La personne acquiert finalement des habitudes cognitives, interprétatives et comportementales : « On ne vit pas sans habitude, écrit Ravaisson, l'être humain prend des habitudes, se choisit des habitudes, se structure par l'habitude : il y gagne et d'un autre côté, il y perd, il y a risque d'engourdissement dans la routine. » (Ravaisson, 1997, p. 12)

Le propos de Ravaisson situe clairement les enjeux de l'habitude sur l'homme : « Dans l'homme, le progrès de l'habitude conduit la conscience, par une dégradation non interrompue, de la volonté à l'instinct, et de l'unité accomplie de la personne à l'extrême diffusion de l'impersonnalité » (*Ibid.*, p. 94)

La « rupture épistémologique », pour reprendre l'expression de G. Bachelard qui pointe la différence de nature entre savoir, ou représentation, scientifique et savoir commun, est au centre des enjeux pédagogiques. Les représentations, comme produits et comme modes de connaissance, assurent une stabilité cognitive mais sont aussi un obstacle à la production des connaissances et donc, parfois, source d'erreurs.

Dans la perspective constructiviste, il n'y a pas alors d'apprentissage sans une confrontation cognitive : « Il n'y a pas d'apprentissage, c'est-à-dire 'transformation majorante' d'une connaissance préalable que si, d'une part, cette structure a été activée et confrontée à un moment à une information extérieure. » (Bourgeois, 2004, p. 6).

A. Giordan et de G. Vecchi vont dans ce sens. Pour eux, l'apprentissage désigne ce processus par lequel le sujet, pour accéder à une information nouvelle, doit nécessairement transformer son point de vue : « Un élément nouveau ne s'inscrit pas dans la ligne de connaissances antérieures, celles-ci représentent le plus souvent un obstacle à son intégration et il faut donc une transformation intellectuelle pour combler ce décalage. » (Giordan et de Vecchi, 1987, p. 66)

### ➤ **Le constructivisme piagétien revisité**

Cette perspective nous amène naturellement à la théorie de J. Piaget, qui avait comme projet théorique d'offrir une alternative au courant behavioriste et gestaltiste. Au premier, Piaget reproche de ne pas tenir compte de l'activité cognitive du sujet dans ses interactions avec l'environnement. Au second, il reproche de ne considérer l'activité cognitive du sujet que dans l'ici et maintenant de l'interaction, sans suffisamment s'intéresser ni à la genèse des structures cognitives que le sujet mobilise pour traiter l'information, ni aux conditions qui permettent à ces structures de se transformer au cours de l'interaction.

Pour sa part, Piaget postule une médiation cognitive des interactions sujet – environnement. L'étudiant participe donc activement et cognitivement à l'appréhension des situations nouvelles, à partir d'une base de connaissance préalable qui va être activée par une nouvelle structure de connaissance. C'est cette confrontation du sujet aux informations nouvelles en provenance de la situation d'apprentissage qui conduit à une

Didier AUSTRY 6/2/07 19:36

**Mis en forme:** Retrait : Gauche : 1,25 cm, Retrait négatif : 1 cm, Espace Après : 6 pt, Interligne : 1,5 ligne, Avec puces + Niveau : 1 + Alignement : 0,63 cm + Tabulation après : 1,27 cm + Retrait : 1,27 cm, Tabulations : 2,25 cm, Tabulation de liste + Pas à 1,27 cm

transformation effective. Piaget a toujours affirmé qu'on apprend sur la base des connaissances préalables. D'où le fait que la rencontre entre l'information nouvelle et les structures de connaissance préalables provoque un conflit, nécessaire à l'acquisition de la connaissance. Toutefois, E. Bourgeois précise que « tout conflit cognitif ne conduit pas nécessairement à un apprentissage » (Bourgeois , 2004, p. 6)

Cela nous permet de mettre en lien le constructivisme piagétien avec le champ de la formation expérientielle, parce qu'il nous apparaît que la nature des connaissances mises en jeu dans le constructivisme est une connaissance d'expérience. En effet :

- Le sujet n'est pas seulement « agi » par son environnement, il interagit avec lui (s'opposant au génétisme sans structure des behavioristes).
- L'organisme est sans cesse modifié par les influences du milieu, il est plastique.
- Il y a mise en jeu d'une structure d'accueil à travers la confrontation à des stimuli.
- Selon la structure cognitive activée, le sujet va enregistrer certaines informations et en négliger d'autres.
- Le sujet va organiser les informations et établir des relations afin de les structurer et produire du sens.
- L'histoire vécue par le sujet va avoir une influence sur les expériences actuelles.
- La structure d'accueil appelée « structure d'assimilation » incorpore l'événement sans déstructurer la structure antérieure.

En formalisant, de manière précise, ce processus dynamique d'interaction entre le sujet, sa structure d'accueil et l'apprentissage, Piaget a déterminé une série d'étapes successives invariantes commandant l'évolution de tout apprentissage. Il a dénommé ces catégories des schèmes d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration :

- **Assimilation** : « L'intelligence est, en effet, assimilation, dans la mesure où elle incorpore à ses cadres de données de l'expérience. [...] Dans tous les cas, l'adaptation intellectuelle comporte un élément d'assimilation, c'est-à-dire de structuration par incorporation de la réalité extérieure à des formes dues à l'activité du sujet. » (Piaget, 1968, p. 12).
- **Accommodation** : l'accommodation n'est possible que s'il y a eu précédemment assimilation de l'élément nouveau. Il s'agit de la phase où la structure d'accueil est modifiée sans être déstructurée, et traduit l'activité de transformation exercée par le milieu sur le sujet, de manière progressive, compatible avec sa nature.
- **Équilibration** : Il ne peut y avoir accommodation que dans le cas d'une régulation qui s'opère par la recherche d'un équilibre nouveau et meilleur que le précédent.

Nous remarquons, pour notre propos, que chaque schème peut correspondre soit à une étape dont la traversée signe la réussite progressive de l'apprentissage, soit, au contraire, à un état dans lequel le sujet peut se trouver « bloquer ». Par exemple, un blocage au niveau de l'assimilation marque la préférence d'un sujet pour le type d'informations correspondant à sa propre structure d'accueil et pour qui la remise en question de ses acquis est plus difficile. Il est donc tout à fait essentiel de pouvoir repérer ces stratégies et de construire des dispositifs pédagogiques pertinents. Cela constitue une part des éléments que nous avons apporté dans notre cadre pratique.

Si le constructivisme de J. Piaget est pertinent dans les apprentissages de l'enfant, reste à déterminer la pertinence d'un transfert direct de celui-ci au champ de la formation d'adultes. Certains auteurs, en effet, avancent l'argument qu'il y a chez l'adulte des enjeux de préservation des connaissances qui n'existent pas chez l'enfant et qui modifient la gestion de la connaissance nouvelle : « Il n'est pas évident de réfuter directement un savoir préalable, celui-ci résistant même à des argumentations très élaborées, puisqu'il est en liaison avec une structure cohérente plus vaste, celle de la pensée de l'apprenant, qui

porte en elle une logique et ses systèmes de signification propres. » (Giordan et de Vecchi, 1987, p. 30)

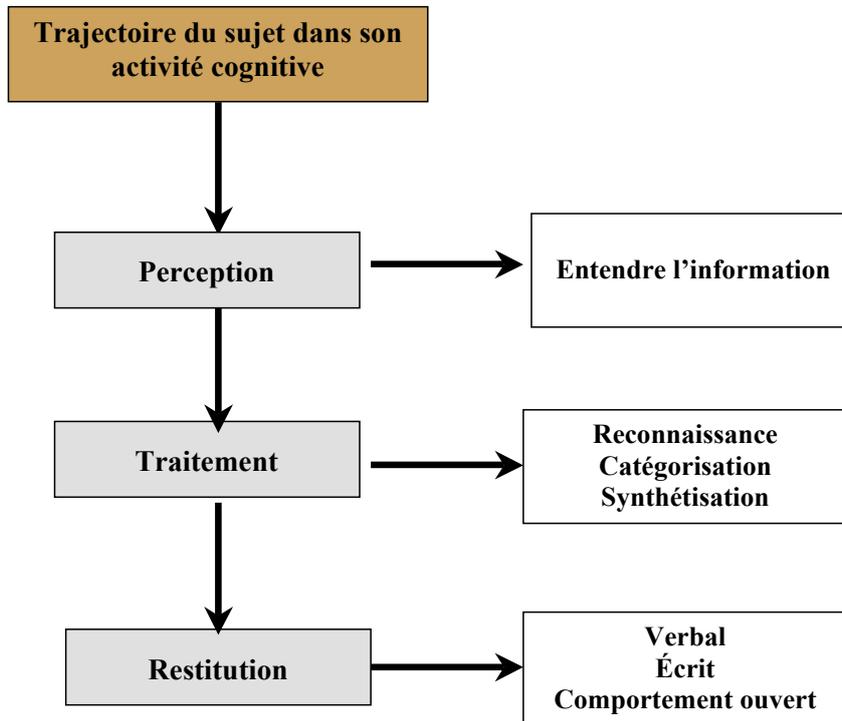
Mais, les partisans du constructivisme et du néo-constructivisme soulèvent également cette problématique. À ce propos, Bourgeois précise : « L'individu dispose en effet d'une impressionnante panoplie de stratégies cognitives permettant de dépasser un conflit cognitif d'une manière qui préserve intacte la structure initiale, comme par exemple, le 'biais de confirmation d'hypothèses', qui consiste à ne se centrer que sur l'information congruente avec la structure de connaissance initiale et à esquiver l'information potentiellement perturbante » (Bourgeois, 2004, p. 6)

La littérature abonde sur ce sujet et la trajectoire du sujet dans ses résistances cognitives a déjà été formulée. Il nous semble, au final, que notre pratique pédagogique nous incite à garder l'esprit du constructivisme piagétien, tout en y intégrant les notions de résistances cognitives qui forment justement le cœur de notre question de recherche.

Avec le tableau suivant (**Figure 6**), nous nous proposons donc de synthétiser cette littérature pour mettre en exergue les éléments les plus importants du processus cognitif dynamique mis en jeu dans l'accueil de l'information dans un processus perceptif.

**Figure 6**

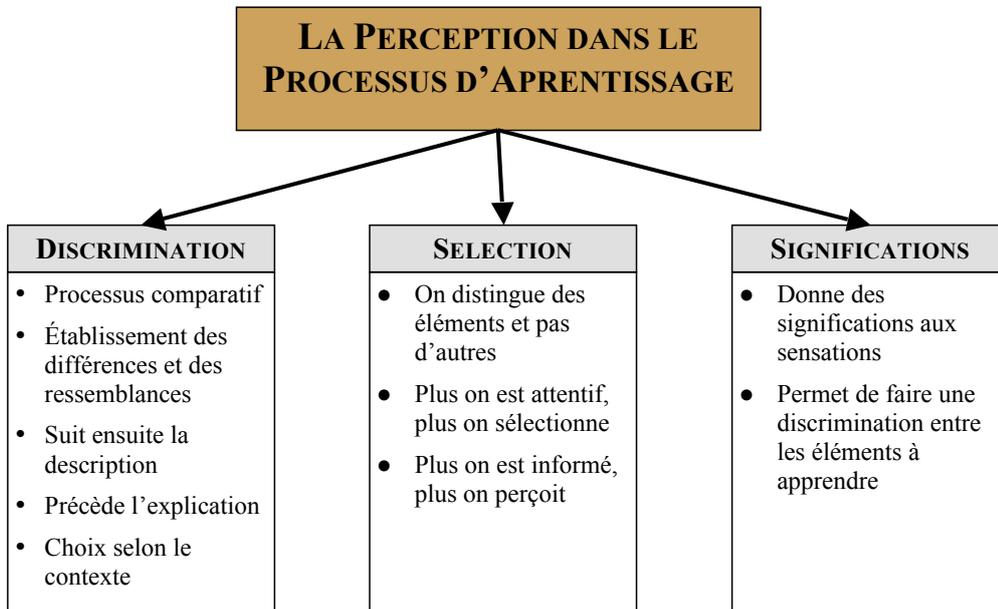
**Place de la perception dans l'acquisition des connaissances**



De plus, nous pensons que cette synthèse serait incomplète si on ne lui associait pas la dimension perceptive qui, elle aussi, est très sollicitée dans le processus d'acquisition des connaissances. En effet, il arrive souvent que l'on exclut la participation de la perception aux processus cognitifs, alors que, pourtant, selon J.-S. Bruner (1973), l'acte de percevoir est une activité cognitive efficiente. Notre tableau suivant, (**Figure 7**), formalise les actes cognitifs spécifiques mis en jeu dans l'acte de percevoir.

Figure 7

Place de la perception dans le processus d'apprentissage

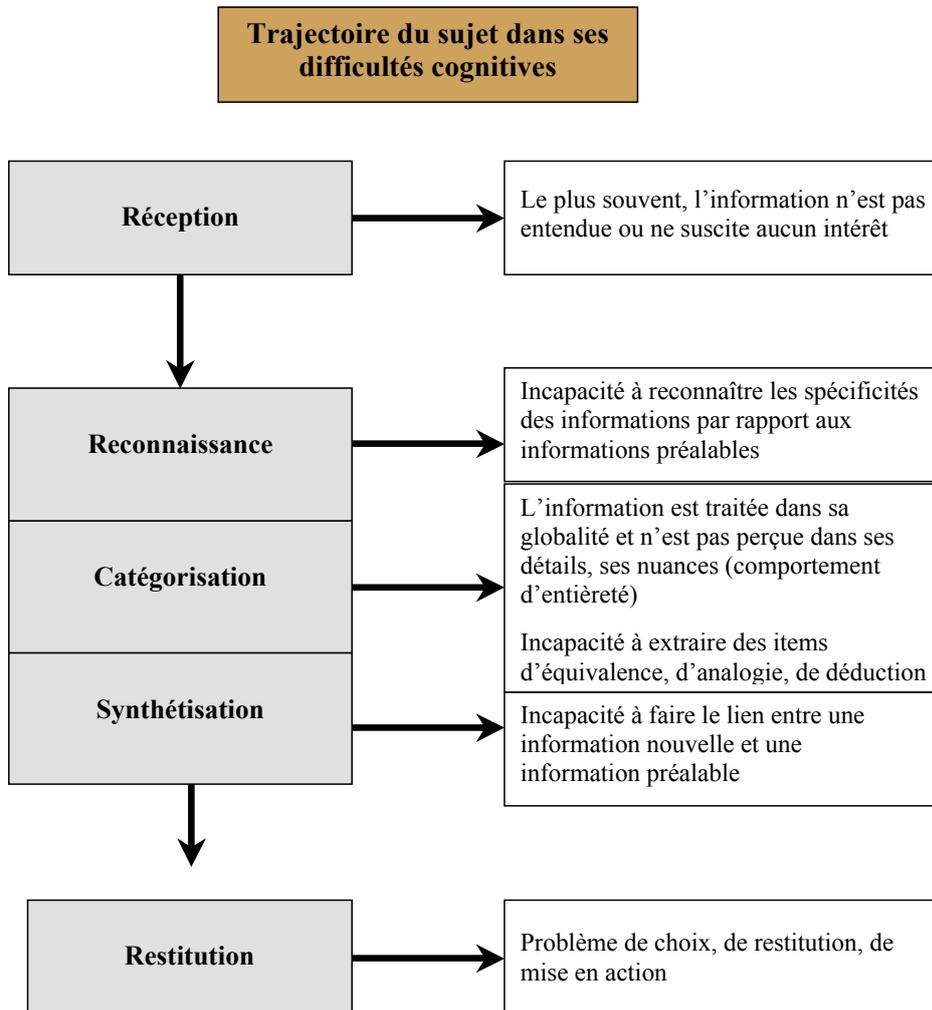


L'acte de perception commence par une discrimination et cette dernière est sélective ; ainsi, la perception nous amène alors à donner une signification aux sensations, à faire une distinction entre les différents éléments à apprendre.

Le diagramme suivant, (**Figure 8**), représente les difficultés rencontrées dans la phase d'acquisition de connaissances. Ce diagramme intègre l'approche du constructivisme, l'apport des théories de la confrontation cognitive abordée ci-dessus et la place des processus de perception.

**Figure 8**

**Trajectoire du sujet dans ses difficultés cognitives**



Des difficultés s'expriment d'abord au niveau de la réception. Le sujet peut utiliser des stratégies d'évitement si l'information est trop confrontante, si elle ne correspond pas aux attentes ou si elle n'offre en apparence aucun intérêt pour la personne. Le plus souvent, l'information est évacuée avant tout traitement cognitif actif, c'est-à-dire conscient.

Au niveau de la reconnaissance, le plus souvent, le sujet ne reconnaît pas les spécificités de l'information par rapport aux informations préalables. On note également des difficultés à catégoriser. Certains étudiants ont en effet, tendance à traiter les informations dans leur globalité et les détails, les nuances, les subtilités ne sont pas perçus. D'autres sont dans l'incapacité d'extraire des items d'équivalence, d'analogies, de déduction et à reconstituer un puzzle cohérent.

On remarque également une difficulté à synthétiser, c'est-à-dire à faire le lien entre une information nouvelle et une information préalable. Si l'information n'entre pas dans le moule initial, elle est rejetée.

Au niveau de la restitution, on remarque que le sujet a des problèmes de choix, d'exposition, de décision et de mise en action.

En conclusion, nous reviendrons sur le fait, déjà souligné et mis en valeur par les tableaux précédents, que les représentations sont à la fois un produit et un mode de connaissance qui assure une stabilité cognitive mais constitue aussi un obstacle à l'acquisition des connaissances. Cela appelle une pédagogie spécifique qui doit réaliser une intervention systématique sur les représentations du sujet. Dans cette perspective, l'apprentissage doit comprendre deux niveaux : celui de l'*action*, c'est-à-dire des actes concrets que l'on pose et qui ont des conséquences observables sur le sujet et, celui de la *réflexion*, c'est-à-dire de l'activité de pensée exercée par le sujet sur son action.

Sans anticiper, nous relevons les principes suivants, amenés par notre discussion théorique : la première étape consiste à activer la structure d'accueil pertinente pour le sujet en choisissant la catégorie la plus accessible dans le répertoire de compréhension de celui-ci. L'étape suivante consiste dans l'appréhension des stratégies mises en œuvre par le sujet pour se focaliser préférentiellement sur les informations qui confirment son hypothèse et à évacuer ainsi les informations contradictoires à son point de vue initial.

Dans notre dernière section, nous abordons alors la question de ces stratégies individuelles pour interroger ces notions « satellites » de l'apprentissage que sont les émotions, les désirs, les imaginations, qui participent au cheminement de la pensée et à la construction des représentations.

### 2.3.3. Représentation et interprétation individuelle

Bien que nous accordions une grande importance aux interactions sociales dans l'apprentissage, dimension apportée notamment par les travaux de Bandura et J.-S. Bruner, nous avons fait le choix de cibler notre démarche sur l'implication du sujet dans son apprentissage. En effet, cette implication est l'un des points clés de l'apprentissage en somato-psychopédagogie, et, dans le même temps, comme nous l'avons amplement développé dans les sections précédentes, la prise en compte des représentations du sujet est un réquisit de l'apprentissage.

Nous avons tout d'abord abordé la fonction des représentations, puis à travers la représentation et la structure d'accueil, nous avons abordé l'activité cognitive : la représentation perceptive du monde. Ici, nous allons aborder la représentation sous l'angle de l'interprétation : *comment le sujet se perçoit dans le monde et se perçoit lui-même*. En effet, il y a une réelle différence entre percevoir le monde et se percevoir. Dans le second cas, la relation du sujet au monde et à lui-même interfère sur son mode représentationnel et sur sa capacité à accueillir le monde et à s'accueillir lui-même.

La représentation interprétative est liée à des enjeux personnels, et correspond à une manière de se représenter les choses, les événements et de se percevoir dans ses capacités à agir. Ici, la représentation n'est pas à l'abri des inférences arbitraires, des généralisations, des abstractions sélectives ou des jugements de valeur. La plasticité des structures d'accueil dépend du système de valeur et de l'identité du sujet, ce qui explique en grande partie les « résistances » au changement de structure.

Ces enjeux psychologiques se dévoilent à travers l'analyse des comportements, dans la mesure où ceux-ci sont réactionnels et donc fortement influencés par des significations émotionnelles et affectives. Nous rencontrons alors ce que nous pouvons appeler une « charge représentationnelle », qui est justement la cause d'interprétations erronées, de croyances irrationnelles, selon le modèle d'A. Ellis (1962), ou encore de pensées automatiques et de distorsions cognitives, selon le modèle de A.-T. Beck (Beck & coll., 1979). Ces schémas cognitifs négatifs, tels que formalisés par A. Ellis et A.-T. Beck, nous permettent de cerner un ensemble de repères utiles dans notre approche pédagogique et fournissent un appui certain à notre problématique de recherche.

Nous donnons quelques repères à propos du modèle de A.-T. Beck (Beck & coll., 1979) :

- **Les pensées automatiques** : ces postulats guident les jugements que le sujet porte sur lui-même. La perte de l'estime de soi, l'anxiété et l'évitement ne sont que la traduction clinique de la perturbation du traitement de l'information par les schémas exprimés au niveau clinique par des pensées automatiques négatives. 'tu vas être ridicule ' » (cité par Cottraux, 2004, p. 162)
- **Les distorsions cognitives** : une distorsion cognitive « traduit une perturbation profonde et stable des mécanismes de la pensée logique. Plusieurs types d'erreurs logiques, ou distorsions cognitives ont été décrites : en particulier l'inférence arbitraire (tirer des conclusions sans preuve), la sur-généralisation (étend à toutes les situations une situation malheureuse), l'abstraction sélective (se centrer sur un détail hors du contexte) la magnification ou la minimisation (accorde une grande valeur aux échecs ou dévalorise les succès), la personnalisation (sentiment d'être responsable de tout) » (*Ibid.*, p. 162).

Le modèle de A. Ellis (1962), quant à lui, décrit un système de croyances irrationnelles qui donnent lieu à des pensées, des émotions négatives et des comportements défaitistes. Voici quelques exemples de croyances irrationnelles :

- Vous devez être aimé et approuvé en tout et par tout le monde.
- Il est plus aisé d'éviter d'affronter les difficultés de l'existence que d'entreprendre des activités plus fructueuses de maîtrise de soi.
- Vous pouvez atteindre le bonheur par l'inertie, l'inactivité ou en vous faisant plaisir passivement et sans vous engager personnellement. (Ellis, 1962, cité par Cottraux, 2004, p. 169)

La psychologie de la personne, à travers ses stratégies cognitives, interfère donc sur sa manière de se représenter le monde, d'accueillir les informations. On retrouve également, en fonction de la représentation que le sujet a de lui-même, de ses

compétences, de ses chances de réussite et de son sentiment d'efficacité, des schèmes de fonctionnement qui influencent les attitudes.

En résumé, le tableau suivant illustre la fonction des représentations dans ses aspects négatif, puis positif, et ce afin de montrer le double rôle possible de celle-ci en fonction de la personne et de ses dispositions cognitives, émotionnelles ou affectives.

**Tableau 9**

**Aspects positifs ou négatifs des représentations selon le point de vue (Bois, 2002)**

<b>VISION POSITIVE</b>	<b>VISION NEGATIVE</b>
↓	↓
<b>Représentation de la situation actuelle</b> <i>Capacité à discriminer, catégoriser, à se situer</i>	<b>Représentation de la situation actuelle</b> <i>Déformation, interprétations erronée, décalage avec l'immédiateté</i>
↓	↓
<b>Représentation de la situation attendue</b> <i>Capacité à construire des perspectives</i>	<b>Représentation de la situation attendue</b> <i>Déceptions, insatisfactions</i>
↓	↓
<b>Représentation des perspectives d'action</b> <i>Capacité d'anticiper, de conserver une cohérence d'action</i>	<b>Représentation des perspectives d'action</b> <i>Généralisatrice d'attentes, de projections erronées</i>
↓	↓
<b>Représentation de la situation passée</b> <i>Capacité à construire un sens de cohérence</i>	<b>Représentation de la situation passée</b> <i>Rupture de sens de cohérence</i>

Au final, ce parcours de la problématique des représentations nous a permis de préciser la nature des obstacles au changement et des enjeux de tout apprentissage et

enfin la fonction de support de transformation permise par la représentation. Cette dernière fonction ne va pas de soi et demande à être précisée par notre cadre pratique puisque c'est là tout l'enjeu de notre recherche.



## **CHAPITRE 3**

### **CADRE PRATIQUE**

---

Après avoir contextualisé notre recherche sur le plan théorique, il convient maintenant d'en présenter les modalités pratiques : d'une part, dans quelles conditions et avec quels outils nos étudiants en somato-psychopédagogie, sujets de cette étude, ont-ils été formés à accéder à l'expérience du sensible ? D'autre part, comment ont-ils été guidés dans la rédaction des journaux de formation qui ont constitué notre matériau de données ?

#### **3.1 LES CONDITIONS DE L'EXPERIENCE DU SENSIBLE**

---

La construction de notre objet de recherche repose directement sur le type spécifique d'expérience corporelle que nous proposons, et que nous avons nommée « expérience du corps sensible ». Chercher à répondre à notre question de recherche

suppose donc une phase préliminaire de mise en situation pratique, plaçant le sujet au cœur de son expérience du corps sensible. C'est à partir de cette mise en situation que nos étudiants/sujets de recherche seront ensuite amenés à décrire par écrit le contenu de leur expérience du sensible, contenu qui constituera notre matériau de données. Le lecteur doit comprendre que ce qui sera décrit ici n'est pas notre méthodologie de recherche, mais bien le terrain d'expérience des participants en formation de post-graduation en somato-psychopédagogie. Ce cadre de la pratique doit être distingué de notre propre méthodologie de recherche axée sur l'analyse des journaux de recherche, laquelle sera présentée dans le cadre du prochain chapitre.

Nous avons vu dans la première partie de cette thèse dans quel contexte théorique la somato-psychopédagogie fait appel, pour permettre l'accès à cette expérience du sensible, à des conditions extraquotidiennes. Il convient maintenant de présenter les modalités pratiques par lesquelles ces conditions extraquotidiennes sont réalisées. Ces modalités peuvent être regroupées en quatre catégories de « programmes d'intervention », que nous appellerons respectivement relation d'aide manuelle, gestuelle, introspective et verbale. Dans toutes ces situations, l'attention de l'étudiant est orientée à la fois vers le vécu sensoriel et vers le processus réflexif qui en découle.

Pour prendre en compte la pauvreté perceptive rencontrée chez certains étudiants, nous procédons à une sollicitation graduelle des ressources attentionnelles en respectant les capacités perceptives individuelles : d'abord vers la dimension la plus objective de l'expérience ; puis vers les informations sensorielles plus subjectives ; puis vers la distinction entre informations sensorielles connues et celles qui le sont moins ; enfin vers les pensées émergeant de l'expérience. Grâce à cette mise en condition extraquotidienne progressive, l'attention qui au départ est un instrument cognitif change de statut et devient outil de perception consciente, puis plus subtilement d'une « présence à l'expérience » et enfin outil d'un « rapport à l'expérience », la notion de rapport étant dans notre esprit entrevue comme le niveau le plus fin de réception d'une expérience et de ses effets corporels et signifiants.

Soulignons enfin, pour faciliter la compréhension du lecteur, que dans les différentes situations pratiques que nous allons maintenant présenter, l'étudiant est placé alternativement en position d'apprenti-praticien (« praticien » dans le texte), et d'apprenti-patient (« patient » dans le texte).

### 3.1.1 La pédagogie manuelle

La première mise en situation pratique pour ouvrir le sujet à la dimension sensible de l'expérience est la situation manuelle. Le patient est confortablement allongé sur une table et le praticien pose les mains à différents endroits du corps du patient. Par une pression à la fois douce et ferme, son toucher va concerner le 'cœur du corps', là où le matériau des différents organes – muscles, os, viscères et liquides (Courraud-Bourhis, 2005) – est animé d'une mouvance invisible mais bien perceptible lorsqu'on y a été formé, que nous nommons « mouvement interne ».

À la limite entre visible et invisible, entre objectif et subjectif, entre palpable et impalpable, la dynamique de nos tissus est extrêmement riche et se dévoile au praticien dès que celui-ci mobilise des ressources attentionnelles spécifiques, se donnant les moyens d'un accroissement de sa compétence perceptive. Outre cette dynamique tissulaire, l'expression « mouvement interne » désigne dans notre esprit l'ensemble des mouvements qui ne se donnent pas à voir à un observateur extérieur mais à vivre au sein d'une perspective impliquée, en première personne. Ainsi en est-il des mouvements toniques, fluctuations permanentes de la consistance des tissus, spontanées ou provoquées par le toucher du praticien ; les mouvements cognitifs, avec par exemple les mouvements attentionnels, s'exprimant à la fois à travers les variations de l'orientation du faisceau attentionnel du sujet depuis une région du corps vers une autre et à travers les modifications de l'effort attentionnel lui-même ; le mouvement des représentations, qui correspond au remaniement des concepts, idées et allants de soi que le sujet porte et qui peuvent se trouver révélés voire questionnés au contact d'une expérience perceptive nouvelle ; les mouvements méta-affectifs, dans lesquels, à l'instar des états émotionnels d'arrière-plan mentionnés par A. Damasio (1995), la personne fait l'expérience de diverses tonalités, fluctuations très subtiles de son « ambiance interne ».

Dans notre cadre théorique, le terme « mouvement interne » fait toujours référence à une dynamique interne propre au vivant, représentant un haut degré d'organisation. De la même façon que C. Rogers et E.-T. Gendlin, nous introduisons à travers cette notion un modèle dynamique qui reconnaît à l'organisme un potentiel d'auto-organisation. Rogers faisait remarquer à juste titre que tout processus de

changement implique une mise en mouvement de quelque chose qui est fixe, systématique, répétitif, pour accéder à un changement d'état.

Quand toutes les modifications d'état, liées au processus actif du mouvement interne, sont accompagnées par la conscience, la personne pénètre dans le monde du sensible et devient capable de suivre en direct tout le processus qui la rapproche de l'expérience du sensible. La notion de mouvement interne synthétise ainsi toutes les étapes de transformation interne que le sujet est à même d'accompagner en conscience grâce à l'enrichissement de ses potentialités perceptives.

Le travail d'exploration de cette « subjectivité corporisée » exige et déploie en effet, dans un même mouvement, un enrichissement du rapport aux différents instruments internes que sont par exemple l'attention, la perception, la pensée, la mémoire, l'empathie, quand ceux-ci sont dédiés à l'éprouvé du corps. Ces instruments, par ailleurs centraux dans les processus d'apprentissage, sont ici investis dans une visée d'une nature particulière. L'apprenant éprouve par exemple les effets dans sa matière corporelle d'une qualité d'attention qui s'affine et qui, en retour, accueille les modifications que cette résonance intracorporelle exerce sur les mouvements même de sa conscience ; il n'est plus dès lors dans une simple attention focalisée mais dans une véritable « attentionnalité », que nous définirons comme la capacité de l'attention non plus d'« aller chercher » l'objet où elle se pose, mais de laisser venir à elle, comme spontanément « auto-guidées », les zones du corps qui sont éveillées par le toucher du praticien. La dynamique de la découverte consiste ici à devenir présent à sa subjectivité en acte et à participer au déploiement d'une réciprocité dynamique entre ses actes de conscience et leurs objets corporisés.

Si l'on revient maintenant à une description plus pratique, le praticien réalise dans un premier temps un véritable 'bilan de santé' de la mouvance interne de la matière corporelle : est-elle uniforme dans les différentes zones du corps ? Est-elle active ou ralentie, voire arrêtée, dans certaines zones ? Est-elle onctueuse ou saccadée ? Ses trajets sont-ils variés ou répétitifs, amples ou restreints ? Pour effectuer ce bilan, le somatopsychopédagogue s'appuie sur une grille d'analyse qui étudie quatre caractéristiques de la mouvance interne du corps : son orientation, son amplitude, sa vitesse et sa cadence.

Souvent, les zones où ces paramètres sont en restriction correspondent à des zones douloureuses ou, tout du moins, inconscientes.

Le praticien se consacre ensuite à rétablir une homogénéité de l'état des différents matériaux du corps. Il utilise des gestes précis, doux et profonds, qui alternent pressions plus ou moins appuyées, mouvements et points d'appui, rythmes.

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

Doucement guidé par les consignes verbales du praticien qui lui décrit les subtilités de l'architecture de sa « corporalité », le sujet découvre avec étonnement des détails de lui-même inconnus jusqu'alors, qui sont autant de morceaux dispersés qui se rassemblent pour donner corps à son sentiment d'exister.

Au-delà de la dimension technique des gestes faisant appel à une connaissance anatomo-physiologique précise, au-delà de leur enjeu thérapeutique, nous pourrions résumer la dynamique de découverte propre au cadre d'expérience de la relation d'aide manuelle à travers l'intitulé suivant : toucher pour connaître, être touché pour se reconnaître. À travers la première partie de cette formule, « toucher pour connaître », nous faisons indirectement référence au travail de Stréri (1996) autour de l'importance du toucher dans le développement cognitif du nourrisson en affirmant la force formatrice du toucher chez l'adulte.

### **3.1.2 La pédagogie gestuelle**

Si la pédagogie manuelle crée un premier niveau d'éveil de la perception du sensible chez le sujet qui s'y prête, elle ne peut pour autant se suffire à elle-même pour mener à terme un processus d'autonomisation du sujet dans cette même perception. La pédagogie gestuelle intervient ici pour faire faire à la personne un pas de plus dans une

mise en action de soi au service de la perception du sensible. L'apprenant s'éloigne ici du projet de déplacement, de représentation ou de performance motrice qui anime bien souvent ses mouvements quotidiens pour habiter son geste en investissant la dimension de présence à soi au sein de son action. Bouger gestuellement, pour l'apprenant, c'est en effet se mettre en action dans des dimensions de soi qui ne sont pas mises en jeu lors de la simple intervention manuelle du praticien. (Leão, 2002 ; Berger, 1999, 2006). En termes simples, la dynamique de la découverte est ici : bouger pour se ressentir, bouger pour s'apercevoir, bouger pour apprendre de son mouvement.

Pour autant, effectuer un geste comme on le fait dans sa vie quotidienne ne suffit pas pour créer une vraie rencontre avec soi. Le mouvement usuel a perdu sa fonction expressive et perceptive au profit de l'exécution automatique, efficace certes mais sans saveur. La pédagogie gestuelle est là aussi pour permettre à la personne d'apprendre à construire un nouveau rapport à son propre mouvement et à lui donner une valeur significative, en lui proposant des conditions d'expérimentation du mouvement gestuel dans d'autres conditions que les conditions usuelles (Noël, 2001 ; Berger, 2006). Le patient est invité à effectuer, d'abord en position assise puis debout, des enchaînements de mouvements qui reproduisent, de manière visible, les formes et les trajets du mouvement interne. Les mouvements demandés sont lents, amples, coordonnés, ils respectent l'organisation naturelle des gestes et installent ainsi dans le corps une fluidité sans effort. Ainsi est progressivement restaurée la cohérence naturelle des différents segments du corps au sein d'une globalité.

Par ailleurs, progressivement, naturellement, les enchaînements reproduisant la vitesse, les orientations et les amplitudes possibles du mouvement interne, les gestes se synchronisent avec celui-ci, contribuant à maintenir et à activer sa présence dans le corps. L'effet est à double sens : d'une part, les gestes sont moins coûteux en énergie, ils sont nourrissants au lieu d'être fatigants ; d'autre part, le mouvement interne, au sein de la matière, est 'entretenu' au fur et à mesure que l'on réalise les exercices ou même, plus tard, les gestes quotidiens. Sur le plan physique, les effets de cette véritable gymnastique sensorielle sont donc en partie les mêmes que ceux d'une séance d'accompagnement manuel : sensation de légèreté, de malléabilité, d'unification, sentiment d'avoir les articulations huilées, et ce goût en soi qui fait se sentir plus vivant... Sauf qu'en plus, la personne a été active dans l'installation de ces sensations.

Sur le plan cognitif, en prenant ainsi l'habitude de se mouvoir au diapason de son mouvement interne, la personne apprend à porter plus souvent son attention sur son intériorité, et plus spontanément. Ainsi, elle produit et capte davantage d'informations venant de la sensibilité interne de son corps ; elle enrichit sa capacité à saisir, puis à catégoriser, les phénomènes qui apparaissent à sa perception durant le déroulement du geste.

### **3.1.3 L'introspection sensorielle**

Un troisième type pédagogique invite à l'introspection sensorielle. L'introspection, classiquement, est l'attitude qui consiste à observer sa vie intérieure et ses états de conscience. Elle se pratique en général sous la forme d'une réflexion profonde et méditative tournée vers soi. Mais qu'est-ce que la 'vie intérieure' ? Pour la plupart des gens, cela recouvre des sensations 'organiques' comme la faim ou la douleur, et des émotions ou des pensées, considérées par définition comme étant 'privées'.

Dans le cadre de la somato-psychopédagogie, la vie intérieure se définit en priorité par l'existence et la perception du mouvement interne en soi. C'est ce dernier qui va 'donner du corps' à la notion d'intériorité : il est, pour nous, à la fois la substance de l'intériorité et le 'lieu' de soi où se mettre en relation avec elle. Prise dans ce sens, l'introspection consiste donc à observer autant ses états mentaux que ses états physiologiques internes.

L'introspection sensorielle en somato-psychopédagogie est, avant tout, un rendez-vous dans lequel on soigne sa perception du mouvement interne. C'est pourquoi, dans le langage de la somato-psychopédagogie, on dit que l'introspection est « sensorielle » : cela signifie que l'observation de soi à laquelle on est invité est une observation ressentie, avant d'être intellectuelle ; il ne s'agit pas de réfléchir à sa vie sans l'avoir d'abord perçue en soi, par le biais des états de la matière du corps.

Cette précision est primordiale : dans notre conception, les états de conscience et la vie intérieure n'appartiennent pas seulement à la sphère mentale ou psychique, ce sont

également des phénomènes réellement corporels, intimement liés à la qualité de rapport que l'on entretient avec le mouvement interne. Concrètement, plus l'on est en contact avec le mouvement interne, plus on a accès à une certaine forme de langage intérieur.

La personne, assise confortablement et immobile, est guidée verbalement par le praticien pour orienter son attention vers son intériorité, dans une attitude que l'on pourrait résumer par la formule : percevoir son corps qui perçoit. Elle suit les consignes qui lui sont transmises par le praticien, ce dernier l'invitant à poser son attention dans des directions variées : prise de conscience des appuis, de la posture corporelle, écoute des bruits environnants, du silence intérieur, observation des différentes tonalités de luminosité qui apparaissent à travers les paupières fermées, évaluation des états de densité de la matière corporelle, appréciation des états émotionnels et méta-affectifs, saisie des pensées spontanées, etc.

Une séance d'introspection sensorielle dure environ 20 minutes, au terme desquelles la personne décrit les faits de conscience qui lui sont apparus.

### **3.1.4 L'entretien verbal à médiation corporelle**

La pédagogie manuelle, la pédagogie gestuelle et l'introspection sensorielle sont trois outils qui visent le développement d'une relation au corps plus 'percevante', où le mouvement interne peut se déployer et où le sujet apprend à le reconnaître et à l'entretenir.

Mais le vécu corporel ne peut se satisfaire de rester dans le silence : il appelle les mots. En effet, la capacité de perception se développant, les sensations intérieures deviennent de plus en plus prégnantes, fortes et révélatrices : d'une part la personne rencontre un monde de sensations inconnues, savoureuses et souvent déroutantes ; d'autre part, cette rencontre avec elle-même révèle certains modes de sensibilité et de réaction qui sont les siens au quotidien mais qu'elle commence à mieux comprendre en les vivant sous un autre angle.

Tout cela, elle a besoin de l'exprimer, car une expérience ne peut livrer la totalité de son contenu et de son sens tant qu'elle reste silencieuse. L'entretien à médiation corporelle a pour rôle d'offrir un espace pour cette verbalisation et, plus encore, de la soutenir, la faciliter, la permettre, voire la provoquer si nécessaire.

C'est pourquoi aux différentes situations à dominante corporelle est associé un temps d'échange verbal, dont l'enjeu est d'aider à décrire et à explorer les perceptions nées au contact du mouvement interne, et à en faire ressortir les significations profondes.

À travers cet espace de parole, la personne a l'occasion de revisiter les temps forts apparus spontanément dans les phases d'accordage manuel, gestuel et introspectif. Cet entretien, appelé également « entretien d'analyse de vécu », a pour objectif de guider le sujet successivement dans la mise en mots de ce qu'il a vécu durant l'expérience (tonalités internes, expérience inédite, changement de représentation perceptive...), dans la reconnaissance et la valorisation de ce qu'il a vécu, dans la saisie de l'intelligibilité de ce vécu et dans l'amorçage du processus réflexif qui permet ensuite d'en extraire tout le sens *a posteriori* (ce que cela lui donne à penser après l'expérience, les compréhensions nouvelles que cela lui donne, ce que cela va lui apporter sur le plan des attitudes et des comportements par exemple).

Les relances du praticien questionnent, selon les moments de l'entretien, le vécu corporel de la personne, ses perceptions du sensible (chaleur, saveur, couleur, état de paix, état de sérénité...), le sens que ces perceptions ont évoqué pour elle, les pensées qui ont émergé pendant l'expérience, les éventuelles remémorations spontanées qui sont apparues, etc.

### **3.1.5 L'intégration dans l'existence des sujets**

Il nous faut souligner maintenant que ces différents types de situations, qui constituent le cadre de formation du rapport au corps sensible, sont bien connus des sujets de cette recherche. La plupart des sujets sont « experts » : c'est-à-dire qu'ils ne débutent pas dans cette pratique, ils en ont tous au contraire une longue expérience. Ces situations

n'ont donc plus, dans le cadre de cette recherche, un statut de 'situations de formation' au sens où elles accompagneraient pour les sujets le début d'une découverte du rapport au sensible. Elles sont en revanche toujours des 'situations formatrices' au sens où, bien qu'elles soient connues des sujets, ceux-ci continuent à puiser dans ces rendez-vous de nouveaux apprentissages, de nouveaux vécus et de nouvelles compréhensions. En tant qu'experts en effet, ils pratiquent chez eux, en dehors du cadre du cursus universitaire, les différents outils de la somato-psychopédagogie, tant dans un but d'« entretien », d'entraînement, de leur compétence perceptive et de leur qualité d'intériorité, que dans un objectif de changement. Ils ont ainsi accumulé au fil des années, non seulement durant le cursus de post-graduation lui-même mais également tout au long de leurs années de pratique antérieures un important 'capital expérientiel', et c'est ce capital qui va être interrogé à travers les journaux de formation qui ont constitué notre matériau de recherche.

Voyons donc maintenant comment nous avons guidé nos étudiants dans la rédaction de leurs journaux.

## **3.2 LA REDACTION DU JOURNAL DE FORMATION**

---

Les journaux de formation jouent dans le paysage de cette thèse un double rôle : ils constituent d'une part un outil pédagogique dans le cadre du cursus universitaire de troisième cycle en somato-psychopédagogie, et ils représentent d'autre part notre outil de recueil de données. Ce deuxième aspect sera développé dans le chapitre 4, consacré à la présentation de notre posture épistémologique et de notre approche méthodologique. Mais dans un premier temps, il nous importe ici de rendre compte de la place que nous faisons jouer au journal de formation dans le cadre pédagogique de l'accompagnement des étudiants en somato-psychopédagogie. En effet, c'est à ce niveau que peut se comprendre le type de contenu d'expérience qui va figurer dans ces journaux, et qui nous

servira ultérieurement de matériau de recherche. La mise en écriture d'un fragment de sa vie privilégie les objets de recherche existentiels et : « vient enrichir cette conception de recherche transformative » (López Górriz, 2004, p. 115). En effet, comme le précise I. López Górriz : « travailler sa vie, implique une opportunité de formation et ouvre sur des connaissances existentielles » (López Górriz, 2004, p. 116). Cet auteur cite J.-L. Le Grand : « Nul doute qu'il y a là une dimension éducative au sens large du terme si l'on considère que toute éducation a aussi pour mission de faire en sorte que les personnes aient les clés d'intelligibilité sensible et personnelle entre leurs vécus propres [...] C'est là d'ailleurs si l'on en croit les recherches sur les apprentissages de savoir, une des clés : aider à ce que les gens se sentent impliqués, parties prenantes du dispositif d'apprentissage, que celui-ci prenne sens dans leur existentialité propre, dans leur cosmogonie personnelle » (J.L. Le Grand, 2000, p. 133)

M.-C. Josso offre à la logique existentielle une perspective singulière : « La logique existentielle, quant à elle, adopte une perspective individuelle sur le processus de recherche dans laquelle les savoirs institués se présentent comme des référentiels qui ont pris place et sens dans la singularité du parcours de vie du chercheur et qui ont alimenté pour leur part la dimension formatrice de ses expériences. Dans la logique existentielle, c'est la perspective individuelle qui donne son sens et sa valeur à la problématique. » (Josso, 1991, p. 13)

### **3.2.1 Intérêt formatif du journal**

Les étudiants en formation, comme leurs propres élèves ou encore leurs patients, sont mis dans une situation qui leur permet de faire l'expérience du sensible. Notre projet d'accompagnement se situe autour de la gestion par le sujet de la nouveauté perceptive qui en émerge. Nos cadres d'expérience permettent en effet à la personne d'accéder à une information à laquelle elle n'aurait pas pu avoir accès dans son quotidien. Rappelons que c'est en renouvelant son rapport à son corps que la personne renouvelle son rapport à elle et au monde en faisant l'expérience de l'immédiateté. Elle rentre alors dans un processus d'apprentissage et de changement qui nécessite une vigilance sur la gestion des

résistances, sur la régulation pédagogique par le formateur et sur la question générale de la transformation des personnes. Les journaux de formation sont l'un des outils de ce processus d'apprentissage.

Le cadre de rédaction du journal est le suivant :

- L'expérience extra-quotidienne a eu lieu.
- On se situe donc dans la post-immédiateté, au sens précis du temps qui suit l'expérience de l'immédiateté, telle qu'elle a été décrite dans notre cadre pratique.

Il y a deux projets à ce moment-là : garder une trace de la nouveauté qui s'est donnée (c'est un projet à court terme) ; en arrière-plan, nous avons le projet d'accompagner la personne dans son renouvellement, un processus à long terme qui concerne le temps de la vie de la personne avec son contexte et pas seulement le temps où elle est avec nous.

Notre posture d'accompagnateur reconnaît l'urgence d'aider la personne à garder une trace de son expérience. En tant que praticien, comme en tant que formateur, il faut comprendre les deux nécessités sous-jacentes :

- **La nouveauté qui se donne est furtive, volatile, éphémère.** Le fait de prendre le temps de nommer et d'écrire va la faire exister dans le temps.
- **La nouveauté qui se révèle au sein de l'expérience sensible est vraiment radicale.** C'est-à-dire qu'il n'y a pas de précédent, il n'y a pas de trace mnésique avant cette expérience ; il n'y a pas non plus de représentation toute faite qui attend cette nouveauté et qui pourrait la confirmer. D'où l'importance de tenir son journal pour en faire un lieu où se jouent certaines actions qui font de l'expérience du sensible une expérience formatrice.

Tenir son journal demande alors de coordonner trois actes majeurs.

- **L'acte de décrire, de nommer**

Dans le journal, on va proposer à la personne de décrire ce qui a été vécu. Elle va nommer son vécu et le formateur a pour rôle, parfois au sein et en collaboration d'un groupe de pairs, de la guider car elle n'a pas les mots pour dire son expérience.

- **L'acte de reconnaître**

L'acte de reconnaître est distinct de celui de nommer. Dans celui-là, il y a l'enjeu de s'approprier les catégories nouvelles qui vont rendre claire et distincte l'expérience. C'est aussi une validation de sa compétence perceptive qui traduit : « Je suis capable de percevoir cela ».

- **L'acte d'accorder de la valeur à son expérience**

Dans le cadre de ce processus, la personne sera invitée à se prononcer sur la valeur qu'elle donne à l'expérience qu'elle fait. La personne devra se poser la question et prendre position. Il s'agit d'une valeur pour soi et de son impact dans sa vie quotidienne. Pour motiver l'utilisation des journaux de formation dans ce cadre, revenons sur la phase délicate du processus d'apprentissage dans la relation avec la nouveauté perceptive. Comme nous l'avons montré, c'est à ce moment, en général, qu'apparaît la phase de négociation entre cette nouveauté et la structure d'accueil de la personne, faite de ses habitudes, de ses repères, de ses valeurs ; phase de négociation qui peut générer certaines tensions. L'art de notre accompagnement consistera donc à réussir à faire en sorte que cette tension devienne productrice de transformation. En effet, une fois que la personne entre en rapport avec sa force de renouvellement et que s'active en elle sa résistance, c'est elle-même qui est au coeur de la négociation. Or, elle n'est pas formée pour cela, elle n'a pas appris à la gérer. Comment faire pour que cette rencontre soit malgré tout constructive et qu'elle débouche sur des prises de conscience, de décision et de passage à l'action ?

Certaines fois, l'expérience, porteuse d'informations percutantes, crée chez la personne un véritable choc ; cette information imprévue ouvre en même temps une perspective inédite, révèle les représentations mis en place et crée une résistance, obstacle à la prise en compte de cette perspective nouvelle. Le journal est alors une modalité pédagogique performante : c'est un lieu pour apprendre à accompagner les négociations entre force de renouvellement et force de préservation.

La pratique de l'écriture descriptive et réflexive fait aujourd'hui partie intégrante des pratiques d'accompagnement en somato-psychopédagogie. En proposant aux étudiants de s'engager dans le difficile exercice d'écriture, nous sollicitons de leur part, d'une manière différente du média de l'entretien, un retour sur leur vécu. Cette stratégie d'utilisation de l'écriture est née de l'observation sur le terrain de formation : nous avons remarqué en effet qu'en écrivant autour de leur expérience, juste après ou, le plus souvent, en différé, nos étudiants développaient une meilleure prise de conscience de leurs différentes natures de vécu et bénéficiaient par conséquent d'une meilleure intégration de ce vécu dans leur vie quotidienne et dans leur pratique professionnelle.

Progressivement, la pratique de l'écriture du journal s'est ainsi imposée comme une figure familière dans les cursus de formation. Elle s'est en partie ritualisée dans le temps même des cours : mouvements d'enthousiasme où chacun se laisse vivre en mots ; lieu de rencontre avec soi au cœur de son corps ; temps de silence où chacun se plonge à nouveau dans son expérience, mise en mots sur le papier et déploiement de sens ; moments où chacun, dans son intimité la plus personnelle, éternise ce qui ce serait probablement volatilisé au contact de la temporalité. Mais le journal de formation s'écrit aussi chez soi, en différé par rapport aux expériences vécues pendant les sessions de cours, et parfois même en fin d'année universitaire pour opérer un retour sur le travail formateur de l'ensemble de l'année.

Pour finir, nous présentons un tableau résumé des différentes fonctions du journal de formation.

Tableau 10

Les différentes fonctions du journal de formation dans la formation de somato-  
psychopédagogie

ÉCRITURE EN POST IMMEDIATETE DE L'EXPERIENCE EXTRAQUOTIDIENNE	ÉCRITURE EN DIFFERE (A POSTERIORI)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Figure familière dans les cursus de formation</li> <li>• Écriture descriptive et réflexive (retour sur le vécu)</li> <li>• Débouche sur des prises de conscience de l'expérience extraquotidienne vécue</li> <li>• Invite à se prononcer sur la valeur de l'expérience corporelle</li> <li>• Invite à mémoriser la nouveauté perceptive (garder une trace)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Approfondissement des prises de conscience post immédiates</li> <li>• Production de nouvelles connaissances sur la base d'un retour réflexif sur l'expérience vécue et corporéisée</li> <li>• Meilleure intégration des vécus dans la pratique professionnelle et dans le vécu quotidien</li> <li>• Mise à jour des négociations entre force de renouvellement et force de préservation</li> <li>• Débouche sur la compréhension du processus de transformation</li> </ul>

### 3.2.2 L'écriture métaphorique de l'expérience du sensible

Un lecteur extérieur au domaine de la formation à l'expérience du sensible sera sans doute surpris du type d'expérience relaté dans les journaux, et pour un observateur non averti, le langage utilisé peut parfois paraître « étrange », tout comme l'expérience relatée elle-même. C'est pourquoi, en prévision de l'utilisation dans la dernière partie de cette thèse des énoncés issus des journaux, nous allons dès maintenant en présenter certains aspects, dans un but de familiarisation.

Les étudiants utilisent souvent un langage métaphorique comme expression symbolique et représentative de l'expérience du sensible. La métaphore tient alors une place originale dans le processus d'appropriation de l'intelligibilité des vécus rapportés par les étudiants. Bien que nous soyons en présence d'un langage imagé, nous assistons à une formulation d'un vécu interne précis, rompant avec le caractère habituellement synthétique et énigmatique de la métaphore. Nous constatons que le langage métaphorique apparaît dans trois situations distinctes, où il revêt des fonctions différentes.

Chez les étudiants débutants, le langage métaphorique est utilisé pour tenter de donner un sens à un phénomène qui apparaît flou et vague à leur conscience. Il semble alors tenter de résoudre une problématique qui se situe au niveau de la réception de l'information interne, où apparaît une opacité liée au caractère inédit des contenus expérientiels et à l'absence de référentiel. Les images les plus fréquemment répertoriées pour rendre compte des différents vécus, sont de nature aquatique (vagues, flux, flottement, apesanteur, coulée majestueuse, légèreté, couleur bleue, bain...).

Chez l'étudiant plus affirmé, le phénomène interne apparaît clairement et précisément à sa conscience (*évidence du vécu*). Le langage métaphorique est ici utilisé plutôt pour répondre à une difficulté à rendre intelligible le vécu. La problématique se trouve au niveau du traitement de l'information interne qui ne trouve pas de compréhensif équivalent.

Chez les étudiants experts de la relation au sensible, le phénomène se donne de façon claire à la conscience, la signification également, et la métaphore est là cette fois

pour exprimer l'ampleur du phénomène vécu. La perception de la scène métaphorique traduit un processus cinétique interne touchant un lieu de profondeur chaleureux de l'être et exprimant un état de relâchement, de calme et de sérénité. On voit alors s'instaurer entre la métaphore et le sujet une résonance énoncée de manière sublimée.

Finalement, la métaphore devient ici, une sublimation d'un terreau de sens tangible, traduisant au mieux la force de l'implication du sujet qui vit l'expérience du sensible. La description analytique du contenu du vécu serait trop tiède pour évoquer une « seconde naissance », ou encore la rencontre avec un « plus grand que soi ». Les étudiants sont parfois si touchés et surpris que seule la métaphore est capable d'exprimer la mesure de la beauté et de la force de leur vécu. On perçoit alors la prosodie de l'étudiant dans l'écriture. Ce n'est pas le mot en lui-même qui compte, mais le lieu d'émergence de l'évocation. Ainsi, le terme « chaleur » cesse d'être une simple donnée thermique, il devient un contact chaleureux avec la fibre humaine, un état de confiance corporelle et de sécurité. Le terme de « globalité » n'est plus seulement une dimension spatiale, mais un état de solidité, d'unité, de réconciliation avec toutes les parties de soi.

L'étrangeté apparente qui se manifeste ainsi dans l'énoncé de certains contenus de vécus corporels existe aussi dans la manière de rapporter l'émergence d'une pensée spontanée en lien avec l'expérience du sensible. Certains étudiants font ainsi état d'un dialogue entre leur intériorité et leur pensée, qu'ils présentent également sous la forme d'une métaphore : par exemple une « pensée qui s'énonce d'elle-même », une sorte de « voix intérieure qui leur parle ». Malgré le caractère insolite de cette pensée spontanée, on constate que la conscience qui la capte est ancrée dans le corps et en lien avec une lucidité perceptive.

Ayant éclairci, dans un objectif d'accessibilité pour la lecture ultérieure des données, le type de langage utilisé dans les journaux de formation, voyons maintenant comment ces journaux se transformeront en matériau pour la recherche.

### 3.2.3 Du journal de formation à l'outil de recherche

Le journal de formation, nous l'avons compris, n'est pas un « simple » journal de bord, au sens d'un journal dont la tenue serait entièrement laissée à la libre initiative du sujet (un tel journal est souvent utilisé au demeurant par nos étudiants) : dans le journal de formation, l'écriture est déterminée en grande partie par des consignes qui orientent les descriptions de vécu vers un type de travail réflexif souhaité au niveau de la formation. L'analyse des vécus rapportés dans le journal de formation est ensuite pleinement intégrée dans le cursus de post-graduation, en tant qu'exercice visant à développer les capacités à reconnaître et à construire le sens de l'expérience du corps sensible. Le journal de formation, finalement, est l'un des supports privilégiés d'analyse de pratique que nous proposons à nos étudiants.

La compétence ainsi acquise se transfère ensuite à leur pratique professionnelle sur le terrain : les praticiens proposent à leur tour à leurs patients de tenir un journal, que l'on pourrait appeler cette fois journal de cure, ou journal d'accompagnement du processus de changement. Ce journal leur sert de matériau lors de certaines séances d'entretiens, durant lesquelles le contenu des expériences du patient est analysé en commun.

À chaque année universitaire est ainsi associé un (ou plusieurs) thème que nous proposons comme support de rédaction de journal à l'ensemble des étudiants. Durant l'année universitaire 2004/2005, nous avons anticipé sur la nécessité de recueillir des données en prévision de ce projet de thèse ; aussi avons-nous donné à la rédaction des journaux une orientation thématique directement inspirée par notre question de recherche/ Cette orientation a pris la forme d'une consigne précise formulée ainsi : *En quoi et comment le rapport au corps sensible a-t-il modifié votre champ représentationnel ? Donnez un exemple de processus de transformation à partir d'une représentation initiale.*

Maintenant que nous avons précisé les différents moyens par lesquels nos étudiants ont été formés à percevoir l'expérience du corps sensible et à opérer un retour réflexif sur cette expérience, notamment à travers la rédaction des journaux de formation, il s'agit de développer en détails comment le contenu de ces journaux de formation est devenu un matériau de recherche à part entière, ce que nous décrirons dans notre chapitre méthodologique.



## **DEUXIEME PARTIE**

---

### **CHAMP ÉPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE**



# CHAPITRE 4

## POSTURE ÉPISTEMOLOGIQUE ET DEVIS METHODOLOGIQUE

---

### 4.1. POSTURE EPISTEMOLOGIQUE

---

Toute recherche scientifique se doit de veiller à sa propre cohérence épistémologique. Il est donc de notre responsabilité d'éclairer notre posture et de respecter la cohérence de notre démarche de recherche. En effet, les travaux épistémologiques autour de la recherche qualitative (Denzin & Lincoln, 2000 ; Hoepfl, 1997 ; Morse *et alii*, 2002 ; Paillé, 1997 ; Patton, 1990, 2002 ; Seale, 1999, 2002) ont bien montré que le chercheur ne doit pas choisir n'importe quel cadre méthodologique mais que celui-ci est contraint en grande partie par l'objet même de la recherche. Ainsi, avec d'autres, Patton affirme que « le premier critère pour juger de la qualité méthodologique est l'adéquation méthodologique »<sup>3</sup> (Patton, 1990, p. 39) ; ou encore,

---

<sup>3</sup> Notre traduction

Morse J. *et alii* stipulent : « L'interdépendance de la recherche qualitative réclame que la question informelle (*matches*) la méthodologie, qui informe les méthodes de production des données et les procédures d'analyses. »<sup>4</sup> (Morse J. *et alii* ; 2002, p. 12). Ainsi, le point de vue à partir duquel nous allons devoir aborder notre objet de recherche s'impose de par la nature de celui-ci.

#### 4.1.1 La posture de praticien-chercheur

Le premier point sur lequel il nous faut insister est que l'état de praticien-chercheur a nécessairement traversé tous les choix, tant théoriques que méthodologiques, de cette recherche et que, par conséquent, il a influé considérablement sur l'élaboration de la posture qui y préside, **m'amenant pour quelques paragraphes à m'exprimer à la première personne**. Dès le début de cette thèse, j'ai souligné l'importance des enjeux épistémologiques qui se sont dévoilés tout au long de mon itinéraire de praticien devenu chercheur, et que nous allons maintenant préciser davantage.

##### 4.1.1.1 Entre pratique et recherche, un paradoxe créateur

La notion de praticien-chercheur est née pour qualifier la position à la fois intérieure et sociale qu'adopte un praticien quand il se lance dans **une recherche sur (ou à propos de) sa propre pratique**, le plus souvent pour prendre du recul par rapport à celle-ci et/ou pour résoudre certains problèmes qu'il y rencontre. Ce faisant un praticien ne *devient* pas purement et simplement chercheur, comme le serait une personne qui a fait de la recherche son métier premier. Non, un praticien qui se met à faire de la recherche *reste* justement praticien : il continue la plupart du temps à exercer

---

<sup>4</sup> idem

dans son milieu professionnel d'origine, en parallèle et même de manière prioritaire sur de la recherche qu'il mène.

Cette position entre pratique et recherche pose certains problèmes si l'on se place en référence aux critères habituels de validité en termes de production de connaissance. Le premier, et non des moindres, concerne l'implication des praticiens dans leur objet de recherche, souvent critiquée par les tenants des critères positivistes de validité. Cependant, la réalité du terrain de la recherche montre que, pour reprendre le titre d'un article de Jean-Louis Le Grand, « La bonne distance épistémique n'existe pas » (Le Grand, 1989).

Le praticien-chercheur souffre et bénéficie à la fois, pourrait-on dire, d'une position paradoxale ainsi formulé par R. Kohn : « engager une recherche à partir de et à propos de sa propre sphère d'action constitue une situation paradoxale : c'est en examinant de près cette pratique que les acteurs prennent de la distance par rapport à elle. C'est en portant une interrogation systématique sur un aspect particulier que les facteurs en jeu et leurs articulations peuvent être mis au clair. » (Kohn, 1986, p. 818)

Ce paradoxe fut, dans mon propre parcours, « redoublé » du fait de la contradiction que j'avais déjà rencontrée, avant même de me lancer dans la recherche, entre ma formation d'origine de « praticien positiviste » et la suite de mon parcours, immergée dans une posture expérientielle impliquée. Je me suis ainsi retrouvé dans une double posture paradoxale – praticien et chercheur d'une part, positiviste d'origine et expérientiellement impliqué – dont je comprends mieux aujourd'hui, avec le recul, l'inconfort qu'elle a engendré.

Cependant, il y a un revers avantageux à cette médaille : c'est sans doute en partie à ce double paradoxe que je dois l'émergence, dans ma pratique, de la *création* ; création tant sur le plan de la mise au point des pratiques somato-psychopédagogiques que sur le plan des théorisations nées au fil des années, et prolongée aujourd'hui par l'aboutissement de cette thèse. Quand je dis « création », c'est au sens d'intuitions, d'inventions, qui naissent de ce que le phénoménologue L. Tengelyi appelle la « région sauvage » (Tengelyi, 2005), cette zone d'émergence qui déborde le contrôle de la conscience réfléchie et qui ne peut exister réellement que dans l'expérience vécue.

Le statut de praticien-chercheur prend tout son sens quand le voyage retour peut se faire entre recherche et pratique : la nouveauté créatrice peut alors se mettre autant au service d'autrui (en ce qui nous concerne, à travers la mise au point de la somato-psychopédagogie comme relation d'aide) qu'au service de la connaissance, à travers les résultats de cette recherche et leur apport à certaines questions encore peu abordées en Sciences de l'éducation.

#### **4.1.1.2 Au-delà des frontières**

Un autre point qui caractérise la position de praticien-chercheur, directement lié au précédent et dans lequel je me reconnais tout à fait, se situe dans un certain dépassement des frontières séparant habituellement des domaines réputés opposés. Toute la mise au point de la somato-psychopédagogie repose sur un tel dépassement, sur l'émergence d'unités là où un regard trop rapide ne les verrait pas : entre théorie et pratique, entre action et sensation, entre perception et pensée, entre mouvement et immobilité...

Dans un tel contexte historique, un chercheur ne peut que se reconnaître dans ces propos de R. Kohn : « Se nommer 'praticien-chercheur' veut dire assumer, voire revendiquer, un statut qui n'existe pas officiellement à l'heure actuelle. Un statut qui 'squatte' les frontières et les traverse, [...] où l'on peut se sentir chez soi aussi bien ici que là-bas – ou se sentir étranger partout, tant le 'chez soi' est transformé dès que l'on voyage. » (Kohn, 2001, p. 17)

C'est sans doute dans sa profession de départ, où il est souvent obligé de produire des solutions inédites, qu'un praticien-chercheur se forme à cette capacité à explorer des chemins de traverse. Pour ma part, c'est bien en lien avec mes fonctions d'accompagnateur du changement, de formateur et de professeur d'université, que ma posture de chercheur a révélé sa potentialité. C'est pourquoi je peux m'associer à ces propos d'A. Perrault Soliveres : « La recherche par les praticiens doit saisir l'opportunité de ce rapport à l'agir qui les différencie fondamentalement des autres chercheurs. » (Perrault Soliveres, 2001, p. 46)

En conclusion, et pour être cohérent sur ce point, ce que nous souhaitons retenir de notre posture de praticien-chercheur émane directement de notre pratique de formateur en somato-psychopédagogie : c'est l'idée que la « posture », terme si cher à l'épistémologie, n'est pas seulement une position intellectuelle ou théorique, mais bien une position, une attitude, que l'on prend et que l'on doit tenir avec son corps. Épouser les aléas d'une recherche indissociablement reliée à l'expérience humaine, oser dépasser les dualités communes et emprunter certains chemins parallèles, transgresser les « distances de sécurité » sur l'autoroute de la recherche académique, voilà qui exige une réelle malléabilité intérieure. Ce n'est pas seulement de souplesse intellectuelle qu'il s'agit ici, mais aussi de mouvance interne ; pas seulement d'ouverture de pensée mais aussi de souplesse des attitudes, des gestes, des postures corporelles : c'est bien avec son corps aussi que l'on regarde son objet de recherche. Doté de cette malléabilité, on peut alors être à la fois distant et impliqué, immergé et surplombant, expert et lucide.

Sur le plan concret de la méthodologie de recherche, nous trouverons la marque de l'implication du praticien-chercheur dans le choix de la démarche heuristique, en tant qu'elle autorise – voire qu'elle convie – à une recherche authentique, passionnée, immergée dans le terrain de l'expérience vécue. La prise de distance qui doit nécessairement accompagner une telle posture sera garantie en revanche par la démarche phénoménologique, en ce qu'elle assure une description pure et libérée de tout *a priori* théorique préalable à l'analyse des données.

Pour m'inscrire dans une démarche de recherche sans cesser de faire appel à mon vécu corporel, j'ai choisi d'aborder l'expérience corporéifiée à partir des *résultats* qui sont apparus dans ma recherche, plutôt que d'invoquer l'expérience sur le mode unique de la subjectivité : « je l'ai vécu, donc c'est vrai », est devenu : « je constate et examine ce que j'ai vécu pour en tirer du sens ». C'est ainsi que les dimensions théorique et pratique se sont construites : à la fois en partant de mon activité de recherche sur la personne humaine et en me prenant moi-même comme sujet de recherche, tout en opérant une nécessaire mise à distance sur le plan méthodologique. Cette recherche est ainsi impliquée, au double sens de l'implication dans l'action et de l'implication de soi, tout en conservant la distance qui sied à toute bonne analyse de pratique.

Nous pourrions, avec R. Kohn, définir au final notre posture de praticien-chercheur comme étant celle « qui s'impose là où, viscéralement, on ne peut pas faire autrement » (Kohn, 2001, p. 22).

**Tableau 11**

**Profil du praticien-chercheur**

1. Se lance dans une recherche sur ou (à propos de) sa propre pratique
2. Reste praticien en faisant le plus souvent sa recherche dans son milieu professionnel
3. S'implique dans son objet de recherche (posture expérientielle impliquée)
4. Conserve une distance en adoptant une posture d'observation et d'exploration
5. Adopte une posture d'interrogation systématique sur un aspect particulier
6. Est disponible à la création qui déborde le contrôle de la conscience réfléchie au contact de l'expérience vécue
7. Explore les chemins de traverse

Dans les pages qui suivent, nous allons présenter notre devis de recherche qui peut être vu comme une série de choix méthodologiques en cercles concentriques qui tracent les contours d'une posture, d'une praxis et d'un outillage qui seront mis au service de l'examen empirique de notre question de recherche. Partant du général au particulier, du conceptuel à la pratique, nous présenterons dans les sections qui suivent notre posture propre sous la forme de :

- l'insertion à l'intérieur du paradigme compréhensif et interprétatif ;
- le choix d'une méthodologie générale d'inspiration phénoménologique ;
- l'opérationnalisation de cette méthodologie générale sous la forme plus précise de la méthode de recherche heuristique ;
- enfin, l'apport d'une analyse herméneutique transversale à la méthode heuristique.

#### **4.1.2 Le paradigme compréhensif et interprétatif**

Dans les sciences humaines et sociales, on distingue classiquement deux grandes postures de recherche. Pour être bref et ne pas entrer dans une longue discussion épistémologique, nous distinguerons, pour notre propos, la posture positiviste et néopositiviste de la posture compréhensive. La première s'inscrit dans la filiation classique d'une science rationnelle construite à l'image des sciences de la nature, et a été codifiée notamment, en ce qui concerne les sciences humaines et sociales, par Auguste Comte. Elle a tenu lieu de paradigme dominant également dans les sciences de l'éducation. La deuxième posture, dont l'origine remonte aux travaux de W. Dilthey et de M. Weber de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, est fondatrice des sciences de l'homme en tant que lieu de compréhension des conduites humaines, envisagée comme différant par nature des phénomènes naturels.

Sur la première posture, un chercheur en sociologie comme E. Durkheim (1888) défendra l'idée qu'on peut « considérer les faits sociaux comme des choses », en s'appuyant sur ce postulat du positivisme selon lequel on devrait pouvoir rendre compte de la réalité humaine d'une manière purement objective. Il soutiendra donc que l'on devait « procéder en sociologie comme dans les sciences de la nature », c'est-à-dire d'une manière hypothético-déductive, et écarter la subjectivité des personnes concernées qui ne peuvent avoir qu'un point de vue biaisé sur leurs propres raisons d'agir.

À l'opposé, W. Dilthey (1947 ; 1988 ; 1992) défendra l'idée que la science sociale consiste justement à mettre à jour le sens immanent des phénomènes humains. Dilthey est considéré, avec M. Weber (1968), comme le fondateur de l'approche compréhensive dans les sciences humaines. Cette approche est dite *compréhensive* parce que chercher à rendre compte de ce sens immanent, c'est nécessairement s'astreindre à une compréhension, les causes de production de ce sens n'éclairant que de manière indirecte celui-ci. Le sociologue J.-P. Kaufmann défend ainsi cette prise en compte de la réalité vivante des individus : « La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs de l'individu. » (Kaufmann, 1995, p. 23)

#### **4.1.2.1. La démarche compréhensive**

Pour marquer la spécificité des recherches en sciences humaines, qu'il appelait les sciences de l'esprit, W. Dilthey part du monde vécu : « On ne peut nier qu'il y ait des expériences vécues et plus particulièrement une expérience interne. Ce savoir immédiat est le contenu d'une expérience et l'analyse de ce contenu constitue ensuite la connaissance et la science du monde spirituel. » (Dilthey, 1992, p. 176) Cette volonté pour la recherche de s'ancrer dans le monde est soulignée par les chercheurs actuels en sciences sociales, comme P. Paillé : « Nous vivons dans un monde singulièrement signifiant et la recherche en sciences humaines et sociales doit se réaliser dans et à propos de ce monde plutôt que de le dépasser ou le nier. » (Paillé, 1997, p. 61)

La démarche compréhensive est alors la démarche adaptée à l'analyse de ces contenus d'expériences porteurs d'un sens qui ne se voit pas, qui ne s'observe pas d'emblée et donc non mesurable. Pour notre projet, nous mettrons en valeur les deux démarches concrètes que W. Dilthey proposa alors (Dilthey 1988 ; Mesure, 1990) :

- d'abord, une démarche « psychologique » ;
- puis, une démarche « herméneutique », visant à la compréhension du sens.

Pour justifier la démarche psychologique, il s'est appuyé sur la connaissance étendue qu'il avait de la psychologie de son époque, notamment de Lipps, fondateur de la notion d'empathie (Leão, 2002, p. 58). Dans cette optique, comprendre une œuvre, poétique par exemple, consiste à reconstruire le processus interne de création de l'auteur, sur un mode empathique, donc « compréhensif » dans ce sens-là (Mesure, 1990, p. 221).

Mais ce « sens » peut s'entendre dans deux acceptions différentes : soit comme *intention*, c'est alors le sens que peut avoir le texte pour son auteur ; soit comme sens qui est porté par le texte lui-même, et qui peut alors être indépendant des intentions propres de l'auteur. C'est ce que P. Ricœur pointe comme étant au cœur de tout démarche interprétative : « Dans la mesure où le sens d'un texte s'est rendu autonome par rapport à l'intention subjective de son auteur, la question essentielle n'est pas de retrouver, derrière le texte, l'intention perdue, mais de déployer, devant le texte, le 'monde' qu'il ouvre et découvre. » (Ricœur, 1986, p. 58)

Dilthey mettra alors en avant une démarche herméneutique visant à « comprendre », pour elle-même, le texte de l'œuvre : « La compréhension consiste en effet, non plus à revivre ce qu'ont vécu les auteurs et les acteurs [...], en sondant les cœurs et les reins, mais à construire la logique interne d'un système [...]. » (Mesure, 1990, p. 225)

Cette double dimension nous paraît être un acquis incontournable de la démarche compréhensive. Nous nous appuyerons sur elle pour notre propre processus d'analyse, notamment par notre proposition de compléter la démarche phénoménologique et heuristique par une analyse herméneutique transversale.

#### **4.1.2.2. Place actuelle des démarches qualitatives**

Historiquement, l'approche compréhensive s'est rapidement répandue au début du 20<sup>ème</sup> siècle aux États-unis, sous l'impulsion de l'école de Chicago (Chapoulie, 2001), de même qu'en Allemagne. Par exemple, c'est à cette époque que s'origine en Allemagne, suite aux travaux de W. Dilthey sur la biographie comme méthode compréhensive, le courant des histoires de vie, basé sur la production de monographies

rédigées à la première personne (Delory-Momberger, 2004, pp. 164 et suivantes). Après la deuxième guerre mondiale, ces méthodes de recherche, dites « qualitatives » en général, ont connu une éclipse sévère au profit des méthodes statistiques. C'est la publication en 1967, par Glaser et A. Strauss, de *The Discovery of Grounded Theory* qui va marquer le regain de faveur du courant qualitatif (Denzin & Lincoln, 2000 ; Seale, 2002 ; Patton, 2002).

À l'heure actuelle, les méthodes qualitatives sont présentes aussi bien en ethnologie (Schwartz, 1993), en psychologie (Giorgi, 1997 ; Santiago-Delefosse, Rouan, Giami, 2001), dans les sciences sociales (Neumann, 2000), dans les sciences de la santé (Crabtree & Miller, 1992 ; Giorgi, 2005) que dans les sciences de l'éducation (Vandenberg, 1997 ; Van Manen, 1990 ; Paquay, Crahay & De Ketele, 2006).

Pour marquer l'importance actuelle des méthodes qualitatives dans le domaine de la formation d'adultes, domaine qui nous concerne principalement, nous citerons l'étude statistique de S. Imel, S. Kerka & M.-E. Wonacott, étude faite sur le type de méthodologies de recherche employées dans les articles présentés lors de conférences sur la formation d'adultes entre 1983-1988, d'une part, et 1996-1999, d'autre part. Elle montre : « Un fort déplacement des méthodologies quantitatives vers les méthodologies qualitatives ou combinées ; les méthodes quantitatives présentes dans une proportion de 40-50% dans les années 1983-1988 ne le sont plus que pour 10%, alors que, dans le même temps, les méthodes qualitatives sont passées de 15-18% à 30-40%. » (Imel, Kerka & Wonacott, 2002, p. 1)

Cela nous montre l'impact actuel des méthodologies qualitatives qui sont maintenant largement utilisées et souligne du même coup que la démarche compréhensive a fait la preuve de sa pertinence et de sa valeur. Ainsi Patton fait remarquer : « Le débat classique entre qualitatif et quantitatif s'est terminé, pour une grande part, avec la reconnaissance qu'une variété d'approches méthodologiques est nécessaire et crédible. »<sup>5</sup> (Patton, 2002, p. 264) Patton ajoute que la « guerre des méthodes s'est achevée par l'acceptation des méthodologies qualitatives ». (Patton, 2002, p. 265)

---

<sup>5</sup> Notre traduction

### 4.1.2.3. Notre choix de posture épistémologique

À l'heure actuelle, le domaine des démarches qualitatives est vaste, les méthodologies possibles sont nombreuses. Les plus répandues sont par exemple : la recherche qualitative interprétative simple, la démarche phénoménologique, la théorie ancrée, l'étude de cas, l'étude ethnographique, l'analyse narrative ou biographique, la recherche qualitative « critique », les recherches post-modernes (Denzin & Lincoln, 2000 ; Creswell, 1998 ; Merriam, 2002).

Toujours dans notre souci de respecter la cohérence de notre recherche, nous avons choisi une méthodologie générale d'inspiration phénoménologique. En effet, celle-ci s'intéresse d'abord, de manière primordiale, au vécu subjectif des sujets pour ensuite analyser de manière quasi scientifique la subjectivité (Husserl 1965 ; Boyd, 2001 ; Depraz, 1999 ; Moustakas 1994).

Mais, comme nous le verrons, notre posture de praticien-chercheur impliqué nous demande de spécifier, à l'intérieur de ce cadre général phénoménologique, une démarche plus précise qui est celle de la démarche heuristique. De même, afin de respecter notre projet de dégager un modèle théorique ancré dans les données, et pour tenir compte de la problématique liée à la question du sens dégagée plus haut, nous avons choisi de procéder à une analyse herméneutique transversale.

Enfin, pour ce qui concerne l'analyse des données proprement dite, nous nous appuyons principalement sur la théorisation ancrée. La théorie ancrée nous intéresse comme paradigme d'analyse qualitative (Paillé, 1994), c'est pourquoi nous la présenterons dans le chapitre concerné.

### 4.1.3 Méthodologie générale d'inspiration phénoménologique

Notre méthodologie générale est d'inspiration phénoménologique. Selon A. Mucchielli, « l'analyse phénoménologique est un ensemble de techniques qui se situent entièrement dans l'approche compréhensive » (Mucchielli, 2004, p. 191).

La phénoménologie est d'abord un courant philosophique, dont le fondateur est E. Husserl (Husserl, 1965 ; Depraz, 1999). Mais, le projet de Husserl de faire de l'étude des phénomènes de conscience une science rigoureuse a très vite inspiré les chercheurs d'autres horizons (Santiago-Delefosse, Rouan, Giami, 2001, chap. 1). Depuis quelques années, de nombreux chercheurs se sont servi de la méthodologie husserlienne pour en faire une véritable démarche de recherche qualitative en sciences humaines (Boyd, 2001 ; Moustakas 1994 ; Todres & Holloway 2004), notamment en psychologie (Giorgi, 1997, 2005 ; Vermersch, 1997, 1999) et en sciences de l'éducation (Van Manen, 1990).

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

Ensuite, la méthodologie phénoménologie est foncièrement descriptive, elle n'impose au départ dans l'analyse des phénomènes aucun schème théorique *a priori* : « Elle se limite à une description exclusive de la façon dont le contenu du phénomène se présente tel qu'en lui-même. » (Giorgi, 1997, p. 343) L'objectif de cette attitude descriptive, selon Giorgi, est « d'attribuer une expression linguistique à l'objet d'un acte donné exactement tel qu'il apparaît au-dedans de cet acte. » (*Ibid.*, p. 349)

Pour arriver à une telle description, la démarche phénoménologique s'appuie sur la principale découverte méthodologique de Husserl, la réduction, ou *epochè* (Depraz, 1999). La réduction nous paraît essentielle comme attitude de recherche face à l'expérience. Elle consiste à suspendre nos *a priori*, nos croyances, nos représentations, de telle façon à pouvoir entrer en relation avec « la chose telle qu'elle est », suivant l'expression favorite de Husserl. A. Giorgi, fondateur de la psychologie

phénoménologique scientifique, en donne la caractérisation suivante : « L'autre exigence de la réduction nous commande de mettre en parenthèses les connaissances passées relatives au phénomène étudié afin d'être entièrement présent à celui-ci tel qu'il est dans la situation concrète où il est rencontré. » (Giorgi, 1997, p. 347) Dans notre discipline, nous utilisons l'expression « neutralité active », pour désigner cette attitude.

La difficulté, qui ne nous semble pas bien prise en compte dans la littérature, même scientifique, réside dans l'opérativité pragmatique de cette attitude. Comment le chercheur devine-t-il quelles représentations ou croyances forment écran entre lui et le phénomène visé ? Nous nous sommes rendu compte que la réduction effective est tout autant l'attitude de départ du chercheur qu'un objectif à long terme, résultat de son apprentissage et de sa maîtrise de son domaine. Les outils et mises en situation présentés dans notre cadre pratique poursuivent cet objectif.

Enfin, si la méthodologie phénoménologique se contentait d'être descriptive, aussi fidèles que soient ces descriptions, elle n'aurait qu'un intérêt limité. Elle se bornerait à donner de l'expérience des récits particuliers et individualisants. L'ambition de Husserl était que, alliée à la réduction, l'attitude descriptive donne accès à l'essence des phénomènes étudiés. A. Giorgi en donne la définition suivante : « L'essence représenterait plutôt ce qui, comme sens, se maintient le plus durablement dans un contexte donné. C'est l'articulation, fondée sur l'intuition, d'un sens fondamental sans lequel un phénomène ne pourrait se présenter tel qu'il est : une identité constante qui contient les variations qu'un phénomène est susceptible de subir et qui les limite. » (*Ibid.*, p. 351)

La description, la réduction et la recherche des essences forment les trois piliers de la démarche phénoménologique. Cela suffit pour notre propos et en montre bien l'intérêt pour une démarche expérientielle telle que la nôtre. Cependant, notre expérience de recherche, menée au contact permanent du sensible du corps, nous a conduit à préciser notre posture de chercheur. En effet, la démarche phénoménologique n'aborde que de manière indirecte la place du chercheur dans son propre processus évolutif. A. Giorgi, par exemple, a fait de la psychologie phénoménologique une psychologie expérimentale (*Ibid.*, p. 342). Sans dénier la valeur scientifique de cette attitude, elle ne nous semble pas compatible avec notre propre démarche expérientielle

impliquée. C'est pourquoi, nous avons adopté plus particulièrement la démarche heuristique, que nous présentons maintenant.

#### 4.1.4 La méthode de recherche heuristique

La présente recherche fera appel, notamment sur le plan méthodologique, à la méthode heuristique (Craig, 1978 ; Douglas et Moustakas, 1985 ; Moustakas, 1990). Dans ce qui suit, la nature et le processus de cette méthode seront décrits **en mettant l'accent sur le rôle prépondérant d'une relation particulière au corps et à soi-même**, en partant du principe qu'un sujet peut vivre profondément et passionnément la présence à lui-même. Travaillant dans le domaine du soin, nous étions naturellement centré sur la compréhension du vécu du patient. L'étude de l'expérience humaine à partir du vécu expérientiel devint ainsi notre centre d'intérêt, comme cela apparaît dans notre journal. « En travaillant chaque jour sur la fibre sensible humaine, on y rencontre toute une vie subjective riche, foisonnante et qui apprend nécessairement quelque chose à celui qui la vit et à celui qui l'explore. Ce constat aboutit à la construction d'un rapport différent, plus créatif, invitant à saisir d'une autre façon le sens de l'existence. » (Bois, 2000)

Le *Oxford English Dictionary* définit le terme heuristique comme « ce qui sert à découvrir ». La recherche heuristique est, dans ce sens, une méthodologie de recherche qui aide à découvrir et ce, à partir d'une posture phénoménologique, comme le précise P. Paillé (2004b). Citant C. Moustakas (1990), P. Paillé précise que l'objet d'étude de la recherche heuristique est « l'intensité d'un phénomène tel qu'un chercheur et des co-chercheurs l'ont vécu ». Mettant l'accent sur des aspects plus pratiques, l'*Encyclopedia Britannica*, quant à elle, décrit la démarche heuristique comme étant une procédure de résolution de problème : « Une manière de procéder qui se déroule en trois temps : - se faire une idée de ce qu'on s'attend à découvrir ; - utiliser cette idée comme guide dans la recherche des faits, dans la sélection et l'attribution de significations à ces faits ; - élaborer sans cesse de nouvelles idées plus pertinentes au fur et à mesure que l'on avance dans la découverte et l'interprétation des faits. »

La recherche heuristique part du principe que nous ne pouvons vraiment connaître un phénomène qu'à partir de nos propres catégories d'analyse, lesquelles dérivent de notre expérience personnelle de la réalité. Cette approche exige donc du chercheur, et par conséquent de ses co-chercheurs, d'avoir une expérience intense du phénomène étudié (Paillé, 2004b).

Comme l'ont bien montré les chercheurs appartenant au courant américain de recherche heuristique, la méthode relève d'une posture épistémologique compréhensive et interprétative et, en cela, elle s'écarte d'une épistémologie positiviste ou néopositiviste. E.-P. Craig le montre bien dans cette comparaison terme à terme : « La démarche heuristique est un processus de recherche qui met l'accent sur la compréhension plutôt que sur la preuve, sur le sens plutôt que sur la mesure, sur la plausibilité plutôt que sur la certitude, sur la description plutôt que sur la vérification. Elle s'appuie sur sa propre autorité plutôt que sur une approbation extérieure, sur une implication engagée plutôt que sur une observation détachée, sur une exploration ouverte plutôt que sur une procédure pré-établie, sur la création passionnée et les perceptions personnelles plutôt que sur une imitation dénuée de passion et sur une routine impersonnelle. » (Craig, 1978, p. 43)

Ce projet de recherche a été, depuis le début, une quête d'une démarche méthodologique qui permettait de rester cohérent avec l'objet de notre étude. Il nous fallait trouver une méthodologie d'orientation humaniste qui représente bien plus une attitude qu'une application d'un protocole détaché du sujet-chercheur. **Il nous fallait une approche à la fois qualitative et impliquante qui autorise une exploration expérientielle et donc la participation directe du chercheur au processus de sa recherche.** La recherche heuristique répond précisément à cette quête, comme on peut le voir chez E.-P. Craig lorsqu'il revendique une méthodologie qui place l'authenticité et l'intégrité au cœur de sa démarche : « Demeurer authentique devant la richesse et l'intégrité de ma personne, de celle des autres et de l'expérience elle-même telle que vécue, ou révélée dans les documents que j'ai réunis. » (*Ibid.*, p. 29).

Notre processus de praticien-chercheur possède des similitudes convaincantes avec la méthode heuristique. En particulier, C. Moustakas (1985) catégorise la démarche heuristique en quatre points qui évoquent notre propre cheminement : le

caractère exploratoire et ouvert de la recherche ; son caractère autonome, contrôlé par le chercheur lui-même ; l'importance de demeurer collé à l'expérience ; enfin, l'importance de repousser l'analyse, l'abstraction et les explications afin de mieux conserver l'intégrité fondamentale des personnes et des phénomènes. Examinons un peu plus en détail ces points, afin de mettre en lumière les points communs avec la démarche qualitative classique comme la théorisation ancrée.

#### **4.1.4.1 Le caractère exploratoire et ouvert de la recherche**

Il est clair que pour tout chercheur dans le domaine de l'éducation corporelle, le caractère exploratoire de la démarche est incontournable. En effet, le plus souvent, cette démarche exploratoire permet aux résultats de la pratique d'interroger les idées en place. Cela nous force à quitter « le déjà connu » pour explorer d'une façon ouverte encore plus loin, non seulement pour comprendre mais aussi pour résoudre les problèmes révélés par la pratique.

Ce caractère ouvert de la recherche fait qu'analyse des données et processus de construction théorique se génèrent réciproquement. Ainsi, J. Morse et ses collègues, en faisant référence à A. Strauss et J. Corbin, précisent : « Les idées émergent des données sont confirmées par d'autres données ; cela fait surgir de nouvelles idées qui, à leur tour, doivent être vérifiées dans les données déjà collectées. » (Morse *et alii*, 2002, p. 13)

Ce point est l'une des caractéristiques fondamentales de la recherche qualitative et est noté par de nombreux auteurs. (Patton, 1990 ; Denzin, Lincoln, 1994 ; Strauss & Corbin, 1998). J. Corbin et A. Strauss écrivent ainsi : « Un chercheur ne commence pas un projet avec une théorie préconçue. Il débute plutôt par un champ d'étude qui permet aux données de faire émerger la théorie. » (Strauss & Corbin, 2004, p. 30)

#### **4.1.4.2. La nécessité d'une recherche autonome, contrôlée par le chercheur lui-même**

La posture de praticien permet d'agir sur le contexte et ainsi de générer un processus de résolution des problèmes. C'est la pratique qui sert de terrain de recherche, et il convient de ne pas freiner le processus créatif qui émerge de cette pratique. C'est à cette condition que la cohérence entre une démarche de renouvellement de pratique et une démarche de production de connaissances et de sens est préservée.

Cette posture de praticien-chercheur, non seulement ancrée dans l'expérience, mais qui se nourrit d'elle, jusque dans son processus créatif, a aussi été mise en avant par les chercheurs de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1967 ; Strauss & Corbin, 2004).

L'ethnologue O. Schwartz souligne aussi la nécessité de cette posture « auto-critique » : « Questionnement critique qui se double [...] d'un souci analytique, en ce qu'il souligne l'importance de l'objectivation par le sociologue des processus en jeu dans la situation de recherche, avec une insistance particulière sur le thème de l'auto-analyse' et du 'journal de terrain'. » (Schwartz, 1999, p. 273)

#### **4.1.4.3 L'effort de demeurer collé à l'expérience telle qu'elle se déroule, voire immergé en elle**

L'une des conditions majeures de la démarche de praticien, comme celle de chercheur, consiste à mettre l'expérience au centre de la démarche scientifique. **Précisons dans notre contexte particulier que, sans le cadre de l'extraquotidienneté, telle qu'elle est préconisée et utilisée dans la pratique de la somato-psychopédagogie, il n'y a presque aucune possibilité pour un débutant d'accéder à l'expérience du sensible.** Le cadre extra-quotidien a comme fonction de permettre de rester ancré dans l'expérience corporéisée et de l'aborder d'une manière non naturelle. C'est donc une création de l'épochè, pour reprendre la notion husserlienne déjà évoquée. Ainsi apparaît la marque de notre démarche propre :

**démarche expérientielle mais extraquotidienne, démarche impliquée mais dans une attitude non naturelle.**

Faire l'expérience extraquotidienne demande un effort, celui de s'extraire de son quotidien, de ses habitudes, de ses modes répétitifs, de ses caricatures, de ses facilités... L'effort d'aller dans un lieu de soi à l'abri de tout cela ; l'effort d'accepter ce qui se donne au sein de l'expérience (Berger, 2006). A. Mucchielli et ses collaborateurs abondent dans le même sens en rappelant avec pertinence que « l'essence en phénoménologie est une forme de conscience d'un fait humain, forme qui n'appartient pas à la nature naturelle du fait. » (Mucchielli, 2004, p. 191)

**4.1.4.4 L'importance de repousser l'analyse et l'interprétation, afin de mieux conserver l'intégrité fondamentale des personnes et des phénomènes**

Dans la pratique comme dans le traitement des données de recherche, notre démarche reste, dans un premier temps, fidèle à une approche qui privilégie la description phénoménologique, qui est « donc l'investigation systématique de la subjectivité, c'est-à-dire des contenus de conscience. » (Mucchielli, 2004, p. 191)

De plus, nous allons nous appuyer, comme données, sur des journaux de formation de praticiens en post-graduation universitaire. Ce choix est dicté par ce critère de respect des conditions de l'expérience des sujets. Ainsi, notre analyse se fera dans une postériorité et à partir d'un matériau brut, sans interférence de notre part. Ensuite, notre première démarche d'analyse, une démarche descriptive, est aussi commandée par le respect de ce critère.

**4.1.4.5 Bilan et discussion**

Bien que nous reconnaissons la valeur indéniable de la description pure dans le cadre de la recherche heuristique et phénoménologique, il nous semble nécessaire de la prolonger en y ajoutant une dimension proprement herméneutique, pour la raison

principale que la description de l'expérience même appelle déjà son interprétation pour que son sens en soit mis à jour. Ainsi, P. Ricœur : « L'expérience peut être dite, elle demande à être dite. La porter au langage, ce n'est pas la changer en autre chose, mais, en l'articulant et en la développant, la faire devenir elle-même. » (Ricœur, 1986, p. 62)

Comme nous l'avons déjà fait remarquer à propos de la question du sens chez Dilthey, **il nous faut distinguer entre le sens tel que la personne le donne et le sens tel qu'il peut se donner par le texte** lui-même, et même tel qu'il n'est pas encore donné par le texte. C'est à cet objectif de recherche de sens que s'attelle aussi la théorisation ancrée. Ainsi A. Strauss et J. Corbin avancent qu'il faut « creuser le texte pour en découvrir son sens et ses variations. » (Strauss & Corbin, 2004, p. 99) De même, P. Paillé avance que le sens à déterminer est celui qui « transcende les contenus de discours et n'y est pas réductible » (Paillé, 2006, p. 145).

Il est important de souligner que la mise à jour de ce sens immanent suppose une part d'interprétation du chercheur qui tente de clarifier le sens des faits particuliers, de le construire d'une manière rationnelle. D'où la possibilité d'autres interprétations qui doivent être confrontées les unes aux autres dans une dynamique intersubjective de construction des significations ou du sens qu'on donne aux phénomènes humains. Ce que P. Ricœur avance clairement dans son approche herméneutique de la phénoménologie : « L'hypothèse même de l'herméneutique philosophique est que l'interprétation est un procès ouvert qu'aucune vision ne conclut. » (Ricœur, 1986, p. 54)

Ces idées sont importantes pour notre posture de recherche. En effet, **l'expérience du corps sensible telle qu'elle se donne à vivre dans un cadre d'expérience non naturelle, terme emprunté à la phénoménologie, laisse apparaître un sens immanent qui n'est pas une pure construction du sujet.** Le concept de sens, tel que nous l'utilisons ici, fait référence à la fois à la sensation, à la signification et à la direction. Cependant, pour que cette signification immanente qui se livre au sein de cette expérience puisse trouver sa place dans la cohérence du sujet qui fait l'expérience, celui-ci a besoin d'être accompagné pour apprendre de son expérience et construire un sens nouveau. Cette fois-ci, le concept de sens est utilisé pour nommer la cohérence du sujet dans la globalité de qui il est, comme dans sa manière d'être à lui et au monde. En

ce sens, notre posture de chercheur est donc non seulement compréhensive mais aussi interprétative.

C'est donc vers une présentation théorique de cette démarche herméneutique que nous nous tournons maintenant.

#### 4.1.5 Posture herméneutique dans l'analyse qualitative

Dans son livre qui a révolutionné l'épistémologie des sciences humaines, *Vérité et méthode*, H.-G. Gadamer (1960) fut le premier à oser confronter les allants de soi sur l'idée de vérité à la véritable dimension de la méthode. Ainsi, toute vérité ne se produit pas nécessairement dans un champ de recherche cerné par la méthode hypothético-déductive, comme s'il n'existait que la vérité produite par les sciences exactes. La posture épistémologique et méthodologique qui régit cette recherche postule, dans ce sens, une herméneutique de l'expérience articulée en trois étapes :

- **Comprendre**, dans le sens de « prendre avec soi », saisir et être saisi par le contenu de l'expérience ;
- **Interpréter** l'information saisie au sein de l'expérience dans sa dimension sensorielle, significative, symbolique et orientatrice ;
- **Appliquer** à la situation présente, ce qui a été compris et interprété par le sujet de l'expérience dans son contexte.

C'est une herméneutique qui fait naître à la conscience historique, comme le dit si bien H.-G. Gadamer : « L'invocation de *l'immédiat*, de la *génialité de l'instant* et de l'importance de *l'Erlebnis* ne peut pas tenir devant l'exigence de compréhension et d'unité qui est celle de la compréhension de soi » (Gadamer, 1960, p. 102). Bref, il ne suffit pas de saisir l'immédiat, il importe de le déplier, de l'interpréter.

Notre processus de recherche nous a permis de comprendre pourquoi, malgré la pertinence des protocoles d'accès à *l'expérience du sensible* utilisés dans notre pratique et aussi longtemps que cette phase d'interprétation n'était pas pédagogiquement balisée,

certaines personnes étaient en difficulté. Pour continuer de cheminer avec H.-G. Gadamer, nous rappellerons avec lui que le problème de la naissance à sa propre historicité et à la conscience historique en général n'est pas celui de la connaissance scientifique, mais bel et bien celui de la conscience personnelle de la vie. **C'est ainsi qu'au sein des actes successifs et parfois concomitants du *comprendre*, de l'*interpréter* et de l'*appliquer* qui guident notre démarche de chercheur et de praticien, nous sommes dans une expérience qui transforme celui qui la fait.**

Cette expérience ne se limite pas à l'expérience immédiate, même si celle-ci en est la condition de départ. Elle va au-delà et prolonge l'expérience dans une réflexion et dans une application. Par ce cheminement, nous retrouvons là le travail de P. Ricœur, dans sa confrontation, justement à partir de H.-G. Gadamer, de la phénoménologie et de l'herméneutique :

« Toute la phénoménologie est une explicitation dans l'évidence et une évidence dans l'explicitation. Une évidence qui s'explicité, une explicitation qui déploie une évidence, telle est l'expérience phénoménologique. C'est en ce sens que la phénoménologie ne peut s'effectuer que comme une herméneutique. » (Ricœur, 1986, p. 81)

Nous allons voir que, pour garder la trace de l'expérience en vue de pouvoir l'interpréter, nous avons choisi dans le cadre de notre processus de recherche d'utiliser les journaux de formation de nos étudiants.

Cela nous permet de détacher le moment de l'analyse du moment de l'expérience, ce qui nous distingue d'une démarche de théorisation ancrée pure, où les deux étapes, analyse et recueil, sont souvent entremêlées et itératives (Paillé, 1994 ; Strauss & Corbin, 2004). Cependant, notre démarche d'analyse est très proche de la théorisation ancrée, qu'il nous faut bien distinguer de la posture de recherche. C'est pourquoi nous avons pris le parti de présenter la théorie ancrée seulement dans notre chapitre méthodologique et non ici.

## 4.2 DEVIS METHODOLOGIQUE

---

### 4.2.1 Les participants à la recherche

Au sein d'une quête principale de renouvellement de leurs pratiques d'accompagnement, les adultes en formation viennent également faire l'expérience d'un enrichissement perceptif du rapport au corps – rapport à leur propre corps ou rapport au corps de l'autre. Au passage, la démarche exploratoire du rapport au corps et au mouvement qui fonde la somato-psychopédagogie est le principal facteur qui permet de réunir dans une collaboration féconde des professionnels issus de champs aussi éloignés que ceux de l'éducation, du soin et des arts. Tous et toutes se retrouvent ici dans le fait premier du « corps en scène », tant il est vrai que dans l'accompagnement que chacun d'entre eux entreprend, auprès d'une personne ou d'un groupe, le corps est le premier maillon incontournable de leur interaction.

Le groupe de recherche auprès de qui s'effectue cette étude est constitué des étudiants en post-graduation universitaire en Somato-psychopédagogie que j'ai coordonnée à l'Université Moderne de Lisbonne durant l'année universitaire 2004/2005. C'est un cursus qui a pour objet de former des professionnels de la santé, de la relation d'aide, de la psychologie, de la communication ou des arts aux principes théoriques et pratiques de la somato-psychopédagogie, dans le dessein de leur donner des compétences spécifiques qui viendront enrichir leur champ d'action professionnel.

Le groupe comprend vingt-huit étudiants dont l'âge moyen est de quarante-six ans. Ce groupe compte vingt-deux femmes et six hommes de cinq nationalités différentes. Pendant la post-graduation, les étudiants continuent à expérimenter les mises en situation pratique que nous avons présentées dans le cadre pratique, dans l'objectif d'en acquérir la maîtrise professionnelle. Ces situations sont utilisées, sur le plan pédagogique, comme support d'un processus continu de renouvellement de leur rapport au corps mais aussi de retour réflexif autour de l'expérience du corps sensible. Certains parmi eux sont des experts du travail à médiation du corps sensible (plus de

cinq ans de pratique), d'autres en revanche le sont moins (moins de cinq ans de pratique).

#### **4.2.2 La collecte des données : les journaux de formation**

Comme nous l'avons déjà annoncé, les journaux de formation des étudiants en somato-psychopédagogie constituent notre corpus de données. Après la collecte des données, le travail d'analyse et d'interprétation se fera selon la démarche analytique phénoménologique et herméneutique transversale présentée dans notre cadre épistémologique. Cela nous demandera de prendre en compte les catégories émergentes et de faire un travail interprétatif susceptible de nous permettre de construire des nouveaux concepts, de nouvelles théories ou encore de nouveaux modèles pratiques et/ou théoriques. Ce travail de construction de connaissance et de sens peut se faire par le chercheur seul ou encore en collaboration avec des co-chercheurs.

Comme nous l'avons annoncé dans le cadre pratique, les étudiants sont, chaque année, invités à tenir un journal de formation. Ce journal a pour double objectif de décrire et nommer les expériences vécues au cours des séminaires de formation, et d'en garder trace en vue d'une analyse ultérieure. Durant l'année 2004-2005, la consigne qui a été donnée aux étudiants pour orienter la rédaction du journal était la suivante : relater leur vécu d'un processus de transformation d'une représentation - choisie pour son caractère prégnant pour eux - au contact de leur expérience du corps sensible. Il s'agissait donc, pour les sujets, de reconstituer *a posteriori*, et au plus près de la réalité vécue, un cheminement personnel étalé parfois sur une période très longue.

Il a été convenu avec eux que ce journal ne ferait pas l'objet d'un accompagnement de la part du formateur, comme cela est habituellement proposé. La rédaction du journal n'a donc pas été suivie de médiation, les étudiants ayant été prévenus que le contenu de leur écrit servirait de matériau à cette thèse de doctorat.

Le journal devait comporter au maximum vingt pages, ce qui leur permettait de « dire quelque chose » sur leur vécu intime de manière suffisamment libre. L'enjeu : rester proche de l'expérience du sensible sans aller dans un mouvement de conceptualisation coupé de la réalité du vécu. Cet impératif d'implication, se tenir dans une perspective en première personne, rejoint ainsi le souci de R. Barbier quand celui-ci présente la philosophie qu'il se prescrit comme étant « d'abord une praxis existentielle, complètement incarnée, phénoménologique, débouchant, d'une manière imprévue, par le truchement de 'flash existentiels', sur un sens intime de l'unité et d'une 'relation d'inconnue' avec le fond du réel qui opère une véritable mutation de l'être au monde. » (Barbier, 1996, p. 112)

Les étudiants nous remirent leurs journaux de formation en avril 2006 et signèrent un accord nous permettant de les utiliser comme matériau, à condition d'en conserver l'anonymat. C'est la raison pour laquelle nous les avons numérotés selon une méthode alpha-numérique. Nous nous sommes retrouvés avec un matériau conséquent, l'ensemble de ces journaux de formation représentant près de six cents pages d'écriture. L'absence de consignes strictes sur la structure de leur journal a donné lieu à une liberté d'expression qui, au départ, n'a pas facilité la lecture des données mais qui a, en revanche, permis ensuite une analyse riche et en profondeur.

### **4.2.3 Mise en perspective du journal comme outil de recherche**

Puisque le journal de formation des étudiants est notre source de données, il nous faut justifier pleinement ce choix par une mise en perspective théorique.

#### **4.2.3.1 Quels journaux ?**

Notre démarche s'appuie d'abord sur une pratique rigoureuse de journaux de praticiens et de journaux de recherche. L'utilisation du journal pour accompagner une

démarche de recherche ou de praticien est une pratique courante en sciences humaines en général et en sciences de l'éducation en particulier. Rappelons que le journal est un outil qui depuis plusieurs décennies accompagne efficacement des processus de formation et de recherche en sciences humaines. L'essor des recherches ethnographiques en anthropologie a rendu populaire le journal comme instrument de recueil de données de recherche. Dans le domaine des sciences de l'éducation depuis plus de trente ans, cet outil est d'une grande utilité pour le chercheur. Les chercheurs en sciences de l'éducation, comme R. Lourau (1994), P. Galvani (2004), J.-M. Pilon (2005) parmi d'autres, sont d'accord pour dire avec R. Barbier que « le journal de recherche est un outil pertinent pour accompagner les étudiants apprentis chercheurs pendant le cours de leur thèse de troisième cycle. Il permet de mieux comprendre l'échafaudage de leur recherche en situant les éléments dans leur quotidienneté » (Barbier, 1997, p. 98).

#### **4.2.3.2 Des journaux pour quel projet ?**

Pour servir les besoins de cette recherche, M. Humpich (2006) a défini trois types de projets poursuivis dans la tenue des journaux dans notre travail : le projet d'auto-accompagnement pour un étudiant ou un patient qui veut accompagner son propre processus de transformation ; le projet du praticien qui veut réfléchir sur sa pratique ; et celui du chercheur qui veut recueillir ses données de recherche. Il faut noter que ces trois types de projets peuvent servir comme instruments pertinents de recueil de données de recherche pour le praticien-chercheur que je suis comme pour les praticiens que je forme à l'Université Moderne de Lisbonne.

Tout journal se définit par rapport au projet qu'il tente de servir. Pour mettre en adéquation la rédaction du journal de nos étudiants avec le projet de cette thèse, nous avons énoncé un certain nombre de consignes.

L'auteur du journal devait d'abord spécifier le processus décrit dans son journal par une contextualisation, en répondant aux questions suivantes : où, quand, comment et avec qui ? Il devait aussi construire son écrit selon les directions possibles suivantes.

- Un contenu d'expérience : décrire dans la post-immédiateté (évite la déperdition) ou en différé le contenu des expériences qui ont participé au processus de transformation visé par le journal.
- La résonance de ces expériences : qu'est-ce qu'elles m'ont fait, en quoi elles m'ont touché ?
- La compréhension de l'expérience : on entre alors dans un processus de réflexion sensible, qui vise à retrouver la manière dont les expériences du sensible ont progressivement modifié la représentation de départ.
- L'apport de l'écriture elle-même : en quoi le fait de nommer et de décrire le processus de transformation prolonge-t-il à cette transformation ?

#### **4.2.3.3 Seulement des journaux ?**

Avant d'exposer notre méthodologie d'analyse de ces données, il nous faut expliquer finalement le choix de notre recherche centrée uniquement sur l'analyse de journaux de formation. Bien sur, nous pourrions nous en tenir à l'avis autorisé de P. Paillé (Paillé, 1997, 2006) qui argumente avec force sur la validité d'une démarche méthodologique unifiée et dont la cohérence repose sur l'unité méthodologique plus que sur le mélange d'outils. Mais, nous avons aussi été confronté à des exigences inhérentes à notre propre recherche.

D'abord, ce matériau (plus de six cents pages de données) nous a semblé déjà suffisamment riche et divers pour nous permettre de nous en tenir à lui. De plus, notre projet et sa cohérence reposent, selon nous, sur l'analyse *en profondeur*, de ce matériau considérable. Nous ne voyons pas alors clairement, aussi bien pratiquement que théoriquement, ce qu'auraient apportés d'autres matériaux comme des entretiens dont le niveau d'analyse n'aurait pas pu être équivalent.

Ensuite, ces journaux retraçaient le parcours de nos sujets de recherche sur une *longue période* et nous voulions garder de la distance avec ce processus évolutif propre à chacun de nos sujets, sans interférer avec des entretiens, qui n'auraient pu avoir lieu

que pendant le parcours de leur formation. Ce qui faisait partie de notre contrat de recherche avec nos étudiants.

Finalement, nos résultats de recherche, sous la forme de notre analyse herméneutique et de notre catégorisation théorisante, nous semblent plaider en faveur de nos choix, que nous entendons bien soumettre à la communauté de nos pairs.

#### **4.2.4. La méthode d'analyse des données**

L'analyse des données de notre recherche se fera en trois temps et impliquera trois méthodes d'analyse qui permettront de passer de l'organisation des données à leur interprétation théorisante. Ce sont des exigences que nous nous sommes données que de coller de très près à notre matériau jusqu'au moment où, par un effort herméneutique bien ancré, nous avons débouché sur des résultats que nous estimons solides et pertinents et que nous n'avions pas soupçonnés au départ.

Dans un premier temps, comme notre propre démarche d'analyse est très proche de l'analyse par théorisation ancrée fondée par Glaser et A. Strauss en 1967 (Strauss & Corbin, 2004 ; Paillé, 1994 ; Demazière & Dubar, 1997 ; Marroy, 1995), il nous semble important de la décrire, ce qui nous permettra de montrer, par contraste, les spécificités de notre propre démarche.

##### **4.2.4.1 L'analyse par théorisation ancrée**

L'analyse par théorisation ancrée, est une méthodologie d'analyse *qualitative* de données *qualitatives*. Elle se différencie donc d'emblée d'une analyse quantitative comme l'analyse de contenu (Bardin, 1977) par son souci de rester au plus près des données. Mais ce souci s'accompagne d'une volonté ferme de produire une réelle théorisation à partir de ces données, théorisation qui va au-delà de la simple analyse descriptive (Demazière & Dubar, 1997, pp. 33-45). C'est ce qu'expriment A. Strauss et

J. Corbin, principaux partisans de cette méthodologie : la théorisation ancrée est « non pas la quantification des données qualitatives, mais plutôt un processus non mathématique d'interprétation, entrepris dans l'objectif de découvrir des concepts et des rapports entre les données brutes afin de les organiser dans un schéma théorique et explicatif. » (Strauss & Corbin, 2004, p. 28)

Pour nous, il est important de noter que cette démarche d'analyse qualitative est en cohérence avec notre posture de chercheur impliqué. Par exemple, P. Paillé et A. Mucchielli affirment ainsi : « Il faut d'emblée insister sur le fait que l'analyse qualitative est d'abord un acte phénoménologique, une expérience signifiante du monde-vie, une transaction expérientielle, une activité de production de sens qui ne peuvent absolument pas être réduits à des opérations techniques. » (Paillé & Mucchielli, 2005, p. 24) **Il y a donc résonance entre notre propre expérience de praticien-chercheur au contact du sensible du corps et la posture d'analyse que nous avons construite, cette fois, au contact approfondi avec nos données de recherche.** Les auteurs spécifient ainsi les résultats produits : « C'est une émergence de sens qui naît de la rencontre entre cet être structuré en projet (qu'est le chercheur) avec la multiplicité des données en provenance de la situation problématique faisant l'objet de la recherche. » (*Ibid.*, p. 26)

On le voit, cette posture d'analyse est exigeante. Et rappelons, comme le précisent P. Paillé et A. Mucchielli, que cette posture d'interprétation, ancrée dans les données, « ne constitue pas un repère fixe ; au contraire, elle va varier, même sensiblement, à mesure de l'avancement des travaux » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 48). On peut donc détenir une posture relativement structurée mais être ouvert également à des innovations : « En fait, la posture ne peut évoluer que si l'attitude est correcte, c'est-à-dire si elle est faite d'ouverture, d'écoute, de respect, si donc elle rend possible une remise en question de l'acquis. » (*Ibid.*, p. 49)

L'analyse elle-même repose sur un processus itératif que nous synthétiserons en trois étapes, elles-mêmes subdivisées en sous-étapes. Cette synthèse est de notre fait, puisqu'il existe une certaine variation de la méthodologie suivie en pratique (Paillé, 1994 ; Demazière & Dubar, 1997 ; Strauss & Corbin, 2004), variation qui paraît s'expliquer par les besoins propres à chaque recherche. Notre synthèse s'appuie

principalement sur le travail de P. Paillé (Paillé, 1994) et, pour les compléments, sur le traité de A. Strauss et J. Corbin (Strauss & Corbin, 2004).

### ➤ **L'analyse classificatoire ou codification**

La première étape représente la prise en main du corpus de données. Le chercheur s'immerge dans celui-ci pour en chercher les premières unités de sens qui vont se dégager de sa lecture : « Il s'agit simplement de dégager, relever, nommer, résumer, thématiser, presque ligne à ligne, le propos développé à l'intérieur du corpus sur lequel porte l'analyse. » (Paillé, 1994, p. 154)

L'objectif est de donner sens aux données par une première étape de réduction afin de « dégager les propriétés *essentielles* de l'objet analysé, selon un angle spécifique » (*Ibid.*, p. 156). Le résultat est un ensemble de codes, représentant les unités décelées. Ce qui permet alors, de manière naturelle, de procéder à un premier classement, ce que P. Paillé appelle une préparation à la catégorisation : « Il est important de mettre à profit la codification initiale, de relire les codes, de les regrouper, de les comparer, de les questionner, de les classer. » (*Ibid.*, p. 157)

### ➤ **La catégorisation**

Cette fois, il faut « porter l'analyse à un niveau conceptuel en nommant de manière plus riche et plus englobante les phénomènes, les événements qui se dégagent des données. » (*Ibid.*, p. 159)

Qu'est-ce qu'une catégorie : « La catégorie doit en fait hisser l'analyse au niveau de la compréhension d'un comportement, d'un phénomène, d'un événement. » (*Ibid.*, p. 160) Il s'agit donc alors de donner sens, par généralisation et abstraction, au phénomène étudié : « [...] le mettre en perspective ou lui donner une dimension existentielle, critique, philosophique, c'est *en fin de compte théoriser*. » (*Ibid.*, p. 160)

Mais, il est important de noter que ce passage à la catégorisation, bien que reposant sur une étape inductive, donc créative, non automatique, a été soigneusement

préparé par l'étape précédente. Avec cette étape commence donc le véritable travail de recherche, la confrontation avec le matériau afin de « creuser le texte pour en découvrir son sens et ses variations. » (Strauss & Corbin, 2004, p. 99) Cette étape fait appel à ce que les chercheurs, à la suite de Glaser (1978) appellent *la sensibilité théorique* (Strauss & Corbin, 2004, pp. 30 et suivantes ; Corbin, 2004), qualité essentielle du chercheur qualitatif, selon eux : « La capacité à tirer du sens des données, d'en dégager les implications, les liens, les ordonner dans un schéma explicatif [...] » (Paillé, 1994, p. 160) Avec la contrainte supplémentaire que ces schémas et théories restent *ancrés* dans la réalité du terrain, de l'expérience.

Mais le travail de catégorisation ne s'arrête pas à déterminer une liste de catégories. Il s'agit alors de déterminer leurs propriétés et caractéristiques essentielles. P. Paillé appelle cette phase la phase de *consolidation* des catégories<sup>6</sup>.

### ➤ **La modélisation**

Cette dernière étape de l'analyse représente le cœur de la modélisation théorique<sup>7</sup>. L'analyse se consacre maintenant aux catégories elles-mêmes : les ordonner, les regrouper si besoin, et, surtout *établir des liens* entre elles (Paillé, p. 167). La plupart du temps, elle doit déterminer ce que A. Strauss et J. Corbin appelle *la catégorie centrale* : « Celle qui se retrouve le plus souvent dans l'analyse, qui unifie, qui donne une cohérence aux données, qui donne profondeur et puissance explicative. » (Strauss & Corbin, 2004, p. 182) Ainsi, on voit se dessiner progressivement, et par affinement successif, un véritable modèle du phénomène étudié.

Après la caractérisation des catégories, A. Strauss et J. Corbin proposent de viser, au-delà des catégories théorisantes, ou de la catégorie centrale si elle est unique, la formalisation de ce qu'ils appellent un *processus* (*Ibid.*, p. 219). Le processus est la marque de la dynamique, si elle existe, sous-jacente aux catégories, ce qui permet d'expliquer, potentiellement, l'enchaînement des catégories et la place de la catégorie

---

<sup>6</sup> Cette phase correspond, chez Strauss et Corbin, aux phases de codage axial et sélectif (Strauss & Corbin, 2004, pp. 157-182)

<sup>7</sup> Cette étape est suivie, dans le modèle de Paillé, par une mise en perspective théorique qui dépasse le cadre de l'analyse pure et que, donc, nous ne détaillerons pas ici.

centrale. Pour A. Strauss et J. Corbin, le processus est essentiel car il introduit une dynamique temporelle et donne encore plus de cohérence à la théorisation ancrée.

Nous retrouverons, sous une forme qui nous est propre, la modélisation d'un tel processus dans notre étape d'analyse herméneutique.

#### **4.2.4.2. Notre démarche spécifique d'analyse**

Nous pouvons maintenant présenter notre propre démarche d'analyse. Celle-ci repose sur trois étapes successives d'analyse, relativement similaires dans l'esprit à l'analyse par théorisation ancrée. Cependant, pour mettre en valeur la spécificité de notre propre démarche heuristique qui se retrouve, comme nous le montrerons, dans l'étape d'analyse herméneutique, **nous avons choisi une dénomination originale des étapes d'analyse.**

##### **➤ Première phase : l'analyse classificatoire catégorisante**

Notre analyse classificatoire s'est déroulée en trois temps. Dans un premier temps nous avons formulé, directement à partir de notre question de recherche, deux catégories *a priori* dans le but de nous servir de fil conducteur lors d'une première lecture « en diagonale » des journaux. À travers ces deux catégories, nous nous sommes construit, en quelque sorte, un cadre pour guider notre immersion dans le corpus.

Le deuxième temps est apparu au moment de cette lecture en diagonale des journaux à travers cette première grille catégorielle. Il s'est avéré, en effet, que ces deux catégories *a priori* étaient loin de suffire pour rendre compte de la richesse des contenus de vécu et de réflexion présents dans les journaux. Même si cette première grille a été abandonnée rapidement, le fait de commencer avec celle-ci n'est pas spécialement « en ligne » avec la théorisation ancrée.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Maroy (1995) fait la même remarque et procède à partir d'une première grille de lecture.

Le troisième temps, enfin, a été consacré à une lecture exhaustive, afin de déterminer d'autres catégories, que nous pourrions appeler catégories émergentes au sens de la théorisation ancrée, et de « ramasser » les énoncés en lien avec ces catégories émergentes de la manière la plus précise et complète possible. Cette catégorisation a englobé l'ensemble des journaux dans un processus transversal.

### ➤ **Deuxième phase : analyse phénoménologique**

Ce matériau ainsi organisé, il s'agissait maintenant d'en saisir l'essence sur le plan du contenu, en lien avec notre question de recherche. Cette phase correspond à l'analyse phénoménologique, visant à saisir au plus près l'expérience des sujets telle qu'elle apparaît dans les journaux. Cette phase d'écoute, écrivent P. Paillé et A. Mucchielli, « exige un certain silence intérieur et une disponibilité à ce qui est, à ce qui se présente à soi » (Paillé & Mucchielli, 2005, p. 69). Cette phase a débouché sur une reprise et une description, cette fois au cas par cas, journal par journal, des énoncés correspondant aux différentes catégories relevées dans la phase précédente.

A l'issue de la recherche, nous pouvons observer que cette phase a rempli plusieurs fonctions. La première était de nous approprier en profondeur la totalité de nos données, ce qui a nécessité une réelle démarche d'immersion, dans la mesure où le nombre de données était très grand. La reprise des journaux, un par un, nous a permis de réaliser cette appropriation.

La deuxième fonction était de nous assurer pleinement de la validité de nos catégories, qu'elles soient *a priori* ou émergentes. En ce sens, ce travail analytique approfondi a constitué une réelle mise à l'épreuve des catégories qui a permis au travail herméneutique de se dérouler sur une base solide.

Enfin, cette phase phénoménologique a eu pour dernière fonction de préparer la phase herméneutique, au sens où nous étions déjà à la recherche d'un éventuel processus dynamique caché derrière les catégories encore statiques à ce stade. C'est grâce à cette phase minutieuse, et laborieuse à la fois, que le travail d'interprétation, à nouveau transversal, a pu s'enclencher et porter ses fruits.

### ➤ **Troisième phase : analyse herméneutique/interprétative**

Dans cette troisième et dernière phase d'analyse, nous sommes maintenant en mesure de construire une théorisation interprétative des données. C'est à travers un dialogue herméneutique entre ce que le matériau nous montre et ce que notre cadre théorique et notre sensibilité de praticien nous indiquent que s'est élaborée une grande série de conclusions. Comme nous l'avons vu plus haut, il s'agit bien d'une théorisation ancrée, dans le sens plein du terme de A. Strauss et J. Corbin (2004) et de P. Paillé et A. Mucchielli (2005).

Notre démarche herméneutique se distingue des démarches herméneutiques plus classiques (Van Manen, 1990) par les traits suivants. Tout d'abord, **il s'agit d'une analyse transversale des journaux et non plus d'une analyse journal par journal**. Ce qui nous permet, grâce notamment au nombre important de journaux, de ne pas nous en tenir à la seule interprétation de processus singuliers, mais de tendre vers l'émergence d'un modèle plus général, de **rechercher la mise à jour d'un processus évolutif spécifique à l'apprentissage de la relation au corps sensible**. Nous retrouvons cette tension entre le particulier et le général dans la problématique assez proche de l'analyse des récits de vie, exprimée par D. Bertaux : « Il (le chercheur) lui faut tenter de passer du particulier au général, en découvrant au sein du terrain observé des formes sociales — rapports sociaux, mécanismes sociaux, logiques d'action, logiques sociales, processus récurrents — qui seraient susceptibles d'être également présentes dans une multitude de contexte similaires. » (cité par Delory-Momberger, 2004, p. 213)

Avec M.-C. Josso qui s'interroge sur les défis posés par la recherche en histoire de vie, le phénomène de tension se retrouve à nouveau : « c'est précisément cette tension qui mobilise les énergies du chercheur dans des pratiques de connaissance ou explorations, qui révèle un processus de connaissance dans ses dimensions individuelles et collectives. » (Josso, 1991, p. 13)

Par ailleurs, **notre herméneutique est plus proche, dans l'esprit, d'une herméneutique « à la » Dilthey, que nous avons présentée comme posture épistémologique, que de l'interprétation faite par H.-G. Gadamer (1960), attaché à**

**une lecture strictement linguistique de l'herméneutique diltheyienne.** Nous avons toujours eu le souci, quant à nous, de conjuguer une construction interprétative du corpus avec notre approche du sensible du corps. Encore une fois, cette lecture herméneutique est soumise à la posture heuristique qui guide notre construction théorique.

Cette phase herméneutique a comporté trois temps. **Le premier a consisté à mettre à jour de nouvelles catégories émergentes, que nous pourrions nommer des catégories de plus haut niveau.** En effet, ces catégories commencent à **déterminer le type d'impact que la relation au corps sensible a sur le processus de transformation du sujet et sur la transformation des représentations.** Ces catégories n'apparaissent pas en première lecture, elles résultent d'une analyse interprétative capable de les mettre en lumière.

Ce sont ces catégories de plus haut niveau qui ont permis de **déceler effectivement le processus dynamique sous-jacent que nous avons modélisé dans un deuxième temps.** Ainsi, nous allons au-delà de l'étape de modélisation de P. Paillé (1994) en introduisant, dans l'esprit du processus de A. Strauss et J. Corbin (2004, pp. 196 et suivantes), une modélisation dynamique du processus de transformation des représentations au contact du sensible du corps. La mise à jour de ce processus dynamique est, à notre sens, l'un des principaux résultats de notre recherche. Il nous a permis de clarifier et de catégoriser le type de résistances rencontrées par les sujets au cours même de ce processus ; ces résistances n'ont en effet pu faire sens que par référence au processus dynamique sous-jacent.

Enfin, dans une troisième et dernière phase, nous avons pu, en nous appuyant sur les résultats des analyses précédentes, **modéliser le processus de transformation des représentations interrogées par les étudiants et ainsi répondre à notre question de recherche.**

La nature même de ce processus itératif et progressif, à la fois ancré et modélisant, nous donne l'assurance que nos résultats sont solides et nous permet de les soumettre au verdict de la communauté scientifique.

**Tableau 12**

**Le processus de l'analyse herméneutique interprétative**

1. Dialogue herméneutique entre le matériau, le cadre théorique et la sensibilité du praticien chercheur (heuristique)
2. Analyse transversale des journaux et non, journal par journal
3. Interprétation qui ne se limite pas à une lecture stricte linguistique mais pose sa base sur la connaissance produite au contact de l'expérience du sensible
4. Nouvelles construction de catégories émergentes de plus haut niveau, ne se donnant pas d'emblée à la lecture.
6. Catégories émergentes de plus haut niveau permettant de déceler le type d'impact que la relation au sensible a sur la transformation des représentations
7. Mise à jour du processus dynamique sous jacent donnant lieu à la modélisation de la spirale processuelle du rapport au sensible (processus d'accès au sensible)

Nous terminons ainsi la description de notre démarche générale d'analyse. Dans le chapitre suivant, nous en donnerons une description davantage opérationnelle pour montrer quel processus concret nous avons suivi, comment nous avons progressivement constitué nos catégories ancrées et comment notre modélisation a émergé de celles-ci.



## **TROISIEME PARTIE**

---

### **ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES**



## **CHAPITRE 5**

### **ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES**

---

#### **5.1. PREMIERE PHASE : ANALYSE CLASSIFICATOIRE**

---

La phase classificatoire constitue, comme nous l'avons vu, un préalable à l'analyse phénoménologique personnalisée et à l'analyse herméneutique transversale. Elle nous a permis de constituer le matériau catégoriel qui servira de point de départ au déploiement de notre analyse ultérieure. Nous livrerons ici uniquement la procédure utilisée, à travers la présentation des tableaux qui ont servi à collecter les énoncés en rapport avec les catégories créées, sans présenter les énoncés eux-mêmes, qui prendraient une trop grande place dans le corps de la thèse.

Il convient maintenant de dérouler le processus de construction de la catégorisation des données. En effet, face au volume conséquent de données que nous avons à notre disposition, il nous fallait les sélectionner, les agencer de manière pertinente pour répondre à notre question de recherche.

Pour réaliser la construction de l'analyse classificatoire, nous avons procédé en trois étapes : une construction de deux catégories *a priori* avant la lecture des journaux de recherche ; une première analyse avec cette grille au cours d'une lecture en diagonale des journaux, qui a montré ses limites face à la richesse des contenus et a imposé de relever d'autres catégories ; enfin, une construction de catégories émergentes au cours d'une lecture très approfondie des journaux en vue d'une cueillette de données exhaustive.

### **5.1.1. Catégorisation *a priori* avant la lecture des journaux**

La mise à l'œuvre d'une démarche qui implique une posture compréhensive et une démarche inductive n'empêche pas un processus d'anticipation reposant sur la construction de catégories *a priori*, celles-ci permettant d'orienter la première visite des données et existant en général le temps d'être dépassées par la richesse du corpus.

Ces catégories préétablies ont été construites directement en lien avec notre question de recherche, à partir d'une analyse très simple de cette dernière : il s'agissait, logiquement, de recenser les données ayant trait d'une part au couple **relation au corps sensible/transformation des représentations**, et d'autre part aux **difficultés rencontrées** ainsi qu'aux **voies de passage** déployées par les étudiants pour les résoudre ou les dépasser au cours de la période encadrant le processus dont ils rendaient compte dans leurs journaux. Ainsi les journaux de formation ont-ils été lus à travers le prisme des deux tableaux de recensement ci-dessous.

**Tableau 13**

**Grille de catégorisation de la relation au corps sensible  
et de la transformation des représentations**

<b>Relation au corps sensible</b>	<b>Transformation des représentations</b>
<i>énoncés</i>	<i>Énoncés</i>

**Tableau 14**

**Grille de catégorisation des difficultés et voies de passage**

<b>Difficultés rencontrées</b>	<b>Voies de passage déployées</b>
<i>énoncés</i>	<i>Énoncés</i>

### **5.1.2 Nécessité et construction de catégories émergentes**

Une première lecture à l'aide de ces deux grilles thématiques a rapidement montré leurs limites, tout en nous permettant de nous familiariser avec l'organisation, le style et le contenu des journaux. Il nous est alors apparu nécessaire de construire d'autres catégories pour rendre compte de manière complète, ou en tout cas pertinente, des contenus des écrits.

➤ **Première catégorie émergente : l'activité comparative**

Nous avons ainsi noté que la grande majorité des étudiants faisaient spontanément état d'une prise de conscience de la transformation du rapport à leur

corps, en comparaison avec la manière dont ils le percevaient avant le début de leur formation. Il est clair que nous n'avions pas prévu que pour retracer le processus de transformation d'une représentation, les sujets feraient ainsi appel à une analyse comparative de leur relation à leur propre corps.

Cette comparaison, entre un état antérieur et un état actuel, apparaissait également dans de nombreux journaux à propos de la perception que les étudiants avaient d'eux-mêmes, de leur activité cognitive, ou de certains de leurs comportements. Ces comparaisons éclairaient de manière flagrante le processus de transformation de la représentation initiale. Nous avons là des données très importantes pour mieux comprendre la place de ce phénomène de comparaison dans le processus de transformation. Ce premier constat a donné lieu à une catégorie émergente, dont nous présentons, sous la forme d'un tableau, les différentes dimensions telles que nous les avons nommées.

**Tableau 15**

**Grille de catégorisation des prises de conscience de l'étudiant de sa relation à son corps, à son activité cognitive et à ses comportements antérieurs en comparaison avec l'état actuel**

<i>Relation au corps</i>	<i>Relation à l'activité cognitive</i>	<i>Comportements psychosociaux</i>

➤ **Deuxième catégorie émergente : le processus de transformation perceptivo-cognitif**

Poursuivant notre lecture des journaux, nous avons également relevé que le lien de filiation entre les conditions d'expérience du corps sensible et la transformation des représentations n'apparaissait pas clairement. Par exemple, on ne voyait pas d'emblée

l'expérience fondatrice à partir de laquelle le processus de transformation s'était engagé. Nous avons décidé de distinguer une catégorie « **fait d'expérience** » sur la base de laquelle nous pouvions mener une enquête à propos de l'expérience fondatrice (pédagogie manuelle, introspection sensorielle, gymnastique sensorielle).

Par ailleurs, de nombreuses données mettaient en évidence le lien entre leurs perceptions et l'activité cognitive déployée au contact de l'expérience extraquotidienne des étudiants. On peut ainsi distinguer les informations corporelles vécues telles que des tonalités, une présence à soi, un mouvement interne, un état de calme, un sentiment d'exister. Nous avons classifié ces données dans une catégorie que nous avons nommée « **fait de conscience** ».

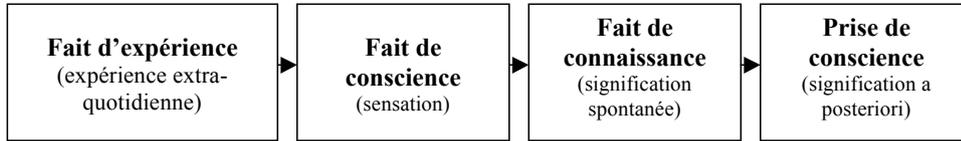
Nous constatons également que de nombreux étudiants rapportaient une relation à leur pensée inhabituelle, ils mentionnaient la présence de pensées spontanées et non réfléchies qui émergeaient dans leur intériorité en temps réel de l'expérience extraquotidienne et qui à l'évidence leur offrait de nouvelles significations, des connaissances inédites, non construites volontairement. La fréquence et l'importance de ces phénomènes nous ont poussé à construire une catégorie spécifique que nous avons appelée « **fait de connaissances** ».

D'autre part, il apparaissait des énoncés qui faisaient état de compréhensions venant d'un temps de réflexion sur l'expérience, et donc mené *a posteriori*. Il nous fallait distinguer ces énoncés des faits de connaissance qui émergent en temps réel de l'action. Nous avons choisi de les regrouper dans la catégorie appelée « **prise de conscience** ». Nous avons pu distinguer trois natures de prise de conscience *a posteriori* rapportées par les étudiants : la première concernait la validation *a posteriori* des contenus de vécu rencontrés durant l'expérience et qui ne leur avaient pas paru déterminants au moment de l'expérience ; la seconde concernait le constat de la transformation effective du rapport au corps par rapport au passé ; la troisième concernait la transformation des représentations et des comportements.

Sur la base des faits d'expérience, des faits de conscience, des faits de connaissance et des prises de conscience, nous avons réalisé une nouvelle grille de catégorisation du processus mis en jeu dans la relation au corps sensible et que nous avons choisi d'appeler le **processus perceptivo-cognitif**.

Tableau 16

**Grille de catégorisation du processus perceptivo-cognitif  
mis en jeu dans la relation au corps sensible**



➤ **Troisième catégorie émergente : catégorisation des représentations initiales**

En poursuivant notre lecture, nous nous sommes rendu compte que la catégorie *a priori* concernant la transformation des représentations s'avérait insuffisante. En effet, les étudiants avaient choisi des représentations très diverses. La consigne donnée, lors du contrat avec les étudiants, les laissait libres de choisir telle ou telle nature de représentation initiale.

Ainsi, il nous fallut procéder à un vrai travail de classification. À chaque fois que nous relevions une nouvelle nature de représentation, nous notions tout ce qui s'y rapportait. Certaines représentations étaient davantage **liées aux idées**, d'autres **aux valeurs**, d'autres à **l'image de soi**, d'autre enfin **au rapport perceptif**. Sur cette base de données, nous avons alors déterminé de nouvelles catégories. Nous avons pensé qu'il serait pertinent de catégoriser ces représentations en nous appuyant sur notre étude théorique et sur notre expertise en psychopédagogie. Cette opération de catégorisation a constitué un temps fort dans notre recherche. Elle s'avérait indispensable à notre analyse en nous permettant de distinguer différentes tendances ou encore différentes familles cognitivo-comportementales des étudiants.

Tableau 17

Catégorie émergente des représentations initiales

<i>Représentations liées à des idées</i>	<i>Représentations liées à des valeurs</i>	<i>Représentations liées à l'image de soi</i>	<i>Représentations liées au rapport perceptif</i>
Au nom de quelle idée ?	Au nom de quelle valeur ?	Au nom de comment on se représente ?	Au nom de quel rapport perceptif on a de soi ?

Cette analyse approfondie transversale de tout notre corpus a donné lieu à près de cent cinquante pages d'analyse de données, c'est-à-dire environ cinq pages par journal<sup>9</sup>. Nous avons fait le choix de réaliser un recueil très fourni afin de permettre une analyse phénoménologique approfondie puisque **l'analyse phénoménologique personnalisée puisera sa source descriptive sur les seules données recueillies et catégorisées.**

---

<sup>9</sup> Les résultats de cette analyse sont accessibles dans le CD-ROM accompagnant la thèse et contenant également le corpus de départ.

## 5.2. ANALYSE PHENOMENOLOGIQUE PERSONNALISEE

---

C'est à partir de l'ensemble des analyses précédentes qu'a été construite **l'analyse phénoménologique cas par cas**. L'absence de consignes strictes se rapportant à la structure du journal (à l'exception du nombre de pages, limité à vingt et du thème) a donné lieu à une écriture parfois floue, à une narration relativement non structurée, et où il était donc difficile de trouver un fil conducteur. Il nous a donc fallu procéder à :

- une **réorganisation du texte** afin de construire un **sens cohérent** ;
- un respect fidèle de la **dimension descriptive** du témoignage ;
- une **orientation de l'analyse** centrée sur les **énoncés du sensible** (rapport au corps), des **représentations**, des **difficultés** et **voies de passage**.

Pour la clarté de la lecture, dans les analyses qui suivent, nous mettrons en caractère *italique* les propos rapportés par les étudiants.

### ➤ **Analyse de l'atmosphère générale des journaux**

Malgré la mauvaise organisation de certains journaux de bord et l'absence de fil conducteur en lien avec la représentation traitée, notre analyse est facilitée par une narration le plus souvent collée à l'expérience et ne glissant que rarement vers l'abstraction, respectant ainsi la sensibilité théorique et pratique déployée dans la formation en somato-psychopédagogie dont le référent est avant tout phénoménologique.

Les narrateurs offrent, avec une authenticité surprenante, le contenu de leur vécu corporel intime et abordent parfois avec une lucidité déconcertante les difficultés ou les moments de bonheur rencontrés au cours de leur processus de transformation. Ils se racontent à la première personne, sans pudeur, sans réserve, et l'on perçoit nettement à

la lecture des journaux, la posture sensible à partir de laquelle ils rapportent leur expérience.

Bien que cela ne leur ait pas été demandé explicitement, la plupart des étudiants réalisent spontanément une analyse comparative entre leur état actuel et leur état du passé, et cela à plusieurs niveaux, celui de la relation au corps, et celui de leurs comportements psychiques et sociaux, nous offrant des données d'évaluation précieuses sur leur progression.

Un grand nombre d'entre eux prennent l'initiative de présenter leurs difficultés d'apprentissage et la manière utilisée pour les surmonter, nous donnant ainsi des indications pertinentes, pour notre projet de recherche.

La présentation de l'analyse phénoménologique des journaux de bord comprend :

- Une présentation de l'étudiant : sexe, âge, ancienneté dans la méthode, profession et nationalité.
- La représentation initiale traitée par l'étudiant.
- Le renforcement de la représentation.
- Le contexte d'antériorité.
- L'analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans le processus de transformation.
- L'analyse des voies de passage déployées pour dépasser ces difficultés.

## 5.2.1. Vingt-huit analyses phénoménologiques, cas par cas

### 5.2.1.1. Analyse du journal de A1

**Femme** de 42 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 4,5 ans

**Profession** : cadre informatique / somato-psychopédagogue

**Représentation initiale principale** : « Je croyais que pour trouver sa place dans la vie, il fallait SEULEMENT savoir se faire accepter, apprécier, aimer des autres. » (A1 : l. 27-28)

**Renforcement de la représentation** : « Ma seule attitude consistait alors à me chercher dans le regard des autres. » (A1 : l. 14).

La représentation initiale mise en mouvement, appartient à la catégorie des représentations liées à l'image de soi : « *Je croyais que pour trouver sa place dans la vie, il fallait SEULEMENT savoir se faire accepter, apprécier, aimer des autres.* » (A1 : l. 27-28)

Le fait d'expérience marquant pour cette étudiante s'est produit durant un traitement manuel : « *Je me souviens d'un moment précis en traitement manuel* » (A1 : l. 158-159).

Au fil de son journal, cette étudiante rapporte un certain nombre de faits de conscience qui, progressivement, ont modifié la représentation perceptive qui influençait sa relation avec elle-même : « *Je rentre dans le ressenti de mon corps animé.* » (A1 : l. 308), ce qui a généré un « *sentiment de présence à moi bien réel* » (A1 : l. 545), et qui lui a donné le sentiment d'exister dans son corps : « *J'ai l'impression d'exister, avec un corps, des sensations.* » (A1 : l. 587) On voit donc là bien une

filiation entre un changement de représentation perceptive et une manière de se percevoir grâce à des faits de conscience.

Cette modification est renforcée par les faits de connaissance dont l'étudiante fait état : « *(cette expérience) a clairement eu l'effet de créer un nouveau type d'attention à moi-même* » (A1 : l. 225-227). Elle prend connaissance qu'en même temps qu'elle vit son fait de conscience, la nature de l'attention qu'elle déploie envers elle lui donne accès à une nouvelle forme de connaissance dont elle ne disposait pas jusque-là : « *J'apprends la subjectivité de mon corps ressenti, une nouvelle forme d'accès à la connaissance.* » (A1 : l. 309). Et elle relate très clairement qu'en pénétrant le monde du sensible, elle valide d'abord sa quête : « *Je valide le fait que 'je suis en quête de moi', cela devient une évidence vécue* » (A1 : l. 487-488) puis sa propre existence et une intimité vécue qui participe pleinement à son rapport au monde : « *Pour moi, à ce moment-là, je rentre dans ma propre validation de l'existence de ce monde du sensible, il fait partie de moi et de mon rapport au monde* » (A1 : l. 545-547). « *Je découvre le plaisir d'être avec moi, en ma compagnie* » (A1 : l. 132). Enfin, l'analyse de ses prises de conscience, fait apparaître les différentes étapes qui ont contribué à la transformation de sa représentation initiale.

**La première étape** est marquée par la prise de conscience d'une séparation entre corps et esprit : « *Ce travail m'a fait prendre conscience de la grande séparation qui existait entre mon 'mental' et mon corps.* » (A1 : l. 156-157) Avant sa formation, elle témoigne : « *Il me manquait quelque chose pour me sentir concernée dans ma globalité* » (A1 : l. 92-93)

**La deuxième étape** est marquée par le sentiment que son rapport au monde est en lien avec ses idées : « *J'avais l'impression de n'habiter que dans ma tête ou de ne me voir que de l'extérieur.* » (A1 : l. 157-158)

**La troisième étape**, se produit au moment où, existant à présent pour elle-même, elle prend de la distance par rapport au regard des autres : « *Je prends conscience qu'en entretenant ce rapport à moi-même, je me positionne dans la vie, dans ma vie.* » (A1 : l. 405-406)

**La quatrième étape** est l'aboutissement où « *dans cette quête d'une place dans la vie, cela me permet de découvrir un « port d'attache », mon corps, qui ne dépend que*

*de moi.* » (A1 : l. 340-341) Elle témoigne ainsi que grâce à cette intériorité, elle rentre dans sa vie et découvre une nouvelle dynamique : « *j'ai conscience qu'une dynamique s'est mise en route, qui vient de moi, de mon intériorité et je la rentre dans ma vie.* » (A1 : l. 393-394) Elle valide sa transformation : « *Je constate des effets sur ma vie quotidienne : moins d'agressivité, plus de calme. Je suis plus dans le moment présent et moins dans le regret de ce que j'aurais dû faire.* » (A1 : l. 221-223)

- ***Analyse des difficultés et résistances rencontrées dans son processus de transformation durant la formation***

L'étudiante rapporte des résistances cognitives fortes et notamment des confrontations liées à une attitude de dévalorisation par rapport à ses capacités, en particulier lorsqu'elle se compare avec les autres étudiants : « *Je ne comprenais rien, je me sentais stupide et évidemment très gauche par rapport aux autres.* » (A1 : l. 123-124) Ou : « *Je reconnais que je recherchais, à l'écoute des témoignages des uns et des autres, LA sensation. Elle serait celle qui validerait le travail que je fais là, qui m'enlèverait mes doutes* » (A1 : l. 293-295), « *l'information extérieure prime encore sur mes informations intérieures* » (A1 : l. 479).

Ces trois données qui reflètent son attachement aux choses concrètes, visibles, presque extérieures à elle-même et qui montrent bien l'incidence de sa représentation initiale sur son processus formatif, se trouvent renforcées par le sentiment qu'elle a de n'être qu'une anatomie : « *j'étais uniquement mon anatomie* » (A1 : l. 259).

Sa première rencontre avec le sensible dans son corps, crée chez elle un moment de panique qu'elle exprime à travers l'expression : « *la peur de me perdre* » (A1, l. 262). En même temps elle commence à perdre patience : « *Je commence à être de plus en plus frustrée d'avoir autant de mal à me ressentir, cela me manque !* » (A1 : l. 281-282) Elle mentionne également la rencontre avec ses peurs : « *Je rencontre également mes peurs profondes* » (A1 : l. 487-488) et curieusement ces peurs sont générées par le constat qu'elle fait de sa propre transformation. Elle se rend compte qu'en même temps que sa pensée et ses comportements changent, les repères qui lui ont permis de construire son confort s'effritent : « *s'il est possible de travailler sur nos pensées, sur*

*nos comportements, les transformer... alors, que me reste-t-il ? Qui suis-je ? Je vis un moment de panique totale, de sensation de vide intense. » (A1 : l. 488-490)*

- **Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant**

Elle repère certains signes, notamment la construction d'un ancrage identitaire corporel, qui l'aident à avoir confiance en elle-même : « *Dans cette quête d'une place dans la vie, cela me permet de découvrir un « port d'attache », mon corps, qui ne dépend que de moi. » (A1 : l. 340-341)* Son corps n'est plus seulement une anatomie mais lieu de relation avec elle-même. Elle peut prendre appui sur son expérience plutôt que sur des vérités extérieures à elle : « *La représentation que les autres détiennent forcément LA vérité et qu'il n'y en a qu'une, s'étiole. Pourquoi chercher la vérité ? je suis dans mon expérience. » (A1 : l. 549-550).* Elle constate également qu'elle devient plus active et qu'elle développe ses habiletés perceptives : « *Je suis de plus en plus active à rentrer dans le ressenti de mon corps, dans les effets du travail lié à 'je suis un corps' (A1 : l. 287-288), « 'Je ne sentais rien' » (A1 : l. 291).*

Avant, elle ne sentait rien, maintenant, elle sent et elle aime ce qu'elle ressent : « *En apprenant à connaître et à percevoir, ressentir mon corps, je constate que j'aime ce nouveau rapport à moi-même et que cela a des effets sur mon rapport à ma vie et aux autres. » (A1 : l. 316-317), « Il est clair que j'ai de plus en plus de plaisir à rentrer dans cette découverte de moi-même. » (A1 : l. 338)* Par ailleurs, grâce à ce nouveau rapport au corps, elle prend confiance en ses capacités de soignante car, plus la perception d'elle-même se développe, mieux elle perçoit les effets qu'elle produit dans le corps de l'autre lors de séances de relation d'aide manuelle : « *J'apprends à vivre ce nouveau rapport à mon corps. Je commence également à traiter et donc à voir les effets que je peux déclencher chez l'autre. » (A1 : l. 324-325)*

En conclusion, cette étudiante a un itinéraire de formation efficace : « *Ma représentation initiale qui implique tellement les autres, semble complètement mise de côté. » (A1 : l. 462-463).* Elle rend compte de sa transformation initiale sur la base d'une relation au sensible qui peu à peu lui permet d'entrer de plus en plus dans sa vie : « *J'ai la sensation très forte, que je rentre de plus en plus dans ma vie » (A1 l. 625), et*

de retrouver sa place au sein des autres : « *Je prends progressivement ma place. Je commence à me positionner vis à vis des autres.* » (A1 : l. 400) A l'évidence, son parcours professionnel a une incidence sur sa vie : « *Ma première intention était d'utiliser les outils de la méthode dans mon quotidien, ou de trouver les moyens dans mon quotidien de transmettre aux autres ce que j'apprends de la méthode. Là, c'est un peu différent : je souhaite emmener la personne que je deviens dans l'extraquotidien vers mon quotidien de vie.* » (A1 : l. 448-452) Enfin, elle ose : « *Je me lance dans de nouvelles orientations avec de nouvelles amplitudes...* » (A1 : l. 468) ; « *je suis dans mon expérience.* » (A1 : l. 550)

### 5.2.1.2. Analyse du journal de B1

**Femme** : 35 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 10 ans

**Profession** : Formatrice

**Représentation initiale** : « J'étais une 'phobique' du silence » (B1 : l. 656-657)

**Renforcement de la représentation** : « Je me fuyais dans l'action et la nouveauté » (B1 : l. 103)

Cette étudiante, bien qu'elle se décrit comme une personne assez joyeuse de nature et plutôt dynamique « *J'étais une personne assez joyeuse de nature et plutôt dynamique* » (B1 : l. 85) ne supporte pas le silence : « *L'effet miroir du silence. Dans le silence en effet, on se réfléchit à soi-même et le reflet renvoyé ne plait pas toujours* » (B1 : l. 92-93).

Elle déploie : « *des stratégies d'évitement assez efficaces pour ne pas faire face aux angoisses provoquées par ma confrontation avec le silence et la solitude* » (B1 : l. 95-96) Elle raconte avec une certaine forme de lucidité sa manière de lutter contre ce qu'elle appelle la phobie du silence : « *Je compensais par une grande vie sociale et beaucoup d'occupations diverses. La nouveauté était un peu le remède à mon anxiété* » (B1 : l. 95-98) ; « *Je me fuyais dans l'action et la nouveauté* » (B1 : l. 103)

Elle rapporte donc que cette phobie du silence est à l'origine de ses crises d'anxiété et modifie par conséquent toute sa relation au monde : « *Sans le savoir à l'époque de mes vingt ans, j'étais une « phobique » du silence, ce qui je crois maintenant était à l'origine de mes crises d'anxiété* » (B1 : l. 656-657)

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation liés à la formation***

Cette étudiante ne fait pas mention de résistances au processus de transformation de sa représentation. Elle exprime seulement sa posture de départ et la mesure de l'éloignement d'elle-même au début de la formation : « *ce corps avait été complètement absent [...] de ma vie* » (B1 : l. 248 - 249)

Elle relate également que le développement d'un rapport à elle est à l'origine de prise de conscience : « *J'avais mal autant dans mon corps que dans ma tête.* » (B1 : l. 227-228) et d'auto jugement : « *Je m'en veux de n'avoir pas su écouté mes limites physiques* » (B1 : l. 215-216), mais ces étapes délicates ne font pas obstacle à son processus.

- ***Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant***

Elle décrit alors sa rencontre avec ce corps qui jusqu'alors n'avait jamais été présent dans sa vie : « *ce corps avait été complètement absent de mes études universitaires, voir même le grand absent de ma vie et de ma vision de la vie* » (B1 : l. 248-249)

Elle découvre également « *j'avais mal autant dans mon corps que dans ma tête* » (B1 : l. 227-228) ; « *C'était le prix de l'éloignement d'avec mon propre corps, le prix de l'éloignement de moi.* » (B1 : l. 220-221)

Puis elle poursuit : « *Ma conception de l'être humain venait d'être complètement bouleversée. [...] j'étais bouche bée ! Le corps avait son mot à dire et il était impliqué dans nos processus psychiques.* » (B1 : l. 244 - 248) ; Elle ajoute pour marquer cet étonnement constructif : « *C'est la première fois que je me ressens de manière si réelle,*

*si physique et si douce et que je suis touchée de cette façon dans mon être, touchée de moi, de la vie dans ma propre profondeur. » (B1 : l. 195-197)*

La rencontre avec son corps fut, si l'on en croit son propos, déterminante pour elle : *« Une seule séance où mon corps était au cœur du processus thérapeutique avait suffi à me mettre en contact et à dénouer ce que quatre mois de psychothérapie intensive n'avaient pas résolu. » (B1 : l. 252-253)*

Cette expérience fut probablement très forte car elle semble avoir balayé cette phobie du silence de manière définitive : *« Je me suis construite [...] grâce au rapprochement de mon corps, à l'appivoisement du silence et la croissance permanente de mon intériorité. » (B1 : l. 295-297).* Elle décrit sa rencontre avec le mouvement sensible avec précision : *« Je rencontre le mouvement sensoriel: je sens la douceur, la chaleur dans mon corps. J'ai l'impression que mon corps se déploie, qu'il devient plus vivant. C'est complètement nouveau pour moi. » (B1 : l. 189-193)* cette expérience peu banale puisqu'elle lui donne le sentiment d'être enfin vivante : *« Aujourd'hui, je suis parce que je me vis dans mon corps, parce que je me sens être, et c'est mon rapport au sensible qui me le permet. » (B1 : l. 680-682)*

*« S'il y a bien une seule chose qui me semble évidente actuellement dans ma vie, c'est que la réappropriation de mon corps sensible a contribué à la consolidation du sens de cohérence dans ma vie, et m'a rendue définitivement résiliente. » (B1 : l. 178-181)* Elle rapporte combien la pratique de la somato-psychopédagogie lui a fourni une aide précieuse dans son processus de croissance : *« Mettre en pratique les outils de la somato-psychopédagogie, comme la gymnastique sensorielle, l'introspection sensorielle, la thérapie manuelle et la réflexion autour de nos expériences surtout au sein des relations significantes, est un facteur qui enclenche ou déclenche de nouvelles façons de voir sa vie, de voir la vie et même de la vivre. » (B1 : l. 325-329)*

Elle apprivoise peu à peu le silence jusqu'à ce que celui-ci lui devienne non seulement familier, mais aussi un lieu de rencontre avec elle même : *« Le silence devenait de plus en plus savoureux, de moins en moins angoissant. » (B1 : l. 527-528)*

### 5.2.1.3. Analyse de C1

**Homme** de 37 ans

**Ancienneté dans la méthode** : débutant

**Profession** : professeur en informatique

**Nationalité** : française

**Représentation initiale principale** : « Je dois faire bien tel que jugé par l'extérieur »  
(C1 : l. 10)

La représentation initiale de cet étudiant est une représentation liée à l'image de soi : « Je dois faire bien tel que jugé par l'extérieur », mais elle n'est pas spécifiquement traitée dans le cadre de ce journal. Pourtant, selon l'auteur, c'est bien cette représentation qui s'est transformée : « *Je peux écouter mon instinct, mon être (~ce que j'appelle le flux, ~le mouvement peut-être ?). En découlent des moments justes : harmonie, pensée, parole, action, état.* » (C1 : l. 18-19) Cet étudiant témoigne que sa relation à sa totalité, à son corps lui permet de s'émanciper du jugement extérieur : « *Ces moments sont ici et maintenant, dans l'émergence. Ils me concernent en totalité, corps, émotions, esprit* » (C1 : l. 19-20) et lui donne des indications sur la justesse de ces actions : « *ces moments justes pour moi le sont aussi pour la relation que j'ai avec les autres.* » (C1 : l. 21-22)

Comment est-il parvenu à cette transformation ? D'abord il prend conscience qu'il n'est pas profondément heureux tout en précisant qu'il n'est pas non plus malheureux : « *Tout d'abord le sentiment diffus de ne pas être profondément heureux, bien que je réponde mécaniquement / avec des œillères / par peur d'ouvrir le couvercle « oui » à la question « es-tu heureux ? »* » (C1 : l. 30). Puis il mentionne l'importance de rencontres avec des personnes avec lesquelles il a pu échanger sur les questions du sens. Rappelons que cet étudiant, porté vers les mathématiques par sa formation initiale et actuellement professeur en informatique, est novice dans la relation au corps et que le ressenti corporel lui était jusque-là étranger. La fréquentation de notre formation lui permis très rapidement de contacter des moments d'intense révélation : « *Le passage*

*par mon corps – donc initié depuis peu – est pour moi une révélation.* » (C1 : l. 101 - 102). Le ressenti corporel va permettre à cet étudiant de travailler sur sa représentation initiale : *« Ce changement de représentation en cours ne pourrait pas avoir lieu de la même façon – voire pas du tout – sans lui [le corps]. »* (C1 : l. 101-102)

Au contact de l'expérience de la relation à son corps, cet étudiant fait état de vécus de faits de conscience à l'évidence, très intenses : *« C'est tout d'abord une présence, mouvement interne doux et juste... »* (C1 : l. 104) ; *« Douce présence, je savoure l'instant. [...] une sensation de mouvement remonte doucement ma colonne vertébrale, dans une ondulation. [...] Des graines d'amour se présentent. »* (C1 : l. 188-191) ; *« L'esprit calme, je me pose sur mon corps ; [...] je sens une douce chaleur interne, montant du ventre vers la poitrine. »* (C1 : l. 198-201). Ces faits de conscience lui donnent accès à des faits de connaissance qui lui révèlent un lien entre une sensation corporelle et des états d'être et qui sont, selon ses propos *bon à vivre, harmonieux, savoureux et produisant des effets durables* : *« ... avec laquelle il est bon d'être en relation. »* (C1 : l. 104-105) ; *« C'est l'harmonie de ce ressenti corporel avec un état d'être / d'âme. Savoureux, avec une certaine latence dans les moments qui suivent. »* (C1 : l. 115-116).

Tout d'abord, il constate qu'en tournant son attention vers son propre corps, il peut prendre des rendez-vous avec un ressenti corporel qui lui apporte un bien-être : *« Quel plaisir que de commencer à pouvoir retrouver ces états de façon (plus ou moins) reproductible. »* (C1 : l. 118-121) On voit bien alors que sa présence au corps devient un partenaire influent dans sa relation au monde : *« C'est très pratique (☺), car le corps est toujours (avec) moi. Les attentes qui m'agaçaient avant (car elles me faisaient perdre « un temps précieux » - c'est beau l'aveuglement) sont au contraire des occasions de me poser calmement avec mon corps. »* (C1 : l. 123-124) Il constate également que cette attitude de relation à lui-même, finit par le transformer dans ses choix : *« Je pose mieux ce que j'appelle mes « grosses pierres », c'est-à-dire mes actes importants. [...] J'ai une vision plus unifiée de la vie. Je me sens découvrir une chose nouvelle, riche, potentielle, et j'en suis tout frétilant, content. »* (C1 : l. 133-148).

Cet étudiant rapporte qu'il découvre en lui-même des indicateurs internes qui lui révèlent la nature de justesse de ses actions et, par conséquent, il commence à changer son rapport sur la notion de justesse qui, jusqu'alors, était définie par le

jugement venant de l'extérieur : « *Je me heurte souvent à mes limites, mais je commence à être conscient de ces moments que j'appelle 'non-justes' (cette prise de conscience prend parfois un peu de temps) et les accepte comme faisant partie du chemin.* » (C1 : l. 133-148)

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation durant la formation***

Le vécu d'un état harmonieux corporel lui révèle de façon intense l'état de son corps et de son psychisme lorsqu'il est coupé du ressenti corporel harmonieux. Il passe ainsi, à cause de cette connaissance par contraste, par des moments difficiles : « *Je passe par des moments de creux, où je me sens stagner, qui sont d'autant plus désagréables que j'ai touché des instants d'harmonie. C'est d'autant plus dur que j'entreprends un nouveau chemin où j'ai tout à apprendre en vivant en parallèle des activités à forte reconnaissance sociale et à fort plaisir – mais pas toujours un bonheur profond.* » (C1 : l. 49-52)

- ***Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant***

« *Les moments difficiles que j'ai décrits précédemment continuent à se présenter, mais je sens qu'ils font partie du chemin. J'évite aujourd'hui les plus grossiers, mais comme je cerne mieux la nature de ceux qui arrivent, je ne peux pas dire que cela soit plus facile. Je les accepte comme de bonnes sources de progrès.* » (C1 : l. 94-97)

Dès que cet étudiant rencontre un moment difficile, il rétablit la connexion avec son ressenti corporel en utilisant l'introspection sensorielle afin de trouver un « refuge » et notamment lorsqu'il prend conscience de ces moments qu'il appelle « non juste » : « *C'est un refuge que je connais, où je sais parfois aller quand je ne suis plus 'juste'.* » (C1 : l. 115)

#### 5.2.1.4. Analyse du journal de D1

**Femme** de 55 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 13 ans

**Profession** : Somato-psychopédagogue

**Nationalité** : française

**Représentation initiale principale** : « Je voyais la vie en dehors de moi, autour de moi, mais jamais en moi. » (D1 : l. 10)

**Renforcement de la représentation** : « Excusez moi d'exister » (D1 : l. 36)

Cette étudiante relate la transformation d'une représentation liée au rapport perceptif à soi et au corps : « *Je voyais la vie en dehors de moi, autour de moi, mais jamais en moi* » (D1 : l. 10). Elle témoigne de son état psychique, avant la formation : « *J'étais en dépression* » (D1 : l. 16) « *Je me sentais dans un mal être permanent.* » (D1 : l. 20), « *J'étais désespérée au fond de moi.* » (D1 : l. 26) ; et de sa manière de vivre en relation avec les autres : « *Je vivais au travers des autres et je croyais que c'était cela vivre.* » (D1 : l. 33)

Dès le début de son journal, elle rapporte la révélation que fut pour elle le premier soin qu'elle a reçu, au point qu'elle eu le sentiment de vivre une seconde naissance : « *Dès la première séance de fasciathérapie, j'ai senti la Vie en moi. Ce fut une seconde naissance* » (D1 : l. 10-11). D'emblée, elle fait le lien entre la rencontre avec le mouvement interne et la conversion immédiate de son rapport à elle-même et de son point de vue sur la vie : « *Cette rencontre avec le mouvement interne est la toute première expérience qui a changé mon rapport à moi et mon point de vue sur la vie.* » (D1 : l. 11-13) elle ajoute : « *Cette méthode a levé une certaine ignorance que j'avais par rapport à mon corps.* » (D1 : l. 246-247)

Cette étudiante rapporte de nombreuses prises de conscience très impliquantes en utilisant, comme nous l'avons vu, des termes forts tels que : « seconde naissance », « changement de point de vue sur la vie », révélation d'une manière d'être « non-vivante » avant l'expérience paroxystique. Ainsi dit-elle : « *Avant cette expérience*

extraquotidienne, je ne me rendais pas compte que j'étais dans un processus de non-vie, de non-moi. » (D1 : l. 15).

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation durant la formation***

Durant son itinéraire de formation, elle traverse des phases de rechutes : « *Je me sens toujours insignifiante ou en trop par rapport à d'autres personnes* » (D1 : l. 37) « *excusez-moi d'exister* » ajoute-t-elle (D1 : l.36) ; ou « *mon corps intègre, dans un premier temps, l'expérience mais la pensée ne suit pas. Elle reste dans les vieux schémas. Il y a un décalage entre les deux.* » (D1 : l. 289-290) elle ajoute : « *Cette méthode m'a redonné une part de confiance en moi, elle a levé une certaine ignorance que j'avais par rapport à mon corps.* » (D1 : l. 246-247)

- ***Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant***

La consolidation de son processus de transformation apparaît au moment où elle contact l'adéquation entre l'enseignement et son vécu : « *Je sentais que tout ce qui était dit s'emboîtait avec ce que je ressentais au plus profond de moi.* » (D1 : l. 104-105) Elle pressentait la dimension de cette formation : « *Je sentais qu'il y avait quelque chose de profond, de juste, d'essentiel dans cette méthode* » (D1 : l. 113), et y découvre le plaisir de vivre son corps : « *J'aime sentir que mon corps est vivant.* » (D1 : l. 251) et la joie de se ressentir : « *j'avais les larmes qui coulaient ; ce n'était pas des larmes de tristesse mais des larmes de joie intense tellement c'était délicieux.* » (D1 : l. 126-128)

Elle prend conscience de réels changements dans sa vie : « *je constate un profond changement dans ma façon d'envisager la vie et l'importance de la place du corps dans cette transformation.* » (D1 : l. 311- 312), elle ajoute : « *C'est aujourd'hui que je prends conscience de l'ampleur de ce travail de construction, de solidité, de capacité à m'adapter.* » (D1 : l. 163-164)

Au final, on constate que sa représentation initiale « *Je voyais la vie en dehors de moi, autour de moi, mais jamais en moi* » (D1 : l. 10) devient : « *Ma notion de perception n'est plus par rapport à la souffrance mais par rapport à la sensation d'être, d'exister.* » (D1 : l. 249-250).

#### 5.2.1.5. Analyse du journal de E1

<p><b>Homme</b> de 40 ans</p> <p><b>Ancienneté dans la méthode</b> : 12 ans</p> <p><b>Profession</b> : kinésithérapeute / fasciathérapeute</p> <p><b>Nationalité</b> : française</p> <p><b>Représentation initiale principale</b> : « Tout s'expliquait, tout était explicables... par les Sciences, humaines, physiques (et chimie), mathématiques » (E1 : l. 60-62)</p>
---

Cet étudiant relate la transformation d'une représentation liée au rapport perceptif à soi et au corps. de par sa profession de kinésithérapeute, il a une idée du corps humain : « *J'ai été confronté à mes représentations c'est-à-dire à mes connaissances anciennes du corps humain.* » (E1 : l. 15-16)

Ce journal de recherche comprend un ensemble de descriptions très précises de sensations qui apparaissent à l'étudiant comme des « évidences », des « vérités ». Visiblement, cette personne possède des prédispositions à ressentir les phénomènes qui se produisent dans la relation au corps sensible.

Comme la majorité de ses pairs, il fait état de la présence d'un mouvement qu'il décrit de la manière suivante : « *Je ressentais et visualisais un mouvement de plus en plus épais et lent* » (E1 : l. 317). Il mentionne également le vécu d'une chaleur qui lui procure en même temps un sentiment de paix : « *cet apaisement est assuré par une vague de chaleur qui s'anime en vous, créant ainsi un sentiment de paix* » (E1 : l. 219-220).

- **Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation durant à la formation**

L'étudiant relata ainsi son conflit : « *Voici une nouvelle sensation que tu ressens dans ton corps et sous tes mains, pour la conserver, voilà la représentation que tu dois faire grandir ou changer, et voilà la nouvelle. Que fais-tu ? Acceptes-tu la nouveauté ?* » (E1. 1. 23-26)

A l'évidence, le processus de transformation n'est pas simple : « *Malgré ces sensations d'ouverture sur la Vie je ne pouvais accepter au premier abord que mes anciennes représentations étaient erronées* » (E1 : 1. 19-20). Suivons ce qu'il dit de son processus : « *Au fur et à mesure, la difficulté s'installait car les représentations touchées étaient encore plus ancrées en moi. Elles étaient issues de mon éducation, de mes croyances, de mon vécu, de mes propres acquis.* » (E1 : 1. 54-56)

Il perçoit des fixités en lui qui s'opposent à la mobilité : « *Le plus difficile dans le lâcher-prise est la prise de conscience qu'il existe un point fixe dans le passé, dans ses représentations ! Le point fixe est là, bloquant littéralement l'esprit, l'emprisonnant, l'enfermant et pourtant on a l'impression qu'il n'existe pas. Plus il est ancré et moins on le voit. Il crée comme un voile entre la vision vrai de soi et celle qu'on a et qu'on pense être vraie.* » (E1 : 1. 195-198) Cet étudiant vit en direct un « arrêt sur image » qui non seulement bloque l'ouverture de l'esprit mais aussi qui immobilise la partie vivante du corps : « *La personne ressent cette expérience au plus profond d'elle, même si cela fait longtemps... le temps ici n'a pas d'importance pour cette mémoire imprimée, stockée, gravée dans la matière.* » (E1 : 1. 202-203)

On découvre à travers son écriture ses moments d'élan, ses moments de gestation, une forme d'alternance, de va-et-vient entre des moments sublimes et des moments difficiles : « *Pendant ce temps de latence, vous êtes confrontés à un défilé des anciennes et des nouvelles représentations* » (E1 : 1. 208-209) Cette alternance d'états dépend du maintien de son ouverture ou, au contraire, du doute : « *La difficulté, la confrontation, le manque ou l'absence d'ouverture crée en soi une douleur immense apparaissant sous forme de nœuds dans le ventre, dans la gorge, pouvant conduire même aux pleurs de son Moi profond qui est troublé, déstabilisé, le tout finissant par embrouiller l'esprit, le ressenti* » (E1 : 1. 212-214). On remarque également ce passage :

« si vous laissez la place au doute, tout bascule ! [...] vous vous sentez envahir par la peur, vous vous retrouvez face à vous-même et face à vos représentations. » (E1 : l. 186-188) mais il constate : « Quand ces nouvelles informations sont arrivées, jamais le doute ne s'est installé mais la peur de comment l'adapter à ma vie afin de rester cohérent, en respect de mon nouveau cap de vie ? » (E1 : l. 271-272)

- **Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant**

On relève l'utilisation du terme « confiance ». Si on se réfère à son écriture, il ne s'agit pas pour lui d'avoir confiance en quelqu'un, mais de faire confiance à ce qui est vécu dans son corps : « Pour traverser ces épreuves, le Mouvement m'a apporté réconfort et confiance » (E1 : l. 142).

On constate par ailleurs que cet étudiant s'applique une discipline, celle de rester dans l'ouverture : « Rester dans l'ouverture (de ses pensées, du cœur...) aide à apaiser les peines et les douleurs permettant ainsi de rester dans l'objectif de ses choix... de conserver le recul nécessaire à cette objectivité, afin de ne pas subir les influences du psychique qui reposent sur les anciennes représentations » (E1 : l. 215-218). Il précise : « vous êtes obligé de faire un travail sur vous, lâcher des représentations anciennes » (E1 : l. 192-193). Il ajoute : « Pour permettre les modifications de mes représentations, j'ai dû accepter les modifications dans ma matière afin de laisser la place à une nouvelle façon de concevoir les choses. » (E1 : l. 70-71)

Finalement, cet étudiant déploie des ressources perceptivo-cognitives qui l'aident à s'engager dans la voie de la transformation : « Je suis passé par le temps de réception de l'information, puis par le temps de la compréhension (temps de latence, d'acceptation, de maturation et d'évolution de ces nouvelles pensées) et par l'assimilation et la mise en place dans ma vie. » (E1 : l. 274-276) et il conclut : « C'est alors que de « la tête et les jambes » je suis passé à « la tête et le corps » et donc, rendu évident, que deux dimensions existaient: celle du corps et de l'esprit » (E1 : l. 84-85).

### 5.2.1.6. Analyse de F1

**Femme** de 42 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 14 ans

**Profession** : kinésithérapeute / somato-psychopédagogue

**Nationalité** : française

**Représentation initiale principale** : « La part réflexive dans moi était limitée. Elle était portée plus par des choix de vie que par ma vie. » (F1 : l. 479-480)

**Renforcement de la représentation** : « Je ne me positionnais pas nettement de moi à moi » (F1 : l. 68-69)

Cette étudiante nous livre un travail sur plusieurs représentations sans qu'elles soient véritablement nommées, et dans des situations extraquotidiennes multiples. Néanmoins, après une analyse plus approfondie émerge un travail plus spécifique sur une représentation liée au rapport perceptif : « *La part réflexive dans moi était limitée. Elle était portée plus par des choix de vie que par ma vie.* » (F1 : l. 479-480). Cette représentation est renforcée par certaines autres phrases : « *je ne me positionnais pas nettement de moi à moi* » (F1 : l. 68-69) ; « *Je n'avais pas beaucoup de moyens d'explicitier mon propos. Il était soit intuitif, soit il me plaisait c'était plus une valeur* » (F1 : l. 492-493)

Il s'agit ici de la prise de conscience d'une incapacité à développer une réflexion dans sa pensée silencieuse. Elle découvre, après coup, que sa parole n'est pas suffisamment maturée au niveau de l'élaboration de sa pensée, elle fait allusion à sa capacité de réflexion en amont de la mise en mots et de la prise de décision.

A partir de cette analyse, nous pouvons extraire trois grands thèmes : la capacité à « se situer », à reformuler le rapport aux choix de vie et à enrichir le rapport à la pensée.

Cette étudiante apprend à se situer, c'est-à-dire à se valider en valorisant son ressenti et sa pensée corporéisée. Le corps, ici, est entrevu comme lieu d'échanges entre le ressenti et le pensé, ancré dans une « ossature » de soi.

Quant à la reformulation du rapport à ses choix de vie, le sens ne lui est plus donné par la relation avec les événements extérieurs de nature extrinsèque, mais par la relation à elle-même au sein d'un rapport intrinsèque : « *Mon intérêt a d'abord porté sur la qualité puis sur la précision.* » (F1 : l. 241) « *J'ai découvert une nouvelle intimité : celle d'un dialogue profond avec moi-même qui ne pouvait être validé que par moi.* » (F1 : l. 425-426)

Et enfin, le rapport à sa pensée emprunte différentes voies et s'effectue en plusieurs étapes. D'abord, elle se familiarise avec le silence et le contenu de celui-ci, elle réalise des liens de causalité qu'elle illustre à travers ces propos : « *M'asseoir tranquillement, fermer les yeux et, découvrir. La première découverte fut l'appui, le repos que m'apporta le silence, puis de cette qualité est née un rapport intense.* » (F1 : l. 111-115) Elle découvre que le silence emporte avec lui une qualité d'intense rapport. C'est probablement nouveau pour elle, elle prend conscience que l'accès au silence lui donne des possibilités de réflexion avant l'action : « *Ma relation naissante au silence, me faisait entrevoir une autre façon d'agir, un agir nouveau, une possibilité de réflexion avant l'action.* » (F1 : l. 121-123) Le silence prend alors un autre statut, il véhicule une qualité de rapport et livre une réflexion jusqu'alors imperçue.

Puis, au cours de sa formation, une autre étape se profile, celle de la découverte d'une tonalité qu'elle perçoit en amont de l'émotion et qui lui livre une couleur transportant un certain état d'âme : « *Cette tonalité est en amont de l'émotion que je peux ressentir à d'autres moments.* » (F1 : l. 156-157) Elle découvre qu'un état d'âme incarné est accompagné d'une couleur comme si l'incarnation profonde de cette tonalité donnait de la couleur à sa vie.

Vient enfin l'étape où elle fait des liens de résonance entre le senti et le pensé, et comprend que le trait d'union entre ces deux entités se réalise au cœur du corps sensible : « *Mon corps devint l'auteur de mes états* » (F1 : l. 164-165) ; « *Je devenais en même temps que mon corps l'auteur compositeur de mes états.* » (F1 : l. 203-204)

Cette qualité de perception lui permet d'instaurer de nouveaux rapports avec son corps et sa pensée : « *Dans mes surprises il y a eu la notion de lenteur. Comme le silence la lenteur me donna une autre écoute de l'action. J'ai le temps d'envisager, de découvrir, de ressentir, d'expérimenter, d'apprendre...* » (F1 : l. 286-289) Jusqu'alors, écrit-elle : « *Je pouvais décrire mon ressenti, je ne pouvais pas décrire ma pensée.* » (F1 : l. 348) Grâce à la lenteur, sous ces deux formes, elle découvre une nouvelle intimité : « *celle d'un dialogue profond avec moi-même qui ne pouvait être validé que par moi.* » (F1 : l. 425-426) A partir de ce dialogue, elle prend conscience de sa transformation. L'activité perceptivo-cognitive liée au sensible se transfère dans ses comportements à travers une plus grande ouverture au monde : « *Cette ouverture aux pensées, aux réflexions des autres et en même temps cette présence à moi m'ont permis : de me positionner dans mes envies, d'évaluer mes possibilités de pensées* » (F1 : l. 369-372)

L'accordage entre le ressenti et la pensée lui fait prendre la mesure de ses progrès par rapport à ce qu'elle était autrefois : « *Je ne connaissais pas les possibilités qu'offre la perception de soi. La part réflexive dans moi était limitée, elle était plus portée par des choix de vie que par ma vie.* » (F1 : l. 478-480) « *Alors qu'aujourd'hui je découvre d'autres façons de penser avec plaisir.* » (F1 : l. 487-488)

Elle constate que le rapport au corps sensible lui permet de se situer, de se valider et d'enrichir son rapport à sa pensée. Son ouverture au monde nouvellement acquise s'intègre dans une nouvelle façon de vivre.

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation lié à la formation***

Les passages relatant des instants de confrontation cognitive et des résistances sont pratiquement inexistant. On trouve une seule phrase traduisant une certaine difficulté de compréhension : « *le mouvement était pour moi une succession d'état sans que je puisse décrypter les faits qui me mettaient dans cet état.* » (F1 : l. 94-96) Le fait de vivre quelque chose qu'on ne peut pas nommer, qui échappe à la compréhension, à la signification est source de difficultés.

- **Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant**

Cette étudiante livre plusieurs étapes caractérisant son itinéraire de découverte : la première est sa capacité d'évaluation à travers la perception : « *Le fait d'évaluer, grâce à la perception du mouvement ressenti et pensé, m'a permis d'avancer, de reculer, de regarder de chaque côtés, en haut, en bas, sans perte de sens profond.* » (F1 : l. 554-556) La deuxième est la capacité de validation : « *Le fait de valider mes étapes me permet de découvrir et le déroulement qui s'est opéré en moi et le fonctionnement, la place de mes découvertes.* » (F1 : l. 556-559) la troisième étape est la capacité de se tenir au plus proche de la profondeur grâce à la relation au mouvement : « *Le fait de redonner la place à cette profondeur qu'offre le mouvement m'a permis de m'ouvrir à de nouveaux regards me concernant et concernant les autres* » (F1 : l. 560-562)

### 5.2.1.7. Analyse du journal de G1

**Femme** de 58 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 16 ans

**Profession** : infirmière DE & somato-psychopédagogue

**Nationalité** : française

**Représentation initiale principale** : « Je pensais que l'amour venait de 'l'autre' et que cet amour devait durer toujours » (G1 : l. 52)

**Renforcement de la représentation** : « Un sorte de propension à chercher que l'on m'apprécie » (G1 : l. 333)

Cette étudiante rapporte de façon claire la thématique d'une représentation liée aux valeurs : « *Je pensais que l'amour venait de 'l'autre' et que cet amour devait durer toujours* » (G1 : l. 52) Le choix de cette représentation très intime est justifié par l'influence qu'elle a sur ses comportements : « *Je réalise que mon point de vue sur l'amour avait insidieusement 'enrobé' nombre de mes fonctionnements conditionnant*

*mon rapport aux autres.* » (G1 : l. 330-331) Cette représentation a également envahi le secteur professionnel de l'étudiante : « *il y avait une affectivité dans mon relationnel en général, professionnel compris : une sorte de propension à chercher que l'on m'apprécie.* » (G1 : l. 332-333) Elle prend conscience de son besoin de renforcement affectif extérieur, qui la met à distance de son intériorité : « *Je me laissais affecter par l'attitude, l'opinion des autres, cherchant un renforcement affectif à l'extérieur et en même temps un paradoxe, je ne me laissais pas toucher à l'intérieur, vivant mes émotions en différé.* » (G1 : l. 338-339)

Cette étudiante rapporte la nature de sa relation au corps avant la formation : « *[De formation médicale] quand 'j'écoutais mon corps', la moindre sensation, je l'interprétais en terme de problématique, plutôt qu'en langage corporel* » (G1 : l. 348-349) ; « *Inquiétude vis-à-vis de toute manifestation corporelle imprévisible, ou inexplicable dans l'instant* » (G1 : l. 350-351) Au contact du travail proposé par la somato-psychopédagogie, son regard sur le corps change, elle accède à un corps vivant qui livre des tonalités intenses et qu'elle assimile à un état d'amour sans objet : « *Le mouvement interne a eu un autre statut pour moi alors, j'ai pris conscience qu'il unifiait mon corps à mon esprit, qu'il était aussi le lien avec quelque chose de plus profond en moi.* » (G1 : l. 379-380) « *En même temps, une subtile douceur, un sentiment de paix m'envahissait de plus en plus souvent et je me surprénais à être heureuse sans raison particulière. Un état comparable au sentiment amoureux.* » (G1 : l. 425-427)

Que rapporte cette étudiante sur son itinéraire de transformation ? D'abord, elle fait état d'un rapport au sensible ressenti dans différentes situations et qui lui donne accès à de nouvelles sensations corporelles : « *Le rapport au mouvement interne* (G1 : l. 355) [...] *Je le ressentais en introspection, en thérapie manuelle et gestuelle* » (G1 : l. 364) Le ressenti du mouvement interne lui donne à vivre une « *saveur de bien être* (G1 : l. 369) [...] *et se prolongeant dans le temps* » (G1 : l. 369-370) ou encore une tonalité interne : « *L'état interne qui en a découlé avait une saveur d'une telle quiétude, un goût de plénitude de soi, de totalité, encore inconnu.* » (G1 : l. 376-377)

Ses expériences perceptives lui révèlent sa manière d'être d'autrefois : « *je ne me laissais pas toucher à l'intérieur, vivant mes émotions en différé.* » (G1 : l. 339-340) Grâce au ressenti corporel, elle découvre que : « *Peu à peu le relâchement a pris le pas sur l'état de tension intérieur et je me surprénais à vivre des moments de grâce et de*

*plénitude, de présence totale à moi même que je n'avais jamais vécu auparavant. »* (G1 : l. 423-425) Cette perception nouvelle influence alors ses rapports aux autres, elle est plus à l'écoute, plus concernée et fait l'expérience d'une juste proximité avec ses patients : *« Cette perception me semblait contagieuse, dans mes rapports aux autres qui me paraissaient plus proches, je me sentais touchée plus profondément par les autres plus tolérante pour leurs « imperfections » je cessais une forme d'exigence à mon égard. Le besoin de fusion, je le ressentais désormais comme une juste proximité, une « articulation » où chacun a son espace vital : l'empathie. »* (G1 : l. 429-433)

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation lié à la formation***

Cependant, cette période est jonchée de difficultés : *« Ce fut une période très éprouvantes, j'avais perdu mes repères »* (G1 : l. 383), *« je me sentais très vulnérable »* (G1 : l. 386) ; *« Dans mon existence, j'ai toujours aimé apprendre, la nouveauté, mais cette notion sur l'amour, c'est comme si j'y tenais autant « qu'à la prune de mes yeux »* (G1 : l. 284-285). D'un côté elle découvre une relation à l'amour incarné dans son corps et de l'autre côté, la valeur qu'elle donne à l'amour classique résiste. Cette ambivalence crée ainsi des périodes de souffrance et d'inconfort affectif et cognitif générant une diminution de motivation et un goût d'insatisfaction, notamment lorsqu'elle ne peut pas contacter cet état d'amour corporéisé : *« je sentais aussi un décalage permanent, un goût d'insatisfaction »* (G1 : l. 370).

- ***Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant***

Elle adopte *« une conduite de travail corporel régulier »* (G1 : l. 404) et décide d'écrire un journal de travail afin de rassembler ce qu'elle expérimente : *« je prenais des notes afin de catégoriser ce que j'avais perçu »* (G1 : 411). Progressivement, elle découvre une nouvelle manière d'être envers ses émotions : *« Gérer ses émotions, ce n'est pas les maîtriser, les retenir. On peut apprendre à les reconnaître, en les vivant dans leur intensité et repérer dans leur colorisation des traits de notre identité. »* (G1 :

l. 508-510) Sur la base de ce vécu elle tire du sens de sa vie et élargit ses points de vue : « *L'éprouvé c'est à la fois ce que nous ressentons, lors d'un événement par exemple, mais en même temps nous sommes touchés par les effets qu'il a produit en nous et nous en tirons du sens. C'est à dire que l'événement va être formateur pour nous et va engendrer une transformation de notre champ représentationnel, en l'élargissant de nouveaux points de vue ce qui modifie un rapport à ce point de vue.* » (G1 : l. 524-528)

Enfin, et pour conclure, à partir de ses prises de conscience successives, elle modifie sa représentation de l'amour : « *L'amour ne serait-il pas le goût de la présence totale à soi, à son être profond ?* » (G1 : l. 428)

### 5.2.1.8. Analyse du journal de H.1

**Femme** de 43 ans

**Ancienneté dans la méthode** : débutante

**Profession** : médecin

**Profession** : française

**Représentation initiale principale** : « Je m'identifiais plus à ma pensée qu'à mon corps » (H1 : l. 5-6)

**Renforcement de la représentation** : « le monde subjectif était pour moi flou, sans contours, vague, et en quelque sorte virtuel. » (H1 : l. 67)

Cette étudiante rapporte d'emblée la vision qu'elle avait du corps avant de s'inscrire à la formation : « *J'ai vécu longtemps dans un corps instrumentalisé, à mon service, et complètement dissocié de ce que je considérais être moi.* » (H1 : l. 3-4), considération qu'elle agrmente de sa vision de l'époque : « *Mon corps était à la fois :*

- *anorexiques ou boulimiques ;*
- *un objet malgré moi offert au regard des autres dans la douloureuse crainte du jugement.*

- *un instrument de douleur ou de plaisir, obéissant comme un esclave à ce que je lui imposais en maître totalitaire (sports à sensation, consommation de cannabis...)* » (H1 : l. 8-14)

Bref relate-t-elle : « *Je n'ai jamais appris à être à l'écoute de mon ressenti corporel, des besoins et des messages qu'il pouvait essayer de me transmettre.* » (H1 : l. 16-17) Elle prolonge cette observation en précisant ce qu'était pour elle l'univers de la sensation et de la subjectivité : « *Pour ce qui est de la sensation, je pouvais ressentir la douleur ou le plaisir, mais je n'avais pas idée du monde de nuances que j'allais découvrir plus tard. Ayant l'habitude d'envisager le corps sous l'angle de la pathologie, pour moi un corps qui allait bien était un corps qui ne fait pas parler de lui, et pour tout dire : qu'on ne sent pas ; le silence des organes qui fonctionnent bien, c'est le maximum qu'on puisse lui demander ! Tout le monde subjectif était pour moi flou, sans contours, vague, et en quelque sorte virtuel. La perception n'était pas pour moi un outil sérieux de connaissance et surtout, je ne m'étais jamais entraînée à la pratiquer et à tenter d'étiqueter mes découvertes.* » (H1 : l. 62-69)

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation lié à la formation***

Cette étudiante ne rapporte pas la présence de difficultés majeures dans son processus de découverte du corps durant la formation. En effet, sa première rencontre avec lui s'est produite grâce aux instruments pratiques de la méthode : « *La première chose que j'ai ressentie c'est que l'expérience était agréable. Agréable d'être touchée, agréable d'être passive car la fatigue a toujours été mon premier symptôme, un état quasi-permanent.* » (H1 : l. 99-101)

- **Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant**

Elle analyse sa posture initiale qui est à l'origine de la vision qu'elle a de son corps : « *Quand je pensais à mon corps, je pensais à son image dans la glace, reflétée et donc déjà modifiée* » (H1 : l. 49-50)

Elle rapporte la progressivité du processus qui s'est engagé dans son itinéraire de formation : « *... j'oscille, tâtonne et peu à peu fais mon opinion à travers mes expériences et celles dont témoignent les autres.* » (H1 : l. 132-133). En effet, si elle ne ressent pas d'emblée le sensible, elle en perçoit en revanche les effets sur son état psychique : « *De séance en séance, si je ne sens pas de mouvement autonome au sein de ma matière, je sens très bien l'état de bien-être qui en résulte.* » (H1 : l. 136-137). Elle ressent dans sa chair des sensations nouvelles : « *Je ne ressens pas des vagues de mouvement qui me balayent ; mais je sens dans ma chair comme une disponibilité au mouvement, quelque chose d'un peu dansant, de plus liquide dans mon corps. Et quand ma tête est traitée j'ai des sensations légèrement vertigineuses.* » (H1 : l. 153-155)

Elle prend conscience du chemin parcouru pour découvrir des plaisirs tout en nuance, elle qui était portée, plutôt sur le goût des sensations fortes (parachute, ski, escalade, arts martiaux), se surprend à aimer la lenteur et la douceur dans son corps : « *Or cette lenteur et cette douceur, au fil des séances, je m'y attache, j'éduque mon goût qui devient plus sensible.* » (H1 : l. 170-171)

Puis elle découvre le silence : « *Alors se poser 20 minutes sur une chaise sans rien faire ! Entreprise surréaliste et parfaitement inutile vue de ma fenêtre. Sauf qu'au lieu de rencontrer le vide dans ce silence, j'y ai fréquenté la richesse.* » (H1 : l. 190-192). Dès lors, elle décrit des vécus de douceur intense : « *J'ai reconnu cette douceur si intense qu'elle en est presque douloureuse chez moi ; une douceur aiguë si je peux mettre ensemble ces deux mots là : c'est de l'amour. Je le sentais, je sentais que c'était de l'amour tout court, pas spécialement dirigé vers quelqu'un, et donc dirigé vers tout.* » (H1, l. 195-198). Ces moments surprenants et intenses transforment son rapport à son corps : « *Je sentais mon corps sentir cet amour qui n'était pas vers moi dirigé, et de le sentir héberger l'amour, je me mettais à l'aimer.* » (H1 : l. 204-205). Elle commence à apprécier ses vécus corporels : « *Je suis arrivée à un point où mon corps est devenu,*

*un lieu de plaisir très simple et très doux, un lieu de découverte offrant des sujets à ma réflexion, une source d'amour et de paix. » (H1 : l. 225-226)*

Finalement, on relève à la lecture de son journal de forts indices traduisant le profond changement de sa représentation initiale : *« quand j'ai appris à poser mon attention sur lui, comme un double digne d'intérêt puisque capable : de me donner des informations pertinentes, de ne pas être d'accord avec ce que je veux lui imposer, d'avoir une autonomie pour mettre en place des stratégies d'adaptation à la vie que je lui fais mener, et qui n'est pas toujours facile ! » (H1 : l. 27-33).* Et elle conclut : *« Je suis mon corps tout autant que je suis ma pensée » (H1 : l. 35-36)*

### 5.2.1.9. Analyse du journal de I.1

**Femme** de 58 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 13 ans

**Profession** : graphologue / somato-psychopédagogue

**Nationalité** : française

**Représentation initiale principale** : *« la représentation que je me fais de 'l'autre' » (I1 : l. 2)*

**Renforcement de la représentation** : *« L'autre ne respecte pas les limites de mon intimité » (I1 : l. 46)*

Cette étudiante interroge une représentation liée à l'image de soi : *« la représentation que je me fais de l'autre » (I1 : l. 2).* Ce choix hautement problématique selon son propos, est directement tiré d'une expérience de formation survenue lorsqu'elle a été amenée à s'exposer devant ses collègues : *« situation extrêmement éprouvante pour moi, à laquelle je ne m'étais plus confrontée depuis un certain temps grâce à diverses stratégies d'évitement. » (I1 : l. 5-7)* Visiblement, le regard de l'autre la met en situation de danger : *« Cette situation a entraîné un état de peur telle, qu'il m'a fallu éliminer mon auditoire de mon champ visuel et faire comme si je me parlais,*

*seule, à moi-même... l'inadéquation entre mes réactions et la réalité du contexte dans lequel j'intervenais (qui offrait des conditions optimales d'écoute), m'a brusquement donné matière à réflexion : pour réagir ainsi, fallait-il que la représentation que je me suis construite de l'« autre », au fil du temps, se soit détériorée au point que celui-ci m'apparaisse comme un danger redoutable! » (I1 : l. 7-12)*

Après réflexion, elle trace un tableau des raisons qui la poussent à se sentir en danger : le non respect des limites de son intimité : « *L'autre ne respecte pas les limites de mon intimité* » (I1 : l. 46), la crainte de subir des contraintes sous la coupe d'une autorité : « *l'autre peut utiliser son autorité pour me contraindre à faire des actes allant contre mon gré* » (I1 : l. 48), la peur d'être exploitée : « *L'autre n'accepte mon existence que dans la mesure où je lui suis utile.* » (I1 : l. 49), la peur de décevoir : « *L'autre attend beaucoup de moi* » (I1 : l. 50) etc.

Et elle conclut : « *C'est alors que de « la tête et les jambes » je suis passé à « la tête et le corps » et donc, rendu évident, que deux dimensions existaient: celle du corps et de l'esprit* » (E1 : l. 84-85). Mais, au sein de toutes ces pensées irrationnelles, l'une d'entre elle apparaît essentielle : « *Je redoutais que l'on me touche dans tous les sens du terme. Je craignais que l'on rencontre ma partie vulnérable, mon manque de solidité, tout ce que je cachais dans ma vie quotidienne.* » (I1 : l. 108-110) Il apparaît ici une difficulté touchant la relation au corps et que cette étudiante va retrouver tout au long de sa formation : « *Quant à ma relation au corps, elle était également tout aussi altérée* » (I1 : l. 68) ; « *De plus, mon corps se manifestait par toutes sortes de maladies depuis l'enfance, des classiques aux plus fantaisistes, allant parfois jusqu'à mettre ma vie en danger.* » (I1 : l. 72-73) ; elle ajoute : « *J'avais tous les symptômes du mal être* » (I1 : l. 2)

Plus loin, on constate qu'elle considère le corps comme non fiable et privilégie l'esprit seul partenaire digne d'intérêt : « *Tous ces éléments m'avaient convaincue que le corps n'était pas un domaine dans lequel on pouvait s'investir, qu'il n'était vraiment pas fiable et que seul l'esprit était digne d'intérêt !* » (I1 : l. 77-78)

C'est « équipée » de cette représentation qu'elle reçoit son premier traitement manuel : « *une bonne dose d'appréhension et de méfiance* » (I1 : l. 81-82). Et pourtant, elle rapporte certains vécus ressentis pendant cette séance : « *j'étais touchée au plus profond !* » (I1 : l. 115). Puis elle commence à revisiter sa représentation du corps : « *le*

*corps était peut être un interlocuteur valable... » (I1 : l. 116) et encore : « y aurait-il une correspondance entre le domaine du corps et celui de l'esprit » (I1 : l. 119-120).*

La lecture du livre sur la méthode : *la vie entre les mains* lui amène un niveau de compréhension : *« J'ai compris que le meilleur remède était de renouer mes liens avec ce corps pour lequel je commençais à éprouver de la compassion. » (I1 : l. 171-172)*

En même temps que sa relation au corps évolue, elle prend douloureusement conscience de son état corporel : *« un corps emprisonné dans un carcan rigide, privé de sensations et de beaucoup de choses précieuses, en particulier de toute liberté d'expression. Mon corps me renvoyait l'image de ma réalité profonde, la vraie ! » (I1 : l. 123-125)*

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation lié à la formation***

En même temps qu'elle s'ouvre et accède au sensible, elle rencontre des résistances, celles dues au contrôle : *« il fallait abandonner toute forme de contrôle et de récupération...le contraire de ma manière d'être » (I1 : l. 195-196)* et celles dues à sa propension à mettre en doute son propre vécu et à ne pas modifier ses convictions : *« Une hypothèse émergeait en moi : celle que le corps était peut-être un interlocuteur valable... il me faudra encore batailler des années pour valider totalement cette conception, tant mes résistances se sont avérées fidèles ! » (I1 : l. 115-117) ; « Au bout de 5 années de formation, je crois bien pouvoir dire que je n'avais fait aucun progrès sur le plan du traitement manuel. Le plus important a été de prendre conscience de ce que déclenchaient en moi toutes les mises en situation auxquelles j'étais confrontée, de faire connaissance avec la kyrielle de résistances qu'elles ont révélées. » (I1 : l. 263-266).* Elle finit par se persuader que ce n'est pas une fatalité : *« Je ne sentais pas plus en moi que chez les autres et il allait falloir des années pour comprendre que ce n'était pas une fatalité, ni une injustice de la nature, mais que cela correspondait très exactement à toute ma façon d'être » (I1 : l. 246-249)*

Son *« inaptitude à sentir le mouvement interne » (I1 : l. 274-275)* est un facteur très fort de résistance et renforcé par la confrontation aux témoignages du groupe très

riche en perceptions : « *il m'est souvent arrivé de me sentir étrangère au reste du groupe, comme si on ne parlait pas la même langue.* » (I1 : l. 275-276)

Elle est confrontée également à de grandes résistances occasionnées par les mises en situation pratique manuelle : « *Elle (la relation d'aide manuelle) me mettait chaque fois devant une dure problématique : celle de « ne rien sentir »! Je ne sentais d'ailleurs pas plus en moi que chez les autres !* » (I1 : l. 246-247).

- **Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant**

« *J'étais désormais capable de me laisser toucher par l'Autre et de laisser apparaître cette émotion, un pas vers l'authenticité, des représentations en ballottage (se montrer forte, invulnérable, faire preuve de 'sang-froid'...* » (I1 : l. 301-303) Cette rencontre lui donne alors le sentiment de sortir d'un long moment d'arrêt : « *C'est comme si je sortais d'une longue léthargie.* » (I1 : l. 308-309)

Progressivement, l'étudiante raconte que parallèlement à la transformation de sa représentation initiale, sa capacité à sentir et à éprouver évolue pleinement : « *Au cours de ces deux stages, ma capacité à sentir et à éprouver s'est considérablement amplifiée. Je commence à avoir accès au monde des sensations et, de ce fait, peux prendre un nouveau départ.* » (I1 : l. 317-318) Par ailleurs, elle rapporte avec force combien le rapport à son corps a joué un rôle considérable à sa transformation : « *Le rapport à mon corps a joué un rôle considérable dans cette quête d'ancrage identitaire ; il n'aurait pu se faire sans l'aide de cet « autre » qui n'a plus rien à voir avec ce qu'il m'apparaissait jadis : il m'est devenu infiniment précieux, désormais indispensable à mon évolution et à la découverte de qui je suis... alors, pourquoi en avoir peur ???* » (I1 : l. 327-330)

Cette étudiante attribue ses progrès à l'ensemble des modes d'acquisition de savoirs proposés dans la formation : « *cette évolution est due à tout un ensemble d'informations nouvelles qui m'ont été proposées tant sur le plan pratique que théorique ; la présence de l'autre, le toucher manuel, les lectures, les paroles, l'anatomie, les vidéos, le silence, le travail en groupe...* » (I1 : l. 321-324)

Peu à peu, le contact avec le corps lui permet de développer ses facultés perceptives, le corps devient un partenaire qui a des choses à dire. « *Le rapport à mon corps a joué un rôle considérable dans cette quête d'ancrage.* » (I1 : l. 322)

En conclusion, elle prend connaissance qu'on peut être touché profondément sans que ses propres limites soient franchies : « *'L'autre' pouvait tenir compte de mes limites et ne pas chercher à les franchir sans mon accord ...* » (I1 : l. 130), et qu'elle peut être touchée sans jugement de valeur : « *'L'autre' pouvait m'écouter sans jugement de valeur, sans critique et sans émotion perturbatrice...* » (I1 : l. 132-133).

Cette étudiante confirme la transformation de son rapport au corps : « *Le corps, quant à lui, semblait détenir les clés de ce que je cherchais depuis si longtemps, de quoi trouver des réponses bien au-delà des questions de symptômes. Il devenait pour moi un partenaire qui avait des choses à dire.* » (I1 : l. 141-143) Moment intense de prise de conscience : « *il m'est clairement apparu que mes difficultés relationnelles ne pourraient se transformer qu'en changeant ma relation à moi, à mon corps* » (I1 : l. 144-145), ou « *J'ai compris que le meilleur remède était de renouer mes liens avec ce corps pour lequel je commençais à éprouver de la compassion.* » (I1 : l. 171-172)

#### 5.2.1.10. Analyse du journal de J1

**Femme** de 44 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 13 ans

**Profession** : responsable pédagogique et formatrice & somato-psychopédagogue

**Profession** : française

**Représentation initiale principale** : « Le temps est un ennemi qui avance sans tenir compte de moi » (J1 : l. 11)

**Renforcement de la représentation initiale** : « Me disperser dans l'imaginaire pour nourrir le temps d'autre chose que ce qui était » (J1 : l. 27)

Nous assistons au déroulement d'une réflexion élaborée, enrichie d'une analyse pertinente du vécu et qui reste constamment en lien avec le projet de départ : découvrir, voire comprendre comment à partir d'une représentation initiale liée à son rapport perceptif à la temporalité : « *le temps est extérieur à moi* » (J1 : l.1).

Sous différentes formes, la problématique liée au temps apparaît « *le temps est un ennemi qui avance sans tenir compte de moi* » (J1 : l. 11) ; « *je subis le temps* » (J1 : l. 18) et l'on comprend l'intérêt pour cette étudiante de poser sa réflexion sur cette représentation.

De ce rapport au temps découle un ensemble de stratégies bien élucidées par l'étudiante pour contourner cette problématique : « *Occuper mon esprit. Occuper le temps à des choses utiles* » (J1 : l. 25) ; « *me disperser dans l'imaginaire pour nourrir le temps d'autre chose de ce qui était* » (J1 : l. 27).

Elle se décrit comme étant avant la formation, toujours dans une forme d'action, visible ou réflexive : « *toute période de non action était dominée par la pensée* » (J1 : l. 31-32). Elle décrit également « *une non disponibilité au présent simple* » : (J1 : l. 36) et une « *impulsivité pas toujours adaptée* » (J1 : l. 34-35). Voilà le point de départ.

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation lié à la formation***

Cette étudiante termine son journal en constatant que « **L'urgence initiale qui se portait sur le 'quoi vivre' est devenue un 'comment vivre' ce qui est.** » (J1 : l. 309-310) Il n'est pas mentionné dans son journal, d'éléments qui traduiraient un contact avec une résistance ou avec des difficultés (cela ne signifiant pas leur absence).

- ***Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant***

La voie de passage utilisée par cette étudiante est sa capacité à vivre le corps sensible et à tirer du sens du vécu corporel. Elle fait état d'une : « *mouvance à l'intérieur, une épaisseur, une chaleur, une transformation de l'image anatomique en*

*quelque chose de vivant, de différent de tout ce que j'avais pu sentir de moi* » (J1 : l. 94-95) Le rapport au corps sensible est pour elle, la source productrice de nouvelles options et de nouveaux points de vue.

Elle sait accompagner le transfert entre le senti et le pensé, elle sait transformer le statut d'une sensation en une information. Le monde de l'éprouvé corporel lui livre des informations signifiantes : « *prendre son temps permet de sentir* » (J1 : l. 127) ou encore : « *Plus je prenais le temps de percevoir, plus j'étais.* » (J1 : l. 193-194) et enfin, « *la perception de mon corps en mouvement devenait une perception de mon être en expression* » (J1 : l. 183-184).

Face à la nouveauté, cette étudiante procède spontanément par comparaison et observation des contrastes. Ainsi, elle fait la différence entre ce qu'elle vient de découvrir et ce qu'elle ignorait jusqu'alors, entre l'imperçu et le perçu, ce qui l'amène à découvrir qu'il existe « *une sensation temporelle juste à l'intérieur de moi* » (J1 : l. 104) qui naît « *d'un présent corporéisé* » (J1 : l. 262-263).

Rapidement, elle fait le lien entre la qualité de l'attention et le rapport au temps : « *C'est mon attention qui conditionne mon rapport au temps. Et je peux agir sur ma perception du temps.* » (J1 : l. 196-197)

Cette nouvelle manière d'être au corps est devenue une nouvelle manière d'être à la temporalité. À partir de ces nouvelles acquisitions ce sont mises en place des prises de conscience résultant d'un questionnement sincère et d'une observation pertinente : « *Dans mon quotidien, je me mettais à parler moins vite, à marcher moins vite [...] à réagir de manière moins impulsive* » (J1 : l. 151-152). Finalement, conclue-t-elle « *je n'avais pas besoin de me précipiter* » (J1 : l. 187), c'est ce qu'elle fit. « **L'urgence à vivre devint de l'intensité à percevoir** la richesse de l'éprouvé de chaque instant, dans les nuances de plus en plus subtiles. » (J1 : l. 281-282)

### 5.2.1.11. Analyse du journal de K1

**Homme** de 50 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 6 ans

**Profession** : médecin généraliste / fasciathérapeute somatologue

**Nationalité** : française

**Représentation initiale principale** : « *Pour vaincre l'ennui, je dois remplir le temps* »  
(K1 : l. 1)

**Renforcement de la représentation** : « Le mal être venait de la perpétuelle insatisfaction du moment présent (K1 : l. 109-111)

La représentation initiale mise en mouvement appartient à la catégorie des représentations liées au rapport perceptif à la temporalité : « *Pour vaincre l'ennui, je dois remplir le temps* » (K1 : l. 1)

Cet étudiant décrit avec une certaine lucidité sa relation au corps, son ennui durant son adolescence et son mal de vivre qu'il noie dans une activité intense : « *Le mal être venait de la perpétuelle insatisfaction du moment présent. Alors pour fuir le mal être, il était indispensable de se créer un maximum de contraintes.* » (K1 : l. 109-111) Puis il ajoute : « *cet ennui qui m'a rongé pendant l'adolescence parce que j'attendais du mouvement, pas dans mon corps mais dans le déroulement de ma vie.* » (K1 : l. 167-168) Quant à sa relation au corps, il la définit ainsi : « *J'avais la sensation d'être vieux avant l'âge et d'avoir une cage thoracique rigide et immobile.* » (K1 : l. 49-50)

Un peu plus loin, il prend conscience au contact d'un exercice de gestuelle lente qu'il est durant tout l'exercice, à côté de lui-même : « *catastrophe : le mouvement que je connaissais le mieux se révélait être empreint de rigidité, aucune fluidité, aucune expression de vie ; le 'truc' pénible à vivre.* » (K1 : l. 151-153) Puis il décrit un moment magique qui s'est installé progressivement grâce aux consignes de sa formatrice, où il a pu faire la différence entre ce qui est juste et ce qui n'est pas juste : « *Je sentais que*

*j'étais juste et que mon paraître accompagnait simplement le mouvement venant de ma profondeur » (K1 : l. 158-159)*

L'étudiant livre des prises de conscience : *« Je n'ai pas eu, comme certains de mes amis, la 'rencontre' fabuleuse avec le mouvement lors d'une séance 'choc'. J'ai eu mille indices me guidant vers le chemin de la lenteur, et je suis ravi de continuer à en percevoir chaque jour de nouveaux. » (K1 : l. 79-81)*

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation lié à la formation***

Cet étudiant ne relate pas une rencontre avec des difficultés majeures, même s'il écrit : *« Pourquoi est-il si difficile de percevoir son corps ? » (K1 : l. 68)*

- ***Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant***

La lenteur constitue pour cet étudiant la voie de passage, une lenteur qui n'est pas simplement synonyme de vitesse mais de qualité d'un rapport au temps. On découvre une transformation radicale de son rapport à la lenteur : *« la lenteur, chose que je détestais le plus au monde est devenu un concept attachant » (K1 : l. 39-40)* En final, l'étudiant nous rapporte comment la lenteur lui a relancé sa motivation, elle lui a permis de retrouver le goût de lui-même : *« La lenteur, je l'ai appréciée le jour où j'ai commencé à me donner du temps. Il m'a fallu prendre conscience de la notion de temps pour avoir envie de goûter à la lenteur. » (K1 : l. 112-113)* Quel contraste par rapport à sa vie passée. On note là un contraste évident et une évolution certaine sur toute la psyché de cet étudiant. Son rapport à la lenteur lui permet de rencontrer des états qui lui étaient inconnus jusqu'alors. D'abord à travers le mouvement interne qu'il découvre chez l'autre : *« j'ai goûté à l'humilité, à la patience puis au bonheur de la perception du mouvement interne chez l'autre, dans une lenteur juste. » (K1 : l. 93-94)* Puis ensuite à travers sa propre lenteur qui lui permet de se découvrir : *« je me suis rencontré » (K1 : l. 143).*

### 5.2.1.12. Analyse du journal de L1

**Femme** de 62 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 5 ans

**Profession** : Enseignante de lettres classiques & somato-psychopédagogue

**Nationalité** : française

**Représentation initiale principale** : « *Mieux vaut trop plutôt que rien* » (L1 : l. 1)

**Renforcement de la représentation** : « Je faisais le pitre pour attirer l'attention » (L1 : l. 54-55)

Nous assistons dans ce journal, au déploiement d'une représentation difficile à catégoriser « mieux vaut trop plutôt que rien » qui emporte avec elle des excès, des tragédies à répétition, se traduisant par une vie affective qu'elle perçoit comme étant chaotique : « *Pour contrebalancer la pénurie, je m'organisais dans le TROP, dans l'excès partout et avec tous* » (L1 : l. 21-22) Une attitude qu'elle perçoit comme une stratégie pour survivre : « *comment cette représentation selon laquelle il fallait du trop pour survivre car même le rien était imperçu, manipulait ma vie affective et comment elle s'est transformée depuis ma rencontre avec la méthode.* » (L1 : l. 26-28)

Si on pénètre la dynamique de sa réflexion, on y perçoit un paradoxe lorsqu'elle écrit : « *d'abord l'image imperçue mais puissante que j'avais de moi* » (L1 : l. 23) dans laquelle elle fuit la solitude et le silence, elle n'a aucun contrôle sur la temporalité, en final elle se perçoit de la manière suivante : « *je rêvais, j'attendais le miracle de l'extase* » (L1 : l. 32).

Elle se perçoit dans le non-être, dans l'inconsistance et incapable de prendre une décision. Sa représentation, celle de n'être rien, au point que l'on pouvait l'oublier, l'abandonner, l'amenait donc à se faire remarquer coûte que coûte : « *Je faisais le pitre pour attirer l'attention je ne savais pas parler normalement, j'étais toujours en emphase, métaphorique, théâtralisation dans l'intention d'exister et d'être vue par les autres par n'importe quel moyen* » (L1 : l. 55-57) Et pourtant, « *ma représentation,*

*c'était que je n'étais rien, que l'on m'oubliait, que l'on m'abandonnait, quoiqu'il arrive, donc que l'autre était tout, qu'il avait tout pouvoir, et que si je ne me pliais pas à toutes ses décisions, je mourrais, car sans l'autre je n'étais rien, et en même temps, c'était ce qui me faisait vivre. Et le revers de cela c'est que je faisais toujours trop. Ma représentation s'articulait ainsi avec une grande cohérence. » (L1 : l. 99-104)*

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation liés à la formation***

La rencontre avec un cadre pédagogique structuré a mis cette étudiante dans une situation délicate. La rigueur des exercices proposés a été déstabilisante : « *Contacter ainsi le normal, le physiologique, le banal, le simple, le discret était pour moi angoissant, me laissait seule dans un lieu inhabité, un désert terrifiant.* » (L1 : l. 127-129) Cette étudiante rapporte également sa difficulté à s'exposer simplement et sans artifice : « *dès que l'on devait bouger, j'étais mal à l'aise. Je me sentais ridicule* » (L1 : l. 120-121) Et enfin, elle rapporte que la nature de l'attention portée sur elle-même lui révélait sa manière d'être ou ses incapacités : « *Le fait d'être confrontée à une cadence me faisait percevoir mon imperception du rythme.* » (L1 : l. 181-182)

- ***Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant***

Cette étudiante rapporte sa rencontre avec la méthode qui la fit doucement contacter son espace corporel : « ***Ma rencontre avec la méthode*** me fit très doucement contacter mon espace corporel, non sans difficulté » (L1 : l. 112-113), un corps qui jusqu'alors était ignoré d'elle-même. Après quelques expériences corporelles, elle contacta une puissance qui lui manquait : « *Je sentais confusément que la puissance dont je manquais c'était là que je pouvais la rencontrer.* » (L1 : l. 118-119) Elle précise qu'elle percevait pendant les séances de mouvement une sensation de bien-être : « *Pendant les séances de mouvement, je sentais du bien-être* » (L1 : l. 124).

On note des transformations notables : « *je pouvais laisser déployer des tonalités, les explorer sans succomber à la tentation du paraître, du faire, et les*

*différentes tonalités qui m'habitaient secrètement pouvaient apparaître comme étant vraiment identifiées et authentiquement reliées. » (L1 : l. 170-173)*

Finalement, elle repère de véritables changements dans ses attitudes. Ses amis lui rapportent : *« tu n'es plus dans la séduction, tu es plus là, c'est émouvant ; c'est fou le changement qui s'est opéré en toi, tu ne pars plus dans tous les sens, tu es plus stable. » (L1 : l. 291-293)* Mon fils lui-même a noté ce changement : *« que t'est-il arrivé ? Tu es devenue normale, ponctuelle, plus calme, moins enfantine. On peut compter sur toi. » (L1 : l. 283-285)*

Elle rapporte en conclusion : *« Maintenant je sais que je fais du TROP, sinon je suis dans le RIEN, et cela m'est insupportable. Je le sais, je le fais toujours, mais maintenant, dans mon corps, je le repère, je le perçois, et ça change TOUT. » (L1 : l. 296-298)* ; *« C'est alors que je sentais s'élaborer un nouveau terrain de solidité en moi. J'ignorais qu'en moi il y avait un lieu authentique, qui ne demandait pas d'être tapageur, et d'où pouvait émerger une authenticité. » (L1 : l. 147-148)*

*« La perception du **mouvement interne** me mit dans l'éprouvé d'une réalité autonome venant de l'intérieur ne passant pas par le regard de l'autre et d'une animation jubilatoire. Soudain le regard de l'autre ne pouvait plus traverser mon corps, il ne pouvait que se poser sur **une consistance**, La chaleur de cette présence si intime si rassurante me donnait corps et matière pour nourrir et valider mon authenticité. C'était une réalité indéniable qui ne nécessitait pas de faire le pitre pour faire semblant d'exister. » (L1 : l. 161-167)*

*« Je ne savais pas que l'intériorité existait. Je ne savais pas que j'avais des contours qui contenaient cette intériorité, et qu'à partir d'elle, l'être pouvait se manifester, devenir présence à soi et à l'autre » (L1 : l. 106-109)*

Il est clair que la confiance en la méthode a été un facteur déterminant dans sa transformation : *« Je n'ai pu que constater que cette méthode était bonne pour mon être et donc je lui ai fait une confiance aveugle. » (L1 : l. 104)* Elle découvre en elle un sentiment de paix : *« je perçois en moi une zone qui prévaut sur le fait de consommer tout ce qui se présente à l'extérieur et je reste en paix avec moi même. » (L1 : l. 260-261)* Et enfin, elle accède à une réalité d'un espace authentique qu'elle perçoit dans son

propre corps : « *J'ancrais ma réalité dans la perception de cet espace authentique* »  
(L1 : l. 139-140)

### 5.2.1.13. Analyse du journal de M1

**Femme** de 37 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 13 ans

**Profession** : kinésithérapeute & fasciathérapeute somato psychopédagogue

**Nationalité** : française

**Représentation initiale principale** : « L'effort est un acte volontaire, un dépassement de soi volontaire » (M1 : l. 4-5)

**Renforcement de la représentation** : « Il y a une idée que ça va être dur et engendrer une souffrance, 'se battre', 'gagner', que cela va coûter de l'énergie » (M1 : l. 45-47)

Cette étudiante relate la problématique rencontrée avec la notion d'effort, qui pour elle implique une volonté, un dépassement de soi : « *il y a une idée que ça va être dur et engendrer une souffrance, 'se battre', 'gagner', que cela va coûter de l'énergie* » (M1 : l. 45-47). Cet effort doit également être sanctionné par une récompense, un résultat. Finalement, l'effort, est pour elle, un principe de vie incontournable : « *J'étais une grande habituée de l'effort sportif, de l'effort scolaire* » (M1 : l. 54), sans que pour autant les résultats soient au rendez-vous : « *et bien souvent mes résultats n'étaient pas à la mesure de mes efforts* » (M1 : l. 54-55).

Sa rencontre avec le corps sensible modifie son point de vue sur la notion d'effort. « *Dans cette expérience, l'effort prit un sens nouveau. Je passais d'un effort sportif musculaire, de courir le plus vite possible, à me relâcher le plus possible, pour me ressentir.* » (M1 : l. 75-77) L'effort devient un élan corporel, une force d'intuition qui émerge de l'intérieur, un effort tout en douceur qui porte une motivation interne se glissant dans l'action : « *je me rencontre de manière originale, je découvre un geste lent, profond, ou un rythme plus rapide qui me donne la sensation que 'je bouge sans*

*muscle', presque sans effort, que ce que je ressens en moi porte mon geste et m'emmène là où il le souhaite. » (M1 : l. 66-69)*

L'effort devient une discipline mentale qui oriente sa manière d'être au monde et à elle-même. Elle décrit ainsi plusieurs natures d'effort, tous reliés à cette discipline de vie : « *Effort de ne pas se fier aux apparences* » (M1 : l. 111), un effort d'attention : « *Un effort d'attention à ce qui est beau, d'attention à ce qui augmente le mouvement à l'intérieur de soi, expérience du lieu où dans cette présence-là, les problèmes n'existent pas, c'est un lieu où je rencontre la paix, la sérénité...* » (M1 : l. 228-231), effort à ne pas être trop volontaire : « *Mon effort doit se poser à me laisser faire, à laisser ce mouvement modifier ma conscience, ma perception, me rendre plus sensible, plus malléable, plus présente à moi-même et aux autres.* » (M1 : l. 243-245) et enfin un effort réflexif : « *Un nouveau type d'effort apparaît, celui qui sollicite une réflexion, comment un effort 'physique', perceptif, peut-il être à l'origine d'un processus réflexif ?* » (M1 : l. 256-258)

« *Je me rends compte que la réflexion est essentielle pour pouvoir me situer. Mais je sens qu'une certaine forme de réflexion ne m'apprend rien, ma réflexion doit naître de l'expérience.* » (M1 : l. 286-288) ou encore : « *je rencontre une autre forme de réflexion qui naît d'un fait d'expérience et qui se déroule loin de toutes représentations. Un peu comme le déroulement d'un mouvement libre, ma pensée prend des directions inattendues, et surtout ne se réfère pas à des valeurs extérieures à moi, comme le 'ça ne se fait pas' ou le regard des autres.* » (M1 : l. 292-296)

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation liés à la formation***

L'effort d'attention qu'elle porte sur elle-même, l'effort de réflexion nouvellement acquis la révèle constamment à elle-même : « *Rien ne peut être caché, ni une intention pas très « belle », ni une action qui se répète, même 2 fois, cela paraît tellement énorme, tout est mis à jour même le systématique* » (M1 : l. 210-212) ; « *Tout est mis en lumière, en conscience et apparaît dans un face à face extrêmement confrontant.* » (M1 : l. 214-215)

Elle relate une série de confrontations majeures : « Quelle importance je donne à ce que je perçois ? Est-ce que ma perception a valeur de vérité ou mes idées sont plus fortes ? » (M1 : l. 253-255), « *Combien d'informations me sont offertes que je laisse partir comme un oiseau qui s'envole, et que j'oublie dans l'instant ?* » (M1 : l. 250-251) ; « *Tout est mis en lumière, en conscience et apparaît dans un face à face extrêmement confrontant.* » (M1 : l. 214-215)

- ***Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant***

D'abord, la première stratégie gagnante qui apparaît à la lecture est le changement de statut de l'effort. L'effort, qui au départ était assimilé à la contrainte, à l'apprentissage inutile, au dépassement de soi, devient une volonté de s'écouter, de ressentir, de suivre les intuitions et cela en dialogue avec le mouvement interne qu'elle questionne dans son corps.

Puis, elle constate que l'effort est : « *Une discipline axée vers la potentialité, vers le simple, le non jugement, la limpidité, la lucidité, la réflexion profonde, l'enrichissement du potentiel perceptif et pensée.* » (M1 : l. 333-335) Elle rapporte sa transformation dans ses choix de vie : « *Je commence à faire la part des choses entre ce qui est un fait et ce qui est une interprétation d'un fait, ce qui spéculé sur le fait.* » (M1 : l. 297-299) ou encore : « *Je rencontre une autre forme de réflexion qui naît d'un fait d'expérience et qui se déroule loin de toutes représentations. Un peu comme le déroulement d'un mouvement libre, ma pensée prend des directions inattendues, et surtout ne se réfère pas à des valeurs extérieures à moi, comme le « ça ne se fait pas » ou le regard des autres.* » (M1 : l. 292-296)

Et enfin, « *Deux choix sont là, je me regarde en face, me trouve petite, inutile, pas à ma place, idiote voire conne ; je me transforme, je change quelque chose dans mon rapport à.* » (M1 : l. 216-218).

#### 5.2.1.14. Analyse du journal de N1

**Homme** de 46 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 8 ans

**Profession** : fasciathérapeute somato-psychopédagogue

**Nationalité** : suisse

**Représentation initiale principale** : « Je suis nul. Je pensais que je ne devais pas exister » (N1 : l. 10-11)

**Renforcement de la représentation** : « Je croyais que tout ce que j'entreprenais était nul et mal » (N1 : l. 11-12)

Cet étudiant décrit son parcours, et plus particulièrement sa relation au corps, en découpant son récit en trois périodes. La première période, de sa naissance à ses 27 ans, est dominée par un corps objet où l'absence de sensations corporelles domine. La deuxième période, de 27 à 38 ans, est marquée par une maladie très douloureuse à laquelle vient se surajouter un accident qui lui fait craindre de finir sa vie dans une chaise roulante : « *douleur physique qui m'aurait contraint à finir mes jours dans une chaise roulante.* » (N1 : l. 85-86) mais cette épreuve est initiatrice d'un nouveau rapport à son corps qui devient un lieu de dialogue. C'est lors de la troisième période, de 38 à 46 ans qu'il découvre la fasciathérapie et vit un changement radical dans son rapport au corps qui devient sujet et sensible.

Nous notons deux modifications majeures dans son texte :

Il fait constamment appel à son état antérieur : « *A cette époque je ne ressentais pas mon corps.* » (N1 : l. 7), en revisitant cette antériorité corporelle à partir de ce qu'il connaît aujourd'hui de son propre corps. Ainsi, par exemple, il définit que son « *corps était immobile, inconscient et insensible* » (N1 : l. 15-16) « *Je peux dire que je devenais de plus en plus distant de moi-même.* » (N1 : l. 30-31) ou bien « *J'aurais aimé de tout mon cœur et de tout mon être que mon corps et mon psychisme ne fassent qu'un, qu'ils se comprennent, s'harmonisent et se ressentent mutuellement.* » (N1 : l. 21-23) Cette

attitude nouvelle montre que cet étudiant parvient à mesurer ses progrès en se référant à ce qu'il fût autrefois en prenant en compte ce qu'il est devenu.

Ainsi, il fait appel à son état antérieur pour prendre acte de sa transformation actuelle, ce qui semble très aidant pour lui et très révélateur dans sa façon de percevoir son évolution. Ainsi, à une représentation initiale très morbide de son corps : « *Tandis que mon physique était mort. Je dis mort, car je ne ressentais pas mon corps.* » (N1 : l. 15), il oppose une représentation différente en cours de formation : « *je ressentais en moi bouger dans tous les sens...* » (N1 : l. 23), « *je sentais une chaleur et je voyais même la couleur bleue* » (N1 : l. 235-236), « *mon corps me semblait être un volume* » (N1 : l. 236).

De son ressenti corporel, il tire des informations. Cette expérience de l'immédiat l'interroge. Nous pouvons catégoriser son questionnement selon trois axes :

- Transformation de son rapport à la douleur. Au début de sa maladie, son corps était très douloureux et « *Oui, je souffrais.* » (N1 : l. 24). Puis, les douleurs ont diminués : « *Les douleurs qui restaient, étaient devenues des douleurs vivantes* » (N1 : l. 237-238), pour progressivement laisser place à une nouvelle représentation de la douleur. Ce changement du statut de la douleur le questionne.
- Il fait des liens entre sensation, tonalité, sentiment d'exister, sentiment d'être présent à lui, il sent qu'il ressent : « *je vois la couleur bleue et violette* (N1 : l. 249) [...] *Elle me permet de me sentir exister* » (N1 : l. 250)
- Cette relation l'entraîne à réfléchir, elle va générer des stratégies dans sa vie en lien avec son vécu corporel. D'abord, il adopte une nouvelle posture. En effet, il modifie sa posture initiale : « *J'étais un angoissé et un persécuté* » (N1 : l. 8-9), « *Je pensais que je ne devais pas exister* » (N1 : l. 10-11), « *Je croyais que tout ce que j'entreprenais était nul et mal* » (N1 : l. 11-12), « *Mon psychisme souffrait énormément en permanence et vagabondait dans tous les sens.* » (N1 : l. 12-13) en une nouvelle posture : « *Cela m'apprend une certaine posture, la persévérance, la patience, le silence, le goût, le présent de l'immédiateté et de l'imprévisible, l'écoute intérieure de ce qui m'habite et l'écoute extérieure avec tous les bruits que cela comporte sans me déstabiliser.* » (N1 : l. 244-247)

Il rapporte avec insistance la manière dont il régule ses stratégies à partir de son expérience corporelle. Il comprend que la qualité de son rapport au corps dépend de sa manière d'aborder la vie. Il pratique assidûment l'accordage gestuel afin de consolider son autonomie. Ceci est important pour lui, car avant la formation il était dans une situation de peur. Il s'aperçoit que la discipline qu'il s'impose modifie les représentations qu'il a de la vie et de lui-même : « *Pour moi, le mot vie n'avait aucune signification.* » (N1 : l. 49-50) « *... plus on travaille le corps en mouvement avec sa pensée, plus la pensée et le corps deviennent libres, positifs, réflexifs, ouverts à toutes nouveautés, stables et solides.* » (N1 : l. 279-281) « *... je ressens en moi des perceptions inhabituelles comme par exemple la présence à soi, à son corps et une présence perceptive du sentiment de soi.* » (N1 : l. 274-276)

Son vœux le plus cher : « *J'aurais aimé de tout mon cœur et de tout mon être que mon corps et mon psychisme ne fassent qu'un, qu'ils se comprennent, s'harmonisent et se ressentent mutuellement* » (N1 : l. 21-23) est accompli.

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation liés à la formation***

Les difficultés évoquées dans ce journal sont la conséquence d'une transformation rapide des représentations perceptives. Le contact vivant avec cette nouvelle manière d'être à lui-même se retourne contre lui, quand il est coupé du sensible. D'un côté, avec le sensible, il se sent vivant, de l'autre côté, en son absence, il revient à son état précédent : « *Personnellement, quand on ressent le mouvement une fois, on ne peut plus s'en passer (cela devient comme une drogue). Dès que je ne ressentais plus le mouvement, je perdais quelque chose de moi-même. Cela me remettait dans des douleurs, une tristesse, une contrainte, une résistance* » (N1 : l. 257-259) Cette difficulté, loin de le décourager, le mobilise : « *Je m'aperçois que j'ai dû fournir d'innombrables efforts non sans peine pour arriver à ce que je suis aujourd'hui.* » (N1 : l. 304-305)

- **Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant**

Il prend acte de la disparition des symptômes dont il souffrait et retrouve un nouveau sens à sa vie : « *La rencontre avec le mouvement interne c'est la plus belle chose qu'on peut espérer pour tout autant que l'on sait qu'il existe.* » (N1 : l. 256-257) Dès sa première séance il témoigne d'« *Une transformation de tout au tout, une douceur exceptionnelle, une prise de conscience nouvelle encore plus présente par rapport à mon expérience précédente.* » (N1 : l. 232-234)

Cet étudiant rapporte qu'il pratique tous les jours des exercices d'intériorisation qui le mettent en relation avec le sensible dans son corps : « *Il n'y a pas un jour où je ne procède pas au mouvement et à l'introspection du matin.* » (N1 : l. 243-244) ou encore : « *Ce que je trouvais très extraordinaire, c'est que je pouvais travailler seul le mouvement chez moi qui m'a apporté une conviction, une force de créativité, une découverte de soi-même et aussi de me situer par rapport aux autres.* » (N1 : l. 264-266)

Par ailleurs, il découvre la relation entre le corps et la pensée. L'accordage qui a lieu durant sa pratique le consolide : « *Je m'aperçois au fil des mois et des années que plus on travaille le corps en mouvement avec sa pensée, plus la pensée et le corps deviennent libres, positifs, réflexifs, ouverts à toutes nouveautés, stables et solides.* » (N1 : l. 281-283) Nous voyons ainsi que la relation au sensible lui apporte une découverte de lui-même et une manière de se situer par rapport aux autres.

Toutes ces expériences génèrent chez lui une force de créativité, une détermination et un sentiment de lui-même qui lui font retrouver une réelle confiance en lui : « *Je retrouve une réelle confiance, une énergie et un équilibre en moi.* » (N1 : l. 252). On constate, à la lecture de son journal de formation, la transformation de sa représentation initiale : « je suis nul » devient « j'existe », « *je pensais que je ne devais pas exister* » (N1 : l. 10-11) devient « *vivre les choses comme je les sens* » (N1 : l. 251-252) Finalement, cet étudiant conclut son itinéraire de formation : « *J'ai également découvert que j'ai un corps avec un éprouvé, une vie, une existence dans tout mon être.* » (N1 : l. 295-296)

Finalement, la vie prend un sens, une valeur positive : « *la vie devient pour moi de plus en plus facile à mes yeux. Elle vaut la peine d'être vécue et d'être goûtée à pleines dents, seconde après seconde.* » (N1 : l. 298-300)

#### 5.2.1.15. Analyse du journal de O1

**Femme** de 57 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 11 ans

**Profession** : Monitrice de gymnastique adulte / somato-psychopédagogue

**Nationalité** : française

**Représentation initiale principale** : « Une image de moi négative » (O1 : l. 85)

**Renforcement de la représentation** : « Depuis toute petite, je croyais que j'étais une mauvaise fille, une vilaine fille. » (O1 : l. 88-89)

Cette étudiante a choisi d'aborder cette représentation : « *Une image de moi négative* » (O1 : l. 85), qu'elle considère comme étant un obstacle à son évolution : « *Les représentations qui m'intéressent et sur lesquelles j'ai posé mon attention sont celles qui m'ont fait souffrir, celles qui ont été un obstacle à mon évolution.* » (O1 : l. 67-69) D'emblée, elle rapporte : « *Depuis toute petite, je croyais que j'étais une mauvaise fille, une vilaine fille. Il me semble que cette croyance est enracinée depuis un événement perturbant vécu vers 5 ans, mais nul doute que le terreau devait être propice à cet enracinement.* » (O1 : l. 86-89)

Pour tenter une démarche compréhensive de ce manque d'estime d'elle-même, elle fait appel à ce qu'elle a découvert aujourd'hui, à ce qu'elle est devenue : « *Si aujourd'hui je peux regarder comment je fonctionnais auparavant, c'est bien parce que je connais un autre fonctionnement. Si aujourd'hui je peux dire que j'ai des représentations qui me desservent, qui me gênent, c'est que j'ai la possibilité d'avoir un autre regard sur moi, sur mon environnement.* » (O1 : l. 15-19) C'est à partir de sa nouvelle dimension qu'elle décrit comment elle était : « *Les premières années, j'ai vécu*

*ces expériences manuelles, gestuelles et introspectives avec mes possibilités du moment : j'avais un regard négatif sur moi-même et sur le monde ; mon fonctionnement était basé sur un renforcement extérieur, j'existais au travers du regard de l'autre ; j'étais insatisfaite de ma vie ; je ne pouvais vivre mon présent ; mon passé était la cause de ma souffrance. » (O1 : l. 25-32)*

L'image négative qu'elle a sur elle-même, sur les autres et sur la vie, lui procure un « mal-être », un « manque » et une « souffrance psychique » (O1 : l. 40-41) qui influencent ses

comportements, elle a « un besoin d'être aimée de tous » (O1 : l. 91) et c'est avec une certaine lucidité qu'elle constate : « *Mon renforcement était essentiellement extérieur. Si l'extérieur répondait favorablement à ma demande tout allait bien, j'existais, mais si au contraire la réponse était défavorable, je m'écroulais, c'était le vide pour moi, je me sentais rejetée, abandonnée.* » (O1 : l. 105-108)

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation liés à la formation***

La difficulté relatée concerne le refus de sa responsabilité dans son mal-être dont elle attribuait la cause à son passé et aux autres. : « *Mon passé est la cause de mes ennuis présents et de ma souffrance. Je croyais qu'à cause de mon passé je ne pouvais être heureuse dans mon présent.* » (O1 : l. 183-186) Elle réagit donc fortement à l'idée qu'elle puisse avoir une quelconque responsabilité dans son mal-être comme le suggéraient justement l'enseignement reçu : « *Il a fallu beaucoup plus de temps pour que je puisse accepter d'entendre que j'ai une responsabilité dans mon vécu et qu'au cours de ma vie j'ai fait des choix, que nous avons le choix 'd'être victime ou bourreau'. Chaque fois que j'entendais cette information, je réagissais et j'étais submergée par une émotion reliée à un sentiment d'injustice : 'ce n'était pas de ma faute', 'je n'y pouvais rien' ».* (O1 : l. 244-249)

Cette attitude dura jusqu'en 2002, où, lors d'un stage, elle fit l'expérience de ce qu'elle nomme un « réemboîtement » (O1 : l. 256). « *Aux mots : « sidération des rythmes » j'ai ressenti une « explosion » dans mon corps, un bouleversement intérieur,*

*et j'ai éclaté en sanglots. » (O1 : l. 258-260) Même si elle dit ne pas avoir compris ce qui lui était arrivé, elle valide néanmoins les effets de cette expérience : « Je n'ai pas compris ce qui est arrivé mais toutefois, je peux valider les effets de cette expérience : Dans les jours qui ont suivi, j'ai senti de plus en plus fort un « je suis à ma place », et, deux jours plus tard, j'ai eu la possibilité de dire à une autre étudiante que je pouvais regarder mon passé différemment. L'événement à cause duquel j'étais malheureuse devenait l'événement grâce auquel j'étais active dans une recherche de solution, ce qui me permettait de faire ce chemin de recherche de moi-même. » (O1 : l. 262-269)*

- **Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant**

Elle découvre au sein de sa matière un vécu inédit et qui interpelle de manière forte l'idée qu'elle avait d'elle-même : « Cette présence à moi-même issue d'une Présence en mouvement à l'intérieur de moi me remplit d'amour, de douceur, de paix et de confiance. Cette réconciliation, ce regard bienveillant que je peux porter sur moi-même, m'a permis de développer un amour pour moi-même. » (O1 : l. 153-156) Elle perçoit en elle un état d'amour : « je me suis laissée imprégner de cet amour et je l'ai enfin vécu comme étant un effet du Mouvement qui vient pénétrer ma matière. Je l'ai accepté et je l'ai validé. » (O1 : l. 133-135) Ce vécu du sensible, qu'elle accepte et valide, change l'image qu'elle avait d'elle : « Un jour, lors d'une introspection sensorielle que je vivais seule, je me suis sentie réconciliée avec moi-même et j'ai eu la possibilité de me dire 'je suis une fille bien' ». (O1 : l. 139-142) Elle témoigne d'un vécu rempli « d'amour, de douceur, de paix et de confiance. » (O1 : l. 154) Ainsi, rapporte-t-elle, « je n'avais plus de honte. Ce processus s'est déroulé d'une manière autonome. Mon image de moi s'est transformée dans le temps, au fur et à mesure des expériences, au fur et à mesure des informations qui m'étaient données au sein de ma formation. » (O1 : l. 146-151)

Cette étudiante précise : « Je tiens à rappeler que ce travail de réflexion, de mise en pratique était un travail qui se faisait en parallèle avec des traitements manuels, de la gestuelle, des introspections, des stages de formation. Tout s'interpénètre, tout s'enrichit. » (O1 : l. 333-336) Pour souligner avec force sa transformation, elle relate : « Lors de la soutenance de mon mémoire, j'ai parlé de mon passé puis à un moment j'ai

*posé mes feuilles à gauche de la table, je me suis déplacée un pas vers la droite et j'ai dit : 'voilà, ça c'est mon passé, je quitte mon mal-être pour aller vers le bien-être'. Ce jour là, mon choix incarné et je le mettais en acte. » (O1 : l. 338-342) La mise en acte qu'elle aborde dans son journal touche justement cette image négative qu'elle entretenait avec elle : « J'allais, j'en étais sûre vers cette vie meilleure que je pressentais, que je désirais. Je ne voulais plus vivre dans ce mal-être, dans ce négatif mais je voulais vivre dans le constructif, dans le bien-être (dans le sens bien calée dans Ma vie). » (O1 : l. 345-3348)*

Au fil de la lecture, elle dévoile comment elle procède : *« je construis mon présent au jour le jour, je fais des choix conscients et je prends des décisions qui vont dans le sens de la vie, dans le sens de ma vie. » (O1 : l. 369-371) Puis, elle rapporte qu'elle s'applique dans la journée les méthodes d'accordage, l'introspection : « je fais l'accordage somato-psychique en gestuelle. À la fin de cet exercice je vais déjà beaucoup mieux.*

- *j'enchaîne avec une introspection que je construis avec des items que j'observe et que je décris dans leur évolution. (pour occuper ma pensée)*
- *je me pause, je ralentis, je fais un point d'appui à mes pensées négatives*
- *je choisis d'accéder au lieu qui est en moi où il n'y a pas de turbulence.*
- *Je choisis de ne plus gâcher mon temps si précieux avec des états d'âme nourris par des pensées destructrices. » (O1 : l. 383-393)*

Puis elle conclut : *« L'important c'est le présent, c'est la vie que je mène aujourd'hui, et aujourd'hui je peux dire 'je suis heureuse' » (O1 : l. 422-423) ; « J'ai appris à prendre soin de moi-même, j'ai développé des repères internes qui me donnent une stabilité, une certaine indépendance, qui me conduit vers l'autonomie. » (O1 : l. 439-441)*

### 5.2.1.16. Analyse du journal de P1

**Femme** de 56 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 10 ans

**Profession** : enseignante & somato-psychopédagogue

**Nationalité** : suisse

**Thème central du journal de formation** : « La vie n'est pas une partie de plaisir » (P1 : l. 38)

**Renforcement de la représentation** : « Tout se gagne, tout se mérite » (P1 : l. 39)

La personnalité de cette étudiante est marquée par l'influence de sa grand mère : « *Est-ce que les principes de ma grand-mère et les lourdeurs de l'ambiance familiale ont trouvé une sortie positive ?* » (P1 : l. 252-253) Elle va jusqu'à faire siennes certaines de ses phrases : « *On n'a rien, sans rien* » (P1 : l. 37) ; « *La vie n'est pas une partie de plaisir* » (P1 : l. 38) ; « *Tout se gagne et se mérite* » (P1 : l. 39). Finalement, en s'interrogeant sur ces différentes postures, elle convient de sa tendance à la dureté, à la droiture, elle se percevait dure, aussi bien physiquement : « *J'étais très droite, figée, raide comme un piquet* » (P1 : l. 74-75), que dans le sens comportemental du terme : « *J'étais une personne fermée voire obstinée* » (P1 : l. 19) « *Je me battais contre la société, je me battais contre moi et donc, je me durcissais* » (P1 : l. 30-31) ; que dans son ressenti corporel : « *J'ai toujours ressenti et pensé mon ossature comme une structure forte, mais rigide et sèche, voire cassante. Pour moi, le squelette était une sorte de charpente métallique avec tout ce que métallique signifie de peu malléable* » (P1 : l. 139-142)

Dans ce contexte, tout devient une affaire de discipline, une obligation, une sensation qu'elle décrit comme tellement prégnante, qu'elle ne voit pas comment elles peuvent disparaître : « *Oui, la vie semblait compliquée et le bonheur n'allait pas de soi, il semblait qu'il faille se battre pour le conquérir, pour le mériter. En effet ce filtre ne va pas disparaître, pas plus que mon vécu ne va s'évanouir. Je sens bien que la vraie question est mon rapport à ce vécu et non pas sa disparition.* » (P1 : l. 59-65) « *Je me*

*suis construite à travers et grâce à mes fixités, elles m'ont permis de forger des stratégies, elles m'ont été utiles à des moments de ma vie* » (P1 : l. 282-284)

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation liés à la formation***

Mise en situation de vécu, elle réalise qu'elle a des fixités qui ne lui étaient pas apparues jusqu'alors de manière aussi franche : « *J'ai réalisé ma fixité, mais je ne savais trop que faire* » (l. 76-77) Elle rapporte ainsi certaines périodes délicates rencontrées au cours de sa formation : « *je sentais une énorme résistance à apprendre de mon mouvement, non pas que je ne sente pas l'enjeu, le bonheur et la douceur de le faire, mais plutôt comme si je ne pouvais pas y croire* » (P1 : l. 111-113)

Sa difficulté est d'autant majorée qu'elle s'aperçoit en direct, de manière très consciente, les stratégies qu'elle met en place : « *J'ai souvent la mauvaise impression que dans ces situations [de difficulté] je perds mes acquis, j'oublie mes outils* » (P1 : l. 255-257) Devant l'ampleur de la tâche à accomplir, elle rapporte : « *Je retournais à mes anciennes habitudes : 'tout bonheur se mérite durement'* » (P1 : l. 109)

- ***Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant***

Cette étudiante rapporte son interrogation : « *Comment mon rapport au corps m'a amenée peu à peu à plus de douceur ?* » (P1 : l. 66) Elle passe d'une posture rigide : « *J'étais très droite, figée, raide comme un piquet* » (P1 : l. 74-75), d'un geste tendu : « *mes bras se contractaient, tout mon corps avait du mal à se laisser aller* » (P1 : l. 79), et d'une perception pauvre : « *Le moelleux de l'os, aussi, m'a été difficile à ressentir* » (P1 : l. 89) à une transformation de sa perception : « *Ma matière se réveillait, elle m'apportait une sensation chaude, rassurante et je n'avais pas besoin de me battre pour y arriver. La chose se faisait sans cet acharnement qui fixe l'attention et rigidifie l'intention* » (P1 : l. 98-100)

Elle accueille de manière positive ces phénomènes : « ...accueillir ce flux agréable et réchauffant » (P1 : l. 81) et mentionne une nouvelle relation à sa propre structure identitaire : « j'ai senti mon épaisseur, mon volume intérieur qui s'étalait, puis, à un moment, j'ai bien ressenti les contours qui me délimitaient, depuis mon intérieur » (P1 : l. 131-133).

Dès lors, sa structure osseuse lui apparut plus malléable et adaptable : « La reconnaissance de ma structure osseuse comme support malléable et adaptable s'est avérée importante » (P1 : l. 138-139), créant ainsi une rupture avec la perception qu'elle avait d'elle autrefois. La douceur qu'elle perçoit dans son corps influence son regard sur le monde. Simultanément, sa cécité perceptive s'estompe, son corps devient plus malléable, son écoute de l'autre s'améliore, elle est moins jugeante. Elle fait alors le lien étroit entre l'enrichissement de son rapport au corps et ses transformations comportementales : « Oui, mon corps est plus malléable, plus adaptable et adapté à son environnement. Oui, je me sens plus à l'écoute de l'autre et de moi, moins souvent jugeante ou plus consciente de l'être, plus tolérante. » (P1 : l. 246-248)

Elle décrit alors l'influence de sa relation au corps sensible sur la représentation initiale : « Ce travail m'a donné l'occasion de reconnaître ma douceur, je la salue, elle me donne : la confiance ; un appui : elle me permet de me situer, ainsi je ne me sens plus seule, larguée dans une sorte de vide ; une expérience vécue, rassurante et nourrissante ; un bien-être, un sourire intérieur ; un regard doux sur le déploiement de la matière, des événements et de la vie. Elle me permet : l'écoute du changement à venir et la malléabilité corporelle. J'ai parlé d'évolutivité ou de changement évolutif. Peut-être que ma douceur n'est qu'un retour à moi. Dans ce cas, le terme de « cécité perceptive » convient parfaitement et la modification consisterait à lever le voile qui empêche l'expression de ma douceur. Mon rapport à ma douceur devient alors des retrouvailles, un lien perdu et retrouvé. Et le changement réside surtout dans le rapport de moi à moi et dans la non prédominance de mes fixités. » (P1 : l. 320-335)

La discipline qu'elle a utilisée pour conserver sa dureté, elle l'applique désormais pour préserver sa douceur : « Dans ces cas de dérapage je sais pertinemment qu'il me faut faire « un effort pour être heureuse ». Mais de quel effort s'agit-il ? D'abord me remémorer les situations où cette douceur a été présente ; Puis conscientiser et me rappeler dans mon corps cette douceur enveloppante, rassurante,

moelleuse. ; Ensuite relaxer mes muscles, mes os, tous mes tissus pour m'appuyer sur elle, pour me baigner en elle. Finalement me mettre en mouvement : c'est-à-dire trouver l'outil ou les outils qui vont mettre en mouvement la dureté présente qui s'installe. » (P1 : l. 263-272), puis elle conclut par une prise de conscience : « Je n'ai plus besoin de ma dureté, de mes révoltes, de mes rejets » (P1 : l. 284-285).

### 5.2.1.17. Analyse du journal de Q1

**Femme** de 54 ans.

**Ancienneté dans la méthode** : 9 mois (septembre 2005)

**Profession** : Responsable administrative / en formation

**Nationalité** : française

**Thème central du journal de formation** : « Je ne percevais mon corps jusque-là que, comme une enveloppe extérieure » (Q1 : l. 51).

**Renforcement de la représentation** : « je ressentais un état de mal-être physiologique et psychologique et la sensation d'un blocage au niveau de ma vie. » (Q1 : l. 35-36)

Cette étudiante, débutante, rapporte une vision du corps : « composé d'organes indolores quand tout allait bien ou douloureux en cas d'affections passagères ou de tensions, ressenties à l'occasion de périodes difficiles à vivre. » (Q1 : l. 51-53). Jusqu'alors sa vie semblait bloquée, lui procurant un état de mal-être : « je ressentais un état de mal-être physiologique et psychologique et la sensation d'un blocage au niveau de ma vie. » (Q1 : l. 35-36) C'est donc dans un état émotionnel de tension et d'inquiétude, qu'elle s'inscrit dans la formation, suite à la rencontre avec un somato-psychopédagogue. Elle témoigne que suite à cette séance, elle prenait conscience de manière claire de la distance qu'elle avait instauré avec son propre corps : « Ma vie tout d'un coup reprenait du sens, son sens véritable. Le sens d'un nouveau rapport à soi, au travers de la découverte inédite de ces expériences extraquotidiennes. Lors des soins

*reçus en thérapie manuelle, je prenais alors conscience de l'insensibilité et de l'immobilité des différentes parties de mon corps. » (Q1 : l. 47-50)*

Suite à cette séance, elle décide de s'inscrire dans la formation, décision motivée par ailleurs par une expérience très interpellante en lien avec une expérience paroxystique : *« Avant la fin du premier soin, en thérapie manuelle, des images fortes, d'ordre spirituel, provoquent en moi émotion et interpellation. » (Q1 : l. 296-297)*

Elle apprend dans le cadre de cette formation à développer une écoute de soi et à poser une attention plus fine, plus subtile sur le corps : *« l'écoute de soi et l'attention à soi deviennent plus fines, plus subtiles. Je suis attentive à me décrire les perceptions que je sens dans mon corps à me donner la parole, à me reconnaître. » (Q1 : l. 389-391)* Et lorsqu'elle pratique l'introspection sensorielle en groupe, elle rapporte qu'elle perçoit des couleurs, du mouvement, de la chaleur à l'intérieur de son corps. Elle se sent exister : *« Lorsque je pratique l'introspection sensorielle en groupe, je perçois des couleurs, du mouvement, l'expansion de mon corps, de la chaleur, j'ai des images en fin de méditation. Je me sens exister à partir de ces expériences phénoménologiques. » (Q1 : l. 392-394)*

Elle constate également que sa cécité perceptive n'est pas définitive, c'est avec étonnement qu'elle éprouve des sensations fortes qui jusqu'alors lui étaient inconnues et qui la révèlent dans sa présence à elle-même. *« Je mesure combien l'introspection sensorielle est thérapeutique pour moi. Cette présence à soi et au plus grand que soi me procure un sentiment de force et de stabilité. Je ressens lors de chaque introspection un état de calme, de paix, de sérénité et d'amour ou de joie qui unifie mon être. Je fais l'expérience du sensible en moi. » (Q1 : l. 396-399)*

Elle prend conscience que suite à ses expériences, elle retrouve une envie de vivre : *« Au retour du stage, je perçois avec joie les parties de mon corps de ma matière qui sont désormais davantage animées : mes pieds, mes mains, mes jambes. Je me sens comme un nourrisson qui s'éveille à la vie. Mon corps est un lieu de foisonnement, de pétitement de vie. » (Q1 : l. 439-441)* Impression forte qui la motive à pratiquer l'introspection sensorielle de façon quasi quotidienne : *« Le vécu de mes introspections sensorielles quasi quotidiennes est fidèlement retranscrit. Je sens que je suis en contact avec mon sensible. Il y a un jaillissement d'émotions et de pensées, de paroles et d'écrits et de nouveaux regards qui ont trait à la confiance en soi, en la vie, aux autres*

*et à la douceur de ce nouveau point de vue, avec un rapport quotidien à la présence à soi. » (Q1 : l. 443-447)*

La représentation qu'elle a de son corps change radicalement et elle constate que cette nouvelle relation transforme sa manière d'être à elle-même et au monde : *« Je constate qu'un phénomène de transformation se déroule subtilement et fait remonter naturellement à la conscience des images, entraînant des changements vécus dans mon corps. » (Q1 : l. 543-545)*

*« Je ressens [...] un état de calme, de paix, de sérénité et d'amour ou de joie qui unifient mon être. Je fais l'expérience du sensible en moi. » (Q1 : l. 398-399)*

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation liés à la formation***

Cette étudiante rapporte un fort sentiment d'incompétence dû à son manque d'expérience de cette profession et à son manque de proximité avec son corps. *« La perception de mon corps lors du traitement était inexistante à mon niveau, à part les points d'appui de mon corps sur la table de soin. » (Q1 : l. 281-282)* ; *« Je découvrais également une insensibilité de mon corps, voire des zones qui ne se manifestaient à moi qu'en cas de douleur. Bref, je manifestais une parfaite inconscience de mon corps et une absence de perception sensorielle. » (Q1 : l. 284-287)* ; *« Seul le thérapeute semble percevoir des changements dans l'animation de mon corps » (Q1 : l. 302-303)*, *« Je prends conscience de la tension de mes muscles, de ma mâchoire quelque peu serrée, dans l'appréhension de la nouveauté » (Q1 : l. 334-336)* ; *« Je ne ressens toujours rien, au niveau de mes perceptions sensorielles » (Q1 : l. 363)* ou *« Je ne réalise pas vraiment ce qu'est le Mouvement. » (Q1 : l. 354)*

Mais ces difficultés sont vite surmontées puisqu'à la fin du premier séminaire, elle rapporte : *« Je me ressens bouger à partir de mon intériorité, les yeux fermés facilitent cette découverte de quelque chose de nouveau pour soi. » (Q1 : l. 328-329)*

- *Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant*

Cette étudiante, grâce à son engagement, sa confiance et son désir de sortir du mal-être dans lequel elle se trouvait, enrichit très rapidement son habileté perceptive. Elle prend conscience que son corps n'est pas seulement une enveloppe externe mais au contraire un lieu de foisonnement de sens, comme cela a été rapporté : « *Mon corps est un lieu de foisonnement, de pétitement de vie* » (Q1 : l. 441) ce qui a pour effet de transformer sa représentation initiale.

Par ailleurs, la richesse de ses vécus, dans les différentes propositions pratiques dispensées à Lisbonne, la motivent à pratiquer de manière quotidienne l'introspection sensorielle : « *Je commence à pratiquer le plus régulièrement possible l'introspection sensorielle et prends des notes au niveau des perceptions inédites que j'expérimente.* (Q1 l. 384-385)[...] *Je rentre avec facilité dans les différentes étapes de la méditation où l'écoute de soi et l'attention à soi deviennent plus fines, plus subtiles.* » (Q1 : l. 387-389) et encore, « *Je fais entièrement confiance, dans cette démarche d'apprentissage, à cette méthodologie qui relie le corps et l'esprit et qui accompagne ma force de croissance vers une transformation de tout mon être.* » (Q1 : l. 268-270).

Par ailleurs, la relation au sensible lui révèle ses attitudes inadaptées : « *Je constate cependant qu'à partir des faits expérimentés, conscientisés et sur lesquels j'ai posé un sens dans mon expérience de vie, j'ai pu mesurer l'attitude inadaptée qui était la mienne certaines fois.* » (Q1 : l. 558-560). Elle passe alors à l'action de manière totalement différente : « *Le passage à l'action, avec le recul, est accompagné et facilité par une intelligence sensorielle subjective qui est experte, en douceur et subtilement, à traiter mes représentations, en tous les cas celles qui font obstacle à ma démarche de transformation.* » (Q1 : l. 563-565)

### 5.2.1.18. Analyse du journal de R1

**Femme** de 48 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 19 ans

**Profession** : kinésithérapeute / fasciathérapeute et enseignante

**Nationalité** : française

**Représentation initiale principale** : « Il ne faut pas se préoccuper de soi mais plutôt des autres » (R1 : l. 89-90)

**Renforcement de la représentation** : « L'autre, toujours l'autre, comme si je me devais de lui donner ce que j'avais le privilège d'avoir reçu. » (R1 : l. 79-80).

Cette étudiante a fait le choix d'engager une démarche compréhensive sur une représentation liée à des valeurs : « *Il ne faut pas se préoccuper de soi mais plutôt des autres* » (R1 : l. 89-90). Elle justifie son choix ainsi : « *La notion de rapport à soi et de rapport à l'autre recouvre le vaste domaine de l'existence humaine et c'est probablement pour cette raison qu'il est toujours au cœur de mes réflexions et de mes introspections. Il peut être, en ce qui me concerne, abordé sous différents points de vue : celui de la femme, celui de la mère et celui de la thérapeute.* » (R1 : l. 57-61)

Elle aborde les motivations qui l'ont poussée à choisir le métier de kinésithérapeute : « *Est-ce un hasard si on devient thérapeute ? Sans doute y a-t-il des prédispositions, un schéma constitutionnel de départ qui fait que l'autre nous intéresse, que l'envie de l'aider, de le soulager, de le comprendre existe et grandit en nous.* » (R1 : l. 3-6)

A la lecture de son journal, on note la présence de deux motivations principales : la première est liée à son sentiment d'altruisme : « *Je pourrais ainsi soulager les souffrances de l'autre en le touchant. L'autre, toujours l'autre, comme si je me devais de lui donner ce que j'avais le privilège d'avoir reçu, ce bonheur et cet amour dont je sentais plus ou moins confusément qu'ils faisaient défaut à tant de monde.* » (R1 : l. 79-82). La seconde est liée à l'intérêt qu'elle porte au corps entrevu comme lieu d'expression d'un vécu paroxystique : « *je m'intéressais beaucoup au corps et, vers*

*l'âge de 13 ans, je commençais à pratiquer le yoga » (R1 : l. 69-71) et qui répond à sa quête de l'immensité : « une grande affinité avec l'immensité » (R1 : l. 110), ou encore : « me sentir plus à l'aise à l'extérieur de moi (car plus grand) que dans moi (trop petit) » (R1 : l. 111-112). Elle montre son intérêt par ailleurs pour le mystère de la vie : « Le besoin de percer le mystère de la vie et peut-être celui de la mort commence à croître. » (R1 : l. 6-7)*

La formation qu'elle entreprend lui apprend à toucher la profondeur : *« Le premier travail abordé a été celui du toucher. Toucher l'autre et être touchée par l'autre. » (R1 : l. 135-136) Le toucher manuel, qui jusqu'alors lui apparaissait essentiellement physique, se révèle être plus qu'une expérience purement corporelle : « Jusqu'à ce jour, mon expérience du toucher était essentiellement physique, et là elle se révélait être plus qu'une expérience purement corporelle, elle était en lien avec cet infini qui me fascinait et me paraissait, jusqu'alors incompatible avec la condition humaine. Nous ne nous posions pas uniquement en thérapeute venant chercher une nouvelle technique pour mieux soigner nos patients, mais aussi et surtout en expérimentateurs d'autres perceptions, d'une autre relation à notre corps et à nous même. Petit à petit nous devenions des chercheurs du vivant. » (R1 : l. 136-143) elle ajoute : « je me sentais présente à moi-même » (R1 : l. 156)*

Au contact de la formation elle repère en premier lieu cette propension à aller vers les autres au détriment d'elle-même qui l'interpelle *« Tout cela semble bien altruiste, et pourtant il y a sûrement, caché derrière ce comportement l'envie d'être aimée, reconnue, voire admirée, devenir nécessaire à l'autre. » (R1 : l. 100-102) ; ce qui jusqu'alors ne lui était pas apparue de façon claire, et ensuite elle en comprend les mécanismes.*

Elle conclut ainsi : *« Je passais de l'expérience de moi à la surprise de moi. » (R1 : l. 216-217) ce qui l'amène à exister pour elle-même : « Exister en temps que personne unique, non fusionnée, non identifiée à autre chose que moi-même. » (R1 : l. 219-220) Elle découvre ainsi grâce à la transformation de sa représentation initiale, qu'elle peut instaurer une relation à l'autre sans se perdre elle-même : « Rester moi en devenant autre et non pas l'autre. » (R1 : l. 222-223) « Contre toute attente, ce nouveau rapport à moi ne m'a pas éloigné des autres. Bien au contraire, il m'a permis d'un peu*

plus les laisser être ce qu'ils sont ou ce qu'ils doivent devenir et de lâcher certaines attentes. » (R1 : l. 225-227)

- **Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation liés à la formation**

« Ce fut, pour moi, une rencontre immédiate qui est venue bouleverser bien des idées, bien des croyances et bien des certitudes. » (R1 : l. 149-150) Puis elle ajoute : « Particulièrement avec le toucher psychotonique et l'accordage gestuel somato-psychique, on arrive rapidement à un changement perceptif et également à un changement cognitif. » (R1 : l. 252-254) Cette étudiante de nature optimiste et heureuse, rapporte dans son écriture certaines résistances liées à sa transformation. Encore une fois, on constate que l'expérience d'un nouvel état révèle l'état ancien qui apparaît insupportable à vivre : « Si je reprends les notes de mon 'carnet de bord' de cette période, je constate tout d'abord une chose essentielle : j'étais arrivée à un stade de 'ras le bol' vis-à-vis de certains de mes mécanismes, au point de ne plus pouvoir les supporter et qu'ils deviennent même une cause évidente de souffrance pour moi. » (R1 : l. 186-190) ; « La difficulté majeure est la confrontation de la nouvelle perception aux représentations anciennes. » (R1 : l. 211-212) Cette lucidité nouvellement acquise, met au grand jour des mécanismes qui jusque là conservaient l'anonymat : « Je pourrais même dire que mes mécanismes de fonctionnement habituels étaient étrangement amplifiés, à la limite de la caricature. » (R1 : l. 164-166)

Cette étudiante note avec pertinence que la transformation des représentations perceptives est plus rapide que la transformation des représentations conceptuelles, créant ainsi un décalage entre la nouvelle connaissance de soi et sa mise en action dans le monde. « Il est d'ailleurs notable que la représentation du rapport à mon corps était profondément modifiée mais pas celle du rapport à moi-même dans mon quotidien. » (R1 : l. 162-164)

- **Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant**

Grâce à l'expérience qu'elle fait de son corps, elle devient capable d'analyser les mécanismes qui sous-tendent sa représentation initiale et qui selon elle, n'existe plus. « Cette analyse de mon ancienne représentation de mon rapport à moi-même et à l'autre est possible aujourd'hui parce qu'il y a eu perception, prise de conscience, prise de connaissance et mise en action vers un changement. » (R1 : l. 119-121). Une analyse qu'elle résume en quelques items : « Si je devais résumer les caractéristiques de mon champ représentationnel ancien de mon rapport à moi-même et à l'autre, je pourrais énoncer les items suivants : la nécessité d'une relation à l'autre pour exister, ne pas se préoccuper de soi, être utile, respecter l'autre (en oubliant parfois de se respecter), être aimée de l'autre, une grande affinité avec l'immensité, me sentir plus à l'aise à l'extérieur de moi (car plus grand) que dans moi (trop petit), le désir de faire grandir et de nourrir l'autre dans la relation mère enfant, femme homme, thérapeute patient. Le désir d'être parfaite, de correspondre à l'attente de l'autre (pourquoi ? Pour qu'il m'aime ? Par peur du conflit ?...), La lutte contre la vraie pauvreté, celle du cœur et de l'âme. » (R1 : l. 104-117)

On note que la compréhension des mécanismes internes liés à la relation au sensible et à la vie cognitive est rapidement mise à contribution dans l'action : « La signification était claire et la mise en action se fit très rapidement ou tout au moins le processus de transformation se mis en route aussitôt car une nouvelle compréhension de moi-même venait de naître remplaçant immédiatement l'ancienne. » (R1 : l. 182-185)

On note également une détermination dans le choix de son changement : « J'écrivais alors [dans mon journal de formation] : 'aimer ce qu'on ne peut changer, changer ce qu'on ne peut aimer. J'avais fait le choix du changement !' » (R1 : l. 195-198)

### 5.2.1.19. Analyse du journal de S1

**Femme** de 42 ans

**Ancienneté dans la méthode :** Débutante

**Profession :** professeur des écoles (institutrice) / conseillère en formation continue

**Nationalité :** française

**Représentation initiale principale :** « Je me sens responsable et c'est à moi de résoudre tous les problèmes » (S1 : l. 7)

**Renforcement de la représentation :** « J'ai toujours eu, dans un groupe, une attitude 'leader' » (S1 : l. 173)

Cette étudiante expose brièvement sa situation d'apprenante au sein du cursus de formation en somato-psychopédagogie. Le thème qu'elle désire aborder est celui du sens de sa responsabilité et de son habitude de porter celle des autres. Elle rapporte que cette attitude quasi systématique chez elle a tendance à créer chez son interlocuteur une attitude passive ou au contraire une situation conflictuelle.

Ce n'est pas par hasard qu'elle aborde cette représentation : « *J'ai pris conscience d'un mode de fonctionnement, par rapport à une représentation ancienne, dans mon rapport aux autres.* » (S1 : l. 170-172) ; « *J'ai toujours eu, dans un groupe, une attitude 'leader'* » (S1 : l. 173). Une attitude qui selon sa prise de conscience ne résulte pas d'une bonne motivation. « *Pour des raisons de culpabilité et d'identité (représentation de mon rôle dans le groupe mis en place dans le passé), quand il y avait un problème au sein d'un groupe auquel j'étais lié au niveau affectif, je partais toujours du principe que, quel que soit mon degré de responsabilité, c'était à moi de le résoudre.* » (S1 : l. 178-181)

Cette étudiante soit débutante dans cette méthode rapporte combien sa rencontre avec elle-même à travers la relation avec le corps sensible, a participé à la prise de conscience de cette attitude et de sa transformation. « *Depuis peu, la prise de conscience de ce comportement m'a fait changer d'attitude : je suis moi-même (rien à*

*prouver), je prends du recul, je fais la part des choses, et je laisse l'autre prendre ses responsabilités.* » (S1 : l. 182-184) Elle note également qu'elle se perçoit différente : « *Tout d'abord, je suis plus équilibrée, plus entière, plus authentique dans mes prises de décision, dans mes actes, dans mes engagements. Et j'ai également plus de distance, de « hauteur » par rapport à mes attitudes.* » (S1 : l. 167-169).

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation liés à la formation***

Sa rencontre avec la gestuelle sensorielle lui donne l'impression d'être perdue, quand la perception liée à cette nouvelle manière de bouger, s'accompagne d'une modification de ses repères. Elle prend conscience que la perception et le comportement s'influencent : « *Ce changement de perception s'est accompagné d'une modification de mes repères. En tout cas, les anciens ne fonctionnaient plus. Il m'a fallu apprendre à connaître mes nouveaux repères/axes et à me déplacer par rapport à eux.* » (S1 : l. 106-108)

Elle constate que son rapport au mouvement est fluctuant. Parfois « *une période de froideur dans le ressenti pendant le mouvement ou les introspections* » (l. 119-120), et parfois son geste lui livre des sensations riches et profondes : « *Au niveau du travail du mouvement, mes séances sont beaucoup plus riches en sensation, et également plus profondes. Des tonalités sont présentes et diverses : calme, bonheur, compassion, mais aussi beaucoup de tristesse, notamment dans le mouvement libre. Je ressens également pour la première fois mon squelette.* » (S1 : l. 133-136)

Elle relate également des moments très désagréables où le mouvement la renvoie à des problématiques jusqu'alors cachées : « *J'ai ressenti une peur de la folie, état qui fait partie de mon histoire. Cette crainte est paradoxale par rapport à mon évolution perceptive car je suis 'plus' dans mon corps, je ressens mes axes, j'ai donc des repères. Je pense que cela est un indicateur d'un état, en rapport avec mes représentations de l'introspection, en cours de changement.* » (S1 : l. 143-147)

Une autre difficulté rencontrée, est la fatigue générée par les exercices proposés et qu'elle attribue au décalage entre l'enrichissement perceptif et le renouvellement de

ses représentations conceptuelles : « *un changement de représentation perceptive est simple car concret. Un changement de représentation conceptuelle est complexe car abstrait.* » (S1 : l. 214-215) Elle ajoute l'inconfort provoqué par sa difficulté à nommer ses vécus : « *Il est même franchement difficile, seule, de pouvoir avoir le recul nécessaire pour pouvoir nommer et décrire ses transformations intérieures.* » (S1 : l. 217-218)

Parfois, c'est la saturation qui vient freiner son processus d'apprentissage : « *j'ai ressenti nettement un état de saturation dans mon potentiel d'apprentissage.* » (S1 : l. 95) ; « *En pratique du mouvement, au début, j'avais la sensation d'être perdue, je ne retrouvais pas 'mes marques'. Ce changement de perception s'est accompagné d'une modification de mes repères. En tout cas, les anciens ne fonctionnaient plus.* » (S1 : l. 107)

Enfin, elle mentionne qu'il ne lui apparaissait pas toujours évident de faire le lien entre les changements de comportement qu'elle note et le degré d'enrichissement perceptif qu'elle atteste : « *Il n'est pas toujours évident de faire le lien entre modification de la représentation perceptive et une modification du comportement dans le quotidien.* » (S1 : l. 215-217)

- ***Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant***

Son processus de transformation commence par une « *prise de conscience corporelle* » (S1 : l. 90), et notamment lors d'une séance de thérapie manuelle : « *sensation de travailler avec l'ensemble de mon corps, ressenti du mouvement sensoriel dans ma globalité, empathie plus entière avec le 'patient'* ». (S1 : l. 93-94)

Au décours d'une pratique manuelle, elle réalise sa problématique avec la globalité : « *Lors du dernier séminaire de la Post Graduation Somato-psycho-pédagogie, j'ai fait une découverte majeure. Nous travaillions en pratique manuelle, et ma main droite devait effectuer un mouvement différent de ma main gauche. Je n'arrivais pas, alors, à synchroniser mes deux mains.* » (S1 : l. 70-73) Cette expérience lui révèle une altération de son rapport au corps : « *J'ai alors réalisé que lorsque je me concentrais sur une partie de mon corps, je ne m'occupais plus des*

*autres : je ne travaillais donc pas mes mouvements dans une globalité corporelle. » (S1 : l. 76-78). Puis elle trouve le lien avec elle-même grâce à l'enrichissement de sa perception de la globalité : « Ma façon de percevoir a alors complètement changé à partir du moment où j'ai placé ma conscience dans l'ensemble de mon corps : j'ai réalisé que j'éprouvais pour la première fois une sensation de globalité. » (S1 : l. 81-83)*

Son habileté perceptive s'enrichit : *« J'éprouvais pour la première fois une sensation de globalité » (S1 : l. 82-83) ; « Je ressens également pour la première fois mon squelette » (S1 : l. 136) ; « Sensation de travailler avec l'ensemble de mon corps, ressenti du mouvement sensoriel dans ma globalité » (S1 : l. 93-94). Elle accède alors à de nouvelles compréhensions en particulier au lien entre le corps et le psychisme : « ... il y a un lien entre ma perception du mouvement et mon 'état d'esprit' » (S1 : l. 158-159), entre sa perception et ses états d'équilibre, de sérénité : « Au niveau de mon rapport à moi-même, comme à travers mes perceptions en mouvement, je ressens plus d'équilibre, d'ancrage, de force, de sérénité. » (S1 : l. 160-161)*

Elle constate : *« Je suis plus équilibrée, plus entière, plus authentique dans mes prises de décision, dans mes actes, dans mes engagements. » (S1 : l. 167-168), ou encore : « Depuis peu, la prise de conscience de ce comportement m'a fait changer d'attitude : je suis moi-même (rien à prouver), je prends du recul, je fais la part des choses, et je laisse l'autre prendre ses responsabilités. » (S1 : l. 182-184)*

Les bienfaits ressentis la motivent à pratiquer quotidiennement : *« Depuis une dizaine de jours, je pratique le mouvement quotidiennement, et cela de façon spontanée, et il y a un lien certain entre ma perception du mouvement et mon 'état d'esprit' dans mon interaction avec mon quotidien. » (S1 : l. 157-159) et cela constate-t-elle : « a évidemment des conséquences sur mon rapport aux autres et aux choses. Je peux attester de changements bien en rapport avec le sentiment de globalité ressenti par rapport à mon corps. Le fait de pouvoir me centrer par rapport à cette globalité me permet, justement, d'avoir un autre regard sur les situations. » (S1 : l. 162-165) Cette transformation est perçue par son entourage : « Depuis peu, la prise de conscience de ce comportement m'a fait changer d'attitude : je suis moi-même (rien à prouver), je prends du recul, je fais la part des choses, et je laisse l'autre prendre ses responsabilités. Cette attitude, est pour le moment, un peu extrême, et entraîne une*

*certaine interrogation de la part de mes proches. Je suis en recherche d'un équilibre. Quoi qu'il en soit, le fait d'avoir réalisé que j'agissais par automatisme me permet de sortir d'un comportement inconscient. » (S1 : l. 182-187)*

#### **5.2.1.20. Analyse du journal de T1**

**Femme** de 42 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 8 ans

**Profession** : danseuse / somato-psychopédagogue

**Nationalité** : danoise

**Représentation initiale principale** : « mon mal de dos portait aussi une représentation, de me sentir comme une victime de lui, de mon passé. » (T1 : l. 54-55)

**Renforcement de la représentation** : « mon mal de dos [...] empêche mon dévoilement en tant que danseuse et mon épanouissement personnel. » (T1 : l. 41-42)

Cette étudiante aborde le thème lié à sa douleur vertébrale et notamment à ce qu'elle dénomme « *le déroulement des représentations autour de mon mal de dos* » (T1 : l. 1-2). Le choix de cette représentation est significatif pour elle : « *c'est un événement qui a eu beaucoup d'impact dans ma vie* » (T1 : l. 6-7). La danse est quelque chose d'existentiel pour elle au point qu'elle va y consacrer toute sa vie, jusqu'à ce qu'un trouble physique mette un terme à sa carrière : « *J'arrêtais la danse vers mes 29 ans, blocage au niveau des lombaires, c'était impossible de bouger normalement pendant 6 mois.* » (T1 : l. 38-39)

Puis, à la suite, elle rapporte son processus de dégradation physique, psychique et émotionnel lié à cette douleur : « *J'ai eu une accumulation de mal-être psychiques qui devenaient de plus en plus insupportables* » (T1 : l. 19-20) « *Avec les mal-être émotionnels et l'incapacité de bouger à certains moments, je développais une représentation que mon corps est une expression de mes émotions, de comment je me ressens dans l'instant et une cachette de refoulement psychologique.* » (T1 : l. 28-31)

En réalité, c'est toute son identité qui se brise à cause de ce mal de dos : « *mon mal de dos portait aussi une représentation, de me sentir comme une victime de lui, de mon passé.* » (T1 : l. 54-55)

Le mal de dos devient plus qu'un handicap physique et emporte avec lui la représentation qu'il est la cause du blocage de toutes ses potentialités, de son dévoilement personnel : « *À ce moment, mon mal de dos a eu la représentation de la chose qui empêche mon dévoilement en tant que danseuse et mon épanouissement personnel.* » (T1 : l. 41-42)

En effet, elle rapporte que toute son identité s'était construite autour de la danse. Elle voit donc cette identité se briser face à cette réalité physique et ne peut s'empêcher de se poser en victime. « *Je vois aujourd'hui que mon mal de dos portait aussi une représentation, de me sentir comme une victime de lui, de mon passé.* » (T1 : l. 54-55)

Les exploits physiques lui étant interdits, elle se tourne vers des techniques gestuelles qui respectent le corps et soignent la présence au geste. La performance physique devenait une performance perceptive. Grâce à la lenteur elle pouvait s'adonner à son art sans avoir trop mal dans son dos.

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation liés à la formation***

Danseuse professionnelle, son corps est culturé, il représente son art avec ses codes gestuels et ses habitus perceptifs et moteurs. Au contact de la gestuelle sensorielle elle découvre une nouvelle manière de s'exprimer qui génère certaines difficultés : « *C'est comme si j'avais les schèmes de mouvement de la danse inscrits dans moi, qui réagissaient avant que je puisse me mettre en contact avec eux. Et il restait une certaine représentation de la danse avec laquelle je m'étais identifiée.* » (T1 : l. 135-138) Elle prend conscience de ses habitudes motrices et de l'obstacle qu'elles constituent à l'accès au sensible : « *Une des premières leçons que j'en ai retiré, c'est que je ne peux pas faire n'importe quoi en dansant ou en improvisant. [...] c'était difficile à comprendre, à accepter et frustrant parce que je me demandais comment je devais procéder à partir de*

*ce moment là. La sensation était comme d'être dans le vide par rapport à la danse, je ne pouvais plus faire comme avant. » (T1 : l. 128-135)*

Etat de choc même lorsqu'elle découvre le mouvement interne avec lequel elle entretient une relation forte et intime. Le sens de la danse prend forme dans le ressenti intense de ce mouvement interne qui lui révèle combien elle était, par le passé, absente à son geste : « *Etonnant ! J'avais bougé sans moi depuis des années. Quel bonheur et quel choc de découvrir ça !* » (T1 : l. 120-122)

- ***Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant***

Elle s'inscrit à la formation avec une double motivation : accomplir une conversion professionnelle vers un métier de la santé tout en restant au contact avec l'expressivité gestuelle et recevoir des soins pour soulager son mal de dos.

Vient le moment où elle rapporte sa rencontre avec le sensible qu'elle intitule : « *Mes premiers pas vers la rencontre avec le sensible, vers une autre compréhension du monde et de moi-même.* » (l. 85-86) Dès le premier stage, elle rapporte une rencontre forte avec le sensible : « *... une sensation d'être entrée dans ma propre maison, de rentrer chez moi.* » (T1 : l. 87-88) Elle y pressentait un goût d'aventure.

Elle est touchée par la nature du travail qu'elle rencontre : « *... je fonds en larmes, je suis touchée au fond de moi-même, je suis heureuse...* » (T1 : l. 86-87) et elle peut s'appuyer sur son ressenti corporel sur lequel elle se construit des repères : « *je me laisse transformer par les informations qui viennent d'un lieu sensible où il n'y a pas d'idées fixes.* » (T1 : l. 256-257)

Et enfin, elle prend conscience de la transformation de sa représentation du mal de dos, mais aussi de sa manière d'être dans sa vie professionnelle et dans sa vie intime.

Malgré les moments difficiles qu'elle rencontre dans sa formation, elle persistera, motivée fortement par la rencontre avec le mouvement interne. « *Au lieu d'inventer une nouvelle forme de Tai-Chi, j'étais beaucoup plus intéressée à explorer le mouvement interne pour ce qu'il est, de ne pas essayer de l'adapter à une autre technique, mais de m'adapter de lui.* » (T1 : l. 109-111) Elle rapporte qu'au contact de

ce mouvement interne, elle ne souffre plus de son dos et durant les exercices physiques qu'elle était amenée à réaliser, elle se surprend à ne plus souffrir : « *j'étais surprise par le fait que mon dos ne manifestait aucune douleur, bien au contraire, il était léger, porteur d'une conviction intime qu'il pouvait vraiment changer.* » (T1 : l. 315-316) « *Je ne comprenais pas tout à fait cette chose, seulement le ressenti qui m'apparaissait clair* » (T1 : l. 139-140).

La perception du mouvement interne, n'est pas pour elle une simple perception, mais une impulsion nouvelle à sa vie : « *Pour moi, le sens est venu dans un premier temps du ressenti intense du mouvement interne.* » (T1 : l. 304-305) Et si l'on s'en réfère à son propos, c'est au contact du mouvement interne qu'elle se questionne : « *il y avait quelque chose qui me manquait et je me demandais à plusieurs reprises : 'Mais qu'est-ce qui me manque ?' Et une voix profonde en moi qui répond 'Mais c'est moi-même qui me manque !' Etonnant ! J'avais bougé sans moi depuis des années.* » (T1 : l. 118-121)

Finalement, elle se rencontre de manière inédite, elle accède à un fort sentiment d'authenticité qu'elle n'avait jusqu'alors jamais éprouvé. « *Les notions d'immédiateté et d'authenticité ont commencé à avoir un réel impact sur moi, à résonner* » (T1 : l. 186-187) Ou encore, « *Je commence à comprendre qu'il y a vraiment un autre lieu dans moi qui n'est pas moi dans ma quotidienneté. Je commence à accéder à ce lieu.* » (T1 : l. 189-190)

Elle fait dès lors un lien entre liberté gestuelle et amplitude des idées, elle constate que plus son mouvement est libre, plus sa pensée se libère de ses représentations : « *il y a eu un processus de nouveauté qui s'est déroulé en moi, je n'étais pas figé dans mes représentations ou dans mes pensées.* » (T1 : l. 260-261) « *Pour la première fois, je me sens libre en dansant, pas de limites, pas d'idées fixes, mais une rencontre en empathie qui m'emmenait dans le lieu de tous les possibles.* » (T1 : l. 243-245) Elle rapporte cette impression de la manière suivante : « *C'est comme si l'horizon devenait plus grand dans mes vécus et dans ma compréhension intellectuelle.* » (T1 : l. 194-195)

Contemporainement, elle constate que la représentation liée à son mal de dos change : « *Un grand poids intérieur se libérait avec l'idée que ce n'était pas par la faute de mon passé que j'avais eu mal. Je commençais à exister de plus en plus dans le*

*ici et maintenant.* » (T1 : l. 196-198) Dans le prolongement de cette prise de conscience, elle transforme son rapport au temps : « *Après avoir cherché une grande partie de ma vie des réponses dans le passé, c'est dans l'immédiateté qu'elles se sont offertes.* » (T1 : l. 307-309)

Elle mentionne qu'ainsi la représentation de son mal de dos, jusqu'alors responsable de son mal-être, n'était plus validée par elle. Une transformation qu'elle attribue à sa rencontre avec le mouvement interne et au changement de regard vis-à-vis de sa temporalité. Elle conclut : « *Je constate un profond changement dans ma façon d'envisager la vie et l'importance de la place du corps dans cette transformation* » (T1 : l. 311-312)

### 5.2.1.21. Analyse du journal de U1

**Femme** de 48 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 8 ans

**Profession** : Masseuse, fasciathérapeute et professeur de yoga

**Nationalité** : suisse

**Représentation initiale principale** : « *J'ai une méfiance envers la nouveauté* » (U1 : l. 168-169)

**Renforcement de la représentation** : « *C'est a priori le moi raisonnant qui domine le moi résonnant* » (U1 : l. 39)

Cette étudiante a fait le choix de rapporter une représentation qui touche le rapport à la nouveauté : « *j'ai une sorte de méfiance envers la nouveauté!* » (U1 : l. 169) et qui entre dans la catégorie des représentations liées aux idées. En effet, tout au long de ce journal, elle délivre l'attachement qu'elle a aux connaissances acquises et semble préférer les clarifier et les consolider plutôt que d'acquérir de nouvelles connaissances :

« Il me semble que mon travail serait plutôt d'acquérir, de m'approprier mes propres points de vue. Ne pas les changer, mais les trier. » (U1 : l. 168) ou encore : « j'aspire à moins de points de vue plutôt qu'à des nouveaux » (U1 : l. 112-113).

Elle précise que cette posture est liée à sa propension à se référer à des cadres bien établis : « le besoin de rapprocher les expériences existentielles d'un cadre de référence préétabli. » (U1 : l. 35)

Non je n'ai rien appris de mon corps. Voilà un condensé de l'analyse de ce journal. Cette étudiante s'interroge à propos de la question posée : « y a-t-il changement de point de vue à partir d'un vécu corporel : 'Mon premier mouvement est de répondre non, je ne peux pas donner d'exemple' » (U1 : l. 7-8) Analyse qu'elle confirmera un peu plus loin après réflexion : « la réponse reste non. » (U1 : l. 9) « Je n'ai pas (encore) expérimenté de processus de transformation qui suive la description du moi renouvelé » (U1 : l. 312-313)

Toutefois, un peu plus tard, elle nuancera cette posture, celle-ci lui apparaissant probablement incohérente. En effet, comment parviendrait-elle à se justifier à ses yeux l'investissement de temps, d'argent qu'elle a réalisé pour suivre cette formation universitaire à Lisbonne. Aussi, se ravise-t-elle : « si c'était un non inconditionnel, je ne serai certainement pas à Lisbonne » (U1 : l. 9-10)

A la lecture de son journal, il n'apparaît pas franchement de prise de conscience qui lui permettraient d'être interpellée très fortement par son expérience perceptive : « Alors la question s'est posée : est-ce par mauvaise volonté, paresse ou goût de contradiction de ma part ou est-ce un problème de représentation de ce qui devrait être un changement induit par une expérience corporelle ? » (U1 : l. 17-19)

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation lié à la formation***

Cette étudiante livre une phrase qui situe sa posture intellectuelle et l'origine de sa représentation : « Ainsi, c'est le moi-raisonnant, qui domine le moi-résonnant » (U1 : l. 39). Elle précise toutefois : « cela ne signifie pas que le corps n'existe pas, le corps existe » (U1 : l. 40). Elle s'appuie sur son expérience de thérapeute pour justifier cette

place du corps. Mais de quel corps s'agit-il ? D'un corps objet, d'un corps sujet ou d'un corps sensible ? Ce corps est-il animé d'un mouvement interne ? Est-il capable d'offrir une production de connaissances ? La réponse qu'elle fournit est claire, la relation au corps ne produit pas de connaissance et le mouvement interne qu'elle dit avoir perçu est autant de nature conceptuelle que perceptive. Elle lui confère une propriété de régulation : « *Le mouvement interne me paraît encore plutôt comme une force de régulation me donnant une indication mais pas encore la solution.* » (U1 : 1.75-76). Dans sa pratique, elle rapporte que le corps lui donne des repères pour évaluer les traitements sur autrui. Mais elle précise, aussitôt « pas sur elle-même » : « *J'utilise mes repères corporels pour évaluer les traitements sur autrui (mais pas encore sur moi-même).* » (U1 : 1. 43-44)

Finalement, elle traduit sa posture de la manière suivante : « *J'ai l'impression encore de me trouver à mi-chemin entre le corps objet et le corps sujet* » (U1 : 1. 70-71) Cette posture inconfortable pour elle semble trouver sa cause dans une disposition mentale qui ne prend pas la mesure de la transformation. « *Le corps est déjà plutôt sujet, ou apte à l'être, mais que le mental n'en a pas encore pris toute la mesure et ne sait pas comment l'utiliser* » (U1 : 1. 70- 72).

La lecture du journal nous donne des indices sur ses difficultés à déployer une habileté perceptive et sur sa capacité à tirer du sens de ce qui est vécu en relation avec sa représentation : « *'il y a un mouvement interne', cela ne m'a pas choquée outre mesure, j'avais déjà entendu parler du MRP et par ailleurs, sous un microscope, la vie grouille, littéralement. Donc, je me suis mise en route pour le sentir de mieux en mieux. Et je constate que j'ai encore beaucoup à faire, par exemple pour le ressenti lorsque je suis traitée.* » (U1 : 1. 250- 254) Elle justifie cette difficulté en précisant : « *je le savais, mais je me rends compte de plus en plus, je suis, pas uniquement, mais premièrement mentale* » (U1 : 1. 32-33)

- ***Analyse de voies de passage déployées par l'étudiant***

Cette étudiante ne met pas en jeu de stratégie lui permettant de dépasser ses difficultés perceptives et structure d'accueil hermétique. La seule voie de passage

qu'elle livre est liée à l'intensité qu'elle a vécue lors de la première expérience de cette méthode. C'est sur la base de cette expérience qu'elle persévère dans cette formation : « Une chose très forte qui a marqué mes débuts dans la méthode, c'était un intense sentiment d'élégance, qui habitait mon mouvement par la globalité. Cela s'accompagnait d'un sentiment d'existence tout aussi intense. Cela a duré, pour peu que je m'en souviens, au moins plusieurs semaines. » (U1 : l. 201-205) Elle conserve toujours l'espoir de retrouver cette sensation : « Peut-être pourrais-je le retrouver, mais pas forcément très rapidement ou facilement. » (U1 : l. 206-207)

Enfin, le travail sur le corps sensible lui apparaît avoir une action sur sa pensée, même si elle en limite les effets : « le travail avec et sur le corps sensible à bel et bien un effet sur la pensée. » (U1 : l. 58)

### 5.2.1.22. Analyse du journal de V.1

**Femme** de 30 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 4 ans

**Profession** : Adjointe Ressources Humaines & somato-psychopédagogue

**Nationalité** : française

**Thème central du journal de formation** : « Pour que les choses aient un sens, elles doivent répondre à un objectif clairement identifié sous la forme d'un projet concret, défini pour le futur. » (V1 : l. 7-9)

**Renforcement de la représentation** : « Si ce que je vis ne correspond pas à ce modèle, je ne le valide pas. » (V1 : l. 116-117)

Cette étudiante présente une représentation qui lui tient à cœur car elle fait obstacle à l'éducation de son habileté perceptive : « Ce travail est l'occasion pour moi de revenir sur une thématique qui a été récurrente au cours de mes quatre années de formation à la somato-psychopédagogie. » (V1 : l. 1-2) Sa représentation initiale mobilisée est la suivante : « pour que les choses aient un sens, elle doivent répondre à

*un objectif clairement identifié sous la forme d'un projet concret, défini pour le futur. »*  
(V1 : l. 7-9)

Elle confie qu'avant les mises en situation d'enrichissement perceptif, cette représentation lui semblait être une qualité : « *il me paraissait 'normal' de savoir pourquoi – pour quoi – je le faisais, et à quel projet cela contribuait. »* (V1 : l. 11-12) Toutefois, à la lumière de ce qu'elle rencontre dans son cursus, elle finit par soupçonner que derrière cet 'ordre' bien articulé, se cache une attitude systématique : « *Ma vie est bien souvent dictée par la notion des choses 'telles qu'elles doivent être' »*. *Si ce que je vis ne correspond pas à ce modèle, je ne le valide pas.* » (V1 : l. 114-116). Une « *tendance à 'mettre la charrue avant les bœufs'* » (V1 : l. 261-262). Finalement dit-elle : « *J'observais ce qui se passait en moi avec un regard qui passait par le dehors de moi.* » (V1 : l. 86-87)

En regard des habiletés perceptives déployées par les autres étudiants, elle construit une image négative d'elle-même, et se perçoit comme une « handicapée de la perception ». Elle se questionne : qu'est-ce qui se cache derrière cette incapacité à éduquer son habileté perceptive ?

Pour répondre à cette interrogation, elle déploie toutes ses habiletés cognitives et analyse avec lucidité une série de prises de conscience qui, selon ses propos, se sont révélés au contact des situations d'apprentissage de la perception. Moment pédagogique délicat pour elle où elle prend acte de sa propension à ne se référer qu'à ce qui est extérieur à elle : « *j'abordais toujours les choses 'depuis l'extérieur' et jamais 'à partir de moi' »* (V1 : l. 72-73). « *C'est l'expérience d'autrui qui me sert de cadre de référence pour identifier, discriminer, catégoriser, et même valider ce que je vis. Tout ce passe comme si il n'existait pas en moi de repère sur lequel m'appuyer pour identifier ce que je vis. Cette nécessité d'avoir une grille de lecture « extérieure » pour décoder ce qui se passe est handicapante.* » (V1 : l. 107-111) Elle livre dans son écriture une pointe de dépit et une analyse de son mode de fonctionnement : « ***Je suis donc tributaire de l'idée que je me fais de la chose avant de la vivre.*** *Ma vie est bien souvent dictée par la notion des choses 'telles qu'elles doivent être' »*. (V1 : l. 113-115)

Cette prise de conscience lui révèle sa difficulté à s'investir totalement dans son écoute. « *J'ai ainsi pris conscience il y a quelques mois au cours d'une intériorisation que l'enjeu de ce que je fais n'est pas nécessairement dans ce que j'obtiens, mais peut*

*se situer également dans ce que je mets, j'investis de moi. » (V1 : l. 76-78) ou encore, « en décortiquant mes intériorisations avec l'aide de certains professeurs, j'ai noté que je ne parvenais à percevoir un phénomène, que si j'avais pu auparavant l'imaginer ou le conceptualiser. » (V1 : l. 96-98) Elle rapporte alors un sentiment d'impuissance à enrichir ses habiletés perceptives : « Impossible pour moi. Tout jaillissement d'un phénomène en intériorisation est systématiquement pris en otage par ma pensée de contrôle, qui s'assure qu'il existe bien une case correspondant à ce que je vis. » (V1 : l. 100-102), ajoutant : « même en situation extraquotidienne, un support extérieur m'est indispensable pour identifier, confronter et comprendre ce que je vis. » (V1 : l. 103-104)*

Elle rencontre dans sa phase d'appropriation de son expérience des difficultés à accéder à un rapport d'intensité de qualité : « *Dans cette phase d'appropriation de mon expérience, je me heurte à une difficulté tout aussi centrale dans ma problématique, qui est la question du rapport à l'intensité. J'avais toujours eu l'idée que la perception du sensible générerait des effets particulièrement intenses. Je commençais à être obligée de reconnaître que j'avais dépassé le niveau zéro de perception, je réalisais que le mouvement me donnait des infos que je ne validais pas... sans pour autant que je trouve cela extraordinaire ! Ce qui est décevant... quand on a l'ambition de vouloir vivre (une fois au moins) une expérience du Sensible comme certains en témoignent parfois.* » (V1 : l. 134-141)

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation lié à la formation***

Elle rapporte une réflexion sur son ressenti : « *J'ai donc découvert cette posture qui s'est davantage donnée sous forme de faits de connaissance que de faits de conscience. Ainsi, il me manque les éléments concrets les sensations qui ont pu me faire exprimer cela. Par conséquent, cette idée reste aujourd'hui intellectuelle.* » (V1 : l. 311-313)

Elle s'interroge sur le pourquoi elle n'a pas accès aux expériences décrites par les autres, et ébauche une réponse : « *Il me semble que le manque de confiance, la peur*

qui se logent ici émergent de l'idée que se transformer, c'est aller vers l'inconnu, et que ce changement passerait par une rupture. Ce que je vis a priori comme dangereux pour ma stabilité. **Me transformer reviendrait donc à prendre le risque de mettre en péril ma stabilité, difficilement acquise.** Je sais que cette stabilité constitue ma force, tout en étant génératrice d'inertie. Ce sont ces deux tendances qui cohabitent et rendent le changement périlleux pour moi. Je suppose que si je vis le changement comme une rupture et non comme un processus, c'est qu'il manque un « liant » qui serait garant du bon déroulement des opérations, et sur lequel pourrait s'appuyer ma confiance. » (V1 : l. 296-304) « Dans ma sphère affective par exemple, j'ai longtemps eu besoin d'être sure que mes relations allaient marcher pour m'y investir. Ce qui, je m'en rends compte aujourd'hui, n'a pas de sens. » (V1 : l. 262-263)

- **Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant**

Cette étudiante nous livre la nature de la détermination qu'elle met à l'œuvre pour remédier aux difficultés qu'elle rencontre. Au cours d'une introspection, elle rapporte quelques indices prometteurs de ses progrès : « Pour la première fois, j'ai eu la sensation dans cette introspection, qu'il y avait quelque chose de plus fort que moi. Cette affirmation avait un caractère tout à fait exceptionnel pour moi compte tenu de ma difficulté de perception. » (V1 : l. 143-145) Elle se rend compte que les informations nées du sensible sont subtiles : « Or je me suis rendue compte que les informations nées du sensibles sont particulièrement subtiles, et que le mouvement peut nous proposer des orientations, des impulsions à peine ébauchées. » (V1 : l. 159-161)

Elle rapporte également une expérience vécue : « j'ai expérimenté la notion de confiance ; confiance dans l'autre et aussi dans ce qui va se passer. » (V1 : l. 196-197) Une confiance nouvellement acquise qui lui apprend quelque chose : « La nouveauté réside dans le fait que ça n'était pas une confiance dans le résultat à venir, mais une confiance dans les moyens mis en œuvre dans l'instant : ici l'écoute, le respect et la présence à l'autre. » (V1 : l. 201-203) « Je sais qu'il existe dans moi une confiance, et que je peux m'appuyer dessus pour faire une expérience sans avis, ni jugement » (V1 : l. 307-309) Cette confiance la remobilise : « J'ai eu la sensation qu'il était possible, pour l'avoir expérimenté, d'avancer non pas vers un but (la forme) mais à partir d'une

*attitude (qualité de présence, recherche de la justesse). » (V1 : l. 207-209) Une expérience qui l'amène à penser que « savoir où l'on est, est au moins aussi important que savoir où l'on va. Fait de connaissance qui contrarie considérablement ma représentation initiale qu'il est indispensable de savoir où l'on va pour construire un projet. » (V1 : l. 215-217)*

Elle découvre à l'intérieur d'elle-même un nouveau rapport au temps. Elle y décrit la présence d'une consistance qui jusqu'alors lui était inconnue : *« Cette nouveauté a modifié quelque chose dans mon rapport au temps. Elle a donné de la consistance à la notion de présent. J'ai pu m'offrir ma première expérience d'une intériorisation vécue comme un véritable temps de pause : vivre simplement la douceur du silence qui fait son œuvre dans moi. Pendant ce moment, j'ai pu quitter mon écoute active, voire hyperactive, ma posture sans cesse à l'affût. Ce jour là, j'avais juste décidé (comme pour ¾ de mes intériorisations) de ne rien chercher et de ne pas rester dans cette 'tension d'attention' qui m'est familière. Cela a créé un espace où le silence a pu venir se déployer lentement. Et cela m'a donné la sensation d'être dans un autre temps que le temps qui m'était connu habituellement. J'ai d'abord eu l'impression que j'étais hors du temps, puis j'ai pressenti qu'il pouvait s'agir d'un axe particulier du temps. Dans ce moment, il n'y avait plus d' 'avant' ni d' 'après', mais juste le 'pendant'. Cela était doux, léger et savoureux, libéré des enjeux habituels d'un 'tout à l'heure' ou d'un 'demain' ».* (V1 : l. 219-231)

Cette étudiante rapporte avec pertinence les stratégies qu'elle doit déployer pour finaliser le renouvellement de ses attitudes perceptives qui sont liées à la représentation qu'elle désigne comme responsable de ses difficultés perceptives. Nourrir la confiance en ce qu'elle vit, soigner une présence impliquante dans l'action, pénétrer la consistance du présent et s'ouvrir à la nouveauté : *« j'ai progressé dans ma capacité à prendre pour référence un état présent »* (V1 : l. 218)

En conclusion, elle développe sa réflexion à partir de ses prises de conscience et livre dans son écriture des voies de passage qui ont de bonnes chances de finaliser sa démarche compréhensive des mécanismes qui sous-tendent sa représentation initiale :

1. *« je sais qu'il existe dans moi une confiance, et que je peux m'appuyer dessus pour faire une expérience sans avis, ni jugement ».* (V1 : l. 306-309)

2. « *une notion de goût, de consistance est apparue avec cet effort de vivre les* :l. 91-93)
3. « *m'approprier davantage l'expérience en la vivant depuis un lieu nouveau : moi-même, et non pas à partir de repères extérieurs. Soigner mon rapport au présent, expérimenter ce moment qui se donne chaque instant et débouche sur un « a-venir » qui se déroule sans cesse.* » (V1 : l. 340-343)
4. « *la nécessité pour moi de changer de regard sur les choses, d'adopter une façon de vivre les choses plus intérieure* » (V1 : l. 82-84).

### 5.2.1.23. Analyse du journal de W1

**Femme** de 34 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 5 ans

**Profession** : formation aux Beaux-arts / somato-psychopédagogue

**Nationalité** : suisse / canadienne

**Représentation initiale principale** : « plus j'étais dure, forte et insensible, mieux je pourrais avancer dans la vie. » (W1 : l. 50-52)

**Renforcement de la représentation** : « j'étais donc toujours en dehors de moi » (W1 : l. 23)

D'emblée cette étudiante dévoile la nature de sa représentation : « *plus j'étais dure, forte et insensible, mieux je pourrais avancer dans la vie.* » (W1 : l. 50-52) Ainsi écrit-elle, « *avant, je croyais que pour avancer dans la vie, il fallait être insensible, tonique et forte* » (W1 : l. 7-8) On comprend que cette représentation est repérée grâce à une prise de conscience actuelle : « *maintenant, je sais que l'on peut être sensible, absorbant, intense.* » (W1 : l. 8-9)

Avant de parvenir à cette transformation, elle nous livre son itinéraire : « *au départ, j'avais une représentation très théorique de mon corps* » (W1 : l. 20) Cette vision du corps lui donnait le sentiment d'être toujours en dehors d'elle : « *j'étais donc*

*toujours en dehors de moi* » (W1 : l. 23) cet état n'était pas sans conséquence sur sa manière de s'identifier : « *Une des conséquences de cette situation est que je ne savais pas où je me situais dans l'espace* » (W1 : l. 27-28)

Elle rapporte qu'à cause de cette absence de contour, elle avait tendance à élever son tonus : « *j'élevais mon tonus, ce qui me donnait l'illusion d'exister et de contrôler quelque chose* » (W1 : l. 33-34) C'était là sa manière à elle de ressentir son corps : « *puisque je le tendais* » (W1 : l. 35-36) une tension psychique et tonique qui lui donnaient l'impression d'être forte et mieux outillée pour aborder la vie, une vie extérieure hostile : « *j'avais cette idée que plus j'étais forte, plus j'étais dure et insensible, mieux je pourrais avancer dans la vie* » (W1 : l. 50-51). Elle décrit alors combien elle est devenue dure physiquement et insensible aux événements extérieurs. Elle rapporte que cette insensibilité n'est qu'une façade et qu'il s'agit d'une stratégie pour se protéger contre sa propre sensibilité : « *Forte dans le sens de ne pas montrer mes faiblesses et insensible, dans le but de me couper de ma trop grande sensibilité* » (W1 : l. 53-55)

Elle note que cette attitude lui était devenue délicate à gérer : « *cette croyance n'était ni bonne ou mauvaise, mais elle est devenue problématique quand elle a conquis presque tous les secteurs de ma vie et qu'elle a amené des changements de comportement non adaptés aux événements, comme la fuite, l'hyper attention, et une mauvaise communication. Mais aussi, une non reconnaissance de mes ressentis, de mes émotions et de mes sensations* » (W1 : l. 57-62)

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation lié à la formation***

Cette étudiante ne rapporte pas dans son journal de difficultés ou des résistances particulières. Elle relate seulement un décalage révélé au contact du sensible entre ce qu'elle sent, ce qu'elle pense, ce qu'elle dit et ce qu'elle est : « *Plus mon rapport au corps changeait, plus je me rendais compte que je ne suis pas forcément ce que je dis, que je ne suis pas forcément ce que je pense et sens* » (W1 : l. 179-180).

- **Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant**

Elle rapporte que son processus de transformation s'est déroulé en plusieurs étapes : « *Tout a commencé par une nouvelle perception de mon espace extérieur, puis de mon espace intérieur pour se terminer par la communication entre ces deux espaces.* » (W1 : l. 67-69) Elle note que cette nouvelle perception de l'espace lui a offert une nouvelle stabilité à partir de laquelle elle a pu s'ouvrir à d'autres horizons : « *cela m'a donné une nouvelle stabilité qui m'a permis de changer de point de vue* » (W1 : l. 70)

« *Les événements qui m'arrivent ne sont plus déstabilisant comme avant puisque je peux les situer dans l'espace extérieur, prendre du recul en étant en moi et les accueillir en me donnant la possibilité d'interagir.* » (W1 : l. 162-163). Elle attribue en partie ce changement de regard à la reconnaissance du mouvement interne dans son corps : « *de sentir le mouvement bouger dans ma chair, dans mes os, se frotter à mes immobilités m'a donné un repère sur lequel me poser. Je n'avais plus besoin de me tonifier pour me sentir car j'avais ce doux mouvement en moi. C'est mon intérieur en mouvement qui m'offrait le déliement de mes tensions* » (W1 : l. 119-123) Elle découvre alors le plaisir d'être elle-même et prend conscience des contours qui la délimitent dans le monde sans pour autant se couper de lui : « *Vivre l'expérience de mes contours de l'intérieur m'a permis de me délimiter face à moi, au monde et aux gens. Je n'étais plus envahie. Je pouvais me situer dans un espace qui est mon corps.* » (W1 : l. 132-136)

Elle conclut son journal en relevant sa nouvelle représentation : « *Je me rends compte que plus je suis mobile et en rapport avec mon sensible alors plus je suis dans l'immédiateté qui est porteuse de solutions inédites. Je me sens plus ouverte à ce qui peut arriver et à ce que je peux faire. J'ai maintenant comme représentations que la vie peut être vécue avec douceur, intensité et moelleux. J'accepte ma fragilité et ma vulnérabilité. Je sens que je peux avoir de nouvelles intentions.* » (W1 : l. 189-196)

#### 5.2.1.24. Analyse du journal de X1

**Femme** de 43 ans

**Ancienneté dans la méthode** : débutante

**Profession** : Enseignante

**Nationalité** : Portugaise

**Représentation initiale principale** : « j'étais une personne condamnée à ne pouvoir vivre la plénitude de l'amour » (X1 : l. 39-40)

**Renforcement de la représentation** : « La vie m'offrait l'amour que je cherchais depuis toujours, mais mon corps m'a dicté l'impossibilité de l'accueillir » (X1 : l. 110-111)

Dans la tentative d'exposer le processus de transformation de la représentation suivante : « *j'étais une personne condamnée à ne pouvoir vivre la plénitude de l'amour* » (X1 : l. 39-40), cette étudiante fait le choix de construire le squelette de son récit en suivant la chronologie de ce qu'elle pense être l'histoire de cette représentation : « *une histoire telle que je suis capable de l'articuler en ce moment, avec les informations qui me sont données dans le présent* » (X1 : l. 35-36).

Elle commence son récit ainsi : « *Pendant longtemps, je me suis vue, je me suis sentie, et j'ai vécu comme si j'étais une personne condamnée à ne pas pouvoir vivre la plénitude de l'amour, à ne pas pouvoir aimer pleinement* » (X1 : l. 39-42) Un peu plus loin elle prolonge cette pensée : « *c'était une représentation que j'avais de mon destin amoureux, une fatalité qui m'attristait, me faisant sentir un être à moitié dans l'univers, coupée de moi-même, coupée de mon corps, en fait* » (X1 : l. 44-46) ; « *J'étais toujours divisée entre ma tête et mon corps, il n'y avait pas d'accord entre les deux* » (X1 : l. 118-119) ; « *Mon mal d'amour devenait un mal de tout mon être, malgré ma force pour aller de l'avant, malgré mon espoir dans l'avenir et ma vraie confiance dans la vie.* » (X1 : l. 70-72) ; « *je me perçois comme une personne indigne d'être aimée* » (X1 : l. 83-

84) Elle témoigne alors d'un vécu qui date : « *un vieux ressenti existentiel, préfabriqué, que je transportais en moi et qui me coupait de mon corps sensible.* » (X1 : l. 23- 24) « *je me suis sentie comme anesthésiée, suspendue dans le temps, figée dans un ressenti sensible insensible au flux des instants.* » (X1 : l. 73-73) dont elle prend seulement conscience aujourd'hui : « *une tristesse profonde que je transportais en moi, malgré moi. Une tristesse qui faisait corps dans mon corps depuis toujours.* » (X1 : l. 63-65) et qu'elle relie à sa difficulté d'accueillir l'amour : « *La vie m'offrait l'amour que je cherchais depuis toujours, mais mon corps m'a dicté l'impossibilité de l'accueillir* » (X1 : l. 110-111)

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation lié à la formation***

Cette étudiante rapporte peu de confrontation ou de résistance pendant sa formation, à l'exception peut-être, de la gêne profonde provoquée en elle à cause de sa méconnaissance de l'anatomie et de la physiologie : « *malgré le fait que je n'ai pas une bonne connaissance de l'anatomie ni de la physiologie du corps humain.* » (X1 : l. 285-286).

Elle rapporte également la difficulté qu'elle a, à se positionner et à trouver une place au sein d'une population d'experts en santé : « *Je me suis rendu compte par cet apprentissage, combien ma difficulté à me positionner et à trouver une place aussi dans le domaine professionnel, est en rapport avec le vieux « Caliméro » de ma représentation de moi* » (X1 : l. 369-371)

Elle relate également que c'est la relation au sensible qui fait naître en elle la prise conscience par contraste sa résistance à vivre son ressenti : « *« En changeant mon rapport à moi-même, grâce au sensible, je contacte un 'vieux ressenti existentiel' préfabriqué, que je transportais en moi, qui me coupe de mon corps sensible.* » (X1 : l. 23-24)

- **Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant**

Elle écrit : « *Dès la première fois que j'ai assisté à un cours à l'Université Moderne de Lisbonne, j'ai senti une forte résonance interne qui m'a connectée à moi-même à un niveau profond.* » (X1 : l. 168-170).

C'est alors qu'elle livre son itinéraire de découverte : « *Je me suis vite trouvée en dialogue avec mon moi profond* » (X1 : l. 174-175) à partir duquel elle perçoit un changement de relation à son corps : « *c'est là le premier moment évident de changement envers mon corps : l'expérience concrète du vécu du mouvement dans mon corps pensant* » (X1 : l. 178 -180)

Elle rapporte alors les différentes expériences corporelles vécues dans les pratiques manuelles et gestuelles qui la réconcilient totalement avec son corps et son être. Elle y découvre l'importance de la qualité de l'écoute et de l'attention : « *cette expérience m'a aussi montré* » la place de l'écoute perceptive et de l'attention dans la découverte des instants de mon corps, de sa vie en fait qui est la mienne aussi. » (X1 : l. 196-198) Finalement, dit-elle : « *tout cela m'a profondément reconnectée à moi-même et m'a fait goûter la saveur de mon être sensible en deçà de toute volonté. C'est peut-être à ce moment là que je me suis ressentie de retour à une dignité perdue.* » (X1 : l. 198-200) Elle décrit une succession d'expériences corporelles qui inaugurent une validation de son corps entier : « *je ressens un sentiment de globalité, mon corps et ma tête ne sont plus séparés dans la perception de moi.* » (X1 : l. 208-209), sensation qu'elle prolonge plus loin quand elle dit : « *j'ai senti que le rachat de moi-même, de ma créativité pouvait encore devenir possible ! Tout n'est pas perdu...* » (X1 : l. 257-258) ; « *J'ai la sensation de me réveiller et de mettre en action ou de redémarrer une identité corporelle profonde qui fait mon être vrai, qui touche mon authenticité physiologique.* » (X1 : l. 264-266) et encore : « *Je vis dans le présent de mes potentialités et non plus dans la nostalgie du passé.* » (X1 : l. 271-272)

Progressivement, sa représentation de l'amour change : « *Je capte les suggestions du dialogue tonique et puis verbal de mes patients à travers une voix sensible que je peux appeler d'amour* » (X1 : l. 295-296) Cette expérience la renvoie à sa représentation du départ : « *Je crois que le fait de vivre la thérapie manuelle de cette façon là, fait grandir mon estime de moi, mon sens d'utilité dans ce monde et la foi dans*

*l'amour* » (X1 : l. 296-298) Puis elle conclut : « *j'ai senti que j'ai fait un retour à mon moi profond et que, là, j'ai fait un retour à mon amour de moi.* » (X1 : l. 324-325) Enfin elle ajoute : « *Si je suis en train de vivre un amour réel c'est aussi grâce au fait que j'ai gagné la capacité à être en accordage avec l'immédiateté du moment.* » (X1 : l. 155-156)

### 5.2.1.25. Analyse du journal de Y1

**Femme** de 50 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 12 ans

**Profession** : kinésithérapeute/ somato-psychopédagogue

**Nationalité** : française

**Représentation initiale principale** : « La vie ne peut être que difficile pour moi » (Y1 : l. 9)

**Renforcement de la représentation** : « devant les grandes souffrances, nous étions forcément seuls » (Y1 : l. 41-43)

La représentation que cette étudiante traite est clairement définie dans son journal de recherche : « *La vie ne peut être que difficile pour moi* » (Y1 : l. 9) et s'inscrit dans la catégorie des représentations liées à l'image de soi, des pensées irrationnelles, des distorsions cognitives.

Pour contextualiser sa transformation, elle fait d'abord un retour sur son passé et rapporte ainsi : « *J'avais huit ans quand un accident de voiture emporta quatre oncles et tantes* » (Y1 : l. 24-25). Lors de cet événement, elle rapporte qu'elle ressent chez ses parents une profonde tristesse qu'elle croit devoir partager par solidarité. « *La tristesse profonde qui s'était abattue sur mes propres parents et que j'ai voulu partager* » (Y1 : l. 28-29). Elle raconte également, un nouvel épisode marquant quand son père a failli mourir suite à une opération chirurgicale. À ce moment, alors qu'elle était adolescente, elle s'est dit : « *Tu feras partie de ces gens pour qui la vie ne sera pas chose*

*facile !* » (Y1 : l. 36-37). Elle finit par se construire l'idée que le bonheur n'est pas pour elle : « *Voilà la représentation de ce que devait être ma vie et sur laquelle j'ai sans doute planifié un certain nombre de choses et fait certains choix qui m'ont confortée dans cette idée.* » (Y1 : l. 14-16)

Après avoir relatée une série de malheurs qui continuent à jalonner sa vie (divorce, maladie), et renforçant sa représentation initiale, elle relate toute une période de mal-être psychique, mais aussi physique qu'elle définit ainsi : « *je me suis retrouvée, à un moment donné, complètement à l'étroit dans ce qui me servait de corps, avec l'incapacité à exprimer quoi que ce soit par la parole ou par le geste, avec une insensibilité de ma matière et un rapport à mon corps et à moi-même inexistant... tout comme ma capacité à réagir* » (Y1 : l. 79-83)

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation lié à la formation***

Cette étudiante ne rapporte pas dans son journal, des passages relatant des difficultés particulières liées à la formation. Les résistances décrites sont de nature physique et corporelle : « *Lorsque j'avais entrepris une psychothérapie et même plus tard une sophro-analyse, les thérapeutes me disaient que je mettais des résistances qui m'empêchaient d'aller plus loin ou plus vite. En introspection et dans ma matière, j'ai rencontré ces résistances qui se sont diluées et qui m'ont permis plus d'ouverture.* » (Y1 : l. 284-290).

Elle décrit ainsi le vécu de cette résistance : « *j'ai eu la sensation que mes fondations s'écroulaient. C'était complètement contraire à ma façon de penser. La confrontation était de taille.* » (Y1 : l. 273-275) puis elle ajoute : « *Je sens alors concrètement mes résistances comme un papier à l'intérieur de moi prêt à se déchirer* » (Y1 : l. 277-278)

- *Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant*

A l'évidence, si l'on s'en réfère à ses propos, le contact avec le sensible a été déterminant dans le processus de transformation de sa représentation. En effet, elle décrit à plusieurs reprises le rôle important qu'ont joué les sensations corporelles dans sa réconciliation avec la vie et dans sa manière de l'entrevoir différemment : « *La vie peut être autre chose que difficultés et épreuves ; elle peut être beaucoup plus, tellement plus !* » (Y1 : l. 66-67).

Elle rapporte le contenu des sensations corporelles de la manière suivante : « *Le mouvement interne crée une sensation apaisante, un baume apaisant qui adoucit et cicatrise jusqu'au cœur de nos cellules* » (Y1 : l. 118 - 120), elle ajoute : « *Le sensible fait apparaître une nouvelle sensibilité vis-à-vis de soi, des autres, du monde.* » (Y1 : l. 609-610), puis elle précise : « *il nous donne une confiance fondamentale.* » (Y1 : l. 121) ; « *un état de confiance sur lequel je pouvais m'appuyer, une confiance corporelle* » (Y1 : l. 116-117) et elle ajoute encore : « *Une notion d'intensité prend place et va modifier mon rapport à moi-même, le rapport à ma vie et à la vie* » (Y1 : l. 312-314)

Elle fait alors le lien entre cette confiance retrouvée en la vie et l'état de stabilité qu'elle expérimente au contact du mouvement interne : « *cette force de reconsolidation s'est mise en mouvement ; et là, je me suis sentie unie, solide, prête à/. C'est le départ de ce choix dans la confiance* » (Y1 : l. 129-131) ou encore, dans le même ordre d'idée : « *...j'étais 'cimentée', reconsolidée, avec beaucoup de lumières...* » (Y1 : l. 127-128). Finalement écrit-elle : « *Je suis passée de la confiance en traitement, à celle dans l'introspection qui m'a fait accéder à la puissance de la douceur en mouvement.* » (Y1 : l. 238-240). Ainsi, elle retrouve dans l'introspection sensorielle le même état de confiance que celle qu'elle a rencontrée dans la thérapie manuelle.

En analysant plus profondément son propos, on s'aperçoit que cette étudiante est consciente du caractère formatif de cette expérience : « *J'essaie d'apprendre de mon expérience au lieu de la subir* » (Y1 : l. 51) et qu'elle compose avec : « *En portant une attitude particulière sur le mouvement et les effets en moi, d'autres effets se produisent avec une autre résonance en moi jusqu'à ce que cela m'entraîne dans une profondeur toujours plus importante.* » (Y1 : l. 331-334)

A la suite de ces différentes prises de conscience, cette étudiante nous livre comment elle procède pour pénétrer son intériorité sensible. On voit alors se déployer toute une analyse des stratégies perceptives mises à l'œuvre pour donner corps à ces informations :

- La première concerne l'attitude de réception de l'information : « *Je ne cherche pas à sentir quelque chose, je ne vais pas chercher une sensation mais je la laisse venir* » (Y1 : l. 304-305) ou encore : « *La neutralité est toujours de mise ; l'attitude que j'adopte alors est très importante : j'accepte que quelque chose de nouveau, d'inconnu se présente et je me laisse surprendre que ce soit par la nature de la sensation, par l'intensité, par la lumière, par le mouvement, par son orientation ou par un mot, par une idée... parfois de façon audible* » (Y1 : l. 306-312)
- la seconde concerne davantage le passage à l'action et l'attitude qui y préside : « *Observer ne suffit pas ; en vivant la chose, je peux changer de point de vue sur un plan spatial ; cela crée une ouverture, ma manière d'observer change, je gagne en compréhension.* » (Y1 : l. 327-330) ; « *Je dois « Prendre soin de soi, être présent à soi de plus en plus* » (Y1 : l. 396-397) ; « *trouver la juste mesure entre le fait de 'poser les armes' et de s'abandonner* » (Y1 : l. 271-272)
- la troisième concerne la prise de conscience des changements qui s'opèrent en elle : « *Je me sens plus tonique, plus gaie, avec plus d'élan en ce qui concerne la vie quotidienne. L'état de confiance est plus stable, je me sens plus solide.* » (Y1 : l. 499-501)

En conclusion, elle relate : sa nouvelle posture : « *j'ai senti que je faisais ce choix de la confiance à 100%* » (Y1 : l. 112-113) et termine en déclarant : « *Nous constatons donc que le sensible peut modifier nos représentations, qu'il nous permet d'agir différemment en apprenant de nous-mêmes, de notre expérience, de notre vie ; Il nous apporte une certaine lucidité sur nos stratégies et celles des autres et surtout modifie le rapport que nous entretenons à nous-mêmes, à nos pensées, aux événements.* » (Y1 : 707-711)

### 5.2.1.26. Analyse du journal de Z1

**Femme** de 28 ans

**Ancienneté dans la méthode** : 4 ans

**Profession** : somato-psychopédagogue

**Nationalité** : française

**Représentation initiale principale** : « Je me suis souvent trouvée en position de « rebelle » face à un ordre établi ou à une hiérarchie imposée ». (Z1 : l. 7-8).

**Renforcement de la représentation** : « La liberté, idée fondatrice de ma personnalité » (Z1 : l. 3-4) « ma liberté résidait dans la possibilité de faire les choses à mon idée, sans me plier aux règles et aux contraintes que l'on m'imposait si elles ne me paraissent fondées. » (Z1 : l. 18-20)

La représentation traitée dans ce journal est liée une idée particulière concernant la liberté : « *Je me suis souvent trouvée en position de « rebelle » face à un ordre établi ou à une hiérarchie imposée* ». (Z1 : l. 7-8). « *La liberté, idée fondatrice de ma personnalité* » (Z1 : l. 3-4) Cette représentation est ancrée dans ses schèmes de pensée : « *En l'écrivant [mon journal] je prends la mesure de l'immense portée dans de nombreux secteurs de ma vie, d'une représentation qui a été une idée fondatrice jusqu'à récemment.* » (Z1 : l. 108-109)

Sur la base d'un retour réflexif, apparaît dans son écriture une prise de conscience essentielle : « *Il me semblait alors que ma liberté résidait dans la possibilité de faire les choses à mon idée, sans me plier aux règles et aux contraintes que l'on m'imposait si elles ne me paraissent fondées.* » (Z1 : l. 17-19)

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation liés à la formation***

C'est dans cet esprit que cette étudiante fréquente la formation de somato-psychopédagogie. Toutes les contraintes qu'elle rencontre au cours de sa formation sont sources de réaction : « ... *je refusais sans me l'avouer certaines contraintes* » (Z1 : l. 77), une prise de conscience qui prend forme au fur et à mesure qu'elle écrit son journal. Il s'ensuit toute une série réflexive qui met à jour ses stratégies : « *Dans la pratique manuelle, je ne suivais les protocoles que pendant les cours, dans mon cabinet, je laissais libre cours à ma 'créativité'. Aujourd'hui aussi, je réalise que j'étais surtout dans le suivi dynamique.* » (Z1 : l. 81-83) Elle relate également un retour réflexif pertinent à propos de l'analyse de sa pratique : « *Je ne sentais ni ne comprenais plus rien. Tout ce qui fonctionnait jusqu'alors n'existait plus.* » (Z1 : l. 115-116) « *En soi déjà, cette idée de reprendre à zéro et d'avancer doucement signait une transformation chez moi qui avait toujours plutôt été dans le genre 'arrivée avant d'être partie'.* » (Z1 : l. 128-130)

- ***Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant***

Elle relate, non sans surprise, l'efficacité des protocoles proposés dans la formation lorsqu'elle les applique à la lettre, ce qui constitue un véritable contre-pied à sa représentation. Elle découvre une forme de liberté au sein de la contrainte pratique : « *Ces mêmes propositions qui auparavant me semblaient limitantes devenaient initiatrices d'une liberté que je ne soupçonnais pas en moi.* » (Z1 : l. 155-156) « *Je commençais à distinguer les parties de moi qui bougeaient et celles qui restaient immobiles.* » (Z1 : l. 145-146) « *Mon rapport au point d'appui a commencé à se transformer quand j'ai appliqué scrupuleusement et régulièrement les protocoles.* » (Z1 : l. 268-269) ; en final elle constate qu'« *en suivant cette méthodologie, les effets engendrés dans la mobilisation du corps et de la personne dans sa totalité devinrent de plus en plus riches et déployés.* » (Z1 : l. 279-281)

C'est à travers une contrainte (un geste codifié) qu'elle eut la première fois accès au sensible : « *C'est pendant cette période de rencontre avec le mouvement dans mon corps grâce à la structure du codifié que je commençais à me sentir vivante dans les nuances délicates de mon intérieur, qui se révélait à moi-même dès lors que j'acceptais de m'en remettre à des consignes.* » (Z1 : l. 152-155) Avant, écrit-elle : « *je rencontrais un ennui profond* » (Z1 : l. 77-78), « *je n'y rencontrais que très peu de sensations...* » (Z1 : l. 78-79) Mais à force d'éduquer ses habiletés perceptives, elle perçoit sa transformation dans sa manière d'être, et du même coup elle valide ses perceptions : « *Je commençais à distinguer les parties de moi qui bougeaient et celles qui restaient immobiles.* » (Z1 : l. 145-146)

Elle remarque que : « *Malgré la gêne ou l'inconfort parfois occasionnés, il me semble que je suis en train de gagner par-là aussi un nouvel espace de liberté.* » (Z1 : l. 314-315) « *Je ne comprenais pas bien ce qui se passait et curieusement j'acceptais assez bien cette incompréhension, du moins, elle ne faisait pas barrage à l'expérience.* » (Z1 : l. 159-161) Mais en même temps, elle prend acte de l'enrichissement de son habileté perceptive : « *Ainsi, en développant et en affinant une plus grande écoute et réception des informations internes, je deviens capable d'évaluer la pertinence et la cohérence des propositions que je fais comme de celles que l'on m'adresse.* » (Z1 : l. 304-307)

Dès lors, elle accède à une nouvelle compréhension de la liberté : « *Il me faut bien avouer que j'avais du mal à y croire car l'idée que j'avais jusqu'alors de ce qu'était percevoir était bien pâle en comparaison avec l'expérience elle-même.* » (Z1 : l. 157-159) « *Je ne comprenais pas bien ce qui se passait et curieusement j'acceptais assez bien cette incompréhension, du moins, elle ne faisait pas barrage à l'expérience.* » (Z1 : l. 159-161) Et pourtant son vécu épouse l'évidence : « *Quelque chose bougeait en moi sans que je ne le décide.* » (Z1 : l. 156-157) « *C'était doux et fort à la fois, une évidence vivante, touchante.* » (Z1 : l. 157)

Au fil de son écriture, apparaît le processus du transfert entre un vécu corporel et la pensée, entre un « ressenti » et le comportement : « *Une liberté par rapport à l'emprise de mes pensées, celles qui sont coupées de mon corps. C'est aussi une nouvelle forme de liberté de penser, de plus en plus en lien avec mon corps* » (Z1 : l.

316-317), « *Au vu de ce que je suis en train d'expérimenter, je crois pouvoir dire que le corps est le garant de cette justesse.* » (Z1 : l. 336-338)

Elle conclut que « *malgré la gêne ou l'inconfort parfois occasionnés, il me semble que je suis entrain de gagner par-là aussi un nouvel espace de liberté.* » (Z1 : l. 295-296), elle constate sa transformation réelle : « *... je me suis aperçue à quel point ma représentation de la liberté, idée fondatrice de ma personnalité et de mes choix de vie était en train de se transformer sans que je n'en aie fait le choix volontairement.* » (Z1 : l. 3-5)

### 5.2.1.27. Analyse du journal de A2

**Homme** de 50 ans

**Ancienneté dans la méthode :**

**Profession :** somato-psychopédagogue

**Thème central du journal de formation :** « Je ne pouvais pas soupçonner qu'une représentation pouvait se construire à partir d'une identité corporelle. » (A2 : l. 16-18)

**Renforcement de la représentation :** « Je pense plus ma réalité que je ne la vis » (A2 : l. 277-278)

Cet étudiant présente une représentation liée au rapport perceptif à soi, au corps, aux autres et à sa temporalité... : « *je ne pouvais pas soupçonner qu'une représentation pouvait se construire à partir d'une identité corporelle.* » (A2 : l. 16-18)

Cet étudiant prend conscience que sa posture est en lien avec une manière d'être : « *C'est donc en m'exprimant dans ce voyage réflexif au sein de expérience d'un vécu corporel et sensoriel, que je vais tenter de montrer ce que je suis en train de transformer chez moi actuellement.* » (A2 : l. 31-33) Il découvre qu'il est très attaché à sa propre réalité conceptuelle : « *J'accorde une priorité à ce qui devrait être plutôt qu'à ce qui est ; et que je donne à mes objectifs, à mes idéaux, une importance plus grande à mes yeux que l'observation des effets de ce que je vis dans mon corps. Ainsi donc, je*

*pense plus ma réalité que je ne la vis.* » (A2 : l. 274-278). Mais au fil des expériences physiques qu'il contacte durant la formation, il découvre en lui la présence de tensions physiques qu'il attribue à sa manière d'être : « *Je réalisais, surtout dans les moments les plus en relation dans mon corps, telles les introspections, que même en état de relâchement, ma posture physique interne était assujettie en permanence à ces tensions.* » (A2 : l. 45-47) ; « *Voici comment me parlait mon corps : Mes clavicules douloureuses, compactes, semblaient vouloir, en se densifiant, retenir ou écraser les mots naissant dans la gorge. La cage thoracique offrant un espace étroit, qui, tout en 'mettant à l'abri' la zone cœur l'éloignait de ma pensée de ma globalité.* » (A2 : l. 40-43) Il fait alors le lien entre sa posture et sa personnalité : « *Elle représentait 'une stratégie corporelle' de réaction, d'adaptation. Mais je n'en avais pas une conscience.* » (A2 : l. 79-80) ou encore : « *Cette position, 'tête-menton relevé vers le haut', trouvait vraisemblablement son inscription dans une stratégie à aller chercher plus haut une solution ; ou bien à échapper à quelques situations inconfortables.* » (A2 : l. 122-125). Il perçoit que sa posture est toujours en lien avec le regard extérieur mais également qu'elle traduit son trait dominant pour se sentir plus grand qu'il ne l'est : « *Je me mettais dans la posture précédente en situation de chercher à l'extérieur de moi ou plus exactement à l'extérieur du lieu de moi. Comme si en me projetant hors de moi en haut, je peux trouver la réponse pour avancer dans l'existence.* » (A2 : l. 237-240)

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation lié à la formation***

Cet étudiant ne rapporte pas de difficulté majeure dans la transformation de ses représentations perceptives et motrices, excepté un moment délicat dans la gestion de la prise de conscience d'une distance entre sa posture et lui : « *Bref ; il n'y avait pas de distance entre cette posture et moi ; elle me constituait dans mon présent comme elle représentait mon historicité.* » (A2 : l. 58-59) ; « *Je ne me sentais plus moi et cela sur une période qui semblait ne pas finir.* » (A2 : l. 148) et enfin cette prise de conscience lui révèle l'étroitesse de ses idées : « *L'évidence devient évidente. Le corps est le lieu de l'affrontement entre « la réalité » du monde extérieur et le monde des illusions, le poids des représentations sont ma réalité ; une réalité intérieure crée par « le grand angle »*

*très limité de ma vision ; une réalité construite.* » (A2 : l. 250-253). Il renforce cette sensation dans la phrase suivante : « *Regarder, selon mes humeurs, les autres et le monde depuis une certaine hauteur.* » (A2 : l. 50-51). En bref, il constate qu'à chaque fois qu'il entre dans l'action dans une situation non sécurisée, il adopte cette posture de défense mais qui, en même temps le fait sortir de lui-même dans l'action : « *Je me quitte en me projetant dans mon action ?* » (A2 : l. 266-267)

- ***Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant***

Cet étudiant décide donc de pénétrer la signification de cette posture corporelle et tente de clarifier la nature des représentations perceptive et motrice qu'il a de lui : « *La première chose à mettre en évidence de la perception de cette période a été la validation que j'en ai faite. Cependant, je n'avais pas encore assez de données pour la valoriser ou pour la comparer à d'autres prises de conscience. Je vivais entre mes clavicules, cervicales, crâne, tout un tas de manifestations perceptives, porteuses d'une nouvelle construction à venir. Elles étaient les premières manifestations d'un devenir, et je les accueillais comme telles. Je pouvais m'appuyer sur ces résistances imprégnées d'une signification manifestant la potentialité de ma personne.* » (A2 : l. 95-102) ; « *la confiance que je mettais dans ces phénomènes corporels, alors que de leurs éprouvés je n'avais pas encore « relationné » leurs significations.* » (A2 : l. 104-106) ; « *J'avais retrouvé le goût de moi et tout le plaisir de se sentir soi en soi et dans sa forme à soi.* » (A2 : l. 159-161).

C'est en découvrant la profondeur de sa matière qu'il retrouve des tonalités corporelles : « *J'ai pratiqué assis des mouvements d'antériorité et de postériorité associés à des verticalités, à partir de chaque partie de la colonne vertébrale, du sacrum à l'occiput. J'allais de découvertes en découvertes au niveau de toutes les tonalités qui s'offraient à moi, n'imaginant pas pouvoir encore ressentir à chaque nouvelle vertèbre, la réalité d'un autre espace, le goût d'un autre potentiel de liberté différent du précédent. Je réalisais ainsi ma présence spatiale à partir du lieu incarné visité.* » (A2 : l. 163-169)

Puis il conclut : « *La substance de cette expérience, de cette perception s'est donnée en une pensée, une information c'est à dire une connaissance d'un fait nouveau pour moi. Je peux glisser en moi dans une postériorité basse et me poser dans mon bassin et dans mes jambes. Ainsi ai-je le fort sentiment d'être installé dans une solidité corporelle très incarnée et vivante éprouvée dans une intensité et une globalité de la tête au pied.* » (A2 : l. 221-223) ; et encore « *Je peux m'appuyer sur tout le potentiel de ce vécu sensoriel. Il est mien, il est ma réalité, il est mon chemin et je peux voyager avec lui. Il transporte le sens de la vie, de mon incarnation qui est en devenir. Je peux boire à la fontaine de son savoir car il est toujours disponible pour celui qui regarde à la source. Je me suis rencontré dans le lieu de mon immanence, et j'y ai trouvé de la cohérence comme il y a une cohérence dans ce que la vie nous offre à vivre.* » (A2 : l. 297-303) ; Cette rencontre à l'évidence, comme il l'indique a été une expérience fondatrice dans son processus de découverte et de résolution de sa représentation perceptive et motrice et qu'il définit ainsi : « *Il y a un lieu en moi où la structure du vivant est la réponse à ma présence ; un lieu où habite mon Êtreté animée d'un mouvement interne dans ma matière.* » (A2 : l. 232-234)

#### 5.2.1.28. Analyse du journal de B2

**Homme** de 48 ans

**Ancienneté dans la méthode** : débutant

**Profession** : enseignant

**Nationalité** : française

**Représentation initiale principale** : « Je dois rester dans mes propres limites pour ne pas empiéter sur autrui » (B2 : l. 69-70)

**Renforcement de la représentation** : « mes limites tracent la frontière entre ce que je peux faire et ce que je ne peux pas faire » (B2 : l. 70-71)

Le thème abordé par cet étudiant est clairement défini : « *Je dois rester dans mes propres limites pour ne pas empiéter sur autrui* » (B2 : l. 69-70) et qui se traduit par un

sentiment fort d'une situation impossible à résoudre. Une attitude qu'il décrit comme faisant partie de son identité, de sa façon d'être : « *Dans mes comportements quotidiens, le simple fait d'attacher mentalement l'étiquette 'impossible' à une situation, une action, un problème, me l'a effectivement toujours rendu impossible. C'est comme s'il y avait le néant derrière 'impossible'* ». (B2 : l. 54-56) Il relate que cette représentation influence considérablement ses comportements : « *'Mes limites' tracent la frontière entre ce que je peux faire et ce que je ne peux pas faire, entre possible et impossible, et même si je travaille à les repousser, leur contour ne dépend pas que de moi.* » (B2 : l. 70-72) La notion de limite, si l'on se réfère à ses propos, emporte l'idée d'un conteneur dans lequel se tient des états de morosité, de mal-être : « *Avant j'étais dans mon intérieur, avec dans cet intérieur par exemple une morosité, ou un état de mal être, une anxiété, une préoccupation, une tension ou tout à la fois.* » (B2 : l. 190-191)

- ***Analyse des difficultés et des résistances rencontrées dans son processus de transformation liés à la formation***

Dans la continuité de son thème, il donne à la notion de limite une autre dimension en la décrivant comme « la chose à ne pas franchir » : « *Le mot 'limite' m'évoque dans un sens général, quelque chose que je ne dois pas franchir, que je dois respecter.* » (B2 : l. 66-67) Une attitude qui finalement le renvoie à une difficulté relationnelle : « *De plus, au-delà de 'la limite' ce n'est plus à moi, plus chez moi, intervient alors la nécessité de respecter le bien d'autrui, ce qui renforce le caractère impératif de non franchissement.* » (B2 : l. 67-69) Il précise que cette prise de conscience n'est pas nouvelle pour lui, mais cette fois-ci, il perçoit la limite de manière différente depuis qu'il suit la formation.

- ***Analyse des voies de passage déployées par l'étudiant***

Au fil de son écriture, on voit se déployer la mise en mouvement de nouvelles stratégies et qui s'appuient sur les habiletés perceptives nouvellement acquises au contact des mises en situation pratique. D'abord, il contacte sa limite corporelle et se

rend compte qu'en fonction du regard qu'il pose sur cette limite, elle change de consistance : « *En ce qui concerne ma limite corporelle, je me rends compte que c'est véritablement la façon dont je pose mon regard dessus qui me la fait percevoir différemment.* » (B2 : l. 144-145) Etrange sentiment qu'il attribue à sa rencontre avec le mouvement interne, un mouvement qu'il découvre de manière progressive, d'abord en lui sous la forme d'une nappe : « *La première fois que j'ai ressenti le mouvement sous forme d'une nappe qui se déplace, c'était pendant un traitement manuel en qualité de patient. Auparavant je ressentais le mouvement différemment.* » (B2 : l. 138-140) « *Cette expérience du mouvement interne m'a donné accès à un vécu nouveau de mes limites.* » (B2 : l. 116-117)

Ensuite, au cours d'une pratique, il perçoit le mouvement interne chez lui et chez l'autre, mais comme deux entités bien définies et ne s'entrelaçant pas. Jusque là, rien d'inquiétant, chacun ayant son propre mouvement, donc ses propres contours : « *je percevais soit le mouvement dans mon corps, soit le mouvement dans le corps de l'autre, parfois les deux en même temps, mais comme deux choses séparées, mon mouvement et son mouvement.* » (B2 : l. 147-149)

Il fait par la suite état d'une expérience qui, cette fois-ci, l'interpelle dans son rapport aux limites. En effet, il franchit une nouvelle étape quand il perçoit simultanément le mouvement de l'autre et le sien au sein d'une même dynamique : « *Aujourd'hui je perçois parfois plutôt une grande nappe de mouvement, et c'est la même nappe en moi que dans l'autre ou les autres, simplement elle nous concerne tous et dans l'espace entre nos corps je la perçois comme dans nous.* » (B2 : l. 150-152)

Puis enfin, il rapporte que cette relation novatrice avec les contours des limites a finit par avoir une influence sur sa manière d'être et sa relation aux autres : « *C'est cette expérience corporelle qui modifie mon regard sur ce qui me délimite et sur ce qui me limite.* » (B2 : l. 153-154) ou encore : « *je pouvais aborder l'autre en n'étant pas seulement dans mon intérieur, mais aussi à la limite de mon intérieur, à la périphérie pour être à l'écoute de l'autre* » (B2 : l. 196-198)

Cet étudiant rapporte que cette nouvelle vision des limites a considérablement influencé sa pratique professionnelle :

1. Il est plus à même d'accompagner une dynamique de groupe quand il est en situation de formateur : « *j'ai enfin un moyen de connaître en direct les effets dans le groupe de mes consignes, de ma présence etc.* » (B2 : l. 163-165).
2. Sa qualité d'écoute de l'autre est plus performante : « *je m'intéresse alors à l'autre, et j'y prend plaisir, et je peux parler avec* » (B2 : l. 199).
3. Il perçoit mieux le mouvement interne dans sa pratique manuelle : « *je gagne en amplitude, car le déplacement ne reste plus cantonné à quelque chose d'intracorporel, mais il se prolonge au-delà et cela m'aide à glisser plus loin sans pour autant y mettre de force.* » (B2 : l. 185-187)
4. Une capacité à réaliser des entretiens : « *De monologue, je passe à conversation.* » (B2 : l. 166-167)

## 5.3 ANALYSE HERMENEUTIQUE/INTERPRETATIVE TRANSVERSALE

---

L'analyse phénoménologique a donné lieu à un volume d'une centaine de pages de données à partir desquelles nous sommes maintenant en mesure de construire une théorisation interprétative. L'analyse qui s'engage ici doit résulter de l'interaction entre le chercheur et les données. Il s'agit, à la fois, de science et d'art, dans le sens où nous conservons un certain degré de rigueur enracinée sur le terrain des données et où nous créons au fur et à mesure que se déroule notre recherche.

Dans l'analyse phénoménologique, nous sommes resté au plus proche de notre matériau. La phase d'analyse herméneutique/interprétative qui suit est toujours un moment délicat de la recherche. Il faut, à la fois, rester ancré dans les catégories « de base », tout en s'en dégageant pour en extraire des interprétations plus conceptuelles, pour construire un modèle théorique qui va au-delà des données de base. Notre analyse herméneutique a donc comme première caractéristique d'être *transversale* : en nous appuyant sur les analyses phénoménologiques précédentes, nous nous sommes appuyé sur l'ensemble du corpus pour les analyses qui suivent.

Il nous semble important de rappeler que, dans la présentation de notre méthodologie d'analyse, nous avons distingué notre démarche herméneutique des démarches herméneutiques plus classiques (chapitre 4.2.3.2). En effet, nous avons toujours éprouvé le besoin, pour la cohérence de notre démarche d'analyse, de conjuguer une construction interprétative du corpus avec notre approche du sensible du corps. De plus, de notre point de vue, **cette lecture herméneutique n'est possible que depuis la posture heuristique qui guide notre construction théorique.**

C'est donc à travers un dialogue théorisant entre ce que le matériau nous montre et ce que notre cadre théorique et notre sensibilité nous indiquent que nous avons développé une analyse herméneutique selon les trois phases suivantes.

D'abord, dans une première phase, l'analyse phénoménologique des journaux nous a permis de commencer à déceler les catégories de plus haut niveau en lien avec notre question de recherche : la *nature des représentations mises en jeu* par les étudiants ainsi que les *différents impacts de la relation au corps sensible*.

Dans cette première phase, nous avons donc mené les quatre analyses suivantes :

- Une analyse des représentations initiales.
- Une analyse de l'impact de la relation au corps sensible sur les potentialités perceptives.
- Une analyse de l'impact de la relation au corps sensible sur le statut du corps et l'ancrage identitaire.
- Une analyse de l'impact de la relation au corps sensible sur la manière d'être à soi et au monde.

Cette phase nous a aussi servi d'appui à la phase suivante qui est certainement la phase la plus importante de notre processus de recherche. En effet, c'est au cours des analyses précédentes que nous avons pu faire émerger les étapes essentielles du processus de transformation de la relation du sujet au sensible du corps. Nous avons alors pu modéliser ce processus sous la forme de ce qui est, pour A. Strauss et J. Corbin, une catégorie dynamique et que nous avons dénommé *la spirale processuelle de la relation au corps sensible*.

La deuxième phase est consacrée à l'analyse complète de cette modélisation, notamment de l'analyse herméneutique des catégories formant la spirale processuelle.

La troisième phase tire profit du modèle dynamique mis à jour dans l'analyse précédente pour catégoriser les différentes résistances rencontrées, ainsi que les stratégies mises en œuvre par les sujets, au cours de leur expériences formatives, pour les affronter. La spirale processuelle et l'analyse des résistances forment l'ossature complète de notre modélisation théorique. Ce qui nous permet finalement d'étudier de

manière précise notre question de recherche : *la relation au corps sensible a-t-elle un impact sur la transformation des représentations du sujet en formation ?* Pour répondre à cette question, en nous appuyant sur le modèle dégagé dans la phase précédente, nous avons rassemblé et analysé toutes les données contenues dans l'ensemble des journaux et qui vont dans le sens ou non d'un changement des représentations initiales. Nous avons ainsi pu mettre à jour le lien entre le processus même de transformation et son impact sur la transformation des représentations initiales.

Dans cette troisième phase, nous avons donc mené les analyses suivantes :

- Une analyse des résistances et difficultés spécifiques à l'apprentissage de la somato-psychopédagogie relatées par les étudiants.
- Une analyse des voies de passage déployées par les étudiants pour surmonter ces difficultés.
- Une analyse de l'impact de la relation au corps sensible sur les représentations initiales.

### **5.3.1 Première phase de l'analyse herméneutique : catégorisation de haut niveau**

#### **5.3.1.1 Classification des représentations initiales**

Cette première opération répertorie et organise les différents types de représentations choisies par les étudiants comme point de départ du processus relaté dans les journaux. Nous obtenons ainsi une vision panoramique des différentes représentations questionnées.

Rappelons la consigne donnée aux étudiants pour rédiger leur journal de formation : *En quoi et comment le rapport au corps sensible a-t-il modifié votre champ représentationnel ? Donnez un exemple de processus de transformation à partir d'une représentation initiale.*

Cette consigne ne donnait donc pas d'indications sur le type de représentation qu'il était possible de choisir. Précisons également que le concept de représentation n'avait pas fait l'objet d'un cours préalable, c'est donc à partir de sa vision personnelle de la représentation que chacun des étudiants a choisi son thème.

Le matériau ainsi organisé rend compte des différents profils de représentations choisies par les étudiants ainsi que leur répartition. Nous les avons regroupés en quatre classes, que nous avons choisi de nommer en fonction du secteur visé par la représentation : secteur des idées, secteur des valeurs, secteur de l'image de soi et secteur du rapport perceptif à soi.

Comme nous l'avons déjà précisé, nous avons procédé à un vrai travail de classification. À chaque fois que nous relevions une nouvelle nature de représentation, nous notions tout ce qui s'y rapportait..

Sur une population de vingt-huit étudiants, on dénombre dix représentations de départ *liées à des idées*, trois *liées à des valeurs*, huit à *l'image de soi* et sept au *rapport perceptif à soi*. Le tableau 15 ci-dessous synthétise les énoncés correspondant.

Ce tableau nous offre une vision panoramique de l'ensemble des représentations initiales choisies par les étudiants. Sur cette base de données, nous procéderons à une analyse herméneutique de chaque catégorie de représentation sans pour autant reprendre de manière exhaustive Chaque cas de figure. Nous pensons qu'il est plus pertinent de d'illustrer la coloration de chacune des représentations en choisissant quelques exemples les plus significatifs. Cette opération de catégorisation s'avère indispensable à notre analyse, elle nous permet de distinguer différentes tendances ou encore différentes familles cognitivo-comportementales des étudiants.

Tableau 18

Catégorisation des représentations initiales

<i>Représentations liées à des idées</i>	<i>Représentations liées à des valeurs</i>	<i>Représentations liées à l'image de soi</i>	<i>Représentations liées au rapport perceptif à soi</i>
<p>« Je dois rester dans mes propres limites pour ne pas empiéter sur autrui » (B2 : l. 69-70)</p> <p>« Tout s'expliquait, tout était explicable... par les Sciences, humaines, physiques (et chimie), mathématiques » (E1 : l. 60-62)</p> <p>« La représentation que je me fais de l'autre » (I1 : l. 2)</p> <p>« Pour vaincre l'ennui, je dois remplir le temps » (K1 : l. 1)</p> <p>« Mieux vaut trop plutôt que rien » (L1 : l. 1)</p> <p>« L'effort est un acte volontaire, un dépassement de soi volontaire » (M1 : l. 4-5)</p> <p>« La vie n'est pas une partie de plaisir » (P1 : l. 38)</p> <p>« J'ai une méfiance envers la nouveauté » (U1 : l. 168-169)</p> <p>« Pour que les choses aient un sens, elles doivent répondre à un objectif clairement identifié sous la forme d'un projet concret, défini pour le futur. » (V1 : l. 7-9)</p> <p>« Je suis rebelle face à un ordre établi ou à une hiérarchie imposée. L'idée fondatrice de ma personnalité est la liberté. » (Z1 : 7-8)</p>	<p>« Je pensais que l'amour venait de 'l'autre' et que cet amour devait durer toujours » (G1 : l. 52)</p> <p>« Il ne faut pas se préoccuper de soi mais plutôt des autres » (R1 : l. 89-90)</p> <p>« Je me sens responsable et c'est à moi de résoudre tous les problèmes » (S1 : l. 7)</p>	<p>« Je croyais que pour trouver sa place dans la vie, il fallait SEULEMENT savoir se faire accepter, apprécier, aimer des autres. » (A1 : l. 27-28)</p> <p>« Je dois faire bien tel que jugé par l'extérieur » (C1 : l. 10)</p> <p>« Je suis nul. Je pensais que je ne devais pas exister » (N1 : l. 10-11)</p> <p>« Une image de moi négative » (O1 : l. 85)</p> <p>« Mon mal de dos portait aussi une représentation, de me sentir comme une victime de lui, de mon passé. » (T1 : l. 54-55)</p> <p>« plus j'étais dure, forte et insensible, mieux je pourrais avancer dans la vie. » (W1 : l. 50-51)</p> <p>« j'étais une personne condamnée à ne pouvoir vivre la plénitude de l'amour » (X1 : l. 39-40)</p> <p>« La vie ne peut être que difficile pour moi » (Y1 : l. 9)</p>	<p>« Je ne pouvais pas soupçonner qu'une représentation pouvait se construire à partir d'une identité corporelle. » (A2 : l. 16-18)</p> <p>« J'étais une 'phobique' du silence » (B1 : l. 656-657)</p> <p>« Je voyais la vie en dehors de moi, autour de moi, mais jamais en moi. » (D1 : l. 10)</p> <p>« La part réflexive dans moi était limitée. Elle était portée plus par des choix de vie que par ma vie. » (F1 : l. 479-480)</p> <p>« Je m'identifiais plus à ma pensée qu'à mon corps » (H1 : l. 5-6)</p> <p>« Le temps est un ennemi qui avance sans tenir compte de moi » (J : l. 11)</p> <p>« Je ne percevais mon corps jusque là que, comme une enveloppe extérieure » (Q1 : l. 51).</p>
<b>10</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>7</b>

## ➤ Représentations liées à des idées

Les représentations liées aux idées influencent l'étudiant dans son rapport au monde et à lui-même. On note ici la présence de certitudes bien ancrées, d'adhésions à des principes de vie qui rendent difficiles l'ouverture d'esprit. L'exemple de Z1 illustre la représentation liée à des idées : « *Je suis rebelle face à un ordre établi ou à une hiérarchie imposée. L'idée fondatrice de ma personnalité est la liberté.* » (Z1 : l. 7-8). On retrouve cette même nature de représentation chez B2 : « *Je dois rester dans mes propres limites pour ne pas empiéter sur autrui* » (B2 : l. 69-70).

Les étudiants qui choisissent des représentations liées aux idées sont aussi ceux qui montrent le plus souvent une pauvreté perceptive. On perçoit une prédominance cognitive dans leur manière d'appréhender le monde. C'est le cas de V1 : « *Pour que les choses aient un sens, elles doivent répondre à un objectif clairement identifié sous la forme d'un projet concret défini pour le futur* » (V1 : l. 7-9). Chez cette étudiante, le corps n'est pas même cité dans son journal. À la place, elle fait valoir une grande habileté réflexive, une qualité d'analyse et de compréhension. Sa structure mentale est portée vers l'anticipation et le contrôle : « *J'ai tendance à mettre la charrue avant les bœufs* » (V1 : l. 261-262) ou encore : « *dans ma sphère affective, j'ai longtemps eu besoin d'être sûre que mes relations allaient marcher pour m'y investir* » (V1 : l. 262-263) En même temps, elle découvre que toutes les informations doivent correspondre à une idée préétablie : « *Ma vie est bien souvent dictée par ma notion des choses 'telles qu'elles doivent être'* » (V1 : l. 114-115).

Devant cette analyse déployée sur sa manière d'être, on ne manque pas de constater sa subtilité cognitive, cependant, la rencontre avec le corps n'est pas totalement absente, même si elle n'est pas clairement mentionnée, dans la prise de conscience de son mode de fonctionnement. Deux indices nous l'indiquent : « *J'abordais toujours les choses depuis l'extérieur et jamais à partir de moi* » (V1 : l. 72-73) et « *J'observais ce qui se passait en moi avec un regard qui passait par le dehors de moi* » (V1 : l. 86-87) Ces deux natures de prise de conscience impliquent une rencontre implicite avec le corps, sans laquelle l'étudiante n'aurait pas pu isoler cette problématique.

La problématique de cette étudiante se situe dans la validation de ses sensations ; elle remet en doute ce qu'elle vit quand l'information interne n'entre pas dans ses schèmes d'assimilation : « *même en situation extraquotidienne, un support extérieur m'est indispensable pour identifier, confronter et comprendre ce que je vis.* » (V1 : l. 103-104) « *Je suis donc tributaire de l'idée que je me fais de la chose avant de la vivre* » (V1 : l. 113-114).

Au fil de son journal, elle livre certains changements. Elle découvre la douceur du silence qui fait son oeuvre en elle : « *Vivre simplement la douceur du silence qui fait son oeuvre en moi* » (V1 : l. 221). Elle relate une nouvelle forme de confiance : « *ça n'était pas une confiance dans le résultat à venir, mais une confiance dans les moyens mis en œuvre dans l'instant* » (V : l. 202-203) et elle poursuit : « *Je sais qu'il existe dans moi une confiance, et que je peux m'appuyer dessus pour faire une expérience sans avis ni jugement* » (V1 : l. 307-309). À ce moment précis, elle conclut : « *m'approprier davantage l'expérience en la vivant depuis un lieu nouveau : moi-même, et non pas à partir de repères extérieurs* » (V1 : l. 340)

Au final, ce profil de personnalité ne facilite pas le déploiement des potentialités perceptives même si, par ailleurs, apparaît une réelle transformation par la médiation de la réflexion.

### ➤ **Représentations liées à des valeurs**

Les représentations liées aux valeurs sont pour nous en lien direct avec la sphère émotionnelle et affective de l'étudiant. Ce sont des « croyances irrationnelles » très proches de ce que nous avons appelé dans notre cadre théorique les représentations interprétatives (valeurs que la personne s'impose à elle-même) et qui conditionnent les comportements. L'exemple de R1 illustre cette nature de représentation : « *Il ne faut pas se préoccuper de soi mais plutôt des autres* » (R1 : l. 89-90) ; ou encore celui de S1 : « *Je me sens responsable et c'est à moi de résoudre tous les problèmes* » (S1 : l. 7).

### ➤ Représentations liées à l'image de soi

Les représentations liées à l'image de soi correspondent à la manière dont le sujet se perçoit, envers lui-même et envers le monde. On en trouve une traduction chez N1 et O1 : « *Je suis nul. Je pensais que je ne devais pas exister* » (N1 : l. 10-11) ou encore : « *J'ai une image de moi négative* » (O1 : l. 85).

### ➤ Représentations liées au rapport perceptif à soi

Les représentations liées au rapport perceptif à soi, telles que nous les définissons, sont spécifiques à la découverte du sensible et n'apparaissent à la conscience que par contraste avec une nouvelle perception de soi liée à cette découverte. C'est le cas de D1 qui propose de questionner la représentation suivante : « *Je voyais la vie en dehors de moi, autour de moi, mais jamais en moi* » (D1 : l. 10). Cette personne fait le constat d'un mode de fonctionnement passé, mais qui à l'époque ne pouvait pas être conscientisé car elle n'avait aucun élément de comparaison. Ce qui nous intéresse ici est de comprendre quelle est l'origine de cette représentation qui se dévoile après coup.

À partir de cette représentation, la personne fait le lien avec son mal-être passé : « *j'étais en dépression* » (D1 : l. 16), « *Je me sentais dans un mal être permanent* » (D1 : l. 20), parce qu'elle était selon elle, dans un 'non-moi'. Ensuite, elle prend conscience, toujours pour la même raison, qu'elle avait besoin des autres pour exister : « *je vivais au travers des autres et je croyais que c'était cela, vivre.* » (D1 : l. 33). Avant cette expérience extraquotidienne, comme elle le précise, elle n'avait pas conscience que la source de ses comportements se trouvait dans cette absence à elle-même, dans cette ignorance du corps sensible : « *Cette méthode a levé une certaine ignorance que j'avais par rapport à mon corps* » (D1 : l. 246). À partir de l'instant où elle rencontre le sensible dans son corps, il lui apparaît évident que sa problématique vient de cette absence au corps. Elle tire alors profit de cette prise de conscience et règle cette problématique de manière définitive : « *Ma notion de perception n'est plus par rapport*

à la souffrance, mais par rapport à la sensation d'être, d'exister. » (D1 : l. 249-250) ;  
« J'aime sentir que mon corps est vivant. » (D1 : l. 251)

On retrouve le même phénomène chez H1 qui prend pour cible cette représentation : « Je m'identifiais plus à ma pensée qu'à mon corps » (H1 : l. 5-6). Il s'agit là d'une représentation qui émerge par contraste entre son vécu antérieur et son vécu actuel. En faisant ce constat, elle ne découvre pas seulement une perception d'elle-même, elle ne se contente pas de comprendre la relation entre l'esprit et le corps, mais elle attribue son mal-être passé à ce phénomène d'identification à la pensée et d'ignorance du corps. Elle comprend alors la cause de ses phases d'anorexie ou de boulimie : « Mon corps était à la fois [...] un réceptacle soit de vide soit de trop plein dans des phases anorexiques ou boulimiques » (H1 : l. 8-10). Elle constate que ses troubles de comportement alimentaires disparaissent au moment où elle perçoit que son corps et sa pensée sont deux attributs essentiels de sa vie. Au fil de son processus, sa représentation devient : « Je suis mon corps tout autant que je suis ma pensée » (H1 : l. 35-36)

Quand J2 choisit le thème : « J'étais une 'phobique' du silence » (B1 : l. 656-657), elle précise « sans le savoir à l'époque de mes vingt ans » (H1 : l. 656). Ce n'est qu'au moment où elle rencontre le sensible dans son corps, qu'elle prend conscience de l'origine de ses crises d'anxiété et de la phobie du silence : « C'était le prix de l'éloignement d'avec mon propre corps, le prix de l'éloignement de moi » (B1 : l. 220-221). Cette révélation est un état de choc pour elle : « Ma conception de l'être humain venait d'être complètement bouleversée [...] J'étais bouche bée ! Le corps avait son mot à dire et il était impliqué dans mon processus psychique. Ce corps avait été complètement absent de ma vie » (B1 : l. 244-249)

## ➤ Synthèse partielle

Nous entrevoyons déjà, à travers la catégorie des représentations liées au rapport perceptif à soi, que certains modes de fonctionnement apparaissent quand la personne rencontre la perception du sensible. C'est le premier élément en faveur d'une mise en évidence par contraste de facteurs participant au processus de transformation de l'étudiant.

On note également qu'il existe deux voies de transformation, celle de l'enrichissement des habiletés perceptives et celles du déploiement d'une activité cognitive performante. L'une comme l'autre semblent déjà activées par la relation au corps sensible.

### 5.3.1.2 Impact de la relation au corps sensible sur les potentialités perceptives

La dimension perceptive au sens où nous l'entendons concerne le lien entre soi et soi, elle emporte avec elle l'idée de *relation*, de *rapport*, de *présence à*. Si la phénoménologie explore le lien charnel entre le corps et le monde, la dimension du sensible explore, quant à elle, le lien vivant entre un sujet et son propre corps. Rappelons que c'est à travers les situations extraquotidiennes que s'est élaborée la donnée d'un sensible incarné, en faisant appel aux expériences subjectives qui émergent de la corporéité.

Au fil de leurs journaux, les étudiants nous donnent de nombreux indices de réflexion concernant l'influence de la rencontre avec le corps sensible sur l'enrichissement de leurs potentialités perceptives, puis de l'enrichissement perceptif sur la transformation de la représentation initiale. Ils témoignent de l'incidence d'un vécu corporel sur leur processus réflexif. Ainsi, R1 témoigne : « *avec le toucher psychotonique et l'accordage gestuel somato-psychique, on arrive rapidement à un changement perceptif et également à un changement cognitif* » (R1 : l. 252-254). Puis

cette étudiante ajoute : « *Il est d'ailleurs notable que la représentation du rapport à mon corps était profondément modifiée mais pas celle du rapport à moi-même dans mon quotidien* » (R1 : l. 162-164). Notons que par la suite, elle conclut : « *La difficulté majeure est la confrontation de la nouvelle perception aux représentations anciennes* » (R1 : l. 211-212).

### ➤ **De la « pauvreté perceptive » à l'enrichissement sensoriel**

La plupart des étudiants rapportent spontanément leur prise de conscience d'un rapport renouvelé au corps en référence à l'état corporel antérieur. Certains témoignages font état d'une incroyable pauvreté perceptive, parfois y compris dans les situations dévolues à l'entraînement du rapport au sensible : « *Je n'y rencontrais que très peu de sensations* » (Z1 : l. 78-79), ou encore « *Je ne ressens toujours rien, au niveau de mes perceptions sensorielles* » (Q1 : l. 363).

La relation d'aide manuelle est le plus souvent le point de départ de la rencontre avec le sensible : « *Je me souviens d'un moment précis, en traitement manuel* » (A1 : l. 158-159) ou encore « *Dès la première séance en fasciathérapie (pédagogie manuelle), j'ai senti la vie en moi* » (D1 : l. 10-11). Les étudiants attribuent unanimement leurs progrès à la relation au corps : « *Peu à peu, le contact avec mon corps a joué un rôle considérable dans cette quête* » (I1 : l. 322). Grâce à l'expérience extraquotidienne, l'étudiant est amené à se recentrer sur lui-même, il est encouragé à s'approcher de sa subjectivité corporelle et à observer ce qui apparaît dans son champ perceptif. Cette attitude l'invite à réceptionner les phénomènes internes et à leur donner sens.

L'écriture du journal paraît être, pour les étudiants, l'opportunité de mettre en mots le contenu des vécus en effectuant un retour réflexif sur ceux-ci. « *Qu'est ce que j'ai réellement ressenti ?* », devient : « *qu'est-ce que j'ai appris de ce que j'ai ressenti ?* ». En faisant appel à sa mémoire, l'étudiant questionne ce qu'il a éprouvé dans son corps, sa perception et l'incidence qu'elle a sur sa pensée. Mais que signifie le terme éprouver dans le contexte du sensible ? Le terme éprouver emporte avec lui une dimension à la fois sensorielle et réflexive comme le rapporte cet étudiant : « *L'éprouvé c'est à la fois ce que nous ressentons, lors d'un événement par exemple, mais en même*

*temps, nous sommes touchés par les effets qu'il a produit en nous et nous tirons du sens, c'est-à-dire que l'événement va être formateur pour nous et engendrer une transformation de notre champ représentationnel, en l'élargissant de nouveaux points de vue* » (G1 : l. 524-528).

L'étudiant, ainsi placé en situation de mettre à l'épreuve de sa réflexion son vécu, apprend à questionner son expérience. Par exemple « *je rentre dans le ressenti de mon corps animé* » (A1 : l. 308) devient en termes de signification : « *Je ressens un sentiment de présence à moi bien réel* » (A1 : l. 545 ), pour s'accomplir dans : « *J'ai l'impression d'exister, avec un corps, des sensations* » (A1 : l. 587). Dans ce contexte, la transformation part d'un éprouvé selon une progression chronologique de découvertes qui va de « *je perçois* », à « *je me perçois* » pour se finaliser dans un « *je perçois que je perçois* ». On retrouve cet enchaînement chez B1 quand elle décrit : « *Je sens la douceur, la chaleur, dans mon corps. J'ai l'impression que mon corps se déploie, qu'il devient vivant. C'est complètement nouveau pour moi* » (B1 : l. 189-193) Dans ce cas de figure, l'étudiante ne se contente pas de ressentir, elle perçoit l'impact de sa perception sur sa manière d'être, elle se déploie et devient vivante d'une manière inédite pour elle. Elle confère à son expérience une certaine valeur : « *Aujourd'hui, parce que je me vis dans mon corps, parce que je me sens être, je me suis construite.* » (B1 : l. 680-682)

Ainsi, devenir soi, à travers l'enrichissement des potentialités perceptives, met en mouvement la matière, les idées, la conscience. La rencontre est intense au point que certains étudiants utilisent les termes de « *seconde naissance* » (D1 : l. 10), d'autres ont le sentiment de revenir à la maison : « *une sensation d'entrer dans ma propre maison, de rentrer chez moi* » (T1 : l. 87-88), d'autres encore ont un sentiment de réconciliation : « *Je me suis sentie réconciliée avec moi-même* » (O1 : l. 139).

On constate par ailleurs que le retour au sensible apporte une nouvelle compréhension de soi, remplaçant une vision ancienne, comme le rapporte R1 : « *Une nouvelle compréhension de moi-même venait de naître, remplaçant immédiatement l'ancienne* » (R1 : l. 182-185) Nous notons que cette découverte, bien que soudaine et inédite, n'est pas déstabilisante car elle s'ancre dans la présence d'une sensation corporelle. Au contraire, l'étudiant découvre un univers de confiance : « *Je sais qu'il existe en moi une confiance, et que je peux m'appuyer dessus* » (V1 : l. 307), de calme

et de sérénité : « *Je ressens un état de calme, de paix et de sérénité qui unifie mon être, je fais l'expérience du sensible* » (Q1 : l. 396-399) ainsi que de globalité : « *Ainsi ai-je le fort sentiment d'être installé dans une solidité corporelle très incarnée et vivante éprouvée dans une intensité et une globalité de la tête au pied.* » (A2 : l. 221-223). Nous observons que la plupart des étudiants se fient à ce vécu expérientiel qu'ils perçoivent comme une évidence qui s'impose à eux.

### ➤ **Une reconnaissance de l'imperçu par contraste**

Au fur et à mesure que nous avançons dans notre recherche, la dimension de la connaissance par contraste prend forme. Dans le cadre de son processus de découverte, l'étudiant est invité à se prononcer sur la valeur qu'il donne à cette nature de connaissance. Il est placé dans un lieu nouveau de conscience, de ressenti et de réflexion, qui lui donne accès à un nouveau regard sur son mode de fonctionnement antérieur. C'est le cas par exemple de O1 : « *Si aujourd'hui je peux regarder comment je fonctionnais auparavant, c'est bien parce que je connais un autre fonctionnement. Si aujourd'hui je peux dire que j'ai des représentations qui me desservent, qui me gênent, c'est que j'ai la possibilité d'avoir un autre regard sur moi, sur mon environnement.* » (O1 : l. 15-19)

On retrouve un exemple similaire appliqué cette fois sur la perception de l'état antérieur du corps : « *Mon corps était immobile, inconscient, insensible* » (N1 : l. 15-16). Cette manière de se percevoir est en référence à l'acquisition d'un nouvel état corporel conscientisé mouvant et sensible.

Ce phénomène n'apparaît pas de façon isolée. On le retrouve dans la majorité des journaux de formation, ce qui constitue pour notre recherche une découverte interpellante. Nous avons le sentiment d'assister à une nouvelle manière d'interroger le passé, différente de celles habituellement utilisées en psychologie. Le développement d'une perception de soi plus profonde renvoie curieusement l'étudiant à une prise de conscience de son état antérieur corporel ou plus précisément à son attitude antérieure envers son corps. Cet état antérieur s'actualise le plus souvent sous la forme d'un souvenir sensoriel. Ainsi X1 quand il prend conscience de son moi profond : « *J'ai senti*

*que j'ai fait un retour à mon moi profond* » (X1 : l. 324), perçoit que jusqu'alors, sa tête et son corps étaient séparés l'un de l'autre : « *J'étais toujours divisée entre ma tête et mon corps, il n'y avait pas d'accord entre les deux* » (X1 : l. 118-119). Il est clair que cette information n'était pas disponible pour lui l'instant d'avant. Il ne possédait pas jusque-là l'élément de comparaison qui lui aurait permis de réaliser cette prise de conscience.

On assiste, ici, à un renversement des valeurs concernant le rapport au passé. Habituellement, la psychologie traditionnelle invite à explorer le passé afin de mettre à jour des traumatismes refoulés. Dans le contexte du sensible, le passé semble se réactualiser dans le présent sous la forme de perceptions nouvelles d'état intérieurs, de tonalités qui véhiculent le souvenir enfoui d'un état, d'une attitude, d'un rapport plus que d'un événement. **C'est la raison pour laquelle nous avons choisi, pour définir ce phénomène, le terme imperçu plutôt que celui d'inconscient.** Ce terme présente le mérite de ne pas faire automatiquement référence au contexte de la psychanalyse, mais de faire, en revanche, clairement appel à la notion de perception. Ce terme donne aussi l'idée du caractère actif qui préside à sa constitution : la perception étant un processus actif de saisie de certaines informations internes par rapport à d'autres. La notion d'imperçu ne peut prendre de sens qu'après avoir fait un certain cheminement corporel. Les tonalités endormies dans le corps peuvent aussi, bien souvent, être en lien avec des traumatismes qui ont suscité une réaction d'insensorialisation, d'insensibilisation. L'immobilité, l'insensibilité évoquées par N1 ne sont pas seulement de nature physique, elles renvoient à une attitude de distanciation, d'évitement qui s'étaient installées progressivement dans le corps. Au moment où cette immobilité se remet en mouvement et où l'insensibilité redevient sensible, l'étudiant est le théâtre d'une libération de l'éprouvé dans son corps. Il réalise à cet instant l'état dans lequel il était sans en être conscient. Remobiliser la mémoire sensorielle d'un état antérieur permet de combler la distance qui existait entre soi et son corps. Pour illustrer davantage notre propos, prenons l'exemple de J2 qui rapporte qu'au moment où elle découvre le sensible dans son corps, elle prend conscience de l'attitude qu'elle avait envers son corps précédemment. Ainsi « *Mon corps est devenu [...] un lieu de découverte, offrant des sujets à ma réflexion, une source d'amour et de paix* » (H1 : l. 225-226), la renvoie à : « *j'ai vécu longtemps dans un corps instrumentalisé, à mon service, et complètement dissocié de ce que je considérais être moi* » (H1 : l. 3-4).

Le tableau suivant reprend quelques exemples de phrases traduisant la connaissance par contraste. Dans la colonne de gauche nous avons placé les phrases qui indiquent l'enrichissement des potentialités perceptives et celle de droite répertorie les prises de conscience de l'état antérieur au contact de l'actuel.

**Tableau 19**  
**Enrichissement de la représentation perceptive**  
*Prise de conscience de l'état corporel*



	<i>Enrichissement des potentialités perceptives (corps sensible)</i>	<i>Etat antérieur (pauvreté perceptive, corps objet)</i>
<b>L</b> <b>1</b>	« La chaleur de cette présence si intime si rassurante me donnait corps et matière pour nourrir et valider mon authenticité. » (L1 : l. 167-168)	« Contacter ainsi le normal, le physiologique, le banal, le simple, le discret était pour moi angoissant, me laissait seule dans un lieu inhabité, un désert terrifiant. » (L1 : l. 127-129)
<b>N</b> <b>1</b>	« Mon corps me semblait être un volume » (N1 : l. 236)	« A cette époque je ne ressentais pas mon corps. » (N1 : l. 7)
<b>N</b> <b>1</b>	« J'ai également découvert que j'ai un corps avec un éprouvé, une vie, une existence dans tout mon être. » (N1 : l. 295-296)	« Mon corps était immobile, inconscient et insensible. » (N1 : l. 15-16)
<b>P</b> <b>1</b>	« La reconnaissance de ma structure osseuse comme support malléable et adaptable s'est avérée importante » (P1 : l. 138-139)	« J'ai toujours senti et pensé mon ossature comme une structure forte, mais rigide et sèche » (P1 : l. 139-140)
<b>P</b> <b>1</b>	« Je n'ai plus besoin de ma dureté, de mes révoltes, de mes rejets » (P1 : l. 284-285).	« J'étais très droite, figée, raide comme un piquet » (P1 : l. 74-75)
<b>Y</b> <b>1</b>	« Je me sens plus tonique, plus gaie, avec plus d'élan en ce qui concerne la vie quotidienne. L'état de confiance est plus stable, je me sens plus solide. » (Y1 : l. 499-501)	« je me suis retrouvée, à un moment donné, complètement à l'étroit dans ce qui me servait de corps, [...] avec une insensibilité de ma matière et un rapport à mon corps et à moi-même inexistant... tout comme ma capacité à réagir » (Y1 : l. 79-83)
<b>X</b> <b>1</b>	« j'ai senti que j'ai fait un retour à mon moi profond et que, là, j'ai fait un retour à mon amour de moi » (X1 : l. 324-325)	« J'étais toujours divisée entre ma tête et mon corps, il n'y avait pas d'accord entre les deux. » (X1 : l. 118-119)
<b>W</b> <b>1</b>	Je pouvais me situer dans un espace qui est mon corps. » (W1 : l. 135 – 136)	« au départ, j'avais une représentation très théorique de mon corps » (W1 : l. 20)
<b>H</b> <b>1</b>	« mon corps est devenu, un lieu de plaisir très simple et très doux, un lieu de découverte offrant des sujets à ma réflexion, une source d'amour et de paix. » (H1 : l. 225-226)	« J'ai vécu longtemps dans un corps instrumentalisé, à mon service, et complètement dissocié de ce que je considérais être moi. (H1 : l. 3-4)

### 5.3.1.3 Impact de la relation au corps sensible sur le statut du corps

Sur vingt huit étudiants, treize abordent de manière explicite les impacts de la relation au corps sensible sur le statut du corps (A1, B1, D1, G1, L1, N1, P1, Q1, S1, T1, W1, X1, Y1).

La rencontre avec le corps est rapportée comme une expérience unique, le plus souvent inédite. On note, dans le témoignage, la présence d'un entrelacement permanent entre le retour au corps et le retour à soi (*le corps, c'est moi et moi, c'est mon corps*), le corps devenant ainsi le lieu d'expression d'un soi profond qui influence le rapport à la vie, comme le décrit Y1 : « *Une notion d'intensité prend place et va modifier mon rapport à moi-même, le rapport à ma vie et à la vie* » (Y1 : l. 312-314) ; ou encore comme le rapporte cette autre étudiante : « *J'ai senti une forte résonance interne qui m'a connecté à moi-même, à un niveau profond.* » (X1 : l. 169-170) On prend ici acte de la restauration d'un dialogue avec le corps qui, jusqu'alors, ne semblait pas intégré dans la vie.

Le plus souvent, comme nous l'avons vu, l'étudiant prend conscience de son état antérieur en le comparant à son état actuel (par contraste), comme cela est illustré par X1 qui, sous l'influence d'une « lucidité corporéifiée », perçoit son état antérieur de la manière suivante : « *je me suis sentie comme anesthésiée, suspendue dans le temps, figée dans un ressenti insensible aux flux des instants.* » (X1 : l. 73)

Cette prise de conscience ne se limite pas à la relation au corps, elle invite le sujet à s'entrevoir dans sa manière d'être à soi et au monde : « *J'ai vécu comme si j'étais une personne condamnée à ne pas pouvoir vivre la plénitude de l'amour.* » (X1 : l. 39-41). En final, au terme de son itinéraire en formation, elle se réconcilie avec elle : « *J'ai senti que j'ai fait un retour à mon moi profond et que là, j'ai fait un retour à mon amour de moi.* » (X1 : l. 324-356) Cette étudiante rapporte un peu plus loin la transformation de sa représentation initiale qui était : « *je me perçois comme une personne indigne d'être aimée* » (X1 : l. 83-84) et qui devient : « *je suis en train de vivre un amour réel, c'est grâce au fait que j'ai gagné la capacité à être en accordage avec l'immédiateté du moment.* » (X1 : l. 155-156) Un peu plus loin, elle fait le constat

d'une unité retrouvée : « *Mon corps et ma tête ne sont plus séparés dans ma perception de moi.* » (X1 : l. 208-209)

Cette autre étudiante rapporte : « *j'étais uniquement mon anatomie* » (A1 : l. 259), ou encore : « *J'avais l'impression de n'habiter que dans ma tête ou de ne me voir que de l'extérieur* » (A1 : l. 156-157) puis elle ajoute : « *Ce travail m'a fait prendre conscience de la grande séparation qui existait entre mon 'mental' et mon corps* » (A1 : l. 157-158). Au fil du déroulement de son journal, on assiste au renouvellement de son rapport au corps. « *J'ai l'impression d'exister, avec un corps, des sensations.* » (A1 : l. 587) « *Je rentre dans le ressenti de mon corps animé.* » (A1 : l. 308)

Prenons le cas de N1 qui décrit son rapport au corps avant la formation : « *A cette époque je ne ressentais pas mon corps* » (N1 : l. 7) ou, dans le même registre : « *Tandis que mon physique était mort. Je dis mort, car je ne ressentais pas mon corps.* » (N1 : l. 15) Puis, il rapporte le processus évolutif de son rapport au corps : « *... je ressens en moi des perceptions inhabituelles comme par exemple la présence à soi, à son corps et une présence perceptive du sentiment de soi* » (N1 : l. 274-276) ou encore : « *J'ai également découvert que j'ai un corps avec un éprouvé, une vie, une existence dans tout mon être.* » (N1 : l. 295-296)

Prenons un autre exemple : « *J'ai toujours ressenti et pensé mon ossature comme une structure forte, mais rigide et sèche, voire cassante. Pour moi, le squelette était une sorte de charpente métallique avec tout ce que métallique signifie de peu malléable* » (P1 : l. 139-142) Là encore, nous constatons une évolution perceptive très nette : « *j'ai senti mon épaisseur, mon volume intérieur qui s'étalait, puis, à un moment, j'ai bien ressenti les contours qui me délimitaient, depuis mon intérieur* » (P1 : l. 131-133).

Q1 se souvient de son état corporel au début de sa formation : « *je ne percevais mon corps jusque-là que comme une enveloppe extérieure* » (Q1 : l. 51). Puis, au fil de la formation, découvre au contact des sollicitations de la potentialité perceptive un corps nouveau : « *Mon corps est un lieu de foisonnement, de pétitement de vie* » (Q1 : l. 441).

Cette autre étudiante rapporte : « *Avant cette expérience extraquotidienne, je ne me rendais pas compte que j'étais dans un processus de non-vie, de non-moi* » (D1 : l.

15). Suite à la formation : « *C'est aujourd'hui que je prends conscience de l'ampleur de ce travail de construction, de solidité, de capacité à m'adapter* » (D1 : l. 163-164). « *J'aime sentir que mon corps est vivant.* » (D1 : l. 251)

Un autre cas nous semble également intéressant : « *Contacter ainsi le normal, le physiologique, le banal, le simple, le discret était pour moi angoissant, me laissait seule dans un lieu inhabité, un désert terrifiant.* » (L1 : l. 127-129) On assiste à l'émergence d'un nouveau rapport au corps qui amène L1 à une prise de conscience forte : « *Je ne savais pas que l'intériorité existait. Je ne savais pas que j'avais des contours qui contenaient cette intériorité, et qu'à partir d'elle, l'être pouvait se manifester, devenir présence à soi et à l'autre* » (L1 : l. 106-109). Elle prolonge sa découverte par cette phrase : « *J'ignorais qu'en moi il y avait un lieu authentique, qui ne demandait pas d'être tapageur, et d'où pouvait émerger une authenticité.* » (L1 : l. 147-148)

Et enfin, cette autre étudiante prend conscience de l'absence de son corps avant la formation, elle le dit avec une grande sincérité : « *ce corps avait été complètement absent [...] de ma vie* » (B1 : l. 248 - 249). Puis elle attribue son mal-être, sa souffrance antérieure à la séparation du corps et de l'esprit : « *C'était le prix de l'éloignement d'avec mon propre corps, le prix de l'éloignement de moi.* » (B1 : l. 220-221) Elle rapporte, son premier contact avec son corps : « *C'est la première fois que je me ressens de manière si réelle, si physique et si douce et que je suis touchée de cette façon dans mon être, touchée de moi, de la vie dans ma propre profondeur* » (B1 : l. 195-197).

Les exemples choisis montrent que la perception, c'est-à-dire la relation au corps, est éducable au contact de l'expérience extraquotidienne. Nous avons développé, dans le cadre théorique, une réflexion autour de la place du corps dans les apprentissages. Il faut étendre cette réflexion à la place de la *relation* au corps dans les apprentissages.

#### 5.3.1.4 Impact de la relation au corps sensible sur la manière d'être à soi et au monde

La cécité perceptive n'est pas définitive ; 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 dans sa présence à lui-même. C'est le cas par exemple de Q1 : « *Je mesure combien l'introspection sensorielle est thérapeutique pour moi. Cette présence à soi et au plus grand que soi me procure un sentiment de force et de stabilité. Je ressens lors de chaque introspection un état de calme, de paix, de sérénité et d'amour ou de joie qui unifie mon être. Je fais l'expérience du sensible en moi.* » (Q1 : l. 396-399)

Suite aux expériences extraquotidiennes, l'étudiant retrouve une envie de vivre comme le rapporte encore Q1 : « *Au retour du stage, je perçois avec joie les parties de mon corps de ma matière qui sont désormais davantage animées : mes pieds, mes mains, mes jambes. Je me sens comme un nourrisson qui s'éveille à la vie. Mon corps est un lieu de foisonnement, de pétitement de vie.* » (Q1 : l. 439-441) Impression forte qui la motive à pratiquer l'introspection sensorielle de façon quasi quotidienne : « *Le vécu de mes introspections sensorielles quasi quotidiennes est fidèlement retranscrit. Je sens que je suis en contact avec mon sensible. Il y a un jaillissement d'émotions et de pensées, de paroles et d'écrits et de nouveaux regards qui ont trait à la confiance en soi, en la vie, aux autres et à la douceur de ce nouveau point de vue, avec un rapport quotidien à la présence à soi.* » (Q1 : l. 443-447)

La représentation qu'elle a de son corps change radicalement et elle constate que cette nouvelle relation transforme sa manière d'être à elle-même et au monde : « *Je constate qu'un phénomène de transformation se déroule subtilement et fait remonter naturellement à la conscience des images, entraînant des changements vécus dans mon corps.* » (Q1 : l. 543-545)

« *Je ressens [...] un état de calme, de paix, de sérénité et d'amour ou de joie qui unifient mon être. Je fais l'expérience du sensible en moi.* » (Q1 : l. 398-399)

De façon générale, les étudiants attribuent le résultat de leur transformation à la relation au corps sensible. « *Le rapport à mon corps a joué un rôle considérable dans cette quête d'ancrage identitaire [...] Il m'est devenu infiniment précieux, indispensable à mon évolution et à la découverte de qui je suis* » (I1 : l. 327-330). Moment intense de prise de conscience puisqu'il lui apparaît avec clarté que ses difficultés relationnelles dans sa vie ne pouvaient se transformer qu'en changeant sa relation au corps. « *J'ai compris que le meilleur remède était de renouer le lien avec ce corps pour lequel je commençais à éprouver de la compassion* » (I1 : l. 171-172).

De même, les étudiants repèrent les signes de leur transformation liée au corps sensible. On remarque alors l'importance de la construction d'un ancrage identitaire corporel qui les aide à construire une confiance en eux-mêmes et dans la vie. « *Dans cette quête d'une place dans la vie, cela me permet de découvrir un 'port d'attache', mon corps, qui ne dépend que de moi* » (A1 : l. 340-341) On voit ici que le corps n'est pas réduit à son aspect physique, mais qu'il devient un lieu de relation et de validation de sa propre identité, permettant à l'étudiant de trouver sa place parmi les autres. « *J'ai la sensation très forte que je rentre de plus en plus dans ma vie* » (A1 : l. 627) ; ou encore : « *Je prends progressivement ma place. Je commence à me positionner vis-à-vis des autres.* » (A1 : l. 400)

Cette autre étudiante, sur le témoignage de laquelle nous nous sommes déjà appuyé, rapporte qu'elle découvre au contact du sensible son éloignement d'elle-même : « *J'étais dans un processus de non-vie, de non-moi* » (D1 : l. 15). Mais, lors d'une expérience extraquotidienne, elle découvre sa profondeur et l'impact de cette rencontre sur son comportement : « *Je constate un profond changement dans ma façon d'envisager la vie.* » (D1 : l. 311)

F1 apprend à se valider sur la base de son vécu sensible et d'une intimité retrouvée : « *J'ai découvert une nouvelle intimité : celle d'un dialogue profond avec moi-même qui ne pouvait être validé que par moi-même.* » (F1 : l. 425-426) Là encore, on prend acte de l'influence de cette rencontre sur le comportement de l'étudiante. L'activité perceptivo-cognitive liée au sensible se transfère dans ses attitudes à travers une plus grande ouverture au monde et un accès à une nouvelle façon de penser qui lui permet de se positionner dans sa vie : « *Cette ouverture aux pensées, aux réflexions des*

*autres et en même temps cette présence à moi m'ont permis de me positionner dans mes envies, d'évaluer mes possibilités de pensées* » (F1 : l. 369-372).

On retrouve dans les propos de G1 la description d'un profond changement. Avant l'expérience du sensible, elle se trouvait dans une ambiguïté car d'un côté, elle cherchait à être reconnue des autres « *une sorte de propension à chercher que l'on m'apprécie* » (G1 : l. 333), et de l'autre, elle mettait de la distance afin de ne pas être touchée par les autres : « *Je ne me laissais pas toucher à l'intérieur* » (G1 : l. 339). Au contact du sensible, son regard change, elle accède à un corps vivant qui livre des tonalités intenses « *une subtile douceur, un sentiment de paix m'envahissait de plus en plus souvent et je me surprénais à être heureuse sans raison particulière* » (G1 : l. 425-427). Elle conclut : « *Cette perception me semblait contagieuse, dans mes rapports aux autres qui me paraissaient plus proches, je me sentais touchée plus profondément par les autres* » (G1 : l. 429-430).

Comme nous l'avons abordé, le contenu du sensible n'est jamais flou, il apparaît au contraire de manière claire à la perception, la difficulté étant davantage située au niveau de la compréhension des significations. L'expression « c'est différent » emporte toujours avec elle une dimension de comparaison par rapport à ce qui était vécu auparavant. La perception du sensible devient alors une perception de soi corporisée, donnant l'accès à de nouvelles manières d'être, à soi et au monde, comme l'illustre le propos de L1 quand elle rapporte la réaction de ses amis face à son changement : « *Tu n'es plus dans la séduction, tu es plus là, c'est émouvant ; c'est fou le changement qui s'est opéré en toi, tu ne pars plus dans tous les sens, tu es plus stable.* » (L1 : l. 291-293)

### **5.3.2. Deuxième phase de l'analyse herméneutique : première modélisation de la « spirale processuelle du rapport au sensible »**

Au terme de cette première analyse herméneutique, les différents éléments que nous avons isolés et interprétés nous ont semblé constituer davantage que de simples facteurs statiques d'un paysage individuel. Nous avons perçu, à travers leur prise en compte globale, que se situait là le fondement d'un ensemble dynamique qui apparaissait dès lors comme un *processus d'accès au sensible* constitué de différentes étapes et dont nous allons maintenant tenter de rendre compte.

Pour cela, nous avons recherché les termes apparaissant le plus souvent dans les journaux, pour les contextualiser et dégager des invariants. Nous avons alors mené une analyse interprétative de ces termes dans deux directions : tout d'abord dans une démarche compréhensive visant à saisir le sens profond de ces différents termes tels qu'ils sont vécus par les sujets de la recherche ; ensuite dans une démarche de reconstitution de l'organisation temporelle et évolutive des expériences correspondantes entre elles.

#### **5.3.2.1 Démarche compréhensive des catégories du sensible**

La *chaleur* est la sensation première que l'étudiant rapporte quand il découvre le sensible. Il décrit ensuite l'accès à l'intériorité en utilisant le plus souvent le vocable de *profondeur*, il ressent sa profondeur, il dit découvrir une partie de lui-même qui jusqu'alors lui était inconnue ou imperçue.

Puis il rapporte le vécu d'un état de *globalité* qui lui donne l'impression d'un accordage avec toutes les parties anatomiques de son corps et d'une unification entre le corps et le psychisme. Il témoigne alors d'un nouvel ancrage identitaire corporel qui lui

donne une impression de solidité et de stabilité. Cette expérience peut en rester là et ne pas évoluer pendant un certain temps.

Mais au fur et à mesure que la perception de l'étudiant s'enrichit, il décrit le vécu d'un *sentiment de présence*, une forme de retour à soi vécu qu'il assimile le plus souvent à un remplissement de lui-même qui vient combler une distance de soi à soi. Cette nouvelle présence au corps lui donne le sentiment d'être plus proche de lui et des autres, d'être plus sensible et en résonance incarnée. Il découvre sa singularité.

Enfin, l'étudiant découvre un *sentiment d'exister* et prend simultanément conscience qu'il existe pour lui-même et en lui-même : *j'existe en tant que moi et non plus à travers le regard des autres*. De la même façon, il se valide à partir de ce qu'il est et non plus à partir de ce qu'il fait : *je me valide dans ce que je suis et non plus par ce que je fais*. Sur la base de ce vécu, l'étudiant pénètre dans un processus d'autonomisation.

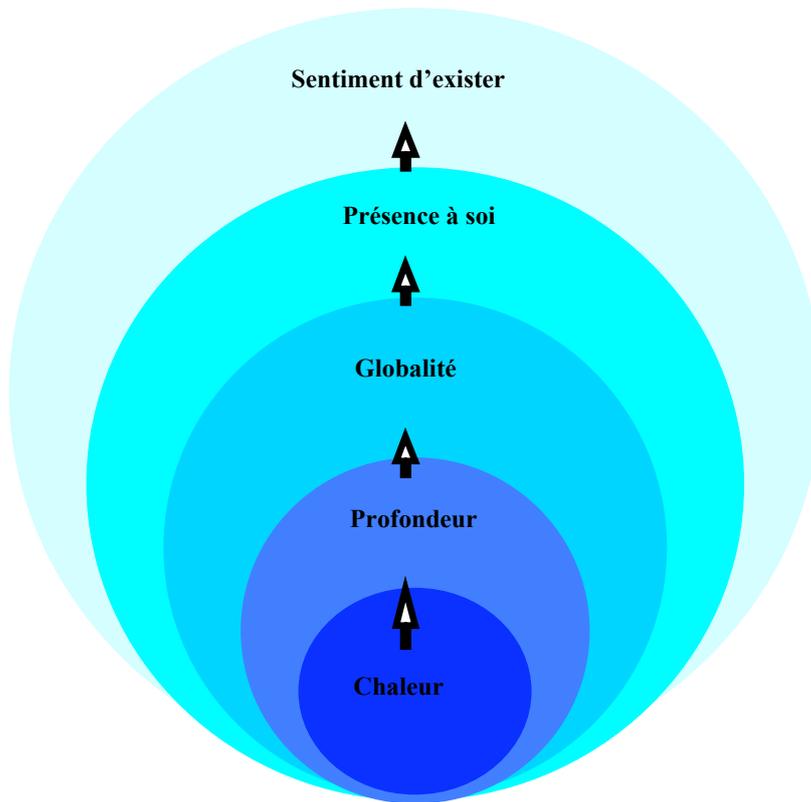
La modélisation qui commence ici à se faire jour participe à l'élucidation de la vie souterraine de la transformation des représentations perceptives et conceptuelles ; elle nous donne les éléments de **construction d'un nouveau modèle de compréhension du déploiement du sensible**. Nous assistons à l'émergence d'un processus chronologique mis à l'œuvre dans la transformation perceptive et cognitive : de la chaleur naît la profondeur ; de la profondeur émerge la globalité, de la globalité éclot la présence à soi et depuis la présence à soi se manifeste le sentiment d'exister. Cette loi qui régit le processus de transformation au contact du sensible est le fruit des contenus des journaux de recherche. Nous notons que cette chronologie s'inscrit dans une temporalité différente selon les prédispositions perceptives des étudiants. Parfois, l'ensemble de ce processus se déploie en une séance et parfois, de manière plus lente et progressive.

**Ce processus peut être représenté sous une forme spiralée pour signifier l'engendrement mutuel des étapes**. Nous avons dans un premier temps nommé ce modèle naissant « spirale herméneutique du sensible », donnant ainsi une indication sur la démarche qui avait présidé à son élaboration. Mais dans un deuxième temps, il nous a paru plus important que l'appellation rende compte en priorité du **contenu expérientiel visé par la modélisation**. C'est pourquoi nous avons finalement retenu l'appellation

« spirale processuelle du rapport au sensible », que nous représentons dans la figure ci-dessous.

Figure 20

Spirale processuelle du rapport au sensible



➤ **Énoncés en rapport avec les catégories de la spirale processuelle du rapport au sensible**

Les cinq catégories de la spirale nous donnent une information sur la nature des impacts de la relation au corps sensible ou sur la manière d'être à soi pendant l'expérience vécue. Nous avons relevé les passages les plus significatifs qui viennent nourrir notre analyse et préciser des sous-catégories qui peuvent apparaître dans cette phase de catégorisation.

**Tableau 21**

**Catégorisation émergente de l'expression du sensible corporisé**

<i>Chaleur</i>	<i>Profondeur</i>	<i>Globalité</i>	<i>Présence à soi</i>	<i>Sentiment d'exister</i>
« Je sens une douce <i>chaleur interne</i> , montant du ventre vers la poitrine. » (C1 : l. 196-197)	« J'ai découvert une nouvelle intimité : celle d'un <i>dialogue profond</i> avec moi-même ». (F1 : l. 425-426)	« Le mouvement interne a eu un autre statut pour moi alors, j'ai pris conscience qu'il <i>unifiait mon corps à mon esprit</i> » (G1 : l.379-380)	« Je me surprénais à vivre des moments de grâce et de plénitude, de <i>présence totale</i> à moi-même que je n'avais jamais vécu auparavant. » (G1 : l. 424-425)	« J'ai le <i>sentiment d'exister</i> avec un corps, des sensations » (A1 : l. 587)
« cet apaisement est assuré par une <i>vague de chaleur</i> qui s'anime en vous, créant ainsi un sentiment de paix » (E1 : l. 219-220)	« Le fait de redonner la place à <i>cette profondeur qu'offre le mouvement</i> m'a permis de m'ouvrir à de nouveaux regards me concernant et concernant les autres » (F1: l.	« Ma rencontre avec la méthode me fit très doucement contacter mon <i>espace corporel</i> » (L1 : l. 112-113)	« Une sensation temporelle, juste à l'intérieur de moi » (J1 : l. 104) « qui naît d'un <i>présent corporisé</i> » (J1 : l. 262-263)	« Cela me permet de découvrir un <i>'port d'attache'</i> , mon corps » (A1 : l. 340-341)

	560-562)			
--	----------	--	--	--

<b>Chaleur</b>	<b>Profondeur</b>	<b>Globalité</b>	<b>Présence à soi</b>	<b>Sentiment d'exister</b>
« <i>La chaleur de cette présence</i> si intime si rassurante me donnait corps et matière pour nourrir et valider mon authenticité. » (L1 : l. 167-168)	« Le mouvement interne [...] était aussi le lien avec quelque chose de <i>plus profond</i> en moi. » (G1 : l. 379-380)	« Un goût de plénitude de soi, de <i>totalité</i> » (G1 : l. 376-377)	« Et qu'à partir d'elle (intérieurité) l'être pouvait se manifester, devenir <i>présence à soi</i> et à l'autre » (L1 : l. 108-109)	« Je <i>suis</i> dans mon expérience » (A1 : l. 550)
« Je perçois [...] de la <i>chaleur</i> » (Q1 : l. 392-393)	« J'étais touchée au <i>plus profond</i> » (I1 : l. 115)	« Je ne savais pas que j'avais des <i>contours</i> qui contenaient cette intérieurité » (L1 : l. 107-108)	« Un sentiment de <i>présence à soi</i> bien réel » (A1 : l. 455)	« En entretenant ce rapport à moi-même je me positionne dans la vie, dans ma vie » (A1 : l. 405-406)
« Ma matière se réveillait, elle m'apportait une sensation chaude, rassurante » (P1 : l. 98-99)	« Mon corps me renvoyait l'image de ma <i>réalité profonde</i> , la vraie » (I1 : l. 123-125)	« J'éprouvais pour la première fois une sensation de <i>globalité</i> » (S1 : l. 81-83)		« Exister en temps que personne unique, non fusionnée, non identifiée à autre chose que moi-même. » (R1 : l. 219-220)
« ...accueillir ce flux agréable et réchauffant » (P1 : l. 81)	« Je constate un <i>profond changement</i> dans ma façon d'envisager la vie » (D1 : l. 311-312)	« j'ai senti mon épaisseur, mon <i>volume intérieur</i> qui s'étalait, puis, à un moment, j'ai bien senti les <i>contours</i> qui me délimitaient, depuis mon intérieur » (P1 : l. 131-133).	« Je me sentais <i>présente à moi-même</i> . » (R1 : l. 156)	« Mais qu'est-ce qui me manque ? [...] C'est <i>moi-même</i> qui me manque. [...] Quel bonheur et quel choc de découvrir cela » (T1 : l. 118-122)

<i>Chaleur</i>	<i>Profondeur</i>	<i>Globalité</i>	<i>Présence à soi</i>	<i>Sentiment d'exister</i>
	« ... Le mouvement [...] m'entraîne dans une profondeur toujours plus importante. » (Y1 : l. 331-334)	« Mon corps semblait être un <i>volume</i> » (N1 : l. 236)	« Je ressens en moi des perceptions inhabituelles comme la <i>présence à soi</i> , à son corps » (N1 : l. 274-276)	« ... me permet de me <i>sentir exister</i> » (N1 : l. 250) « Je ressens en moi [...] une présence perceptive du <i>sentiment de soi</i> » (N1 : l. 274-276) « J'ai un corps avec un éprouvé, une <i>vie</i> , une <i>existence dans tout mon être</i> » (N1 : l. 295-296)
		« Je perçois avec joie les <i>parties de mon corps</i> qui sont désormais davantage animées » (Q1 : l.439-441)	« Cette <i>présence à soi</i> et au plus grand que soi me procure un sentiment de force et de stabilité. » (Q1 : l. 392-396)	« Je me sens <i>exister</i> à partir de ces expériences » (Q1 : l. 392-394)
	« Je suis touché au <i>fond</i> de moi-même [...] une sensation d'être entrée dans ma propre maison, de rentrer chez moi. (T1 : l. 86-88)	« C'est comme si <i>l'horizon</i> devenait plus grand dans mes vécus et dans ma compréhension intellectuelle. » (T1 : l. 194-195)	« Prendre soin de soi, <i>être présent à soi</i> de plus en plus » (Y1 : l. 396-397)	« <i>Je suis moi-même</i> (rien à prouver) » (S1 : l. 182)
	« ... j'ai senti une forte résonance interne qui m'a connectée à moi-même à un niveau <i>profond</i> . » (X1 : l. 168 - 170)	« ... je me suis sentie <i>unie</i> , solide, prête à... » (Y1 : l. 129-131)	« plus présente à moi-même et aux autres. » (M1 : l. 243-245)	« Aujourd'hui, <i>je suis</i> parce que je me vis dans mon corps, parce que je me sens être, et c'est mon rapport au sensible qui me le permet. » (B1 : l. 680-682)

<i>Chaleur</i>	<i>Profondeur</i>	<i>Globalité</i>	<i>Présence à soi</i>	<i>Sentiment d'exister</i>
	« Je me suis vite trouvée en dialogue avec <i>mon moi profond</i> » (X1 : l. 174 - 175)	« je ressens une <i>globalité</i> , mon corps et ma tête ne sont plus séparés dans la perception de moi. » (X1 : l. 208 – 209)		
	« Je sentais que tout ce qui était dit s'emboîtait avec ce que je ressentais au plus <i>profond</i> de moi. » (D1 : l. 104-105)	« ...J'ai l'impression que mon corps <i>se déploie</i> , qu'il devient plus vivant. C'est complètement nouveau pour moi. » (B1 : l. 189-193)		
		« ...Je pouvais me situer dans un <i>espace</i> qui est mon corps. » (W1 : l. 132-136)		

### 5.3.2.2 Construction théorique du modèle de la spirale processuelle du rapport au sensible

En analysant les catégories du sensible, on a le sentiment de s'engager dans les instances les plus personnelles et les plus intimes de l'être humain. C'est consentir à mettre l'accent sur la qualité du rapport singulier que l'homme entretient avec sa vie. Nous sommes en présence d'une force de transformation qui conduit toujours vers une amélioration, un mouvement interne au corps qui invite aussi à la modifiabilité cognitive. Plus qu'un contenu de conscience ou de sensation en attente d'être activé, c'est une faculté propre à l'être vivant de se redécouvrir à travers son propre corps. La

perception est ici une réalité tangible qu'il est possible de décrire, de modéliser, de conceptualiser.

Quel est le déroulement de cette transformation ? Quelles sont les conditions qui permettent d'éveiller le sensible corporéisé ? La première phase est celle de l'exposition, l'étudiant s'expose en se prêtant à l'expérience extraquotidienne proposée dans le cadre de sa formation. Il découvre l'impact du toucher de relation sur son corps à travers lequel il ressent la chaleur, la profondeur. Puis, il découvre, grâce à la pédagogie gestuelle, la globalité corporelle et enfin, grâce à l'introspection sensorielle, il devient présent à lui-même et éprouve un fort sentiment d'existence.

Jusqu'alors, l'étudiant confinait son langage intérieur dans la confidentialité de son corps, un langage silencieux. Notre questionnement porte sur le transfert du monde des sensations vers le monde de la signification. Mais il reste à déployer notre réflexion pour comprendre le passage de la sensation vers une *manière d'être*. Cette dernière est plus impliquante pour l'étudiant car il ne s'agit plus d'une simple sensation, mais d'un contact signifiant qui informe l'étudiant de son état. Nous assistons à l'émergence d'une prise de conscience spontanée reliée à un vécu corporel.

Nous avons dégagé plusieurs tonalités de perception de soi dans sa relation au sensible. Nous avons ainsi dégagé une palette de manières d'être en fonction de chaque niveau du sensible. Aussi, nous avons pris soin de classifier ce processus en trois étapes : *ressentir* (comment je ressens le sensible), *devenir* (la signification en lien avec le sens) et *être* (comment je suis dans mon rapport au monde).

En nous appuyant sur le recueil de données et en faisant appel à notre expérience, nous pouvons alors construire *l'esquisse théorique de la spirale processuelle du rapport au sensible*. L'idée est de modéliser le processus de transformation élaboré par le « moi ressentant » en relation avec le mouvement interne selon une sorte « d'onde de propagation » à la conscience du sujet de différentes manifestations du sensible.

Nous avons abordé ce thème dans le cadre théorique, notamment dans le tableau 2. Nous avons répertorié toute une gamme de rapports afin de réhabiliter la dimension sensorielle comme source de production de connaissances. Nous avons également

mentionné que le thème du sensible est abordé différemment selon l'appartenance à une sensibilité théorique.

Nous avons le sentiment que la spirale processuelle du rapport au sensible apporte une contribution réelle à la compréhension des phénomènes internes mis à l'œuvre dans la relation au corps sensible. Comme le rapportent souvent les étudiants, restaurer un rapport familial avec les phénomènes de la vie intime du corps implique de soigner la relation au corps. La spirale processuelle recouvre un vaste champ de perceptions, elle traduit un déploiement perceptif qui devient le terreau fertile d'informations internes nourrissant autant le sentiment de soi que la vie réflexive.

La rencontre avec le corps sensible participe à la formation de soi. Ce nouveau rapport consiste à pénétrer le processus de changement et à l'accompagner dans l'agir. Dans ce sens, l'étudiant rapporte comment il est important de se relier à cette expression du sensible et combien il est important d'être à l'écoute du processus interne. L'implication semble directe, première, ancrée dans un corps charnel et vivant à la fois. On assiste là à la réception du processus de changement à sa source en résonance avec le sujet qui le vit. L'étudiant connaît de l'intérieur l'expérience du sensible, qu'il est en train de vivre, et c'est à partir d'elle qu'il déploie de nouvelles ressources, de nouvelles manières d'être à soi et aux autres. L'accès à de nouvelles manières d'être à soi change les croyances, le regard sur la vie et sur les autres, et initie des manières de s'y prendre inédites. Cette connaissance immanente s'accroît au fur et à mesure que s'élargit le champ perceptif qui vient donner un nouvel éclairage à l'univers des sensations, des informations internes et des vécus corporels. Cela place le sujet au centre de lui-même en scellant son lien d'appartenance au vécu du sensible.

### **5.3.2.3. Approfondissement de la compréhension des catégories du sensible**

Comme nous venons de le voir, nous avons relevé les termes qui apparaissent le plus souvent dans l'écriture de l'étudiant. Parmi les termes les plus souvent utilisés nous trouvons celui du *mouvement interne* qui semble constituer la sensation fondatrice,

initiatrice du processus de transformation, comme le rapporte D1 : « *Cette rencontre avec le mouvement interne est la toute première expérience qui a changé mon rapport à moi et mon point de vue sur la vie.* » (D1 : l. 11-13) ; ou encore comme le signale avec intensité T1 : « *Pour moi, le sens est venu dans un premier temps du ressenti intense du mouvement interne.* » (T1 : l. 304-305) La grande majorité des étudiants décrivent, au contact de ce mouvement, une intensité précise et spécifique. C'est le cas, par exemple, de C1 : « *C'est tout d'abord une présence, mouvement interne doux et juste...* » (C1 : l. 104) ou encore de Y1 : « *Le mouvement interne crée une sensation apaisante, un baume apaisant qui adoucit et cicatrise jusqu'au cœur de nos cellules* » (Y1 : l. 118 - 120).

On voit se déployer au fil de l'écriture la description d'un mouvement interne chez la plupart des étudiants, mais chacun d'eux pose un regard différent sur lui, rendant l'analyse du mouvement interne difficile. Nous avons alors orienté notre analyse sur des sensations et des états plus tangibles que sur les états perceptifs associés au mouvement interne qui nous semble plus difficilement conceptualisable. Nous avons plutôt opté pour une herméneutique des termes les plus proches d'une « réalité subjective », en lien avec des vécus tangibles. En effet, la chaleur, la profondeur, la globalité, la présence à soi et le sentiment d'exister sont des mots qui emportent avec eux des manières d'être concrètes pour l'étudiant qui en fait l'expérience.

Notre contact sur le terrain de la pratique nous a permis de nous familiariser avec ces natures d'implication, de sensation car elles sont souvent rapportées par les personnes mises en situation de relation au corps sensible. En revanche, ce qui est nouveau, c'est la signification que revêtent ces termes suite à notre recherche. En effet, avant cette analyse, quand une personne rapportait « je me sens plus globale » ou « j'ai ressenti une présence à moi-même inédite » ou « j'ai eu le sentiment d'exister », nous en retirions simplement comme information que la séance de pédagogie manuelle était réussie.

Mais la catégorisation ci-dessus nous a aussi permis de comprendre les effets de notre pédagogie manuelle de façon plus précise et peut-être plus signifiante. En effet, on découvre que ce qui peut être considéré comme une sensation corporelle est bien plus que cela, c'est une *manière d'être à soi* au contact du sensible, c'est une *expérience vécue* révélatrice de sens qui jusqu'alors nous avait échappé.

Il nous est apparu impératif de porter notre attention sur certains mots associés aux différentes catégories du sensible, laissant supposer que l'information est inédite, tels que « C'est la *première fois* que » ou « C'est *nouveau* pour moi » ou « J'ai ressenti *plus* de globalité », ou « *Avant* j'étais... », « À cette *époque*, j'étais... » ou « Au *début* c'était... ». Toutes ces expressions montrent l'enjeu de la rencontre qui n'est ni commune, ni habituelle et prennent l'allure d'un moment crucial de vie : véritable *prise de conscience* d'une sensation, d'un état d'être, qui jusqu'alors était imperçu par l'étudiant.

Ce phénomène a attiré notre attention et nous a orienté vers la saisie de données qui relatent cette production de prise de conscience et de connaissance immanente qui émerge du contact avec le corps sensible, comme le montrent certains exemples du tableau : « *Je me surprénais à vivre des moments de paix et de plénitude, de présence totale à moi, que je n'avais jamais vécu auparavant.* » (G1 : l. 423-425) ; « *J'ai réalisé que j'éprouvais pour la première fois une sensation de globalité* » (S1 : l. 81-83).

D'un autre côté, quel sens peut-on donner au témoignage de D1 quand elle écrit : « *Ce fût une seconde naissance* » (D1 : l. 10-11) ? De même, nous avons été interpellé par la force de certains témoignages qui relèvent de l'ordre d'une certaine révélation.

Nous ensuite avons procédé à une recherche des exemples caractéristiques de l'importance du sentiment de découverte de soi : « *Je ressens en moi des perceptions inhabituelles, comme la présence à soi, à son corps et une présence perceptive du sentiment de soi* » (N1 : l. 274-276). Cette phrase est significative de l'ensemble et traduit assez bien les enjeux mis à l'œuvre dans la découverte des impacts de la relation au corps sensible sur la formation de soi. Les étudiants apprennent quelque chose de leur expérience vécue inédite et découvrent des intensités, des manières d'être qui constituent de nouvelles connaissances. C'est le cas de A1, quand elle écrit : « *J'apprends de la subjectivité de mon corps ressenti, une nouvelle forme d'accès à la connaissance* » (A1 : l. 309) ; ou encore cet autre exemple : « *Je ne connaissais pas la possibilité qu'offre la perception de soi. La part réflexive dans moi était limitée alors qu'aujourd'hui je découvre d'autres façons de penser avec plaisir* » (F1 : l. 487-488). On comprend bien qu'il ne s'agit pas, dans ce contexte, d'une production de

connaissance construite par la réflexion du sujet faisant un retour réflexif sur son expérience, mais d'une connaissance immanente, qui se donne spontanément au sujet qui l'aperçoit.

Ces premières pistes significatives nous ont alors poussé à orienter finalement notre quête compréhensive sur chacune des expressions du sensible afin d'en définir les contours et significations. Que signifie vraiment, vivre sa *globalité* ou vivre un *sentiment de présence* ou reconnaître en soi le *sentiment d'exister* ? Pour tenter cette quête de sens, nous avons réalisé un zoom sur chacune des catégories du sensible et relevé les différentes nuances et les différents sens emportés par chacune d'elle. En procédant ainsi, nous avons été amenés à créer des sous-catégories qui nous offrent la quintessence de chacun des termes.

### ➤ **Catégorie de la chaleur**

Quand un étudiant écrit : « *je perçois [...] de la chaleur* » (Q1 : l. 392-394), que dit-il précisément ? S'agit-il d'une chaleur thermique, classiquement admise, ou s'agit-il d'une chaleur évoquant une autre dimension ? Nous avons sélectionné trois passages qui relatent un vécu de chaleur.

#### ○ **Douce chaleur**

Le premier est lié à une sensation physique, comme le rapporte C1 : « *Je sens une douce chaleur interne, montant du ventre vers la poitrine.* » (C1 : l. 198-201) D'emblée, nous constatons que cette chaleur est locale, l'étudiant nomme sa localisation dans le ventre et la poitrine, ainsi que mouvante, elle se déplace vers le haut. Précisons que cet étudiant est novice dans la relation au corps et que le ressenti corporel lui était jusque-là étranger. On note cependant que la fréquentation de notre formation lui permet très rapidement de contacter des moments d'intense révélation : « *C'est tout d'abord une présence, mouvement interne doux et juste* » (C1 : l. 104). Cette présence qu'il savoure dans l'instant de l'expérience lui donne accès à une douce chaleur interne qui se déplace dans son intériorité : « *Une sensation de mouvement remonte doucement ma colonne vertébrale, dans une ondulation* » (C1 : l. 198-201) ; puis il poursuit :

« *L'esprit calme, je me pose sur mon corps ; [...] Je sens une douce chaleur interne montant du ventre vers la poitrine* » (C1 : l. 198-201). Cette chaleur lui révèle alors un lien entre une sensation corporelle et son état d'être de douceur qui est, selon ses propos, « *bon à vivre, harmonieux, savoureux et produisant des effets durables* » (C1 : l. 104-105). Le ressenti corporel va permettre à cet étudiant de travailler sur sa représentation initiale : « *Ce changement de représentation en cours ne pourrait pas avoir lieu de la même façon – voire pas du tout – sans lui (le corps)* » (C1 : l. 101-102).

#### ○ *Vague de chaleur*

Un grand nombre d'étudiants témoignent d'une sensation de vague qui traverse le corps, ou encore de flux qui imprègne la matière. Mais ici cet étudiant associe cette vague de chaleur qui s'anime en lui, à un sentiment de paix : « *Cet apaisement est assuré par une vague de chaleur qui s'anime en vous, créant ainsi un sentiment de paix* » (E1 : l. 219-120). Comme la majorité de ses pairs, il fait état de la présence d'un mouvement qui justifie la notion d'animation en lui : « *Je ressentais et visualisais un mouvement de plus en plus épais et lent* » (E1 : l. 317).

#### ○ *La chaleur de cette présence*

Au-delà de sa dimension de sensation, la chaleur peut être perçue sous une forme métaphorique. Lorsque la personne témoigne d'une chaleur, elle décrit en même temps un sentiment de confiance, de sécurité. Toute sensation de chaleur est associée à un état psychique de paix, de sérénité et d'un sentiment fort d'être compris, entendu par le praticien qui pose ses mains sur son corps de manière adéquate.

Ici, la chaleur est davantage qu'une simple sensation, c'est une présence intime et rassurante qui lui donne le sentiment de vivre une authenticité en elle : « *La chaleur de cette présence si intime si rassurante me donnait corps et matière pour nourrir et valider mon authenticité* » (L1 : l. 161-167) ; ou encore : « *Ma matière se réveillait, elle m'apportait une sensation chaude, rassurante.* » (P1 : l. 98-99) Elle fait le lien entre la chaleur et la douceur, la confiance, comme le suggère ce long passage : « *Ce travail m'a donné l'occasion de reconnaître ma douceur, je la salue, elle me donne : la confiance, un appui (elle me permet de me situer, ainsi je ne me sens plus seule, larguée dans une*

*sorte de vide), une expérience vécue, rassurante et nourrissante, un bien-être, un sourire intérieur, un regard doux sur le déploiement de la matière, des événements et de la vie. [...] Peut-être que ma douceur n'est qu'un retour à moi. Mon rapport à ma douceur devient alors des retrouvailles, un lien perdu et retrouvé. » (P1 : l. 320-335)*

## ➤ **Catégorie de la profondeur**

### ○ *La profondeur et ses différents degrés*

Cette catégorie est présente dans tous les journaux de bord. Elle est souvent associée à une sensation d'intimité, de lien avec quelque chose de plus grand, de plus profond ou avec une notion de changement radical. Nous constatons qu'il y a plusieurs degrés de profondeur et, par conséquent, plusieurs significations. Cela va du, « *j'étais touchée au plus profond* » (I1 : l. 115) où là il s'agit essentiellement d'une sensation, d'une implication à soi, ou *tout de soi* est concerné par la relation d'aide. D'autres étudiants utilisent cette catégorie pour signifier une qualité de présence avec eux-mêmes, comme s'ils décrivaient l'instauration d'un dialogue profond avec eux-mêmes, c'est en tout cas ce que rapporte F1 : « *J'ai découvert une nouvelle intimité : celle d'un dialogue profond avec moi-même* » (F1 : l. 425-426). On retrouve une dimension semblable chez G1, quand il rapporte le sentiment de retrouvailles avec la partie de lui-même la plus profonde, la plus essentielle et qu'il attribue au mouvement interne : « *Le mouvement interne [...] était aussi le lien avec quelque chose de plus profond en moi* » (G1 : l. 379-380). On retrouve également la notion de « fond » : « *Je suis touché au fond de moi-même [...] une sensation d'être entrée dans ma propre maison, de rentrer chez moi* » (T1 : l. 86-88).

La notion de profondeur renvoie le plus souvent à une réalité profonde, à une évidence qui tombe sur le coup d'un vécu incontestable. La rencontre avec la profondeur signe une rupture avec une ancienne manière d'être qui se révèle au grand jour au moment où l'étudiant pénètre la profondeur. Généralement, au contact de cette profondeur, il prend conscience de la distance qu'il entretenait avec lui-même, ce que rapporte F1 : « *le fait de redonner la place à cette profondeur qu'offre le mouvement interne m'a permis de m'ouvrir à de nouveaux regards me concernant et concernant les*

*autres* » (F1 : l. 560-562). Ce propos montre qu'une simple sensation est capable d'avoir un impact sur la manière d'être à soi et sur les points de vue.

○ ***La profondeur en tant que changement de soi***

L'accès à la profondeur nourrit par elle-même, mais en même temps elle signe un changement concret : « *Je constate un profond changement dans ma façon d'envisager la vie* » (D1 : l. 311-312). C'est donc le contact avec cette profondeur qui provoque ce changement. Cette connexion entre un vécu intime et un changement profond se donne sous forme de résonance interne qui renvoie à une autre réalité : « *Mon corps me renvoyait l'image de ma réalité profonde, la vraie* » (I1 : l. 123-125). Ce lien, ces retrouvailles, ce dialogue restauré entre soi et soi, cette connexion qui renvoie à l'image d'une réalité profonde influence finalement le regard sur la vie.

➤ **Catégorie de la globalité**

La catégorie de la globalité est un trait d'union entre l'univers des sensations qui se perçoit sous la forme de chaleur, de profondeur et l'univers de manières d'être à soi dans une dimension signifiante. Elle signe aussi l'indice d'un processus évolutif, par la distinction d'une plus grande implication de la personne. Ainsi, la mise à jour de cette catégorie nous a conduit à comprendre le processus d'expression de la relation au corps sensible sous la forme d'un processus dynamique.

○ ***Dimension physique de la globalité***

Les modèles d'intervention sensorielle sont d'abord centrés sur le retour à la globalité physique. Le premier niveau d'unification que rencontre l'étudiant est le retour à cette globalité corporelle. Illustrons ce cas de figure avec le cas de Q1 dont la représentation initiale évoque *le corps comme une enveloppe externe* : « *Je ne percevais mon corps jusque là que comme une enveloppe extérieure* » (Q1 : l. 51). En développant une plus grande écoute d'elle-même, et en posant une attention plus fine sur ce qui se passe dans son corps, cette étudiante finit par découvrir un nouveau sentiment de globalité, qu'elle rapporte ainsi : « *Je perçois avec joie les parties de mon corps qui sont*

*désormais davantage animés* » (Q1 : l. 440-441). On mesure le choc de cette découverte. Il est clair que cette étudiante en acquérant de nouveaux repères doit abandonner les anciens : « *Je prends conscience de la tension de mes muscles, de ma mâchoire quelque peu serrée, dans l'appréhension de la nouveauté* » (Q1 : l. 334-336). Mais ses difficultés sont vite surmontées car son accès à la globalité corporelle change sa relation avec elle-même, elle se sent unifiée avec elle-même : « *Au retour du stage, je perçois [...] mes pieds, mes mains, mes jambes. Je me sens comme un nourrisson qui s'éveille à la vie.* » (Q1 : l. 439-441)

#### ○ **Globalité corps/esprit**

Quand les étudiants utilisent le mot *globalité*, ils font le plus souvent référence à la re-connexion entre le corps et l'esprit. Au contact de la globalité retrouvée entre le corps et l'esprit, l'étudiant perçoit que jusqu'alors il était séparé, coupé en deux. Par exemple, N1 quand il fait un retour réflexif à son passé, écrit : « *A cette époque, je ne ressentais pas mon corps* » (N1 : l. 7). Mais une fois vécu le sentiment de globalité, il précise : « *J'aurais aimé de tout mon cœur et de tout mon être que mon corps et mon psychisme ne fassent qu'un, qu'ils se comprennent, s'harmonisent et se ressentent mutuellement* » (N1 : l. 21-23).

Un autre témoignage reprend cette dimension de la séparation du corps et de l'esprit : « *Le mouvement interne a eu un autre statut pour moi alors, j'ai pris conscience qu'il unifiait mon corps à mon esprit* » (G1 : l. 379-380).

#### ○ **Espace**

La globalité est souvent aussi abordée de manière indirecte par les étudiants ; ils parlent par exemple en terme d'*espace corporel* : « *Ma rencontre avec la méthode me fit très doucement contacter mon espace corporel* » (L1 : l. 112-113). La notion d'espace intérieur peut traduire un relâchement des tensions physiques et qui donne la sensation de mieux respirer, d'être moins serré dans une cuirasse corporelle. Cela peut traduire également une plus grande ouverture de la pensée.

Lorsque l'étudiant utilise la catégorie de l'espace, il prend conscience de sa singularité comme le souligne W1 : « *Une des conséquences de cette situation est que je*

*ne savais pas où je me situais dans l'espace* » (W1 : l. 27-28). Puis, elle poursuit : « *Vivre l'expérience de mes contours de l'intérieur m'a permis de me délimiter face à moi, au monde et aux gens. Je n'étais plus envahie. Je pouvais me situer dans un espace qui est mon corps* » (W1 : l. 132-136). Cette reconquête de son propre espace l'amène à se situer dans son corps, mais aussi dans son rapport au monde : « *Les événements qui m'arrivent ne sont plus déstabilisant comme avant puisque je peux les situer dans l'espace extérieur, prendre du recul en étant en moi et les accueillir en me donnant la possibilité d'interagir* » (W1 : l. 162.163).

Une autre étudiante relate son rapport à l'espace de façon différente. Pour elle, retrouver son espace signifie retrouver son lieu d'authenticité : « *Ma rencontre avec la méthode me fit très doucement contacter mon espace corporel, non sans difficulté* » (L1 : l. 112-113). « *J'ancrais ma réalité dans la perception de cet espace authentique* » (L1 : l. 139-140). Il y a là un début de changement de point de vue qui signe une transformation non seulement de la représentation perceptive, mais aussi conceptuelle.

#### ○ **Volume**

Les étudiants évoquent aussi la globalité sous la forme de volume : « *J'ai senti mon épaisseur, mon volume intérieur qui s'étalait* » (P1 : l. 131-133), rapporte P1. Tandis qu'un autre étudiant écrit : « *Mon corps semblait être un volume* » (N1 : l. 236). Autant d'indices qui marquent le déploiement d'une personne dans son rapport au monde et à elle-même.

De nouveau, on retrouve à ce niveau un lien entre le vécu corporel et l'accès à une nouvelle forme de pensée. En effet, la notion de volume emporte également une dimension de déploiement de sa propre potentialité qui est vécue en direct : « *[...] j'ai l'impression que mon corps se déploie, qu'il devient plus vivant. C'est complètement nouveau pour moi* » (B1 : l. 189-193). Ce vécu renvoie par contraste à ses limites d'action du passé, l'étudiant alors se perçoit comme ayant été étrié dans ses actions, fermé dans ses manières d'être. Cette sensation de volume peut aussi s'exprimer en terme d'un espace qui s'ouvre, comme le rapporte T1 : « *C'est comme si l'horizon devenait plus grand dans mes vécus et dans ma compréhension intellectuelle* » (T1 : l. 194-195).

### ○ **Contours**

Quand le sujet rapporte la perception de ses contours, il est à l'orée du *sentiment d'exister*, plus en lien avec un ancrage identitaire psychique. On constate que le rétablissement de ses contours physiques construit le sujet dans la validation de sa singularité. Quand l'étudiant retrouve ses contours, il se rend compte qu'il était absent à lui-même, lui donnant un sentiment d'étrangeté et de vulnérabilité. Ainsi, les retrouvailles avec ses propres contours ne sont pas toujours évidentes, comme le mentionne L1 : « *Je ne savais pas que j'avais des contours qui contenaient cette intériorité* » (L1 : l. 106-109).

Le vécu des contours corporels traduit le retour à la stabilité, à la solidité et à l'ancrage corporel et met un terme à la sensation de dispersion, de dissociation, d'éclatement qui jusqu'alors le rendait vulnérable. Le plus souvent, la construction de contours extérieurs se forme sous la poussée dynamique d'un mouvement intérieur, comme le rapporte P1 : « *J'ai senti mon épaisseur, mon volume intérieur qui s'étalait, puis, à un moment, j'ai bien ressenti les contours qui me délimitaient, depuis mon intérieur* » (P1 : l. 131-133).

### ○ **Totalité**

Le sentiment de totalité émerge quand l'espace intérieur et l'espace extérieur s'unifient, comme le décrit de façon pertinente W1 : « *Tout a commencé par une nouvelle perception de mon espace extérieur, puis de mon espace intérieur pour se terminer par la communication entre ces deux espaces* » (W1 : l. 67-69). Cette capacité est rarement présente spontanément chez l'étudiant. Nous avons maintes fois constaté que l'homme est coupé, sans le savoir, de sa dimension holistique et qu'il souffre de cette situation. La notion de totalité traduit donc la forme la plus élaborée de la globalité. L'étudiant qui relate cette expérience de la totalité est en lien avec quelque chose de plus grand que lui, il découvre une dimension corporelle holistique qui se rapproche d'une expérience paroxystique : sentiment d'unité, goût de plénitude total. Ainsi, par exemple, cet étudiant découvre : « *Un goût de plénitude de soi, de totalité* » (G1 : l. 376-377).

## ➤ Catégorie de la présence à soi

A ce stade, les étudiants semblent apercevoir la vie sous un autre angle, plus profonde, plus réelle et semblent avoir levé une certaine ignorance qu'ils avaient par rapport à leur corps. Ils décrivent qu'ils ont accès à une nouvelle conscience du sensible qui leur permet de développer une communication nouvelle avec eux-mêmes. Et, par là, ils témoignent de l'accès à une nouvelle source de connaissance.

Au contact de la chaleur et de la profondeur, ils « ressentent la vie » : « *Dès la première séance, j'ai senti la vie en moi, ce fut comme une seconde naissance* » (D1 : l. 10-11). Au contact de la globalité, ils prennent conscience de l'ampleur de ce travail de construction intérieure qui leur donne un sentiment de solidité, de stabilité et une consolidation identitaire : « *Il me manquait quelque chose pour me sentir concernée dans ma globalité* » (A1 : l. 92-93).

L'étape de la présence à soi signe le retour à soi qui se caractérise par un fort sentiment de plaisir, de bonheur, comme le précise A1 : « *Je découvre le plaisir d'être avec moi, en ma compagnie* » (A1 : l. 132), et cela avec la force de l'évidence : « *Il est clair que j'ai de plus en plus de plaisir à rentrer dans la découverte de moi-même* » (A1 : l. 338). La présence à soi est accompagnée d'une nouvelle façon de se percevoir : « *J'ai la sensation très forte que je rentre de plus en plus dans ma vie* » (A1 : l. 625).

Aux stades précédents, l'étudiant décrit un univers de sensations et de découvertes d'une nouvelle intériorité. Au stade de la présence à soi, l'expression change ; par exemple, le mot *sensation* se transforme en *sentiment* d'être à soi : « *Un sentiment de présence à soi bien réel* » (A1 : l. 545) ; ou encore prend la forme d'un « *présent corporéisé* » (J1, l. 262-263). Au contact de ce sentiment, certains évoquent des expériences inédites pour eux : « *Je me surprénais à vivre des moments de grâce et de plénitude, de présence totale à moi même que je n'avais jamais vécu auparavant* » (G1 : l. 423-425). Ce caractère inédit se retrouve très souvent : « *Je ressens en moi des perceptions inhabituelles comme, par exemple, la présence à soi, à son corps* » (N1 : l. 274-276).

On constate, en poussant plus loin l'analyse, l'impact du sentiment de présence à soi sur les comportements vis-à-vis de soi, mais aussi vis-à-vis des autres. C'est le cas,

par exemple, quand R1 écrit, « *Je me sentais présente à moi-même* » (R1 : l. 155-156), il faut entendre cette phrase comme signifiant *je prends la mesure de moi-même à travers l'existence qui vit dans mon corps*. On assiste ainsi au passage du sentiment d'existence vers une manière d'être à soi d'où émerge un sentiment de force et de stabilité : « *Cette présence à soi et au plus grand que soi me procure un sentiment de force et de stabilité* » (Q1 : l. 397-398), ce qui a pour conséquence d'être plus présent aux autres : « *[...] présence à soi et à l'autre* » (L1 : l. 106-109).

### ➤ **Catégorie du sentiment d'exister**

A ce stade, l'étudiant peut créer les conditions d'accès à une conscience du sensible et développer une communication entre son sentiment d'être à soi et son sentiment de présence aux autres. L'étudiant rapporte qu'il commence à se positionner dans la vie, comme le note A1 : « *Je commence à prendre ma place, je commence à me positionner vis-à-vis des autres* » (A1 : l. 400). Nous assistons au déploiement de son être, qu'il valide désormais : « *Je valide le fait que 'je suis en quête de moi', cela devient une évidence vécue* » (A1 : l. 487-488) ; ou encore : « *Je rentre dans ma propre validation de l'existence de ce monde du sensible, il fait partie de moi et de mon rapport au monde* » (A1 : l. 545-547).

On note que, par contraste, le sentiment d'exister renvoie à l'état antérieur de non-existence, comme le découvre T1 : « *Mais qu'est-ce qui me manque ? [...] C'est moi-même qui me manque. [...] Quel bonheur et quel choc de découvrir cela* » (T1 : l. 118-122). Une autre étudiante découvre, au contact de ce sentiment d'exister, qu'elle se vivait à côté, comme à l'extérieur d'elle-même : « *Je ne me rendais pas compte que j'étais dans un processus de non vie, de non moi* » (D1 : l. 15-16). Au final, cette étudiante n'hésite pas à écrire ce fameux « *excusez-moi d'exister* » (D1 : l. 36). Puis elle poursuit : « *Cette méthode a levé une certaine ignorance que j'avais par rapport à mon corps* » (D1 : l. 246-247). Cette prise de conscience l'amène à changer de point de vue sur elle-même et dans sa façon de se percevoir. Elle rapporte, en effet, que la rencontre avec le mouvement interne « *est la toute première expérience qui a changé mon rapport à moi et à mes points de vue sur la vie* » (D1 : l. 11-13).

En conclusion, nous présentons avec le tableau suivant le récapitulatif du processus de transformation au contact du corps sensible qui s'appuie sur toutes les catégories présentées ci-dessus.

**Tableau 22**

**Tableau récapitulatif du processus de transformation au contact de la relation au corps sensible**

<b>S'exposer</b>	<b>Ressentir</b>	<b>Devenir</b>	<b>Être</b>
<b>Expérience extraquotidienne</b>	<b>Sensation, tonalité</b>	<b>Manière d'être à soi</b>	<b>Manière d'être au monde</b>
Toucher de relation	<b>Chaleur</b>	Je me sens en sécurité et en confiance.	Je suis plus confiant et plus sûr de moi.
	<b>Profondeur</b>	Je me sens touché et concerné au sein de mon intériorité.	Je suis moins artificiel, moins périphérique, plus concerné par les autres.
Toucher psychotonique	<b>Globalité</b>	Je me sens solide, unifié, à moi-même et à plus grand que moi-même.	Je suis moins dispersé dans ma vie, plus ancré dans les actions, plus proche des autres.
Relation d'aide gestuelle	<b>Présence à soi</b>	Je me sens présent à moi-même et découvre ma singularité. J'ai le goût de moi.	Je suis moins à distance des autres. Je ne suis plus à l'extérieur de moi et des choses. Je suis présent à tout ce qui m'entoure.
Introspection sensorielle	<b>Sentiment d'exister</b>	Je me sens situé dans ce que je ressens. Je valide ma façon d'être. Je me sens ancré dans ma subjectivité incarnée.	Je trouve ma place auprès des autres. J'ose être. J'existe en tant que moi. Je me valide. Je suis autonome et adaptable.

Ce tableau est loin d'être exhaustif. Il a le mérite de montrer, grâce au témoignage des étudiants, la filiation de transformation comportementale avec le vécu du sensible corporéisé. L'analyse transversale des journaux livre des itinéraires de transformation concrète. Les étudiants se découvrent plus solides, plus adaptables et gagnent en assurance (se positionner, trouver sa place). De façon quasi générale, les étudiants

disent avoir gagné en ouverture d'esprit et avoir développé leur capacité d'écoute des autres.

### **5.3.3 Troisième phase de l'analyse herméneutique : premiers résultats sur la question de recherche**

Nous sommes maintenant en mesure d'analyser précisément les étapes du processus de transformation des sujets et de l'impact sur leurs représentations initiales, en nous appuyant sur les résultats des analyses précédentes.

Le processus de transformation ne peut pas se faire, la plupart du temps, sans traverser des périodes de doute, de difficultés de tous ordres, ou de remise en question de la formation même. Cet itinéraire ne se fait donc pas sans résistances, et de telles résistances sont souvent à la hauteur de l'intensité vécue dans la relation au corps sensible. De même, ces résistances sont aussi associées à la force d'attachement aux représentations initiales.

Il nous faut donc, dans un premier temps, analyser la nature spécifique de celles-ci. Dans un deuxième temps, nous avons pu catégoriser les stratégies, les « voies de passage » comme nous les avons appelées, que les sujets ont mis en place pour affronter ces résistances. Enfin, nous avons pu analyser précisément l'impact de ce processus sur les représentations initiales, but de notre recherche.

### **5.3.3.1 Analyse des résistances et des difficultés rapportées par les étudiants en formation de somato-psychopédagogie**

Nous relevons que **13 étudiants sur 28** rapportent avoir traversé des périodes de difficulté pendant leur parcours de formation. Ce chiffre nous apparaît important, dans la mesure où la consigne initiale n'invitait pas directement à aborder la thématique liée aux difficultés d'apprentissage. On note que la nature des résistances rapportées possède une texture différente que celles habituellement répertoriées dans la littérature spécialisée. Notre analyse s'est donc orientée vers la compréhension des phénomènes mis à l'œuvre dans l'installation des résistances et des difficultés.

Comment l'étudiant procède-t-il dans son processus de changement ? Quelles ressources déploie-t-il pour se rallier à sa puissance de transformation ? Cette force vive qu'il découvre dans sa chair, le tient en éveil et le travaille de l'intérieur et le met au contact d'une nouvelle exigence, celle d'être vigilant à rester présent à lui-même, et de faire de la lecture des manifestations de son corps un partenaire de réflexion.

L'étudiant s'interroge constamment : qu'est-ce que je ressens réellement ? Qu'est-ce que j'éprouve vraiment ? Qu'est-ce que j'apprends de ce que j'éprouve ? Il est ainsi placé au coeur de l'expérience vivante du changement, soutenu et encouragé par les progrès perceptifs enregistrés. Mais, parfois, il peut être découragé par les difficultés liées à sa « pauvreté perceptive », à sa résistance cognitive, ou à son manque d'intérêt pour le changement.

Par sa présence récurrente dans les journaux, et parce que la confrontation avec la difficulté est aussi, selon ce que rapportent les étudiants, une étape incontournable dans l'appréhension des tenants et aboutissants du processus de transformation. Nous nous devons d'analyser profondément la nature des difficultés rencontrées par nos étudiants. De plus, cela nous permet aussi d'entrevoir comment notre question de recherche va se trouver éclairée. En effet, nous nous sommes rendu compte que nombre de ces résistances sont en lien direct avec le processus de transformation des représentations.

➤ **La relation au corps sensible source d'une nouvelle exigence de vie génératrice de résistances**

Nous l'avons vu dans le chapitre consacré à l'herméneutique des catégories du sensible, l'étudiant rencontre des sensations inédites, des manières d'être à soi et aux autres différentes qui le concernent profondément dans son intériorité : « *J'ai senti une forte résonance interne qui m'a connectée à moi-même à un niveau profond* » (X1 : l. 168-170) ; ou encore « *J'avais retrouvé le goût de moi et tout le plaisir de se sentir soi en soi et dans sa forme en soi* » (A2 : l. 159-161). Parce que l'étudiant est capable d'écouter la plus infime nuance de sensibilité se manifestant dans son corps, il sent, au plus intime de lui-même, s'il est accordé ou pas avec *ce qu'il sait* au contact du sensible et *ce qu'il fait* dans sa vie quotidienne : « *Je me heurte souvent à mes limites, mais je commence à être conscient de ces moments que j'appelle non justes (cette prise de conscience prend parfois un peu de temps) et les accepte comme faisant partie du chemin* » (C1 : l. 133-148).

Cependant, la rencontre avec la profondeur génère parfois et paradoxalement des tensions cognitives inconfortables. D'un côté l'étudiant découvre au contact du sensible un nouvel univers qui le comble, et de l'autre, il prend conscience, des freins à son renouvellement. Ces tensions se trouvent majorées par le déploiement d'une connaissance par contraste qui met en relief les incohérences entre les vécus, les pensées, et les actions. On retrouve ce phénomène dans de très nombreux témoignages d'étudiants.

L'enrichissement perceptif conduit l'étudiant vers une connaissance par contraste plus aiguisée, vers une plus grande lucidité, il « voit ce qu'il ne voyait pas », il « se regarde faire » dans ses contradictions et ses incohérences sans pour autant être capable de réguler ses actes : « *Plus mon rapport au corps changeait, plus je me rendais compte que je ne suis pas forcément ce que je dis, que je ne suis pas forcément ce que je pense et sens* » (W1 : l. 179-180) ou encore : « *J'étais arrivée à un état de ras-le-bol vis-à-vis de certains de mes mécanismes au point de ne plus pouvoir les supporter et qu'ils deviennent même une cause évidente de souffrance pour moi* » (R1 : l. 186-190).

Une lucidité qui semble être sans concession, révélatrice d'un conflit entre le souci de préserver l'ancien et le désir profond de changement. : « *En changeant mon rapport à moi-même, grâce au sensible, je contacte un 'vieux ressenti existentiel' préfabriqué, que je transportais en moi, qui me coupe de mon corps sensible.* » (X1 : l. 23-24) ; ou encore, dans un ordre d'idée différent : « *Je constate cependant qu'à partir des faits expérimentés et sur lesquels j'ai posé un sens dans mon expérience de vie, j'ai pu mesurer l'attitude inadaptée qui était la mienne certaines fois* » (Q1 : l. 558-560).

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. Y1 mentionne la survenue soudaine de sa difficulté : « *j'ai eu la sensation que mes fondations s'écroulaient. C'était complètement contraire à ma façon de penser. La confrontation était de taille.* » (Y1 : l. 273-275) ; un autre étudiant évoque : « *Une rencontre immédiate qui est venue bouleverser bien des idées, bien des croyances et bien des certitudes* » (R1 : l. 149-150).

On constate que la résistance fait partie du processus de transformation de l'étudiant mis en situation de relation au corps sensible. Cependant, cette résistance n'est pas vaine et aboutit le plus souvent à une réelle transformation : « *Nous constatons donc que le sensible peut modifier nos représentations, qu'il nous permet d'agir différemment en apprenant de nous-mêmes, de notre expérience, de notre vie ; Il nous apporte une certaine lucidité sur nos stratégies et celles des autres et surtout modifie le rapport que nous entretenons à nous-mêmes, à nos pensées, aux événements.* » (Y1 : 707-711) Tandis qu'une autre étudiante parle de « réveil » : « *J'ai la sensation de me réveiller et de mettre en action ou de redémarrer une identité corporelle profonde qui fait mon être vrai, qui touche mon authenticité physiologique.* » (X1 : l. 264-266)

En conclusion, l'analyse herméneutique révèle les causes de difficulté les plus fréquemment rencontrées par les étudiants. Nous constatons que **l'instantanéité de l'information interne**, crée un effet « d'effroi » d'autant plus grand que l'information interne s'est livrée presque à l'insu de l'étudiant. La pensée se donne de manière spontanée, elle n'est pas construite par le sujet. On retrouve également une difficulté qui naît du contact avec une **nature de nouveauté** qui ne correspond à **aucune référence**

**au sein des structures d'accueil.** L'information inédite et non concevable place transitoirement l'étudiant dans une incapacité de nommer le contenu de son expérience. On note également que l'**évidence du vécu** ne permet pas à l'étudiant de mettre en œuvre toute une stratégie cognitive d'évitement de l'information interne. Enfin, la **rapidité** de la transformation au contact du corps sensible place l'étudiant dans des difficultés d'adaptation, de mise en cohérence des vécus, des pensées et des actes.

### ➤ **Catégorisation des natures de difficultés d'apprentissage spécifiques rencontrées dans la formation de somato-psychopédagogie**

Cette analyse nous a permis de catégoriser les sujets en six typologies différentes qui sont en lien direct avec la spécificité de la formation en somato-psychopédagogie. Nous remarquons, que la plupart du temps, l'étudiant a une forte exigence d'excellence, majorant la difficulté : « *Modifier ma conscience, ma perception, me rendre plus sensible, plus malléable, plus présente à moi-même et aux autres.* » (M1 : l. 244-245)

Nous devons avertir le lecteur que certains étudiants présentent plusieurs types de résistances ; c'est pourquoi on les retrouve dans plusieurs catégories d'analyse. Par exemple, on retrouve I.1 dans trois catégories différentes.

#### ○ **Difficultés liées à la pauvreté perceptive (I1, Q1, Z1)**

Nous avons abordé le concept de la potentialité perceptivo-cognitive (cf. tableau 5) dans le cadre théorique et avons précisé que le champ théorique de la potentialité perceptive recouvre trois idées principales. Parmi celles-ci, la sollicitation de la potentialité perceptive mobilise la personne dans sa capacité à entrer en relation avec elle-même et ses états antérieurs. Cette sollicitation ne consiste pas en une simple contemplation de ses états corporels, mais demande un effort réflexif important de la part du praticien. Nous avons également précisé la présence de disparités dans les

capacités des étudiants à développer leurs habiletés perceptives, le contact avec la nouveauté corporelle créant des résistances.

Au cours de la découverte sensorielle au contact des programmes d'enrichissement, certains étudiants prennent conscience de leur pauvreté perceptive. C'est le cas, par exemple, de Z1 : « *Je n'y rencontrais que très peu de sensations...* » (Z1 : l. 78-79) ; ou le cas de Q1 : « *Je découvrais une insensibilité de mon corps* » (Q1 : l. 285). Ainsi, un certain nombre d'étudiants ressentent leur itinéraire de formation comme un « parcours du combattant » où ils côtoient leurs difficultés perceptives. C'est donc avec désolation que cette étudiante constate : « *Je ne ressens toujours rien, au niveau de mes perceptions sensorielles* » (Q1 : l. 363) ; ou encore : « *La perception de mon corps lors du traitement était inexistante à mon niveau, à part les points d'appui de mon corps sur la table de soin.* » (Q1 : l. 281-282)

La problématique ne se limite pas à une difficulté perceptive, le plus souvent l'étudiant glisse vers des prises de conscience très implicantes pour lui, du genre : « *Je ne sentais pas plus en moi que chez les autres et il allait falloir des années pour comprendre que ce n'était pas une fatalité, ni une injustice de la nature, mais que cela correspondait très exactement à toute ma façon d'être* » (I1 : l. 246-249).

○ **Résistance de décalage entre le renouvellement des représentations perceptives et la fixité des représentations conceptuelles (D1, E1, N1, R1, S1)**

Certains étudiants ont une promptitude à saisir l'immédiateté au cœur de l'acte perceptif ; d'autres, au contraire, comme nous venons de le voir, semblent privés de cette capacité et rencontrent à la place leur mode de fonctionnement : « *Mon corps intègre, dans un premier temps, l'expérience mais la pensée ne suit pas. Elle reste dans les vieux schémas. Il y a un décalage entre les deux* » (D1 : l. 289-290). Une autre étudiante fait ce témoignage allant dans le même sens : « *Il est d'ailleurs notable que la représentation du rapport à mon corps était profondément modifiée mais pas celle du rapport à moi-même dans mon quotidien.* » (R1 : l. 162-164) On remarque que d'un côté l'étudiant souhaite se transformer et que de l'autre côté, il reste dans une attitude de

contrôle. L'étudiant, cependant, reconnaît les effets « contre-productifs » de sa stratégie : « *Quand ces nouvelles informations sont arrivées, jamais le doute ne s'est installé mais la peur de comment l'adapter à ma vie afin de rester cohérent, en respect avec mon nouveau cap de vie ?* » (E1 : l. 271-272) Finalement, ce n'est pas toujours le fait d'apprendre qui génère de la difficulté, mais le fait d'être touché par la transformation en cours et de la valider : « *La difficulté majeure est la confrontation de la nouvelle perception aux représentations anciennes* » (R1 : l. 211-212) ; difficulté fort bien rapportée par E1 : « *Malgré ces sensations d'ouverture sur la vie, je ne pouvais accepter au premier abord que mes anciennes représentations étaient erronées* » (E1 : l. 19-20) ; ou encore : « *Ce changement de perception s'est accompagné d'une modification de mes repères. En tout cas, les anciens ne fonctionnaient plus.* » (S1 : l. 106-107).

○ **Difficultés liées à la prédominance cognitive (E1, I1, R1, V1)**

Les étudiants qui rapportent cette nature de résistance se décrivent comme ayant une structure psychique à prédominance cognitive. Leur activité intellectuelle est performante et s'exerce avec bonheur dans les analyses de pratique et le savoir théorique. La difficulté est majorée car ces étudiants ont brillamment réussi leur parcours académique. Ils rapportent qu'au fil du processus de transformation une prise de conscience leur fait entrevoir leurs limites perceptives, sans pour autant avoir la capacité d'exercer une influence sur elles. La personne est obligée de déployer un effort pour acquérir une habileté perceptive : « *Une hypothèse émergeait en moi : celle que le corps était peut-être un interlocuteur valable... Il me faudra encore batailler des années pour valider totalement cette conception, tant mes résistances se sont avérées fidèles !* » (I1 : l. 115-117)

Une autre étudiante illustre très bien comment une résistance cognitive peut faire obstacle à l'enrichissement perceptif : « *Impossible pour moi. Tout jaillissement d'un phénomène en intériorisation est systématiquement pris en otage par ma pensée de contrôle, qui s'assure qu'il existe bien une case correspondant à ce que je vis.* » (V1 : l. 100-102) Naturellement, en considérant les difficultés précédentes relatées, cette étudiante rencontre dans sa phase d'appropriation de son expérience des difficultés à

accéder à un rapport d'intensité de qualité : « *Dans cette phase d'appropriation de mon expérience, je me heurte à une difficulté tout aussi centrale dans ma problématique, qui est la question du rapport à l'intensité. J'avais toujours eu l'idée que la perception du sensible générait des effets particulièrement intenses.* » (V1 : l. 134-137)

Un autre étudiant aborde cette problématique de front : « *J'ai été confronté à mes représentations c'est-à-dire à mes connaissances anciennes du corps humain.* » (E1 : l. 15-16) et relate l'évolution de cette prise de conscience : « *Au fur et à mesure, la difficulté s'installait car les représentations touchées étaient encore plus ancrées en moi. Elles étaient issues de mon éducation, de mes croyances, de mon vécu, de mes propres acquis.* » (E1 : l. 54-56). Il offre une réflexion précise à propos de la négociation intime qu'il engage entre l'ancien et le nouveau : « *Pendant ce temps de latence, vous êtes confrontés à un défilé des anciennes et des nouvelles représentations, pour chacune d'elles, le choix d'accepter ou de rester sur les représentations bien installées, donc sécurisantes, réconfortantes car comprises, déjà éprouvées, donc bien acquises.* » (E1 : l. 208-212), puis il conclut : « *Malgré ces sensations d'ouverture sur la Vie je ne pouvais accepter au premier abord que mes anciennes représentations étaient erronées* » (E1 : l. 19-20).

○ **Résistance par contraste entre ce que la personne sait et ses comportements (C1, G1, M1, N1, R1)**

De nature différente des précédentes, cette résistance résulte d'une prise de conscience par l'étudiant de sa manière d'être au monde. Il perçoit un décalage entre ce qu'il fait et ce qu'il est devenu : « *Je passe par des moments de creux, où je me sens stagner, qui sont d'autant plus désagréables que j'ai touché des instants d'harmonie.* » (C1 : l. 49-50) Cette prise de conscience *par contraste* apparaît également chez R1 : « *Cette lucidité nouvellement acquise, met au grand jour des mécanismes qui jusque là conservaient l'anonymat : 'Je pourrais même dire que mes mécanismes de fonctionnement habituels étaient étrangement amplifiés, à la limite de la caricature'.* » (R1 : l. 164-166)

Effectivement, de nombreux étudiants témoignent de cette période critique où ils « savent » que l'enrichissement perceptif va de pair avec une transformation de l'être, au sens d'une guérison de « *cette absence à soi-même* » (Q1 : l. 52), comme le raconte Q1.

○ **Difficultés liées à la peur de l'inconnu et de la nouveauté (A1, A2, G1, Q1, V1)**

Pour d'autres, le plus difficile à gérer est la peur de l'inconnu : « *Je rencontre également mes peurs profondes* » (A1 : l. 487-488). Ces étudiants ont peur de perdre leurs repères au contact de ce nouveau champ perceptif : « *Ce fut une période très éprouvante, j'avais perdu mes repères* » (G1 : l. 383). Le cas de V1 nous permet d'accéder à la compréhension des mécanismes qui sous-tendent cette nature de difficulté : « *Il me semble que le manque de confiance et la peur qui se logent ici émergent de l'idée que se transformer, c'est aller vers l'inconnu, et que ce changement passerait par une rupture. Ce que je vis a priori comme dangereux pour ma stabilité. Me transformer reviendrait donc à prendre le risque de mettre en péril ma stabilité, difficilement acquise.* » (V1 : l. 296-299)

Cette autre étudiante relate ainsi sa difficulté : « *S'il est possible de travailler sur nos pensées, sur nos comportements, les transformer... alors, que me reste-t-il ? Qui suis-je ? Je vis un moment de panique totale, de sensation de vide intense.* » (A1 : l. 488-490)

○ **Difficultés liées à la comparaison avec autrui (A1, I1, V1)**

Nous donnons souvent des espaces de parole aux étudiants. Ils se retrouvent donc exposés au regard des autres et à leur capacité à animer un groupe. Ces moments révèlent des difficultés importantes et ont tendance à plonger l'étudiant dans une attitude de dévalorisation. En effet, ces espaces de parole étant ouverts à tous les étudiants, certains d'entre eux décrivent des vécus extrêmement riches, ce qui plonge

d'autres étudiants dans un grand désarroi. C'est le cas de cette étudiante : « *Il m'est souvent arrivé de me sentir étrangère au reste du groupe, comme si on ne parlait pas la même langue.* » (I1 : l. 275-276) ; ou de cette autre étudiante : « *Je ne comprenais rien, je me sentais stupide et évidemment très gauche par rapport aux autres.* » (A1 : l. 123-124) On comprend alors l'inconfort que cela peut susciter simultanément à des prises de conscience : « *Je commençais à être obligée de reconnaître que j'avais dépassé le niveau zéro de perception, je réalisais que le mouvement me donnait des infos que je ne validais pas... sans pour autant que je trouve cela extraordinaire ! Ce qui est décevant... quand on a l'ambition de vouloir vivre (une fois au moins) une expérience du Sensible comme certains en témoignent parfois.* » (V1 : l. 134-141)

### **5.3.3.2 Les sept voies de passage utilisées par les étudiants pour dépasser les difficultés liées à la rencontre avec le sensible**

Si le processus de transformation vécu par les étudiants, dans la rencontre avec le sensible du corps, les fait se confronter à leurs résistances, cette confrontation est aussi une source de mobilisation. La motivation immanente, qui mobilise l'individu au nom de ce qu'il a vécu à l'intérieur de lui, est un appui très important dans la résolution positive de ces difficultés.

Il nous semble donc important de répertorier les *voies de passage* exploitées par les étudiants tout au long de leur itinéraire de transformation. On relève dans les itinéraires les plus accomplis la présence constante de certains items : le retour à soi ; l'accès à un lieu de confiance ; l'accès à une compréhension des vécus du sensible ; la possibilité de convoquer le sensible dans la vie quotidienne ; l'accès à une motivation immanente qui porte un projet de vie ; la validation des transformations ; une pratique quotidienne des instruments pratiques que sont l'introspection sensorielle et le mouvement gestuel.

Ces stratégies perceptivo-cognitives et comportementales s'avèrent très performantes dans la réussite du processus de transformation, autant pour éviter les

difficultés que pour les résoudre. Les voies de passages que nous avons répertoriées sont donc les suivantes :

- **Le retour à soi :** « *M'approprier davantage l'expérience en la vivant depuis un lieu nouveau : moi-même et non à partir de repères extérieurs. Soigner mon rapport au présent, expérimenter ce moment qui se donne chaque instant et débouche sur un 'à-venir' qui se déroule sans cesse.* » (V1 : l. 340-343)
- **L'accès à un lieu de confiance :** « *Je sais qu'il existe en moi une confiance et que je peux m'appuyer dessus pour faire une expérience sans avis et sans jugement.* » (V1 : l. 307-309)
- **L'accès à la compréhension des vécus du sensible :** « *La signification était claire et la mise en action se fit très rapidement ou tout du moins le processus de transformation se mit en route aussitôt car une nouvelle compréhension de moi-même venait de naître remplaçant immédiatement l'ancienne.* » (R1 : l. 182-185)
- **La possibilité de convoquer la relation au sensible dans la vie quotidienne :** « *Quel plaisir que de commencer à pouvoir retrouver ces états de façon plus ou moins reproductible.* » (C1 : l. 118-121)
- **L'accès à une motivation immanente qui porte un projet de vie :** « *Il est clair que j'ai de plus en plus de plaisir à rentrer dans cette découverte de moi-même [...] Je me lance dans de nouvelles orientations avec de nouvelles amplitudes.* » (A1 : l. 338)
- **La validation des transformations :** « *Je constate des effets sur ma vie quotidienne : moins d'agressivité, plus de calme. Je suis plus dans le moment présent et moins dans le regret de ce que j'aurais dû faire.* » (A1 : l. 221-223)
- **La pratique quotidienne des instruments pratiques : introspection sensorielle, mouvement :** « *Je fais l'accordage somato-psychique en gestuelle. À la fin de cet exercice, je vais déjà beaucoup mieux. J'enchaîne avec une introspection que je construis avec des items que j'observe et que je décris dans leur évolution. Je me pose, je ralentis, je fais un point d'appui à mes pensées négatives. Je choisis d'accéder au lieu qui est en moi où il n'y a pas de turbulence. Je choisis de ne plus gâcher mon temps si précieux avec des états*

*d'âme nourris avec des pensées destructrice.* » (O1 : l. 383-393) Puis elle conclut : « *L'important, c'est le présent, c'est la vie que je mène aujourd'hui, et aujourd'hui, je peux dire, je suis heureuse.* » (O1 : l. 422-423) « *J'ai appris à prendre soin de moi même, j'ai développé des repères internes qui me donnent une stabilité, une certaine indépendance, qui me conduit vers l'autonomie.* » (O1 : l. 439-441)

### **5.3.3.3. Premiers résultats sur la question de recherche : l'impact de la relation au sensible sur les représentations initiales**

Après toutes ces analyses en lien avec notre modélisation de la spirale processuelle et du processus de transformation au contact du sensible du corps, nous pouvons nous centrer sur notre question de recherche précise, soit rechercher l'impact de ce processus sur les représentations initiales des étudiants.

Au début de notre analyse herméneutique, nous avons réalisé un tableau de synthèse des quatre différentes natures de représentation initiales qui apparaissaient à la lecture des journaux de bord. Pour parachever notre recherche sur l'impact de la relation au corps sensible, nous reprenons la structure de ce tableau et réalisons une analyse ciblée sur les témoignages traduisant l'impact de la relation au corps sensible sur la transformation. La structure des tableaux suivants reprend la classification des représentations avec dans la colonne de gauche, la représentation initiale et dans la colonne de droite les phrases les plus représentatives du changement de la représentation initiale.

Pour compléter notre recherche, nous procéderons à une analyse ciblée sur la forme utilisée par les étudiants pour rapporter leur transformation. Certains étudiants témoignent clairement de leur changement profond tandis que d'autres nécessitent de la part du chercheur un travail de recherche, de mise en relation pour mettre en relief la transformation.

Nous terminerons cette étude par la présentation de trois cas significatifs de l'ensemble des étudiants afin de donner une idée précise sur l'impact de la connaissance par contraste sur la transformation.

**Tableau 23**

**Transformation des représentations liées à des idées**

<i>Représentation initiale liée aux idées</i>	<i>Transformation de la représentation initiale</i>
« Tout s'expliquait, tout était explicables... par les Sciences, humaines, physiques (et chimie), mathématiques » (E1 : l. 60-62)	<p>« Je suis passé par le temps de réception de l'information, puis par le temps de la compréhension (temps de latence, d'acceptation, de maturation et d'évolution de ces nouvelles pensées) et par l'assimilation et la mise en place dans ma vie. » (E1 : l. 274-276)</p> <p>« Pour permettre les modifications de mes représentations, j'ai dû accepter les modifications dans ma matière afin de laisser la place à une nouvelle façon de concevoir les choses. » (E1 : l. 70-71)</p> <p>« C'est alors que de 'la tête et les jambes' je suis passé à 'la tête et le corps' et donc, rendu évident, que deux dimensions existaient : celle du corps et de l'esprit. » (E1 : l. 84-85)</p>
« la représentation que je me fais de l'autre » (I1 : l.2) « L'autre n'accepte mon existence que dans la mesure où je lui suis utile. » (I1 : l. 49)	<p>« C'est comme si je sortais d'une longue léthargie. » (I1 : l. 308-309)</p> <p>« Le rapport à mon corps a joué un rôle considérable dans cette quête. » (I1 : l. 327-328)</p> <p>« il m'est devenu infiniment précieux, désormais indispensable à mon évolution et à la découverte de qui je suis » (I1 : l. 329-330)</p> <p>« en changeant ma relation à moi, à mon corps » (I1 : l. 144-145)</p> <p>« il m'est clairement apparu que mes difficultés relationnelles [...] pourraient se transformer » (I1 : l. 144-145)</p>
« Pour vaincre l'ennui, je dois remplir le temps » (K1 : l1)	<p>« La lenteur, je l'ai appréciée le jour où j'ai commencé à me donner du temps. Il m'a fallu prendre conscience de la notion de temps pour avoir envie de goûter à la lenteur. » (K1 : l. 112-113)</p> <p>« la lenteur, chose que je détestais le plus au monde est devenue un concept attachant » (K1 : l. 39-40)</p>
« Mieux vaut trop plutôt que rien » (L1 : l. 1)	<p>« <b>Ma rencontre avec la méthode</b> me fit très doucement contacter mon espace corporel, non sans difficulté » (L1 : l. 111-112)</p> <p>« La perception du <b>mouvement interne</b> me mit dans l'éprouvé d'une réalité autonome venant de l'intérieur ne passant pas par le regard de l'autre » (L1 : l. 161-162)</p> <p>« ... la chaleur de cette présence si intime si rassurante me donnait corps et matière pour nourrir et valider mon authenticité. C'était une réalité indéniable qui ne nécessitait pas de faire le pitre pour faire semblant d'exister. » (L1 : l. 161-167)</p>
« L'effort implique une volonté, un	« Un nouveau type d'effort apparaît, celui qui sollicite une réflexion, comment un effort 'physique', perceptif, peut-il être à l'origine d'un

dépassement de soi » (M1 : l. 4-5)	processus réflexif ? » (M1 : l. 256-258)
« La vie n'est pas une partie de plaisir » (P1 : l. 38)	« Est-ce que ces expériences de douceur ont modifié mon corps ? Oui, mon corps est plus malléable, plus adaptable et adapté à son environnement. Oui, je me sens plus à l'écoute de l'autre et de moi, moins souvent jugeante ou plus consciente de l'être, plus tolérante. » (P1 : l. 246-248) « Ma matière se réveillait, elle m'apportait une sensation chaude, rassurante et je n'avais pas besoin de me battre pour y arriver. La chose se faisait sans cet acharnement qui fixe l'attention et rigidifie l'intention » (P1 : l. 98-100)
« Pour que les choses aient un sens, elles doivent répondre à un objectif clairement identifié sous la forme d'un projet concret, défini pour le futur. » (V1 : l. 7-9)	« ... l'enjeu de ce que je fais n'est pas nécessairement dans ce que j'obtiens, mais peut se situer également dans ce que je mets, j'investis de moi. » (V1 : l. 76-78) « Je sais qu'il existe dans moi une confiance, et que je peux m'appuyer dessus pour faire une expérience sans avis, ni jugement » (V1 : l. 307-309) « ... j'ai eu la sensation qu'il était possible, pour l'avoir expérimenté, d'avancer non pas vers un but (la forme) mais à partir d'une attitude (qualité de présence, recherche de la justesse). » (V1 : l. 307-309) « j'ai progressé dans ma capacité à prendre pour référence un état présent » (V1 : l. 218) « savoir où l'on est, est au moins aussi important que savoir où l'on va. » (V1 : l. 215-216).
« Je me suis souvent trouvée en position de « rebelle » face à un ordre établi ou à une hiérarchie imposée ». (Z1 : l. 7-8).	« ... il me semble que je suis entrain de gagner par-là aussi un nouvel espace de liberté. » (Z1 : l. 295-296) « Une liberté par rapport à l'emprise de mes pensées, celles qui sont coupées de mon corps. C'est aussi une nouvelle forme de liberté de penser, de plus en plus en lien avec mon corps » (Z1 : l. 316-317) « Au vu de ce que je suis en train d'expérimenter, je crois pouvoir dire que le corps est le garant de cette justesse. » (Z1 : l. 336-337) « ... je me suis aperçue à quel point ma représentation de la liberté, idée fondatrice de ma personnalité et de mes choix de vie était en train de se transformer sans que je n'en aie fait le choix volontairement. » (Z1 : l. 3-5)
« Je dois rester dans mes propres limites pour ne pas empiéter sur autrui » (B2 : l. 69-70)	« Cette expérience du mouvement interne m'a donné accès à un vécu nouveau de mes limites. » (B2 : l. 116-117) « C'est cette expérience corporelle qui modifie mon regard sur ce qui me délimite et sur ce qui me limite. » (B2 : l. 153-154) « je m'intéresse alors à l'autre, et j'y prend plaisir, et je peux parler avec » (B2 : l. 199) « De monologue, je passe à conversation. » (B2 : l. 166-167)
« J'ai une méfiance envers la nouveauté » (U1 : l. 168-169)	Pas de transformation significative. » Je n'ai pas encore expérimenté de transformation qui suive la description du moi renouvelé » (U1 : l. 312-313)

**Tableau 24**

**Transformation des représentations liées à des valeurs**

<i>Représentation initiale liée à des valeurs</i>	<i>Transformation de la représentation initiale</i>
« Je pensais que l'amour venait de 'l'autre' et que cet amour devait durer toujours » (G1 : l. 52)	« L'amour ne serait-il pas le goût de la présence totale à soi, à son être profond ? » (G1 : l. 428) « ... Le besoin de fusion, je le ressentais désormais comme une juste proximité, une 'articulation' où chacun a son espace vital : l'empathie. » (G1 : l. 429-433)
« Il ne faut pas se préoccuper de soi mais plutôt des autres » (R1 : l. 89-90)	« Exister en tant que personne unique, non fusionnée, non identifiée à autre chose que moi-même. » (R1 : l. 219-220) « Rester moi en devenant autre et non pas l'autre. » (R1 : l. 222-223) « Contre toute attente, ce nouveau rapport à moi ne m'a pas éloigné des autres. Bien au contraire » (R1 : l. 225-226) « ... une nouvelle compréhension de moi-même venait de naître remplaçant immédiatement l'ancienne. » (R1 : l. 182-185)
« Je me sens responsable et c'est à moi de résoudre tous les problèmes » (S1 : l. 7)	« Cela a évidemment des conséquences sur mon rapport aux autres et aux choses. Je peux attester de changements bien en rapport avec le sentiment de globalité ressenti par rapport à mon corps. Le fait de pouvoir me centrer par rapport à cette globalité me permet, justement, d'avoir un autre regard sur les situations. » (S1 : l. 162-165) « ... je suis moi-même (rien à prouver), je prends du recul, je fais la part des choses, et je laisse l'autre prendre ses responsabilités. » (S1 : l. 182-184)

**Tableau : 25**

**Transformation des représentations liées à l'image de soi**

<i>Représentation initiale liée à l'image de soi</i>	<i>Transformation de la représentation initiale</i>
« Je croyais que pour trouver sa place dans la vie, il fallait SEULEMENT savoir se faire accepter, apprécier, aimer des autres. » (A1 : l. 27-28)	« La représentation que les autres détiennent forcément LA vérité et qu'il n'y en a qu'une, s'étiole. Pourquoi chercher la vérité ? je suis dans mon expérience. » (A1 : l. 459-550) « Ma représentation initiale qui implique tellement les autres, semble complètement mise de côté. » (A1 : l. 462-463) « J'ai la sensation très forte, que je rentre de plus en plus dans ma vie » (A1 l.

	625) « Je prends progressivement ma place. Je commence à me positionner vis à vis des autres. » (A1 : l. 400)
« Je dois faire bien tel que jugé par l'extérieur » (C1 : l. 10)	« Le passage par mon corps – donc initié depuis peu – est pour moi une révélation. » (C1 : l. 101-102) « Ce changement de représentation en cours ne pourrait pas avoir lieu de la même façon – voire pas du tout – sans lui [le corps]. » (C1 : l. 101-102)
« Je pensais que je ne devais pas exister » (N1 : l. 10-11)	« Je ressens en moi des perceptions inhabituelles comme par exemple la présence à soi, à son corps et une présence perceptive du sentiment de soi » (N1 : l. 274-276) « J'ai également découvert que j'ai un corps avec un éprouvé, une vie, une existence dans tout mon être. » (N1 : l. 295-296) « Je retrouve une réelle confiance, une énergie et un équilibre en moi. » (N1 : l. 252)
« Une image de moi négative » (O1 : l. 85)	« je n'avais plus de honte. Ce processus s'est déroulé d'une manière autonome. Mon image de moi s'est transformée dans le temps, au fur et à mesure des expériences, au fur et à mesure des informations qui m'étaient données au sein de ma formation. » (O1 : l. 146-151) « Un jour, lors d'une introspection sensorielle que je vivais seule, je me suis sentie réconciliée avec moi-même et j'ai eu la possibilité de me dire 'je suis une fille bien' ». (O1 : l. 139-142)
« mon mal de dos portait aussi une représentation, de me sentir comme une victime de lui, de mon passé. » (T1 : l. 54-55)	« Pour la première fois, je me sens libre en dansant, pas de limites... » (T1 : l. 243-245) « Un grand poids intérieur se libérait avec l'idée que ce n'était pas par la faute de mon passé que j'avais eu mal. Je commençais à exister de plus en plus dans le ici et maintenant. » (T1 : l. 196-198) « j'étais surprise par le fait que mon dos ne manifestait aucune douleur, bien au contraire, il était léger, porteur d'une conviction intime qu'il pouvait vraiment changer. » (T1 : l. 315-316)
« La vie ne peut être que difficile pour moi » (Y1 : l. 9)	« La vie peut être autre chose que difficultés et épreuves ; elle peut être beaucoup plus, tellement plus ! » (Y1 : l. 66-67). « un état de confiance sur lequel je pouvais m'appuyer, une confiance corporelle » (Y1 : l. 116-117) « J'essaie d'apprendre de mon expérience au lieu de la subir » (Y1 : l. 51) « <i>Je me sens plus tonique, plus gaie, avec plus d'élan en ce qui concerne la vie quotidienne. L'état de confiance est plus stable, je me sens plus solide.</i> » (Y1 : l. 499-501)
« j'étais une personne condamnée à ne pouvoir vivre la plénitude de l'amour » (X1 : l. 39-40)	« mon corps et ma tête ne sont plus séparés dans la perception de moi. » (X1 , l. 208-209) « Je vis dans le présent de mes potentialités et non plus dans la nostalgie du passé. » (X1 , l. 271-272) « Je crois que le fait de vivre la thérapie manuelle de cette façon là, fait grandir mon estime de moi, mon sens d'utilité dans ce monde et la foi dans l'amour » (X1 , l. 296-298) « j'ai senti que j'ai fait un retour à mon moi profond et que, là, j'ai fait un retour à mon amour de moi ; » (X1 , l. 324-325) « Si je suis en train de vivre un amour réel c'est aussi grâce au fait que j'ai gagnée la capacité à être en accordage avec l'immédiateté du moment. » (X1 :

	I. 155-156)
« plus j'étais dure, forte et insensible, mieux je pourrais avancer dans la vie. » (W1 : l. 50-52)	« Vivre l'expérience de mes contours de l'intérieur m'a permis de me délimiter face à moi, au monde et aux gens. Je n'étais plus envahie. Je pouvais me situer dans un espace qui est mon corps. » (W1 : l. 132 – 136) « ... J'ai maintenant comme représentations que la vie peut être vécue avec douceur, intensité et moelleux. J'accepte ma fragilité et ma vulnérabilité. Je sens que je peux avoir de nouvelles intentions. » (W1 : l. 189-196)

**Tableau 26**

**Transformation des représentations liées au rapport perceptif**

<i>Représentation initiale liée au rapport perceptif</i>	<i>Transformation de la représentation initiale</i>
« Je voyais la vie en dehors de moi, autour de moi, mais jamais en moi. » (D1 : l. 10)	« je constate un profond changement dans ma façon d'envisager la vie et l'importance de la place du corps dans cette transformation. » (D1 : l. 311- 312) « Je sentais que tout ce qui était dit s'emboîtait avec ce que je ressentais au plus profond de moi. » (D1 : l. 104-105) « J'aime sentir que mon corps est vivant. » (D1 : l. 251) « Ma notion de perception n'est plus par rapport à la souffrance mais par rapport à la sensation d'être, d'exister. » (D1 : l. 249-250)
« La part réflexive dans moi était limitée. Elle était portée plus par des choix de vie que par ma vie. » (F1 : l. 479-480)	« Ma relation naissante au silence, me faisait entrevoir une autre façon d'agir, un agir nouveau, une possibilité de réflexion avant l'action. » (F1 : l. 121-123) « Je devenais en même temps que mon corps l'auteur compositeur de mes états. » (F1 : l. 203-204) « Cette ouverture aux pensées, aux réflexions des autres et en même temps cette présence à moi m'ont permis : de me positionner dans mes envies, d'évaluer mes possibilités de pensées » (F1 : l. 369-372) « Je ne connaissais pas les possibilités qu'offre la perception de soi. La part réflexive dans moi était limitée, elle était plus portée par des choix de vie que par ma vie. » (F1 : l. 523-525) « Alors qu'aujourd'hui je découvre d'autres façons de penser avec plaisir. » (F1 : l. 487-488) « Le fait de redonner la place à cette profondeur qu'offre le mouvement m'a permis de m'ouvrir à de nouveaux regards me concernant et concernant les autres » (F1 : l. 560-562)
« Le temps est un ennemi qui avance sans tenir compte de moi » (J1, l. 11)	« prendre son temps permet de sentir » (J1 : l. 127) « Plus je prenais le temps de percevoir, plus j'étais. » (J1 : l. 193-194) « L'urgence à vivre devint de l'intensité à percevoir la richesse de l'éprouvé de chaque instant, dans les nuances de plus en plus subtiles. » (J1 : l. 281-282)

« je ne percevais mon corps jusque là que, comme une enveloppe extérieure » (Q1 : l. 51)	« Je ressens [...] un état de calme, de paix, de sérénité et d'amour ou de joie qui unifient mon être. Je fais l'expérience du sensible en moi. » (Q1 : l. 396-399) « ... Mon corps est un lieu de foisonnement, de pétilllement de vie. » (Q1 : l. 439-441)
« Je ne pouvais pas soupçonner qu'une représentation pouvait se construire à partir d'une identité corporelle. » (A2 : l. 16-18)	« Je peux m'appuyer sur tout le potentiel de ce vécu sensoriel. Il est mien, il est ma réalité, il est mon chemin et je peux voyager avec lui. Il transporte le sens de la vie, de mon incarnation qui est en devenir. Je peux boire à la fontaine de son savoir car il est toujours disponible pour celui qui regarde à la source. Je me suis rencontré dans le lieu de mon immanence, et j'y ai trouvé de la cohérence comme il y a une cohérence dans ce que la vie nous offre à vivre. » (A2 : l. 297-303)
« Je m'identifiais plus à ma pensée qu'à mon corps » (H1 : l. 5-6)	« Je suis arrivée à un point où mon corps est devenu, un lieu de plaisir très simple et très doux, un lieu de découverte offrant des sujets à ma réflexion, une source d'amour et de paix. » (H1 : l. 225-226) « quand j'ai appris à poser mon attention sur lui (le corps), comme un double digne d'intérêt puisque capable : - de me donner des informations pertinentes - de ne pas être d'accord avec ce que je veux lui imposer - d'avoir une autonomie pour mettre en place des stratégies d'adaptation à la vie que je lui fais mener, et qui n'est pas toujours facile ! (H1 : l. 27-33)
« J'étais une 'phobique' du silence » (B1 : l. 656-657)	« Je me suis construite [...] grâce au rapprochement de mon corps, à l'appropriation du silence et la croissance permanente de mon intériorité. » (B1 : l. 295-297). « Le silence devenait de plus en plus savoureux, de moins en moins angoissant. » (B1 : l. 527 – 528)

Nous constatons que **vingt-sept** étudiants sur **vingt-huit** ont rapporté, de façon plus ou moins claire et explicite, une transformation de la représentation initiale choisie. Tandis que seule **un** étudiant, en raison d'une pauvreté perceptive et d'une imperméabilité de sa structure d'accueil, ne rapporte pas de données signifiantes sur sa transformation.

L'analyse synthétique des tableaux ci-dessus confirme l'éducabilité de la potentialité perceptive, et son impact sur la transformation radicale de la personne en formation, au point de donner parfois le sentiment d'être en présence d'une autre personne. La première impression qui se dégage de cette analyse est l'importance des progrès réalisés par les étudiants présentant au départ, une pauvreté perceptive et qui, au contact de la formation, ont enrichi leur rapport perceptif.

➤ **Analyse des données relatant l'impact de la relation au corps sensible sur les représentations initiales (tableaux 23 à 26)**

Pour approfondir notre démarche compréhensive des impacts de la relation au corps sensible sur la transformation des représentations, nous devons dégager la manière dont les étudiants rapportent leur changement. Cela nous a conduit à réaliser cinq catégories de témoignage faisant état de la transformation ou non des représentations initiales. Nous les présentons ci-dessous.

L'intérêt de cette analyse est de montrer comment nous avons réalisé notre enquête sur les processus de transformation. Notons que certains étudiants relatent à plusieurs reprises leur processus de transformation et nous les retrouvons dans plusieurs cadres d'analyse. Ainsi, le cinquième cadre d'analyse est particulier dans la mesure où les douze témoignages comptabilisés figurent déjà dans les cadres d'analyse précédents. Nous avons souhaité les extraire pour souligner le lien direct entre le processus de transformation de la représentation et le rapport au sensible développé par les étudiants.

- **1<sup>er</sup> cadre d'analyse - 6 témoignages** évoquent un processus de transformation et de changement efficients. Trois étudiants définissent leur progression en utilisant le terme *transformation* (O1, I1 et Z1) et trois étudiants définissent leur progression en utilisant le terme *changement* (C1, D1 et S1).
- **2<sup>e</sup> cadre d'analyse - 8 témoignages** évoquent un processus de transformation en se rapportant à une *progression*, à une *modification*, etc. La transformation est moins évidente, mais elle reste tangible : A1, A2, B1, B2, E1, V1, W1, X1.
- **3<sup>e</sup> cadre d'analyse - 13 témoignages** nécessitent de la part du chercheur une comparaison des phrases afin de faire apparaître la transformation *par contraste* : B1, D1, F1, G1, I1, J1, K1, L1, N1, M1, Q1, V1, X1.
- **4<sup>e</sup> cadre d'analyse - 1 témoignage sur les 28 étudiants** ne mentionne *pas de transformation significative* : U1.

- **5<sup>e</sup> cadre d'analyse - 12 témoignages** attestent d'un changement de leur représentation, établissant un *lien direct entre la relation au corps sensible et la transformation de leur représentation initiale* : B1, B2, C1, D1, E1, F1, H1, I1, P1, S1, W1, Z1.

On constate donc d'emblée que sur les **vingt-huit étudiants**, qui forment notre étude, **un seul** ne témoigne pas clairement dans son journal d'une transformation de sa représentation. **Il y donc, chez les vingt-sept autres étudiants, le témoignage précis d'une modification de représentation.**

Dans les journaux de ces vingt-sept étudiants, quatorze comprennent les termes de *transformation, changement, progression, modification* ou des expressions traduisant ces termes : « Cela fait grandir », ou « J'ai définitivement mis de côté » pour relater la transformation de leur représentation.

Douze témoignages font directement le lien entre la transformation et la relation au corps sensible, comme par exemple pour T1 : « *Je constate un profond changement dans ma façon d'envisager la vie et l'importance de la place du corps dans cette transformation* » (T1 : l. 311-312). Pour les autres, nous avons montré par une analyse précise comment ce lien était toujours présent. Nous donnerons dans la section suivante trois exemples d'une telle analyse par contraste.

Il apparaît donc clairement, à l'analyse des journaux que tout processus de transformation implique une relation au corps. C'est la nature même de l'apprentissage corporel relié au sensible qui est à l'origine du processus de transformation : « *Je tiens à rappeler que ce travail de réflexion, de mise en pratique était un travail qui se faisait en parallèle avec des traitements manuels, de la gestuelle, des introspections, des stages de formation. Tout s'interpénètre, tout s'enrichit.* » (O1 : l. 333-336)

### 5.3.3.2 Trois exemples de transformation des représentations initiales se révélant à travers une analyse par contraste

Parmi les nombreux étudiants qui relatent un accès à la connaissance par contraste, nous souhaitons présenter trois cas (sous forme de tableaux) qui, de notre point de vue, sont significatifs de l'impact de la relation au corps sensible sur la formation de soi. Cela viendra en apothéose au propos de cette étudiante : « *En apprenant à connaître, à percevoir et à ressentir mon corps, je constate que j'ai ce nouveau rapport à moi-même et que cela a des effets sur mon rapport à ma vie et aux autres* » (A1 : l. 316-317).

**Tableau 27**

#### **Impact de la relation au corps sensible sur la représentation de D1**

Représentation initiale de D1 : « *Je voyais la vie en dehors de moi, autour de moi, mais jamais en moi* » (D1 : l. 10).

#### *Connaissance par contraste*

« Je ne me rendais pas compte que j'étais dans un processus de non-vie, de non-moi » (D1 : l. 15-16)	« J'aime sentir que mon corps est vivant » (D1 : l. 251)
« Je voyais la vie en dehors de moi, autour de moi, mais jamais en moi » (D1 : l. 10)	« Aujourd'hui, j'ai senti la Vie en moi, ce fut une seconde naissance » (D1 : l. 10-11)
« J'étais désespéré, au fond de moi » (D1 : l. 26)	« j'avais les larmes qui coulaient ; ce n'était pas des larmes de tristesse mais des larmes de joie intense tellement c'était délicieux. » (D1 : l. 126-128)
« Je n'aimais pas l'imprévisible » (D1 : l. 233)	« C'est aujourd'hui que je prends conscience de l'ampleur de ce travail de construction, de solidité, de capacité à m'adapter » (D1 : l. 163-164)
« Etre parfaite, sinon je suis nulle, ne pas faire d'erreur » (D1 : l. 221)	« Cette méthode m'a redonné une part de confiance en moi » (D1 : l. 246)

Ce tableau est pour le moins troublant et nous conduit à nous interroger. Au premier abord, on a le sentiment que la colonne de droite et la colonne de gauche concernent deux personnes différentes, voire même aux antipodes l'une de l'autre. Pourtant, il s'agit de la même personne. La colonne de gauche rapporte la manière dont l'étudiante se percevait avant la formation, tandis que la colonne de droite relate la manière dont elle se perçoit aujourd'hui. Cette étudiante parle de « seconde naissance ». On voit nettement le moment où elle sent la vie en elle, son acte de re-naissance est un acte éprouvé en rapport à une expérience corporelle. Il est important ici de noter qu'elle ne relate pas seulement son expérience (ce que pourrait être le ressenti), mais qu'elle *s'aperçoit* au sein de l'expérience. On constate également que, au fond d'elle-même, elle vivait une désespérance qui probablement influençait tous ses comportements de vie, se sentant nulle, n'aimant pas la nouveauté : « *Excusez-moi d'exister* » (D1 : l. 36), disait-elle. Pourtant la colonne de droite (l'autre personne) décrit un état de confiance, de solidité, de capacité à s'adapter. Éprouver son expérience et ne pas se contenter de la ressentir est, à notre sens, une condition indispensable pour que l'expérience extraquotidienne soit réellement formatrice. Cette étudiante, à l'évidence, a appris de son expérience, elle prend pleinement conscience de sa perception et en prend acte dans la transformation de sa représentation.

Tableau 28

**Impact de la relation au corps sensible sur la représentation de I1**

Représentation initiale de I1 : « *la représentation que je me fais de 'l'autre'* »  
 (I1 : l. 2) ; « *L'autre n'accepte mon existence que dans la mesure où je lui suis utile.* »  
 (I1 : l. 49)

***Connaissance par contraste***

« J'avais tous les symptômes du mal-être » (I1 : l. 40)	« C'est comme si je sortais d'une longue léthargie » (I1 : l. 308-309)
« Quand à ma relation au corps, elle était également tout aussi altérée » (I1 : l. 68) « un corps emprisonné dans un carcan rigide, privé de sensation et de toute liberté d'action » (I1 : l. 123)	« J'ai compris que le meilleur remède était de renouer mes liens avec ce corps pour lequel je commençais à éprouver de la compassion » (I1 : l. 171-172)
« Le corps n'était pas un domaine dans lequel on pouvait s'investir, qui n'était vraiment pas fiable et que seul l'esprit était digne d'intérêt » (I1 : l. 77-78)	« Le corps quand à lui, semblait détenir les clés de ce que je cherchais depuis si longtemps [...] il devenait pour moi un partenaire qui avait des choses à dire. » (I1 : l. 141-143)
« Je me sens en sécurité nulle part et ma confiance vis-à-vis des autres est limitée » (I1 : l. 46-47)	« Il fallait abandonner toute forme de contrôle et de récupération » (I1 : l. 195)
« Je redoutais que l'on me touche dans tous les sens du terme. Je craignais que l'on rencontre ma vulnérabilité, mon manque de solidité, tout ce que je cachais dans ma vie quotidienne. » (I1 : l. 108-110)	« J'étais désormais capable de me laisser toucher par l'autre et de laisser apparaître cette émotion, un pas vers l'authenticité. » (I1 : l. 301-303)
« Je ne sentais d'ailleurs pas plus en moi que chez les autres. » (I1 : l. 246-247)	« Au cours de ces deux stages, ma capacité à sentir et à éprouver c'est considérablement amplifié, je commence à avoir des sensations et de ce fait je peux prendre un nouveau départ. » (I1 : l. 317-318)

La personnalité de cette étudiante est différente de celle de l'étudiant précédent, elle est plus cérébrale, plus interprétative et a besoin de comprendre son processus de transformation. L'éloignement de son corps ne facilite pas l'accès au sensible. Quand elle s'inscrit à la formation, elle est loin de partager l'idée d'un corps sensible qui donne de lui-même des réponses sans passer par le crible de la pensée réfléchie. Pourtant, elle découvre que le corps semble détenir la solution à son mal-être permanent, qu'il a des choses à dire. Le corps devient rapidement, sur la base du vécu de l'étudiante, un partenaire qui a quelque chose à dire. Elle découvre qu'il faut abandonner toute forme de contrôle et de récupération, et sa crainte d'être touchée, dans tous les sens du terme, disparaît pour laisser la place à l'émotion et à l'authenticité. Pour arriver à ce résultat, cette étudiante calque son évolution au rythme de sa transformation perceptive. Au départ, elle ne sentait rien, puis progressivement elle s'éprouve, sa sensation s'amplifie, elle prend un nouveau départ.

Tableau 29 :

**Impact de la relation au corps sensible sur la représentation de N1**

Représentation initiale de N1 : « *Je suis nul. Je pensais que je ne devais pas exister* » (N1 : l. 10-11)

<i>Connaissance par contraste</i>	
<b>« Je pensais que je ne devais pas exister » (N1 : l. 10-11)</b>	<b>« Elle (l'introspection) me permet de me sentir exister » (N1 : l. 250)</b>
« A cette époque, je ne ressentais pas mon corps » (N1 : l. 7)	« J'ai également découvert que j'ai un corps avec un éprouvé, une vie, une existence dans tout mon être. » (N1 : 295-296)
« Oui, je souffrais » (N1 : l. 24) « ... douleur physique qui m'aurait contraint à finir mes jours dans une chaise roulante » (N1 : l. 85-86)	« De jour en jour, je m'aperçois que mes douleurs physiques et psychiques s'estompent » (N1 : l. 296-297)
« Je peux dire que je devenais de plus en plus distant de moi-même. » (N1 : l. 30-31)	« Je ressens en moi des perceptions inhabituelles comme par exemple, la présence à soi, à son corps et une présence perceptive du sentiment de soi » (N1 : l. 274-276)
« Pour moi le mot vie n'avait aucune signification » (N1 : l. 49-50)	« La vie devient pour moi de plus en plus facile à mes yeux. Elle vaut la peine d'être vécue et d'être goûtée à pleines dents, seconde après seconde. » (N1 : l. 298-300)

On note la présence d'un processus de transformation chez cet étudiant qui, avant la formation, souffrait d'une maladie grave, le clouant dans un fauteuil roulant. Progressivement, au cours de la formation, il fait de sa maladie une alliée et non une ennemi, et tente de tirer une signification en lui donnant un sens et une valeur positive. Tout change au moment où il découvre la vie dans son corps, il est touché et son existence prend un nouveau tournant. Aujourd'hui, cet étudiant ne souffre plus et marche normalement grâce à la transformation perceptive, une transformation radicale : « *Une transformation de tout au tout, une douceur exceptionnelle, une prise de conscience nouvelle encore plus présente* » (N1 : l. 232-233). Il découvre dès lors « *une réelle confiance, une énergie et un équilibre en moi* » (N1 : l. 252).

## 5.4 SYNTHÈSE ET CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE

---

### 5.4.1. Mise en perspective théorique

Vient le moment de finaliser notre recherche par une synthèse et des conclusions qui mettront en évidence les apports de notre recherche par rapport au cadre théorique préalablement discuté. Le champ théorique, en plus de situer la recherche, aide à l'interprétation des résultats. Il est donc important de mettre en rapport nos résultats avec les théories présentées en première partie de cette thèse.

Au début de notre projet, nous souhaitions que notre recherche nous amène à davantage de visibilité concernant notre passé de praticien et la connaissance accumulée au cours de nos années de formateur. L'ensemble des savoirs produits par notre parcours de praticien-chercheur nous avait permis de formaliser le cadre théorique et pratique de la somato-psychopédagogie, sans pour autant que celui-ci soit soumis à la rigueur scientifique.

C'est dans un souci de rigueur scientifique que nous avons abordé **la question de la relation au corps comme lieu de production de connaissances** et interrogé la place du corps dans le champ disciplinaire des sciences de l'éducation. Nous l'avons vu, le corps dans le champ de l'éducation est souvent relégué au second plan, même s'il est devenu pour C. Delory-Momberger (2005) un objet de recherche d'actualité en sciences humaines et suscite aujourd'hui de nouvelles interrogations. Cet auteur livre une série de réflexions parmi lesquelles on trouve les questions suivantes : que signifie apprendre de son corps ? Comment les expériences du corps participent-elles à la formation de soi ? (Delory-Momberger, 2005a).

L'analyse des données de notre thèse offre quelques éléments de réponses au sujet de l'influence de l'expérience du corps dans la transformation des représentations impliquant la formation de soi. **La spirale processuelle du rapport au sensible** nous

permet d'entrevoir le processus perceptivo cognitif mis en œuvre dans la relation au corps sensible. Le témoignage des étudiants livre une dimension immanente de la connaissance faisant écho avec l'approche phénoménologique présentée dans notre cadre théorique. Cependant, bien que l'approche phénoménologique propose une compréhension neuve de l'homme en tenant compte de sa situation identitaire, d'être incarné, présent à lui-même comme à autrui (Dauliach, 1998), notre vision du sensible va plus loin. En effet, notre recherche ajoute à la dimension du sensible une qualité de rapport et d'écoute incorporisée qui n'apparaît pas dans la littérature phénoménologique.

La relation au sensible, telle qu'elle est rapportée dans les journaux de formation, naît d'un **contact direct avec le corps** par la médiation de programmes d'intervention manuels, gestuels et introspectifs sensoriels. Nous assistons, à travers le témoignage des étudiants à une nouvelle **praxis phénoménologique** ancrée dans la subjectivité corporelle conscientisée. Les mises en situation pratique extraquotidiennes alimentent le témoignage des professionnels impliqués dans un développement de leur perception et offrent un matériau de données nous permettant une nouvelle compréhension de la dimension du sensible. Nous élargissons la perception sensible, dévouée habituellement à la saisie du monde et des objets, à la **perception du sensible** dévouée à une **relation de soi à soi** livrant des contenus de vécus et de connaissances inédits.

Nous avons ensuite questionné **la formation expérientielle et existentielle**, pour définir le caractère formatif de l'expérience et les résistances qu'elle engendre dans le processus d'apprentissage. Quand nous évoquons le corps sensible, nous parlons **d'expérience concrète**, « **d'un corps de l'expérience** » (Berger, 2005) capable tout à la fois de recevoir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit. C'est sur la base de cette qualité de rapport que les potentialités perceptives s'enrichissent de sensations corporelles, de significations et de valeurs renouvelées. Les témoignages des étudiants confirment notre intuition développée dans le cadre théorique à propos de **la potentialité perceptive** se déployant dans l'expérience du sensible.

Le vécu du sensible est une expérience certes, mais de quelle nature d'expérience s'agit-il ? L'expérience racontée par les étudiants n'est pas seulement de l'ordre d'une action empirique, comme cela est souvent rapporté dans la formation

expérientielle, elle se donne sous la forme d'un *vécu expérientié* (Gendlin, 1984) qui livre un sens profond et une valeur pour la personne qui la vit. On dépasse ici le cadre de la formation expérientielle pour glisser vers la formation existentielle (Honoré, 1992, López Gòrriz, 1994, Josso, 1991). Nos recherches vont dans le sens de M.-C. Josso quand elle distingue la formation expérientielle de la formation existentielle, cette dernière emporte en plus avec elle, une **métamorphose profonde de l'être** (Josso, 1991) et un projet de développement humain participant à la **prise de conscience** et à **l'accompagnement** de projets existentiels (López Gòrriz, 1994).

Nous prenons acte, avec I. López Gòrriz (2004), de l'« urgence » de développer des méthodologies de formation et de recherche existentielle pour accompagner les changements et permettre une réhabilitation de l'équilibre des personnes. On assiste à une réelle métamorphose de l'être, touchant profondément la manière d'être à soi et au monde et participant à la formation de soi. En plaçant la relation au corps au centre du processus de transformation de la personne, notre démarche, apporte une dimension supplémentaire à la formation existentielle. Elle propose l'accès à une expérience fondatrice de transformation en **éduquant la perception du sensible**. En procédant ainsi, nous enrichissons le champ des pratiques existentielles.

Au terme de ce rapide tour d'horizon théorique, vient le moment **de revisiter la question de la transformation des représentations**. Notre abord théorique inscrivait la représentation, dans une vision cognitiviste, constructiviste et interprétative. Les données rapportées par les étudiants dépassent cette vision et nous invitent à réinvestir le processus d'acquisition des connaissances.

La structure d'accueil entrevue par Piaget ne prend pas en considération l'activité perceptivo-cognitive mise en jeu par une information interne et immanente. Dans le cadre théorique, nous avons pris soin d'introduire l'importance de la perception dans le processus d'apprentissage (cf. Figures 6 , 7 et 8), mais au contact des données des journaux de formation, nous avons été amenés à approfondir ce phénomène et à proposer une extension du constructivisme en lui associant une *dimension d'immanence*

Le **constructivisme immanent**, nous offre un regard nouveau sur les difficultés d'apprentissage rencontrées par les étudiants au contact de la pédagogie centrée sur la relation au corps sensible. Nous notons que les résistances rapportées par les étudiants présentent une texture différente de celle relatée dans la littérature spécialisée dans les résistances à l'apprentissage. Comme nous l'avons relevé, les étudiants découvrent une exigence de vie lorsqu'ils contactent une force vive interne. Paradoxalement, on constate que la rencontre avec la profondeur est à la fois source de croissance et génératrice de tensions cognitives parfois inconfortables. La rencontre entre ces deux forces semble incontournable dans le processus de transformation des représentations.

Cette discussion théorique nous permet d'introduire le chapitre consacré à la **production de connaissances** nées de la **théorisation ancrée**. Nous sommes maintenant en mesure d'élargir notre champ théorique de nouvelles connaissances et de satisfaire l'un de nos objectifs de recherche : **créer à l'aide des catégories émergentes une nouvelle théorisation ancrée sur les résultats de l'analyse**.

#### **5.4.2. Production de connaissances, émergent de la théorisation ancrée**

Parmi les objectifs inscrits dans notre recherche, nous souhaitons **découvrir les transformations qui se produisent chez les étudiants à partir de notre intervention avec le sensible**. L'émergence du modèle de la spirale processuelle du rapport au sensible nous permet de découvrir le processus de transformation qui se produit chez l'étudiant au contact du corps sensible. Cette section nous permet d'argumenter en faveur des différents impacts de la relation au corps sensible sur, non seulement le champ représentationnel, mais aussi sur le secteur existentiel de l'étudiant.

La production de connaissances va bien au-delà de nos attentes puisqu'elle offre un nouveau champ théorique et pratique à la somato-psychopédagogie.

Il nous reste à présenter la Synthèse du modèle de la spirale processuelle du rapport au sensible.

#### **5.4.2.1. Synthèse du modèle de la spirale processuelle du rapport au sensible**

Nous avons interrogé le vécu du corps dans sa relation au sensible, dans l'objectif **de comprendre la nature des impacts de cette relation sur les représentations initiales des sujets**. Cette recherche a permis la découverte inattendue et la mise au point du *modèle de la spirale processuelle du rapport au sensible*, mettant ainsi en lumière les différentes étapes du processus de découverte du sensible corporisé et de leurs significations.

La spirale processuelle du rapport au sensible s'est construite au contact de notre analyse herméneutique transversale. Celle-ci nous a permis de mettre à jour un ensemble dynamique articulé entre l'univers des sensations et celui des significations agissantes. Les éléments constitutifs de la spirale processuelle du rapport au sensible qui se déclinent de la manière suivante :

- **L'expérience extraquotidienne**
- **Les contenus de vécus** particuliers émergeant de la relation au sensible, tels que nous les avons catégorisés dans notre l'analyse herméneutique (chaleur, profondeur, globalité, présence, sentiment d'existence) et **le transfert des contenus de vécu vers l'ancrage identitaire** (présence à soi et sentiment d'exister)
- La production d'une nouvelle nature de **connaissance immanente** (connaissance inédite, par contraste en direct et en différé)
- **Le constructivisme immanent**
- **Le processus de transformation existentielle** au contact du sensible

➤ **Un processus qui a besoin de conditions  
extraquotidiennes : vers le paradigme du sensible**

Notre étude montre que les étudiants prennent forme au contact d'une nouvelle expérience, la nouvelle manière d'être à soi à travers le rapport au corps sensible devenant aussi une nouvelle manière d'être au monde. Mais à travers les témoignages, c'est aussi une véritable **philosophie de l'expérience** que l'on voit émerger, que nous appelons *praxis phénoménologique du sensible*, au sens où l'expérience concrète et tangible du corps sensible ouvre à une compréhension renouvelée de la phénoménologie. Si M. Merleau-Ponty nous invitait à « pénétrer dans le monde », à pénétrer le silence, c'est en respectant cette invitation que nous sommes amené paradoxalement à formaliser une dimension du sensible qui n'est pas présente dans son œuvre. L'analyse de nos données de recherche nous amène à nous ouvrir à une **perspective plus profonde, plus incarnée et plus consciente de l'univers du sensible** : une perspective pour laquelle l'hypothèse phénoménologique, selon laquelle l'implication humaine de nature sensible ouvre à de nouvelles perspectives d'existence, se trouve confirmée.

Dans cette perspective neuve du rapport au sensible, se construit progressivement un paradigme supplémentaire : le **paradigme du sensible** ; le sensible étant ici défini comme capacité du corps à réceptionner et à traiter des informations en amont de l'intervention des sens classiquement décrits. **Le sensible est un mode de préhension de soi-même et du monde global et immédiat, qui obéit à des lois, à des règles et à une cohérence spécifiques, permettant l'accès à l'intelligibilité de l'univers des sensations corporelles sous l'autorité de la perception extraquotidienne.**

La mise en situation extraquotidienne est ainsi nommée par opposition à (ou en complément de) l'expérience puisée dans la vie quotidienne, cette dernière se caractérisant à la fois par son cadre habituel de déroulement et par une attitude naturelle envers cette expérience. Par contraste, une situation extraquotidienne implique tout d'abord qu'elle se déroule dans des conditions non usuelles. On voit d'emblée que les conditions extraquotidiennes servent à produire des perceptions inédites. C'est cet inédit qui crée l'étonnement : l'expérience intérieure résultant de ce nouveau rapport va

pouvoir devenir une motivation en soi, un intérêt va se dessiner de la part de la personne pour des aspects d'elle-même et de son expérience qu'elle ne connaissait pas jusque-là. Ces perceptions, nous l'avons vu, ne sont pas accessibles par la perception de tous les jours (la perception naturelle) et demandent, pour être appréhendées, une attention et une intention particulières. Notamment, la réception de l'information se joue sur un mode préreflexif, en même temps extrêmement présent, avec une grande acuité attentionnelle. Ce n'est pas seulement l'information qui est saisie mais aussi ses effets dans la sphère de l'éprouvé corporel interne. C'est ce mode de perception extraquotidien qui offrira un « ressenti signifiant », un ressenti qui porte un sens.

Nous dégageons six conditions permettant l'émergence et le déploiement de sens:

- Un contact avec un **nouvel état corporel sensible**, permettant de révéler l'état corporel antérieur.
- Une capacité à **distinguer** entre le phénomène perceptif nouveau et le connu.
- Une capacité à **faire des liens** entre une sensation et une information, entre une information et la structure d'accueil existante.
- Une capacité à **accorder une valeur**, un intérêt, à l'expérience vécue.
- Une capacité à **repérer ses propres changements de points de vue** et de représentations.
- Une capacité à **valider ses modifications** de stratégies de vie.

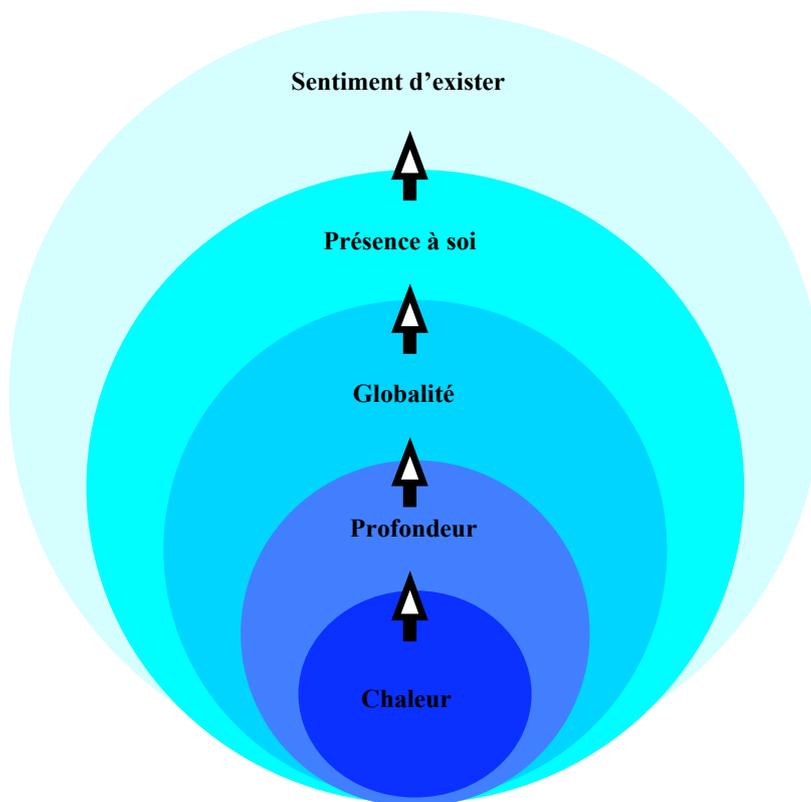
Le processus de transformation des points de vue suivi par l'étudiant se déroule sur trois modes distincts : certains opèrent une **conversion perceptivo-cognitive radicale** face à l'évidence du vécu ; d'autres suivent une **conversion progressive** ; d'autres, enfin, résistent et **n'arrivent pas à changer** de point de vue malgré le contact avec l'expérience.

➤ **Les contenus de vécus au contact du rapport au sensible et leur transfert dans la construction identitaire**

Pour montrer ce que le modèle nous a appris, nous voudrions discuter, parmi les cinq étapes dégagées dans la spirale processuelle, *la présence à soi* et *le sentiment d'exister*, deux notions importantes qui participent au processus de transformation des représentations et à la formation de soi.

**Figure 30 : Reprise de la Figure 20**

**La spirale processuelle du rapport au sensible**



### ○ *La présence à soi*

Habituellement, la notion de *présence* concerne surtout la relation à autrui ou à l'environnement : je suis présent à une personne à, ou dans, une situation. Mais ici, il s'agit d'une **présence à soi, à partir d'un contact conscient avec l'intériorité du corps**, que le sujet découvre comme étant un support inédit de relation. Dans cette vision, vivre et exister se caractérisent par une autopoïèse, pour dire l'auto-révélation et l'auto-création de soi à partir de l'éprouvé corporel. Comprendre quelque chose, c'est bien sûr apporter une attention soutenue à cette chose, reconnaître un phénomène (au sens phénoménologique), mais surtout *éprouver* une expérience afin de se la représenter au mieux pour l'introduire dans sa manière de vivre. Finalement, c'est aboutir à un « sentiment de formation existentielle », à travers lequel on se découvre chemin faisant, dans son itinéraire professionnel et de vie. En découvrant les contenus d'expérience rapportés par les étudiants, nous avons ainsi accédé à une véritable *praxis* du sensible, c'est-à-dire à un processus fondé sur une expérience concrète et non sur une compréhension conceptuelle. En ce sens, nos travaux apportent des éléments nouveaux à la compréhension des processus d'accès à une connaissance immanente, tels qu'ils sont vécus par les sujets eux-mêmes.

### ○ *Le sentiment d'exister*

La notion de *sentiment d'exister* constitue également une dimension très prégnante dans le discours des étudiants. Traditionnellement, la notion de sentiment renvoie au monde de l'affect, de l'émotion, et plus généralement de l'activité psychique. A. Damasio par exemple ramène le sentiment à « une perception qui résulte de la construction de méta-représentations de notre processus mental » (Damasio, 2003, p. 90). Nous accédons quant à nous à un sentiment d'une autre nature, qui ne se réduit pas à une simple physiologie mais qui est le résultat d'une relation qualitative à soi. Ce sentiment désigne ainsi **une vue intérieure par laquelle l'étudiant aperçoit ce qui se passe en lui-même**. Le terme « exister », qui lui est associé, traduit une forte validation de soi au cœur de l'expérience. Le sujet ne fait pas seulement l'expérience, **il se vit se**

**percevant lui-même dans l'expérience.** En découvrant ce sentiment d'exister, l'étudiant accède à une nouvelle connaissance de lui-même, mais aussi à des possibilités infinies de manières d'être à soi, qui apparaissent comme étant universelles dès lors que la singularité est appréhendée comme exemplaire d'un possible.

➤ **Une nouvelle nature de connaissance immanente : une connaissance inédite, une connaissance par contraste, en direct ou en différé**

○ ***Une connaissance inédite***

La connaissance née du rapport à l'intériorité du sensible se révèle dans les journaux de formation comme étant *inédite* pour le sujet qui la saisit. Ce dernier est toujours surpris par ce qu'il découvre, par l'intensité qui lui dévoile en même temps à quel point il ne la percevait pas. Cette surprise s'accompagne d'une prise de conscience radicale, qui provoque un sentiment déroutant. **Cette connaissance mérite bien le statut de connaissance, au sens où le vécu du sensible apprend vraiment à l'étudiant quelque chose de lui-même, de ses manières d'être, de ses manières de faire.** C'est sur la base de cette prise de conscience que s'engagera le processus de transformation. **La nouvelle manière d'être à son corps devient une nouvelle manière d'être à soi et au monde.**

Là encore, nous avons déjà appréhendé en partie la notion d'inédit avant de commencer cette recherche, et nous l'avions définie par la relation avec une immédiateté temporelle : était inédit ce qui émergeait de la sphère de l'immédiateté, de manière spontanée et non réfléchie. Mais, bien que cette définition ait pu rendre compte d'une partie des vécus des étudiants, elle s'est néanmoins avérée insuffisante pour tirer partie de la richesse des matériaux de recherche. En effet, les journaux de formation mettent en évidence des émergences de connaissance inédite sur d'autres modes que celui que nous avons aperçu. Notamment, ce qui donne naissance à un sentiment d'inédit et de surprise chez certains étudiants n'est pas seulement le fait que le sens jaillisse de manière spontanée, quasiment sans intervention cognitive de leur part, mais

plutôt le fait que ce sens se donne comme le fruit surprenant de *liens* qui n'avaient jamais été faits auparavant. Par exemple, un lien se fait pour l'étudiant entre une sensation et une information, entre l'expérience extraquotidienne et les situations de la vie quotidienne, ou encore entre différents états distincts. Finalement, contrairement à ce que nous pensions au départ, **ce n'est pas toujours la sensation d'inédit qui permet de faire des liens, c'est bien souvent aussi le fait de savoir faire des liens qui produit de l'inédit**. Dès lors, le sentiment de découverte intense ne se limite plus à l'émergence spontanée de la connaissance au cours de l'expérience, mais peut jaillir à n'importe quel moment d'un cheminement, qui consiste dans le fait de regarder son expérience de manière différente. L'expérience immédiate extraquotidienne nous apparaît finalement aujourd'hui comme un starter, indispensable mais non suffisant, de tout un processus qui s'étend à la fois dans le temps et dans l'activité perceptivo-cognitive du sujet.

Les modèles pratiques de la somato-psychopédagogie s'enrichissent de ce résultat sous la forme d'un développement de la posture pédagogique de la **directivité informative**, en tant qu'elle amène le praticien à **proposer activement à l'étudiant ou au patient d'établir des liens entre les différents secteurs de son parcours d'expérience et de sens**. Des relances directives orientent les prises de conscience en faisant établir des comparaisons, en faisant apparaître des contrastes, permettant ainsi à la personne de valoriser son expérience à travers l'accès à de multiples inédits de compréhension de son vécu.

- ***Une connaissance par contraste***

L'analyse de nos données nous donne ainsi accès à une nouvelle nature de connaissance. Nous voudrions insister sur ce fait. Bien sûr, notre longue expérience de terrain nous avait déjà montré la nouveauté que représentait la relation au sensible corporel dans le type de connaissance qui s'en dégageait. Mais, c'est par l'analyse approfondie des journaux de formation que nous avons pu formaliser la nature de connaissance spécifique qui se dégage au contact du sensible. Nous avons pu ainsi

extraire certaines caractéristiques qui viennent alimenter notre mise en perspective théorique de manière déterminante.

L'analyse des données nous montre que **tout nouvel état corporel lié au sensible, en même temps qu'il se révèle, met en lumière pour le sujet son état antérieur**. L'étudiant qui fait l'expérience du sensible se découvre soudainement comme ayant été jusque-là non existant, dans cette forme spécifique d'exister au contact du sensible. Il prend conscience qu'il n'était pas attentif à la vie, qu'il était irradié par d'autres pôles d'intérêt qui entamaient la qualité de sa présence à sa propre vie. La notion d'exister revêtait ainsi un sens qui n'intégrait pas la présence à soi. La personne existait pour autrui, pour ses actions, ses mérites, ses projets, elle existait au contact de l'angoisse de la mort, elle existait juste parce qu'elle était vivante...

Nous assistons là à l'émergence d'une nouvelle compréhension, dans laquelle le sujet fait appel à son état nouveau pour prendre conscience de son état antérieur ; en retour la valeur de l'état nouveau se révèle d'autant plus. **Cette découverte par comparaison ouvre sur une nouvelle façon de réaliser un travail sur le passé du patient**. Traditionnellement, le travail sur le passé utilise un processus dynamique de retour en arrière, pour retrouver par exemple d'éventuels traumatismes anciens, pour comprendre la causalité d'origine des problématiques présentes. Notre observation met en évidence une autre voie possible, maintes fois relevée dans notre analyse, pour questionner le passé : celle de la mise en contraste du passé par le présent nouveau.

Cette mise en évidence fut pour nous une surprise, car dans la consigne initiale du journal de formation, le retour au passé n'avait pas été explicitement demandé. Mais **dix-huit étudiants** le font néanmoins spontanément, comme s'ils prenaient acte quasi automatiquement de la transformation de leur état antérieur comparativement à ce qu'ils vivent aujourd'hui. Ils n'ont pas *d'intention* d'aller revisiter le passé, mais le passé remonte dans leur présent et leur révèle ainsi la progression de leur processus de transformation. Cette « étude comparative spontanée » concerne aussi bien le changement de statut du corps, que le changement de statut identitaire.

Cette analyse donne une nouvelle profondeur de champ à la compréhension des mécanismes d'action thérapeutiques de la somato-psychopédagogie. Nous comprenons

mieux pourquoi **le rapport au corps est premier** dans notre approche thérapeutique, pourquoi corps et esprit y sont assimilés l'un à l'autre dans une action simultanée. Ce constat vient également appuyer pourquoi dans nos protocoles d'accompagnement de la transformation du sujet, nous choisissons de toujours **privilégier d'abord l'action sur le développement des potentialités perceptives**. Comblant la « cécité perceptive » souvent rencontrée chez les patients constitue en effet une voie d'accès privilégiée pour un processus de transformation des représentations, qui servira de base au changement de regard sur les événements, au changement de perception du monde, etc. L'ambition de la somato-psychopédagogie trouve ici sa justification : **reconstruire l'unité entre corps et psychisme, entre la personne et son propre corps, entre la personne et sa pensée, entre la personne et ses comportements et participer ainsi à la reconquête de son existence.**

○ *Une connaissance en différé*

À travers notre propre itinéraire de quête de sens et à travers l'exploration expérimentale sur le terrain de la pratique, nous avons déjà, grâce à la posture heuristique, appréhendé la dimension immanente de la connaissance liée au sensible. Mais cette recherche nous donne des indicateurs plus précis sur certaines de ses caractéristiques. Tout d'abord, nous avons jusque-là repéré l'émergence de cette connaissance immanente uniquement dans le temps même de l'expérience du sensible, autrement dit dans le cadre de l'immédiateté de l'expérience extraquotidienne. Aujourd'hui, à la lumière de cette recherche, il apparaît que **la connaissance née du sensible peut aussi se dévoiler en différé, sur une certaine durée après l'expérience extraquotidienne.**

Cette mise à jour d'une temporalité plus étendue est fondamentale quant à ses implications sur le plan thérapeutique et pédagogique. En particulier, elle nous a conduit à mettre au point des outils adaptés, qui viennent s'ajouter aux protocoles existants de **création des conditions d'accès à l'expérience extraquotidienne, pour accompagner le déploiement de la connaissance immanente dans la durée.** C'est la notion même d'immédiateté qui se trouve ici transformée : ce qui apparaît de nouveau est la

possibilité de revisiter l'expérience extraquotidienne *a posteriori*. Jusque-là, la technique d'entretien utilisée en somato-psychopédagogie tendait à se rapprocher toujours au plus près du temps de l'expérience, dans un souci d'éviter tout oubli, toute déperdition d'information due à la temporalité écoulée. Mais les témoignages des étudiants montrent que le lien avec une expérience extraquotidienne fondatrice ne se perd pas avec le temps, voire même que cette expérience prend sens avec le temps. Le temps qui s'écoule peut très bien constituer un temps de latence fécond pour le sens à dégager de l'expérience.

Dès lors, **le caractère immédiat de l'expérience ne désigne plus strictement une notion temporelle mais plus précisément le contenu de l'expérience qui a été conscientisé au moment même où l'expérience a été faite.** Ce contenu est dit 'immédiat' au sens où il a été saisi sur le moment de l'expérience – c'est donc la saisie qui est immédiate, davantage que l'expérience elle-même. Le contenu saisi au moment de l'expérience reste ainsi accessible en différé. Cependant, le fait qu'il ait été conscientisé ne veut pas dire qu'il ait été validé, reconnu pleinement, ni qu'il ait délivré tout son sens au sujet.

Ce constat offre des perspectives nouvelles pour **la mise au point de techniques d'aide au rappel afin d'accompagner, par des relances adaptées, le processus de 'revisitation' de l'expérience immédiate et de déploiement du sens à faire.** Dans ce contexte, nous pouvons, à juste titre, nous appuyer, dans nos méthodologies d'accompagnement, sur la technique d'entretien d'explicitation mise au point par P. Vermersch, que nous orientons spécifiquement vers l'expérience extraquotidienne du sensible : « La situation passée est plus présente pour le sujet que la situation actuelle d'interlocution. Autrement dit, dans cette position de parole, le sujet accorde plus d'attention à ce à quoi il accède en interne, c'est-à-dire à ce qu'il se représente (évocation de la situation passée). » (Vermersch, 2003, p. 57)

Grâce à ces méthodes d'accompagnement, la personne peut revisiter son expérience et accomplir le processus qui doit prolonger la saisie du contenu et qui n'a pas été fait au moment de la saisie, à savoir le déploiement et l'appropriation du sens associé à cette expérience.

➤ **Vers une extension du constructivisme : le constructivisme immanent, une négociation entre une information interne nouvelle et la structure d'accueil préalable**

Pour finir, nous voudrions mettre en perspective le mode d'apprentissage spécifique que nous avons dégagé de notre expérience dans l'accompagnement de nos étudiants. Nous avons choisi la dénomination de *constructivisme immanent* pour les deux raisons suivantes : la première est évidemment de faire le lien avec le constructivisme piagétien que nous avons discuté dans notre cadre théorique ; la deuxième est que notre expérience de terrain et la recherche menée à l'occasion de cette thèse nous a fait reconnaître des traits originaux de l'apprentissage de la relation au sensible. Du point de vue de l'apprentissage perceptivo-cognitif, nous nous inscrivons bien dans une tradition constructiviste, mais nous souhaitons renouveler celui-ci par l'apport d'une dimension nouvelle spécifique, l'immanence, pour marquer la place centrale de la notion d'information interne dans le processus d'apprentissage.

Pour la clarté de ce que nous voulons maintenant développer, nous choisissons de regrouper sous le vocable d'« information interne » toute information naissant d'une relation au corps sensible, développée dans la *spirale processuelle*, telle que la relation à la chaleur, à la profondeur, à la globalité, à la présence à soi et au sentiment d'exister, ou encore les catégories de fait de conscience, fait de connaissance, prise de conscience, prises dans leur aspect de vécu subjectif. **Nous pouvons établir que dès lors qu'il y a relation consciente à l'une de ces informations, il y a mobilisation cognitive importante.** Nous sortons ici de l'idée selon laquelle pour pouvoir parler de mobilisation cognitive, il faudrait avoir à faire uniquement à une sollicitation active et volontaire de l'intellect. Dans notre analyse, **nous voyons se manifester une activité cognitive spontanée au contact du corps sensible**, et c'est cette activité que nous souhaitons ici préciser. Pour cela, revenons rapidement à la théorie du constructivisme, à laquelle nous avons consacré un chapitre de notre cadre théorique et au sujet duquel amorcé une discussion théorique que nous prolongeons ici.

Les experts du constructivisme sont d'accord pour dire qu'il n'y pas d'apprentissage sans conflit. Mais si la littérature sur le sujet a surtout étudié ce conflit dans le cadre du contact avec une information venant de l'extérieur, elle ne rapporte pas à notre connaissance le mécanisme perceptivo-cognitif mis en jeu de manière immanente, interne, c'est-à-dire provenant d'une rencontre avec une information interne, notamment via la relation à son corps. Or, l'analyse des journaux de formation des étudiants montre que leur rencontre avec les informations internes nées du sensible s'accompagne souvent de difficultés conflictuelles : **sur vingt-huit étudiants, treize**, soit près de la moitié, rapportent des épisodes de difficulté dans le processus d'apprentissage et de renouvellement. Se révèlent ainsi trois ordres généraux de difficulté face à la connaissance immanente :

- La **pauvreté perceptive**, qui empêche ou handicape la réception de l'information au cours de l'expérience vécue.
- Le caractère **hermétique de la structure cognitive d'accueil**, soit par volonté de préserver les idées en place, soit par refus ou peur de la nouveauté.
- Le **manque d'intérêt** pour la connaissance nouvelle ou pour la croissance personnelle.

Dans les trois cas, **la difficulté s'avère spécifique au fait que la connaissance provienne d'une information interne**. Ainsi, quand une personne témoigne d'une peur de l'inconnu, l'inconnu dont elle parle n'est pas un inconnu extérieur à elle mais au contraire une partie d'elle-même qu'elle ne connaît pas. De même, la crainte de rencontrer une sensation nouvelle est en fait une crainte d'un vécu qui, parce qu'il est intérieur, pourrait se révéler tellement convainquant qu'il engendrerait un processus de transformation vécu alors comme non contrôlé. **Il existe donc bien, comme dans le cas d'une confrontation cognitive avec une information extérieure, un conflit propre à la rencontre avec une information interne** : une sensation intérieure subit le même sort et déclenche les mêmes résistances, sur le plan de son traitement, qu'une information extérieure. Ce qui était de l'ordre de l'intuition dans le cadre théorique, s'est confirmé au contact des données de la recherche : **l'information intérieure**

**nouvelle peut, tout comme une information extérieure, être acceptée ou refusée, traitée ou non, intégrée ou déformée, etc.**

Dans la phase de réception et de reconnaissance de l'information, l'information interne peut être référée à un modèle de sensation déjà existant, et peut donc ne pas apparaître telle qu'elle est sans être assimilée à du déjà connu. Au final, c'est l'intégralité de la trajectoire du sujet dans ses difficultés face à une information venant de l'extérieur (décrite dans la figure 8) – réception, reconnaissance, catégorisation, synthétisation, restitution – que l'on retrouve à l'identique face à une information venant de l'intérieur. **Cette communauté de trajectoire nous amène à proposer le terme de « constructivisme immanent » pour désigner la dynamique des schèmes d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration par laquelle passe un sujet face à une information interne.** Ce conflit cognitif, s'il est le plus souvent inconscient pour la personne, apparaît dans le cadre de la formation en somato-psychopédagogie de manière cruciale : l'étudiant en formation acquiert une « lucidité perceptive » qui lui fait prendre conscience des stratégies qu'il met en jeu et qu'il peut décrire avec une précision redoutable. Cette lucidité, comme nous l'avons vu, peut parfois amplifier la difficulté d'apprentissage au contact du sensible.

Indépendamment de la réflexion théorique importante que ce constat engage, il nous invite également à une réflexion d'ordre pédagogique, dans la mesure où ce conflit cognitif, prégnant pour certains, nécessite d'être pris en compte de manière spécifique au cours de la formation. C'est ainsi que nous sommes amené à mettre au point un cadre d'accompagnement complet, englobant trois éléments : tout d'abord aider la personne en formation à **reconnaître** ce qui lui est donné à vivre pendant l'expérience, ce qu'elle observe, ce qu'elle éprouve ; ensuite, l'aider à **donner une valeur intelligible** à ce qu'elle vit ; enfin, l'aider à **opérer le retour réflexif post-expérientiel**, c'est-à-dire à envisager ce qu'elle va en faire, à quoi cela va l'amener à réfléchir, etc. Dans ce cadre, la reconnaissance d'un constructivisme immanent nous aide à comprendre les implications et les enjeux réels d'un renouvellement des représentations, et ainsi à le rendre davantage possible pour le sujet en formation de somato-psychopédagogie.

➤ **Le processus de transformation existentielle au contact du sensible**

Encore une fois, nous nous devons de préciser que **le processus de transformation des représentations initiales touche simultanément le secteur existentiel de la personne au contact du sensible**. Ce constat a émergé au cours de notre analyse herméneutique, résultat qui nous a d'ailleurs, dans un premier temps, surpris nous-même. **C'est la découverte de ce processus dynamique sous-jacent qui nous a poussé à formaliser cette spirale processuelle**, parce qu'elle nous semblait être **la clé pour comprendre le processus de transformation des représentations initiales de nos étudiants**.

La catégorisation des contenus de vécu que nous avons présentée dans notre analyse herméneutique est résumée dans le tableau suivant, qui correspond au tableau 22 que nous avons ici simplifié. Ce tableau montre les liens entre *ressentir*, *devenir* et *être*, liens perceptivo-comportementaux qui pointent déjà l'impact de la relation au sensible sur la formation de soi à travers la transformation des représentations initiales. Cette transformation des représentations initiales s'accompagne de prise de **conscience par contraste**. Les exemples, pris dans les journaux des étudiants, montrent que cette connaissance par contraste influence les prises de conscience de son processus de changement.

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. De façon quasi générale, les étudiants repèrent les signes de leur transformation sur la base de l'évolution de leur champ perceptif. On voit que 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. Non seulement **notre analyse nous a permis d'atteindre l'objectif de rendre compte des contenus expérientiels rapportés par les étudiants, mais elle nous a aussi permis d'accéder au processus intime, subjectif mis en jeu dans le processus de transformation des représentations initiales**.

Au fur et à mesure que la perception de l'étudiant s'enrichit, les *manières d'être à soi et aux autres* changent, aboutissant à des transformations comportementales. Le tableau ci-dessous tente de reconstituer, sous la forme de « flashes », des itinéraires de transformation en lien avec les différentes catégories du sensible. En effet, au décours de notre analyse herméneutique, nous avons porté notre attention sur la filiation existant entre un contenu de vécu et un renouvellement comportemental.

Notre analyse herméneutique nous a permis de reconstituer une filiation entre un contenu de vécu et une transformation de la représentation, mais cette recherche nous a conduit au-delà de la seule étude de l'impact de la relation au corps sensible sur les représentations. Il existe bien un lien beaucoup plus direct et tangible, que nous l'imaginions entre le corps et la pensée, entre la sensation et la signification, entre le sens et l'action. **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.**

Le tableau suivant peut être lu **verticalement**. En effet, comme nous l'avons mentionné dans notre analyse herméneutique transversale, il y a une chronologie d'apparition des vécus qui va de la chaleur vers le sentiment d'exister, en passant par les étapes de la profondeur, de la globalité et de la présence à soi.

La lecture de ce tableau peut être réalisée également **horizontalement**. Par exemple, la sensation de chaleur touche une manière d'être à soi colorée d'un sentiment de sécurité et de confiance pour se finaliser dans une manière d'être au monde avec davantage d'assurance, de confiance en soi. Ou encore, la globalité conduit au sentiment de solidité, d'unification de soi qui transparait dans une attitude moins dispersée dans la vie, plus ancrée dans les actions et plus proche des autres. Ainsi, on remarque que tous les niveaux de ressenti s'inscrivent dans un sentiment de soi spécifique à chaque catégorie pour influencer de manière consciente le rapport au monde. Ce phénomène de retentissement est né de l'analyse des prises de conscience livrées par les étudiants à propos de l'impact de leur itinéraire sensible sur leurs comportements.

Tableau 31

Tableau récapitulatif des catégories de vécus dans la relation au corps sensible

Ressentir	Devenir	Être
Sensation, tonalité	Manière d'être à soi	Manière d'être au monde
Chaleur	Je me sens en sécurité et en confiance.	Je suis plus confiant et plus sûr de moi.
Profondeur	Je me sens touché et concerné au sein de mon intériorité.	Je suis moins artificiel, moins périphérique, plus concerné par les autres.
Globalité	Je me sens solide, unifié, à moi-même et à plus grand que moi-même.	Je suis moins dispersé dans ma vie, plus ancré dans les actions, plus proche des autres.
Présence à soi	Je me sens présent à moi-même et découvre ma singularité. J'ai le goût de moi.	Je suis moins à distance des autres. Je ne suis plus à l'extérieur de moi et des choses. Je suis présent à tout ce qui m'entoure.
Sentiment d'exister	Je me sens situé dans ce que je ressens. Je valide ma façon d'être. Je me sens ancré dans ma subjectivité incarnée.	Je trouve ma place auprès des autres. J'ose être. J'existe en tant que moi. Je me valide. Je suis autonome et adaptable.

### 5.4.3 Retour à la question de recherche et résultats

Tout au long de cette recherche, nous avons tenté de rester fidèle à la fois à nos convictions qui se sont forgées au contact de notre expérience de praticien, de pédagogue et de chercheur, et à l'esprit rigoureux qui régit la démarche qualitative de recherche. La présente recherche a fait appel, notamment sur le plan méthodologique, à une approche de type heuristique : **nous avons mis l'accent sur le rôle prépondérant d'une relation au corps et à soi-même, en nous appuyant pour cela sur notre propre processus de découverte.** L'analyse des données n'aurait pas eu le même sens si nous n'avions pas recruté une telle posture. Nous avons tenté de demeurer authentique envers la richesse et l'intégrité de notre personne et de celles des autres, ainsi que de l'expérience elle-même, telle que vécue et révélée dans les journaux de formation. Le caractère exploratoire et ouvert de la recherche nous a permis de saisir des catégories émergentes et nous avons réellement appris quelque chose de notre recherche. Certaines zones jusqu'alors opaques de nos modèles théoriques et pratiques ont pris forme au cours de la recherche, notamment dans le recueil et l'analyse des données. La démarche exploratoire visait à interroger nos idées en place, et nous a obligé à quitter le déjà connu pour explorer de façon ouverte notre question de recherche : **la relation au corps sensible a-t-elle un impact sur la transformation des représentations du sujet en formation ?**

Cette question nous a invité à visiter l'itinéraire qu'emprunte l'étudiant dans son parcours de formation et dans son projet de compréhension de ses différents vécus. Pour répondre à notre question, nous avons choisi de rester au plus près des textes singuliers, au risque parfois de donner l'impression de mettre en sourdine notre intervention herméneutique. Notre posture de recherche nous a également engagé dans une démarche compréhensive pour préciser la nature des impacts de la relation au corps sensible sur la transformation des représentations, ainsi que la nature des contenus sensibles qui apparaissent au cœur de l'expérience corporelle.

La première question qu'il a fallu traiter est celle de l'éducabilité de la potentialité perceptive. Nos résultats sont clairs : **il existe bien une éducabilité de la perception du sensible**, en tout cas dans les conditions d'expérience extraquotidienne que nous avons explorées. Un deuxième axe que nous avons investigué est celui de la

pertinence de **fonder un processus de transformation des représentations conceptuelles sur des programmes d'enrichissement sensoriels**. Là encore, notre étude confirme la pertinence de ce choix, même si cette voie d'accès à la transformation de soi génère certaines difficultés d'apprentissage spécifiques. Enfin, nous avons eu à comprendre les **mécanismes mis en jeu dans les vécus du sensible**. Sur ce plan, notre recherche nous a permis de pénétrer dans l'intimité de l'activité perceptivo-cognitive née du sensible, **donnant lieu à la conceptualisation de la spirale processuelle du rapport au sensible**, résultant de l'élaboration de catégories que nous ne connaissions pas auparavant.

Rappelons la nature des représentations initiales des étudiants telles qu'elles apparaissent dans les journaux de formation : sur **une population de vingt-huit étudiants**, dix représentations de départ étaient liées à des idées, trois étaient liées à des valeurs, huit à l'image de soi, et sept au rapport perceptif à soi. **Nos résultats montrent une réelle transformation de ces représentations de départ chez vingt-sept étudiants sur vingt-huit**. Mais cette transformation est rapportée de manière différente selon les sujets : six témoignages évoquent explicitement, en utilisant ces termes, une « transformation » ou un « changement » de la représentation initiale. Huit évoquent un processus de transformation en utilisant des mots satellites, tels que modification, découverte, progression, etc. Treize étudiants ne verbalisent pas un changement en tant que tel, mais celui-ci apparaît néanmoins de façon flagrante par contraste. Enfin, chez un étudiant, aucun changement significatif n'est mentionné ni repérable. **Parmi les vingt-sept personnes pour qui le changement est clair, douze établissent explicitement le lien direct entre le rapport au corps sensible et la transformation de la représentation initiale<sup>10</sup>**.

**Nous pouvons donc établir qu'il existe bien un impact de la relation au corps sensible sur la représentation initiale présentée par les étudiants**. Cependant, les impacts de la relation au corps sensible ne se limitent pas au changement de la représentation initiale. Ainsi, sur notre population, **dix-huit personnes établissent un impact autre**. Ainsi, **neuf** relèvent un impact sur le statut du corps dans leur vécu (passage corps objet/corps sensible) ; **cinq** enfin notent un impact sur le statut

---

<sup>10</sup> Ce chiffre ne préjuge en rien du fait que les autres aient vécu ou pas ce lien.

identitaire du corps. **Ces impacts sont suffisamment significatifs pour considérer que la personne, au contact de la relation au corps sensible perçoit une réelle transformation de son secteur existentiel : la grande majorité des étudiants à des degrés divers mentionnent une métamorphose de leur être ayant un impact positif sur les comportements.**

L'analyse phénoménologique, cas par cas des journaux montre l'existence chez la plupart des étudiants des périodes de difficultés au cours de leur apprentissage. L'analyse herméneutique plus ciblée montre que **treize étudiants sur vingt-huit expriment clairement leurs difficultés**, parfois dans plusieurs des six catégories que nous avons déterminées : difficultés liées à la pauvreté perceptive, résistances de décalage, résistance cognitive, résistances par contraste, difficultés liées à la peur de l'inconnu et difficultés liées à la comparaison avec autrui. **De façon quasi unanime, les étudiants décrivent leurs difficultés comme faisant partie intégrante du processus de transformation et comme une opportunité au dépassement.**

Nos objectifs de recherche que nous avons repris dans notre discussion théorique ont été, comme nous l'avons argumenté, globalement atteints : en effet, **nous avons pu rendre compte des impacts de la relation au corps sensible, nous avons également rendu compte des contenus expérientiels vécus par les étudiants et élaborer de nouvelles propositions théoriques, telles que la spirale processuelle du sensible, et les éléments qui lui sont associés.** Ces propositions théoriques viennent en retour alimenter des modèles pratiques d'intervention thérapeutiques et pédagogiques.

#### **5.4.4. Discussion des limites de la recherche**

Cependant, s'il paraît clair que cette recherche a atteint ses objectifs et les a même en partie dépassés, elle présente également certaines limites, sur le plan théorique comme sur le plan méthodologique.

Sur le plan théorique, nous nous sommes limités à la littérature francophone, et n'avons pas exploré les travaux hispaniques qui, de toute évidence, nous auraient

apporté d'autres éléments de réflexion et d'autres appuis conceptuels. Nous nous sommes trouvés ici confrontés à notre manque de maîtrise de la langue concernée, qui nous a empêché d'accéder à toute une richesse d'informations pourtant en relation avec notre question de recherche. Cependant, il nous semble que l'exploration de la littérature francophone fournit, à elle seule, énormément de données qu'il est déjà ambitieux de vouloir exploiter à leur plein potentiel. Nous n'avons d'ailleurs probablement pas investigué toutes les directions théoriques auxquelles notre question de recherche pouvait ouvrir ; mais il relève de toute posture scientifique que d'assumer les choix forcément restrictifs des orientations conceptuelles qui sous-tendent le traitement d'une question de recherche. Nous avons à l'arrivée le sentiment que cette 'limitation obligatoire' aux travaux francophones nous a permis en contrepartie d'aller plus à fond dans l'exploitation des concepts que nous avions à notre disposition dans les champs disciplinaires que nous avons explorés.

Une autre limite de cette recherche tient, sur le plan méthodologique, au type de consigne donné aux étudiants pour guider la rédaction de leur journal de formation. En effet, cette consigne ayant été donnée au tout début de notre processus de recherche, afin d'anticiper le temps de recueil et de traitement des données dont nous allions forcément avoir besoin, sa formulation n'a pu prendre en compte certaines nécessités de la recherche qui ne sont apparues qu'au cours de l'analyse. Sans doute y a-t-il là un problème méthodologique classique, toute catégorisation émergeant d'une analyse des données faisant du même coup apparaître quelles catégories font défaut pour parachever certaines orientations herméneutiques. Mais reste que, dans certains journaux de formation, nous avons été gênés par l'absence de référence claire à l'expérience corporelle extraquotidienne fondatrice du changement de représentation décrit par ailleurs. Cette absence de lien nous a parfois obligés à opérer en partie une reconstruction de sens, qui aurait sans aucun doute gagné à s'appuyer sur davantage d'éléments fournis par le sujet lui-même. D'une manière générale, il nous apparaît donc aujourd'hui que la consigne de rédaction aurait pu être à la fois plus précise et plus complète. Outre la facilitation de traitement des données que cela aurait engendré, les étudiants eux-mêmes y auraient probablement trouvé un support pour explorer plus précisément et plus profondément leur vécu. Ainsi, au-delà de l'aspect méthodologique, cette remarque critique que nous formulons trouve une implication au niveau d'une amélioration des dispositifs de formation que nous mettrons en place dans l'avenir : en effet, le journal de

formation constituant un support d'autoformation et de co-formation particulièrement efficace, nous sommes conscient aujourd'hui que la consigne de guidage de la rédaction de ce journal de bord va jouer un rôle important dans la qualité de l'exploration et de la description qu'un étudiant peut mener à partir de son propre vécu. C'est donc aussi directement de la qualité de son rapport à l'expérience qu'il s'agit : si la rédaction d'un journal de bord est là pour soutenir et enrichir le rapport à l'expérience, la consigne doit être adaptée au type de rapport que l'on souhaite établir ou faire établir, et respecter ainsi à part entière la posture pédagogique de la directivité informative en guidant activement l'étudiant dans la direction recherchée. En ce sens, le constat que nous faisons aujourd'hui d'un manque de précision de notre consigne de départ, nous semble pouvoir entrer dans les résultats de recherche que nous avons obtenus.

Enfin, nous sommes conscient que l'exploitation de nos données n'est pas complète. Sans doute une exploitation de données ne peut-elle jamais être vraiment complète, et c'est le propre d'une démarche heuristique que de s'autoriser à emprunter les directions d'analyse qui se déploient dans la rencontre subjective, passionnée et passionnante entre un chercheur et ses données. Nous avons cependant le sentiment que certains impacts de l'expérience du corps sensible sur la modification des représentations n'ont pas été vus, tant dans les contenus que dans les processus mis en jeu. En particulier, la modalité de prise de connaissance par contraste, présente de manière extrêmement récurrente dans les journaux de bord, aurait pu bénéficier d'un traitement descriptif et conceptualisant plus complet, dans la mesure où elle semble participer pleinement du processus de transformation des représentations. D'un autre côté, cette modalité par contraste nous semble être suffisamment prégnante dans le processus de prolongement de l'expérience du corps sensible pour pouvoir constituer à elle seule un objet de recherche à part entière. Sans doute y aurait-il beaucoup à apprendre de la manière dont ce mode de mise en relation entre un état nouveau et un état antérieur s'établit pour les sujets qui en font l'expérience.

Il en va de même pour l'expérience fondatrice, au sein du contact avec le sensible, de la rencontre avec ce que nous appelons le « mouvement interne ». Nombre d'étudiants mettent clairement en lien le début de leur processus de transformation représentationnel avec leur première perception consciente du mouvement interne dans

leur corps. Cette perception se propose donc à notre regard de chercheur comme une expérience de départ à cette transformation, et nécessiterait donc à ce titre une étude développée et tout à fait spécifique. En effet, par l'extrême subjectivité qu'il engage, par le caractère 'hors catégories existantes' du vécu qu'il engendre, ce thème du mouvement interne pose au chercheur des problèmes méthodologiques et théoriques sérieux. Dans les journaux de bord que nous avons à notre disposition, la consigne de départ n'ayant pas été donnée dans ce sens, l'expérience du mouvement interne est mentionnée très souvent mais reste énigmatique sur le plan des contenus précis d'expérience et des processus qui s'y jouent. En d'autres termes, il nous semble qu'il y a là matière à une recherche poussée, spécifique, qui pourrait à soi seul faire l'objet d'une thèse complète.

Ce constat des directions de recherche qui apparaissaient dans les journaux de bord, et que nous n'avons pas développées, pourrait s'accompagner d'un sentiment d'inachèvement si nous n'avions pas en même temps conscience que notre étude, dans ses limites, a néanmoins accompli un cycle d'analyse qui a sa propre logique et sa propre cohérence et qui, lui, semble achevé. Certes, nos résultats peuvent et doivent trouver encore de nombreux prolongements théoriques et pratiques, mais **l'avènement de notre spirale processuelle du sensible notamment signe pour nous l'achèvement d'un premier cycle d'analyse des données, mené à son terme.** Aller plus loin dans la mise en lumière d'autres impacts nécessiterait maintenant d'engager d'autres cycles d'analyse, ce que nous retenons comme direction pour nos travaux futurs dans le cadre du CERAP.

En résumé, les limites que nous voyons à cette étude sont autant de perspectives et d'ouvertures pour des directions de recherche future.

### 5.4.5. Perspectives

Dans l'ensemble des perspectives quant aux prolongements et applications possibles de cette thèse, il nous semble tout d'abord que **notre étude va permettre aux somato-psychopédagogues, en formation et en exercice, de mieux comprendre par quels mécanismes leur action contribue à la transformation de leurs patients.** Ce point particulier est rassurant quand, en tant que formateur, on s'attache non seulement à optimiser les dispositifs de formation mais aussi et surtout à construire chez une population de praticiens l'intégration réelle et profonde de nouvelles compétences. Il s'agit là d'un objectif qui dépasse le seul cadre de la formation des individus pour concerner également et plus largement la constitution sociale d'un nouveau champ de professionnalisation. N'oublions pas à ce sujet que la somato-psychopédagogie est une discipline encore émergente qui demande à s'inscrire de manière durable dans les cadres théoriques et pratiques des individus, mais aussi institutionnels et sociaux. Sont particulièrement visés par cette direction de socialisation des contenus et du discours de nos recherches, les professionnels de la kinésithérapie et les acteurs du secteur éducatif et social, y compris dans le domaine de la psychothérapie, qui placent le corps au centre de leur intervention. Pour ces professionnels, nos travaux peuvent constituer tout autant un support de réflexion qu'une ouverture pratique importante face à certaines limites rencontrées sur le terrain.

Sur le plan épistémologique et méthodologique, nous avons dû élaborer une approche de nos données qui soit adéquate avec notre projet de recherche. Nous souhaitons que cette approche contribue à enrichir la manière de recueillir et d'interroger les contenus de vécu et de conscience que peut rapporter un sujet dans sa relation au corps. Les catégories que nous avons vu émerger de notre pratique depuis trente ans ainsi que de la présente étude peuvent, à notre sens, **permettre de mieux intégrer la dimension subjective corporelle dans la recherche qualitative.** En interrogeant par exemple la subjectivité à partir du modèle de l'expérience extraquotidienne, nous pouvons toucher des aspects de la subjectivité non visibles dans d'autres conditions. En particulier, les conditions extraquotidiennes d'expérience du corps sensible renvoient le sujet qui s'y prête à contacter des manières d'être à soi et au monde non encore advenues en lui. En d'autres termes, la méthodologie pratique

utilisée en somato-psychopédagogie offre de mettre à jour non pas des possibilités perceptives déjà existantes, acquises, mais bien des potentialités latentes, non encore actualisées mais prêtes à l'être. Construire une méthodologie de recherche à partir et sur le modèle de cette méthodologie pratique d'intervention, est une direction à investir davantage dans la communauté scientifique pour l'ouvrir à la dimension du sensible.

Dans cet esprit et dans le prolongement de cette thèse, nous avons ainsi en projet au CERAP d'interroger les capacités que peut développer un sujet, dans certaines conditions, pour saisir, reconnaître et traiter les informations internes qui lui sont fournies par son rapport au corps sensible. Il nous semble en effet qu'il y a là une compétence humaine tout à fait spécifique, qui pourrait être apparentée à une forme d'intelligence. Nous nommons pour l'instant cette compétence « intelligence sensorielle », et nous aimerions diriger un programme de recherche autour des différents moyens de cerner et de définir cette forme d'intelligence qui pourrait venir s'appuyer en contraste à la théorie des intelligences multiples de Gardner.

Certes, nous sommes conscient des problèmes épistémologiques et méthodologiques que soulève une telle prise en compte du sensible corporel, dans toute sa subjectivité. Mais nous pensons profondément que la discipline des Sciences de l'éducation a davantage à gagner en reconnaissant ces problèmes et en les affrontant, qu'en les évacuant purement et simplement, comme c'est parfois le cas dans les recherches existantes. Si reconnaître ces problèmes est une étape indispensable, elle n'est cependant pas suffisante : il faut aussi *instrumentaliser* la recherche spécifiquement pour pouvoir les aborder de manière efficiente, en s'appuyant sur leurs particularités pour les aborder rigoureusement et non comme prétexte pour les contourner. Or, ce sont bien souvent les praticiens qui possèdent, dans leurs pratiques d'intervention, les outils de cette instrumentalisation. **Si cette thèse a pu œuvrer dans le sens d'un rapprochement entre praticiens et chercheurs au service de l'avancée de la connaissance, nous aurons le sentiment d'avoir réussi notre pari.** Sans cela, nous craignons que toute une part de ce qui constitue l'être humain soit condamnée à être exclue des thèmes de recherche considérés comme valides, sous prétexte de son caractère trop subjectif et donc difficile à cerner méthodologiquement. Loin de cette idée, nous plaidons au contraire pour une science *lucide* de l'humain, capable d'aborder

des questions aussi cruciales et délicates que celle l'être qui lui est associé : n'est-ce pas en effet, en sciences humaines, *l'être humain* que nous nous proposons d'étudier ?



## Bibliographie

---

- Albarelo, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Paris : De Boeck.
- Alquié, F. (1966). *L'expérience*. Paris : PUF.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Argyris, C. (1985). *Strategy, change, and defensive routines*, New York : Harper Business.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Austry, D. & Berger, E. (2000). *Le mouvement, action et sensation*. Paris : Editions point d'appui.
- Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Barbaras, R. (1994). *La perception : essai sur le sensible*. Paris : Hatier.
- Barbaras, R. (1997). *Merleau-Ponty*. Paris : Ellipses.
- Barbier, R. (1994). Le retour du sensible en sciences humaines. *Pratiques de formation : Microsociologies*, n°28, pp. 97-118.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale*. Paris : Anthropos.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Armand Colin.
- Baszanger I. (1992). Les chantiers d'un interactionniste américain. In *La trame de la négociation* Paris : L'Harmattan. pp. 11-63.

- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F. & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New-York : Guildford Press.
- Bégout, B. (1995). *Maine de Biran, la vie intérieure*. Paris : Payot.
- Beillerot J. (1991). La « recherche », essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, pp. 17-31.
- Benneck, B. (1970). *The task of post secondary education: Essay in behalf of a human nature*. New York : College Press.
- Benoist, J. (2001). *L'idée de la phénoménologie*. Paris : Beauchesne.
- Berger, E. (1999). *Le mouvement dans tous ses états : les recherches de Danis Bois*. Paris : Editions point d'appui.
- Berger, E. (2000). Le sensible et le mouvement. *Thérapie psychomotrice et recherche*, 123, pp. 80-90.
- Berger, E. (2004). *Approche du corps en sciences de l'éducation, analyse critique des point de vue et positionnements de recherche. Perspectives pour un lien entre éprouvé corporel et relation pédagogique en formation d'adulte*. Mémoire de D.E.A., Université Paris VIII.
- Berger, E. (2005). Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ? In C. Delory-Momberger (dir.). *Pratiques de formation, Corps et formation* (pp. 51- 64). Paris : Université de Paris 8.
- Bergson, H. (1998). *La pensée et le mouvant*. Paris : Quadrige PUF.
- Bergson, H. (1999). *Matière et mémoire*. Paris : Quadrige PUF.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Binswanger, L. (1971). *Introduction à l'analyse existentielle*. Paris : Minuit.
- Bois, D. (1989). *La vie entre les mains*. Paris : Guy Trédaniel Éditeur.
- Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*. Paris : Editions point d'appui.
- Bois, D. (2002a). Pédagogie perceptive du mouvement. *Support de cours, Post-Graduation, février 2002*. Lisbonne : Université Moderne de Lisbonne.
- Bois, D. (2002b). *Un effort pour être heureux*. Paris : Editions point d'appui.

- Bois, D. (2003). Méthode introspective, rapport au corps et pratiques d'éducatrices sensorielle. *Support de Cours, Post-Graduation, mai 2003*. Lisbonne : Université Moderne de Lisbonne.
- Bois, D. (2005). *Corps sensible et transformation des représentations : propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation*. Tesina en didactique et organisation des institutions éducatives. Séville : Université de Séville.
- Bois, D. & Berger, E. (1990). *Une thérapie manuelle de la profondeur*. Paris : Guy Trédaniel Éditeur.
- Bois D. (2006). *Le Moi renouvelé : Introduction à la somato-psychopédagogie*. Paris : Éditions point d'appui
- Boscaïni, F. (1993). Le tonus: une fonction de synthèse corps-esprit. *Évolutions Psychomotrices*, 19, pp. 31-37.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E., (2004). Préface. In Albarello, L. *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*, (pp. 5-8). Paris : De Boeck.
- Bourassa, B., Serre, F. & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte Foy, Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Boyd, C.O. (2001). Phenomenology, the method. In Munhall (ed.). *Nursing Research: A qualitative perspective* New York : Jones and Bartlett. pp. 93-122.
- Burgener, L. (1973). *L'éducation corporelle selon Jean Jacques Rousseau et Pestalozzi*. Paris : Vrin.
- Bruner, J.-S. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge : Harvard University Press.
- Cassel, C. & Symon G. (eds.) (1994). *Qualitative methods in organizational Research*. London: Sage.
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de l'école de Chicago*. Paris : Seuil.
- Corbin, J. (2004). Préface. In A. Strauss & J. Corbin. *Les fondements de la recherche qualitative* (pp. 11-16). Fribourg : Academic Press Fribourg.

- Corbin, J. (2004). To learn to think conceptually, Conversation with Cisneiro-Puebla. *Forum : Qualitative Social Research*, Vol. 5, N° 3, art. 32.
- Cottraux, J. (2004). *Les thérapies cognitives et comportementales*, Paris : Masson.
- Courraud, C. (2002). *Attention et Performance*. Paris : Editions point d'appui.
- Courraud-Bourhis, H. (2002). *Tonus et Posture*. Paris : Editions point d'appui.
- Courraud-Bourhis, H. (2005). *Biomécanique sensorielle et biorythmie*. Paris : Éditions point d'appui.
- Courtois, B. & Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française.
- Crabtree, B.F. & Miller, W.L. (eds.) (1992). *Doing qualitative research: Research Methods for Primary Care*, (vol. 3). Newbury Park: Sage
- Craig, E.-P. (1978). *La méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en sciences humaines*. Traduction du Chapitre II, consacré à la méthodologie, la thèse doctorale de l'auteur, *The heart of the teacher, a heuristic study of the inner world of teaching* ». Boston University Graduate School of Education, trad. Ali. Haramein, automne 1988.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison*. Paris : Odile Jacob
- Damasio, A. (entretien avec), (2004). Les émotions source de la conscience. In G. Chapelle (dir.). *Le Moi, du normal au pathologique* Paris : Éditions Sciences humaines. pp. 32-38.
- Dartevelle, B. (2003). La Psychothérapie centrée sur la personne. In M. Elkaïm (éd.). *A quel psy se vouer ?* Paris : Seuil. pp. 383-415.
- Dauliach, C. (1998). Expression et onto-anthropologie chez Merleau-Ponty. In M. Merleau-Ponty, *Notes de cours sur L'origine de la géométrie de Husserl, suivi*

- de *Recherches sur la phénoménologie de Merleau-Ponty* (pp. 305-330). Paris : PUF.
- De Ajuriaguerra, J. & Angelergues R. (1962). De la psychomotricité au corps dans la relation avec autrui, à propos de l'œuvre de Henri Wallon. *Évolutions psychiatriques*, 27 (1), pp. 3-23.
- De Ajuriaguerra, J. (1962). Le corps comme relation. *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, XXI. (2), pp. 137-157.
- De la Garanderie (1989). *Défense et illustration, de l'introspection au service de la gestion mentale*. Paris : Centurion.
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Economica.
- Delory-Momberger, C. (2005a). Présentation du numéro. In Delory-Momberger C. (dir.). *Pratique de formation, corps et formation*. Paris : Université de Paris 8. (pp. 7-23).
- Delory-Momberger, C. (2005b). Les écritures biographiques du corps : de l'élève à l'adulte. In Delory-Momberger C. (dir.). *Pratique de formation, corps et formation* (pp. 23-32). Paris : Université de Paris 8.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Éditions Nathan.
- Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research* (fifth edition). Thousand Oaks: Sage.
- Depraz, N. (1999). *Husserl*. Paris : Armand Colin.
- Descartes, R. (s.d.). *Le discours de la méthode*. Paris : Libro.
- Deshaies, B. (1992). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*. Paris : Éditions Beauchemin Itée.
- Deslauriers, J.-P. (dir.) (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : Mc Graw-Hill.

- de Villers, G. (1986). Identification et formation, In E. Bourgeois (éd.), *L'adulte en formation : regards pluriels*. Bruxelles : De Boeck. pp. 104-114.
- de Villers, G. (1991). L'expérience en formation d'adultes. *La formation expérimentielle des adultes*. Paris: La Documentation Française. pp. 13-19.
- Devarieux, A. (2004). *Maine de Biran : l'individualité persévérante*. Grenoble : éditions Jérôme Million.
- Dewey, J. (1960). *Experience, nature and freedom*. New York : Macmillan Company.
- Dilthey, W. (1947a). Origines et développement de l'herméneutique (1900). In *Le monde de l'esprit*. T.1 Paris : Aubier Montaigne. pp. 319-340.
- Dilthey, W. (1947b). Contribution à l'étude de l'individualité (1895-1896). In *Le monde de l'esprit*. T.1 Paris : Aubier Montaigne. pp. 247-318.
- Dilthey, W. (1988). *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. Œuvres complètes T. III. Paris : Cerf.
- Dilthey, W. (1992). *Introduction aux sciences de l'esprit*. Œuvres complètes T. I. Paris : Cerf.
- Dominicé, P. (2005). La formation confrontée aux maltraitances du corps ? In C. Delory-Momberger (dir.). *Pratique de formation, corps et formation*. Université de Paris 8. (pp. 65-76)
- Douglas, B. G. & Moustakas, C. (1985). Heuristic inquiry : the internal search to know. *Journal of humanistic Psychology*, vol. 25, n° 3, pp. 39-55.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : la construction des identités sociales, professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Dürckheim, E. (1988). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New-York : Lyle Stuart.
- Feuerstein, R. (1990). Le PEI (programme d'enrichissement instrumental). *Pédagogie de la médiation*. Lyon : Chroniques sociales.
- Feuerstein, R., (1996). *Médiation éducative et éducabilité cognitive autour du PEI*. Lyon : Chroniques sociales.

- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet. Cours au collège de France, 1981-1982*. Paris : Seuil, Gallimard.
- Friedman N., (1976). From the experiential therapy to experiential psychotherapy : a history. In *Psychotherapy : theory, research and practice*, vol. 13, 3, pp. 236-243.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Galvani, P. (2006). *Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation*. 2<sup>ème</sup> symposium mondial sur l'autoformation, GRAF CNAM, Abbaye de Royaumont, Juin 2000, à paraître aux éditions L'Harmattan.
- Galvani, P. (2004). L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles. *Interaction*, 8 (2), pp. 95-121.
- Gaillard, J. (2000a). Du sens des sensations dans les apprentissages corporels. *Expliciter*, 34, pp. 10-30.
- Gaillard J., (2000b). Sensation et pédagogie vers une conception énaactive, *Expliciter*, 35, pp. 1-14.
- Gendlin, E., (1984), *Focusing au centre de soi*. Montréal : Le jour.
- Germain, G. (1989). *La formation expérientielle des adultes*. RIFREP, Symposium Paris.
- Ghiglione, R., Richard, J.-F., Bonnard, M. & Bonnet, C. (1985). *Traité de psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.
- Giordan, A. & de Vicchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Giorgi, A. (2005). The phenomenological movement and research in the human sciences. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), pp. 75-82.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines. In Poupart J. et alii (éds.). *La recherche*

- qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin. pp. 341-363.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity*. San Francisco : University of California Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago : Aldine publishing.
- Gouhier, H., (1970). *Maine de Biran par lui-même*. Paris : Seuil
- Gohier, C. (1997). Du glissement de la macro à la micro analyse ou du comment en éducation le sujet est redevenu le centre du monde. In C. Baudoux & M. Anadon. *La recherche en éducation, la personne et le changement* Les cahiers du LABRAPS, n° 23, pp. 41-54.
- Hanna, T. (1989). *La somatique*. Paris : Inter Editions.
- Hasbrouq, T. (2001). Les modalités de contrôle du mouvement volontaire, mouvement lent/mouvement rapide In J. Hillion (éd.), *Thérapie et Mouvement*. Paris : Editions point d'Appui. pp. 29-40.
- Hatwell, Y., Stréri, A. & Gentaz, E. (sous la dir.). (2000). *Toucher pour connaître : psychologie cognitive de la perception tactile manuelle*. Paris : PUF.
- Heidegger, M. (1985). *Être et temps* (trad. fr. E. Martineau). Paris : J. Lechaux & E. Ledru.
- Henry, M. (1965). *Philosophie et Phénoménologie du corps : sur Maine de Biran*. Paris : PUF.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing Qualitative Research : a Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education*, Vol. 9, n° 1.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Honoré, B. (1996). *La santé en projet*. Paris : Inter-Editions.
- Honoré, B. (2003). *Pour une philosophie de la formation et du soin : la mise en perspective des pratiques*. Paris : L'Harmattan.

- Humpich, M. (2003). *Accompagnement et stratégies d'attention aux mouvements*. Communication présentée au Colloque international sur l'accompagnement et ses paradoxes – Questions aux scientifiques, aux praticiens et aux politiques ; Fontevraud, Université de Tours – Département des Sciences de l'éducation.
- Humpich, M. (2006). *Notes de cours sur le journal en formation*. Mestrado en psychopédagogie perceptive. Lisbonne : Université Moderne de Lisbonne.
- Huneman, P. & Kulich, E. (1997). *Introduction à la phénoménologie*. Paris : A. Colin.
- Husserl, E. (1971). *Philosophie première, II*. Paris : PUF.
- Husserl, E. (1965). *Idées directrices pour une phénoménologie, Vol. I*. Paris : Gallimard.
- Husserl, E. (1996). *Recherches phénoménologiques pour la constitution : idées directrices Vol II*. Paris : PUF.
- Hut, P. (2001). The Role of Husserl's Epoche for Science — A View from a Physicist. Invited paper presented at the 31st Husserl Circle conference, Bloomington, Indiana, February 2001.
- Huyghes, V. (2006). *Accompagnement et corps sensible : recherche sur la relation au corps sensible comme alternative à l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus d'apprentissage*. Mémoire de Master en Ingénierie de la formation, fonction d'accompagnement de la personne en formation, Université François Rabelais.
- Imel S., Kerka S. & Wonacott M. E. (2002). Qualitative Research in adult, career, and career-technical Education. In *The Practitioner File*, Web publication, Center on Education and Training for Employment, 2002.
- James, W. (1924). *Précis de psychologie*. 6<sup>e</sup> édition, Paris : Marcel Rivière.
- James, W. (2001). *Les formes multiples de l'expérience religieuse ; essai de psychologie descriptive*, Paris : Éditions Exergue.
- Janicaud, D. (1998). *La phénoménologie éclatée*. Paris : éditions de l'Éclat.
- Jeannerod, M. (1993). Intention, représentation et action. *Revue internationale de psychopathologie*, 10, pp. 167-191.

- Jeannerod, M. (1990). Le traitement conscient et inconscient de l'information perceptive. *Revue internationale de psychopathologie, 1*, (pp. 13-34).
- Josso, M.-C. (1991a). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'âge d'homme.
- Josso, M.-C. (1991b). L'expérience formatrice : un concept en construction. In Courtois B. & Pineau G. (éds.). *La formation expérientielle des adultes* Paris : La Documentation Française. pp. 191-200.
- Josso, C. (1998). 'Cheminer avec' : interrogations et défis posés par la recherche d'un art de la convivance en histoire de vie. In G. Pineau (éd.). *Accompagnements et histoire de vie* Paris : L'Harmattan. pp. 263-283.
- Jourdain, S. (1992). *L'irrévérence de l'éveil : Dialogue avec Gilles Farcet*. Paris : Éditions du Relié.
- Jourde P. (2002). *La Littérature sans estomac*. Paris : L'esprit des péninsules.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Éditions Nathan.
- Kerjean, A. (1997). Apprendre par l'expérience ; la formation expérientielle pour adultes. *Actualité de la Formation permanente*, 148, pp. 66-73.
- Kohn R. (1984). L'observation chez le chercheur et le praticien. *Revue Française de pédagogie*, 68, pp. 104-116.
- Kohn, R. (1986). La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production de connaissances. *Bulletin de psychologie, XXXIX* (377), pp. 817-826.
- Kohn, R. & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation*. Paris : Éditions Nathan.
- Kohn, R. (1998). *Les enjeux de l'observation*. Paris : Anthropos
- Kohn, R. (2002). La démarche clinique de recherche. Intervention au séminaire de DEA animé par J.-L. Le Grand, *Histoire de vie et théorie de l'imaginaire* (retranscription corrigée par l'auteur). Paris : Université Paris 8.
- Kokosowski, H. (1995). Le champ de l'insertion et les métiers de formation. *Actualité de la formation permanente*, 137, pp. 112-119.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Knowles, M. (1988). *The Modern Practice of adult education*. Englewood Cliffs : Cambridge Book.
- Knowles, M. (1990). *Vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Lambooy, B. (2003). *Devenir qui je suis, Une autre approche de la personne*. Lisieux : Desclée de Brouwer.
- Leão, M. (2002). *Le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performeur*. Université Paris VIII, thèse de doctorat en arts, philosophie et esthétique.
- Le Breton, D. (2005). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : Presses Universitaires de France (1<sup>ère</sup> édition, 1990).
- Le Grand J.-L. (1989). La bonne distance épistémique n'existe pas. *Éducation permanente* n° 100-101, pp. 109-121.
- Le Grand J.-L. (1992). Épistémologie et implication. Vers une heuristique implicationnelle. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Recherches II 59, pp. 61-74.
- Le Grand, J.-L. & Pineau, G. (1996). *Les histoires de vie*. Paris : P.U.F. (1<sup>ère</sup> édition, 1993).
- Le Grand, J.-L. (2000). Repères théoriques et éthiques en histoire de vie collective. In Coulon M.-J. & Le Grand J.-L. (dir.). *Histoires de vie collective et Éducation populaire. Les entretiens de Passay* Paris : L'Harmattan. pp. 129-160.
- Lessard-Hébert, M., Goyette G. & Boutin G. (1996). *La recherche qualitative - Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York : Harper and Row.
- López Gòrriz, I. (1994). *Atortaciones de la Investigación-Accion à la Formación Permanente*. Thèse de Doctorat. Séville: Université de Séville.
- López Gòrriz, I. (2004). La formation existentielle pour une anthropologie des identités. In J.-L. Le Grand (dir.). *Pratiques de formation, Anthropologie et formation*. Paris : Université de Paris 8. pp. 113-128.

- Lourau, R. (1994). Errements, errance, erreurs. In P. Paillé (dir.). *L'errance créatrice : l'inusité en recherché qualitative*. Université de Montréal, Association pour la Recherche Qualitative.
- Mackiewicz, M.-P. (dir.) (2001). *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan.
- Maffesoli, M. (1996). *Éloge de la raison sensible*. Paris : Grasset.
- Maine de Biran, (1966). *L'effort, textes choisis*. Paris : PUF.
- Maine De Biran, (1998). *Œuvres complètes, IV et VII*. Paris : Vrin.
- Maine de Biran, (1995). *De l'aperception immédiate*. Œuvres complètes, IV. Paris : Vrin.
- Maine de Biran, (1939). *Œuvres de Maine de Biran, Tome XI* (éd. P. Tisserand). Paris : Alcan.
- Malherbe, J.F. (1997). *La conscience en liberté : apprentissage de l'éthique et création de consensus*. Québec : Fides.
- Mandeville, L. (1997). *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologies*. Thèse de Doctorat, Montréal : Université de Montréal.
- Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. In L. Albarello (éd.). *Pratiques et méthodes de recherches en sciences sociales* (pp. 83-110). Paris : Armand Colin.
- Maslow, A. (2003). *L'accomplissement de soi : de la motivation à la plénitude*. Paris : Eyrolles.
- Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *The Tree of Knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: New Science Library.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964a). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964b). *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Le primat de la perception*. Paris : Verdier.

- Merleau-Ponty, M. (2001). *Psychologie et Pédagogie de l'enfant : cours de la Sorbonne*. Paris : Verdier.
- Merriam, S.B. (2002). *Qualitative Research in Practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mesure, S. (1990). *Dilthey et la fondation des sciences historiques*. Paris : PUF.
- Minkowski, E., (1995) *Le temps vécu*, Paris : Quadrige PUF
- Miskiewicz, W. (1998). Dilthey et la difficile recherche d'une autre objectivité. *Intellectica*, vol. 1-2, pp. 111-133.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (1987). *Pour sortir du XXème siècle*. Paris : Seuil.
- Morin, L. & Brunet, L. (1992). *Philosophie de l'éducation, 1 : les sciences de l'éducation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Morse J. *et alii* (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 1, 2.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research : Design Methodology and Applications*. Beverly Hills : Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage
- Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF (2<sup>ème</sup> éd.).
- Mucchielli, A. (2004). Méthode d'analyse phénoménologique. In A. Mucchielli (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin. pp. 191-192.
- Murrell, P.H & Claxton, C.S (1987). Experiential learning theory as a guide for effective teaching. *Counsellor Education and Supervision*, 27 (1), pp. 4-14.
- Neumann, W.L. (2000). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative approaches* (4<sup>th</sup> ed.). London: Allyn and Bacon.
- Noël, A. (2000). *La gymnastique sensorielle selon la méthode Danis Bois*. Paris : Editions point d'appui.
- Newman, M. (1979). *Theory development in nursing*. Philadelphia : Fa Davis.
- Nietzsche, (1997). *Fragments posthumes, oeuvres complètes*, T.X. Paris : Gallimard.

- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahier de recherche sociologique*, n°23, pp. 147-181.
- Paillé, P. (1997). La recherche qualitative... sans gêne et sans regrets. *Recherche en soins infirmiers*, 50, pp. 60-65.
- Paillé, P. (1998). Un regard sur la recherche qualitative en éducation au niveau des mémoires de maîtrises et des thèses de doctorat dans les universités Québécoises francophones (années 1980 et début des années 1990). *Recherches qualitatives*, 18, pp. 187-216.
- Paillé, P. (2004a). Analyse qualitative. In A. Mucchielli (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. , pp. 210-212.
- Paillé, P. (2004b). Recherche heuristique. In A. Mucchielli (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. pp. 225-226.
- Paillé, P. (2006). Lumières et flammes autour de ma petite histoire de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, vol. 26(1), pp. 139-153.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2005). *Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks : Sage.
- Patton, M.-Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry. *Qualitative Social Work*, vol. 1, 3, pp. 261-283.
- Perraut Soliveres, A. (2001). Praticien-chercheur : défricher la nuit. In Mackiewicz, M.-P. (dir.). *Praticien et chercheur – Parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan. pp. 41-53.
- Petit, J.-L. (1992). *Quinze leçons sur Husserl et Wittgenstein*. Paris : Cerf.
- Petit, J.-L. (dir.) (1994). *Neurosciences et philosophie de l'action*. Paris : Vrin.

- Piaget, J. (1968). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1998). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Pilon, J.-M. (2005). L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action. In C. Landry & J.-M. Pilon (dir.). *Formation des adultes aux cycles supérieurs Quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pineau, G. (1986). *Temps et contretemps : une formation permanente*. Éd. Universitaire, Résonance.
- Pineau, G. (2001). Les récits de vie pour quoi faire ? *Psychologie sociale*, 188.
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1996). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.
- Pineau, G. (2006). Communication présentée à la Conférence CIPA 2, Salvador de Bahia, Brésil.
- Poupart, J. & alii (éds.). (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin.
- Prochiantz, A. (1997). *Les anatomies de la pensée*. Paris : Odile Jacob.
- Ravaisson, F. (1997). *De l'habitude*. Paris : Rivages.
- Richir, M. (1993). *Le corps : essai sur l'intériorité*. Paris : Hatier.
- Ricœur, P. (1986). Phénoménologie et herméneutique. In Ricœur. *Du texte à l'action* (pp. 61-81). Paris : Points Seuil.
- Rugira, J.-M. & Galvani, P. (2002). Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation. *L'accompagnement dans tous ses états, Éducation permanente*, 153.
- Robin, J.-Y. (2002). Le double paradoxe d'une recherche en carriérologie. *L'accompagnement dans tous ses états, Éducation Permanente*, 153.
- Rogers, C. (1998). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rogers, C. (2001). *L'approche centrée sur la personne*. Lausanne : Randin.

- Roll, J.-P. (1993). Le sentiment d'incarnation : arguments neurobiologiques. *Revue de médecine psychosomatique*, 35, pp. 75-90.
- Rousseau, J.-J. (1966). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion.
- Roustang, F. (2003). *Il suffit d'un geste*. Paris : Odile Jacob.
- Santiago-Delefosse, M., Rouan, G., Giami, M. (éds.) (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Book.
- Schopenhauer, A. (1989). *Le monde comme volonté et comme représentation*. Paris : PUF.
- Schwartz, O. (1993). L'empirisme irréductible. Préface à N. Anderson (1923). *Le Hobo* (pp. 263-305). Paris : Éditions Nathan.
- Seale, C. (2002). Quality Issues in Qualitative Inquiry. *Qualitative Social Work*, vol. 1(1), pp. 97-110.
- Seale, C. (1999). Quality in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, vol. 5(4), pp. 465-478
- Seale, C. (1999). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. London: Sage.
- Sorel, M. (éd.) (1997). *Pratiques nouvelles en éducation et en formation : l'éducabilité cognitive*. Paris : L'Harmattan.
- Spinoza, B. (1954) *L'Éthique*. Paris : Gallimard.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Stréri, A. (1996). Motricité et sensori-motricité. In Lécuyer, R., Stréri, A. & Pécheux, M.-G., *Le développement cognitif du nourrisson*. Paris : Éditions Nathan. pp. 81-146.
- Tengelyi, L. (2005). *Histoire d'une vie et sa région sauvage*. Grenoble : Jérôme Million.

- Thompson, E. (2006). Sensorimotor subjectivity and the enactive approach to experience. *Research Report*. Toronto : University of Toronto.
- Todres, L. & Holloway, I. (2004). Descriptive phenomenology: Life-world as evidence. In F. Rapport (ed.). *New qualitative methodologies in health and social care research* (pp. 79-98). London: Routledge.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*, New York: SUNY Press.
- Vandenberg, D. (ed.) (1997). *Phenomenology and education discourse*. Johannesburg: Heinemann
- Varela, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil
- Varela, F., Thomson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expériences humaines*. Paris : Seuil.
- Varela, F., Vermersch, P. & Depraz, N. (2000). La réduction à l'épreuve de l'expérience. *Études phénoménologiques*, 31-32, pp. 165-184.
- Vergely B., (1998), *Les philosophes modernes*, Toulouse : éditions Milan.
- Vermersch, P. (1997). Questions de méthode : la référence à l'expérience subjective. *Alter*, vol. 5, pp. 121-136.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, vol. 44, 1, pp. 7-19.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2006). Préface. In Bois, D. *Le moi-renouvelé : introduction à la somato-psychopédagogie* (pp. 11-15). Paris : Éditions point d'appui.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Weber, M. (1968). *Essai sur la théorie de la science*. Paris : Plon.
- Wulf C., (2005). Le corps comme médium de l'apprentissage. In C. Delory-Momberger (dir.). *Pratiques de formation, Corps et formation*. Paris : Université de Paris 8. pp. 39-49.

Wundt, W. (1902). *Grundzüge der physiologischen psychologie, I*. Leipzig : Wilhelm, Engelmann (5e édition)

## **Annexes**

---



# Analyse des données A1

Femme de 42 ans

Ancienneté dans la méthode : 4,5 ans

Profession : cadre informatique / somato-psychopédagogue

**Thème central du journal de bord :** « Je croyais que pour trouver sa place dans la vie, il fallait SEULEMENT savoir se faire accepter, apprécier, aimer des autres. » (A1 : 27-28)

## 1. Retour réflexif sur l'état antérieur à la formation

<i>Relation au corps</i>	<i>Relation à l'activité cognitive</i>	<i>Comportements psychosociaux</i>
<p>« Adolescence : Un corps objet. Pas très beau. On m'appelait fil de fer... transparente. » (A1 : l. 33-35)</p> <p>« Jeune adulte : Dans mon rapport au corps, c'est la période la plus terrible pour moi. » (A1 : l. 40)</p> <p>« Mon corps était alors un outil de rencontre à l'autre. » (A1 : l. 42-43)</p> <p>« Adulte : Corps toujours sans souffrance. Endurant. » (A1 : l. 49-50)</p> <p>« J'étais uniquement mon anatomie » (A1 : l. 259)</p>	<p>« D'aussi loin que mes souvenirs remontent, je ne me sentais pas comme les autres, en décalage, toujours l'impression d'être 'trop' ou 'pas assez'. » (A1 : l. 12)</p> <p>« Je croyais que pour trouver sa place dans la vie, il fallait SEULEMENT savoir se faire accepter, apprécier, aimer des autres. » (A1 : l. 27-28)</p> <p>« Il me manquait quelque chose pour me sentir concernée dans ma globalité. » (A1 : l. 92-93)</p> <p>« j'ai toujours l'impression que ma dépendance par rapport au regard des autres n'évolue pas et continue à me faire souffrir. Je reste en recherche. » (A1 : l. 112-113)</p> <p>« Je ne peux plus renier,</p>	<p>« Ma seule attitude consistait alors à me chercher dans le regard des autres. » (A1 : l. 14)</p> <p>« Je me suis donc naturellement placée dans une attitude de 'Qu'attend-on de moi ?' avec l'espoir de me faire ainsi reconnaître, aimer des autres proches ou moins proche. » (A1 : l. 29-30)</p> <p>« Période de l'adolescence. Soit trop effacée : peu d'amis, pas d'amoureux, difficulté à entretenir une relation, suiveuse. Soit trop en avant : des étiquettes : « chiante ». « intelligente », meneuse, trop directive. » (A1 : l. 59-61)</p> <p>Période de jeune adulte : Je suis une jeune combattante, avec l'épée et le bouclier levés. (A1 : l. 63-67)</p>

	<p>minimiser cette intelligence qui fait partie de moi, je suis annoncée comme major de promotion. Je me souviens de la première sensation de gêne ressentie puis du plaisir réel dans lequel je me suis ensuit engouffrée... pleinement et sans arrière-pensée. » (A1 : l. 395-398)</p> <p>« Considérée comme la « bonne élève » dont on ne s'étonne plus des bonnes notes obtenues » (A1 : 366-367)</p> <p>« La représentation que les autres détiennent forcément LA vérité et qu'il n'y en a qu'une, s'étiole. Pourquoi chercher la vérité ? je suis dans mon expérience. » (A1 : l. 549-550)</p>	<p>Je suis toujours dans le « trop » ou « pas assez ». J'ai du mal à trouver ma place y compris au milieu des autres. Mais je découvre le plaisir d'être avec moi, en ma compagnie ! » (A1 : 131-132)</p>
--	---	---

## 2. Processus de transformation de l'état antérieur suite à l'expérience extra-quotidienne marquante

<i>Faits d'expérience</i> (à médiation corporelle)	<i>Faits de conscience</i> (relation au corps sensible)	<i>Faits de connaissance</i> (relation à l'activité cognitive immanente)	<i>Prises de conscience</i> (transfert entre l'activité cognitive immanente et la relation au monde)
		<p>« Ce travail m'a fait prendre conscience de la grande séparation qui existait entre mon « mental » et mon corps. J'avais l'impression de n'habiter que dans ma tête ou de ne me voir que de l'extérieur. » (A1 :</p>	

		156-157)	
Je me souviens d'un moment précis en traitement manuel (A1 : l. 158-159)	ou j'ai eu l'impression que mes contours devenaient les contours de ma propre maison ; cette maison contenait plusieurs pièces ; certaines étaient habitées et d'autres pleines de poussières et je n'avais qu'à pousser certaines portes pour y rentrer...quelle grande maison cela devenait ! (A1 : l. 158-161)		
(A1 :163) Souvenir de séances de thérapie manuelle	où j'avais l'impression d'être fine comme une feuille de papier et que doucement, je me sentais gonfler, gonfler comme une « poupée gonflable » avais-je dis à l'époque. Le sentiment de découvrir le 3D, ma place dans les 3 plans de l'espace ! » (A1 : l. 163-168)	« J'ai appris dans ces moments-là, le goût, pour moi, de la désincarnation, en découvrant celui de cette nouvelle incarnation. » (A1 : l.164-165)	
			« Je constate des effets sur ma vie quotidienne : moins d'agressivité, plus de calme... Je suis plus dans le moment présent et moins dans le regret de ce que j'aurai du/pu faire. » (A1 : l. 221-223)

« Le travail à partir du corps et de sa connaissance, effectué pendant ce stage de développement personnel » (A1 : l. 225-227)		a clairement eu l'effet de créer un nouveau type d'attention à moi-même, à m'autoriser sans culpabilité à m'intéresser à ce que je suis. » (A1 : l. 225-227)	
« Je commence à me laisser aller dans du mouvement libre. » (A1 : l. 250-251)	« Quel est ce ressenti, cette impression de dilution qui accompagne certains moments ? » (A1 : l. 251-252)		
(A1 : l. 276-279) lors d'un traitement.	« je vis l'expérience que mon attention peut être sur deux endroits en même temps »	« Par ce type d'expérience, je rentre progressivement dans un monde plus subjectif où la connaissance seule ne suffit pas. Le lâcher-prise de cette idée ne se fera pas tout seul, ni tout de suite. »	
	« Je rentre dans le ressenti de mon corps animé. J'apprends la subjectivité de mon corps ressenti, une nouvelle forme d'accès à la connaissance. » (A1 : l. 308-310)		« Il est clair que j'ai de plus en plus de plaisir à rentrer dans cette découverte de moi-même. » (A1 : l. 338)
			« Dans cette quête d'une place dans la vie, cela me permet de découvrir un « port d'attache », mon corps, qui ne dépend que de moi. » (A1 : l. 340-341)
			« j'ai conscience

			qu'une dynamique s'est mise en route, qui vient de moi, de mon intériorité et je la rentre dans ma vie. (A1 : l. 393-394)
			« Je prends conscience qu'en entretenant ce rapport à moi-même, je me positionne dans la vie, dans ma vie » (A1 : l. 405-406)
Thérapie manuelle	« Je vis l'expérience en thérapie manuelle de ressentir une partie de mon anatomie, puis du changement de sensation vers un état de matière plus indifférencié, plus grand que moi, je ressens un sentiment de présence à moi bien réel. » (A1 : l. 542-545)	« Pour moi, à ce moment-là, je rentre dans ma propre validation de l'existence de ce monde du sensible, il fait partie de moi et de mon rapport au monde » (A1 : l. 545-547)	« Ma représentation initiale qui implique tellement les autres, semble complètement mise de côté. » (A1 : l. 461-462) « Je valide le fait que « je suis en quête de moi ». Cela devient une évidence vécue. » (A1 : l. 487)
	« Un travail de méditation, de mouvement codifié, d'expression orale me permet de retrouver une sensation d'ancrage à mon corps... même si je me sens complètement perdue individuellement, ma part humaine, mes invariants me « rappellent » que j'existe. » (A1 : l. 491-493)	« je commence à m'envisager dans quelque chose de plus grand que moi, de plus collectif, de plus universel. Qu'est-ce qui m'a amené à cela ? peut-être une réflexion sur l'aspect plus comportemental que sur l'aspect thérapeutique du travail ? les rencontres ? le lieu ? le thème ? peut-être toutes ces choses-là, ensemble. » (A1 : l. 494-497)	

	« Ce basculement s'accroche à une sensation bien physique : au lieu d'être « aspirée » vers les autres, j'arrive à rester en moi, et donc à être à l'écoute de moi. Cette sensation n'est pas encore très stable, mais je commence à reconnaître mon niveau d'accordage à moi-même dans mes expériences quotidiennes par une écoute de l'état de mon corps, même si c'est a posteriori pour l'instant. » (A1 : l. 504-510)	« En développant la relation à moi-même, mon positionnement qui ne se faisait que, à partir des autres (source externe) a pu basculer et prendre source en moi (source interne). » (A1 : l. 504-510)	
		« Le terme « sens à la vie » qui ne voulait absolument rien dire pour moi, commence à porter une signification, même si je ne sais toujours pas laquelle. » (A1 : l. 537-538)	
	Je rentre dans une période de validation de mon sensible. (A1 : l. 542-543)		« Je rentre dans ma propre validation de l'existence de ce monde du sensible, il fait partie de moi et de mon rapport au monde » (A1 : l. 546-548) « je suis dans mon expérience. » A1 : l. 550)
« Je réalise, les yeux fermés, un mouvement lent de mon tronc vers	« J'ai, dans le même temps le ressenti de l'animateur effectuant le même	« Il y a un niveau physique de moi et « autre chose » qui me propulse » (A1 :	« permis de prendre conscience qu'il existait un espace entre l'animateur et

l'avant en laissant mon bras se tendre vers l'animateur. » (A1 : l. 568-570)	mouvement vers moi. » (A1 : l. 569)	l. 568)	moi qui pouvait être un lieu de rencontre dans lequel chacun pouvait s'engager pour qu'il y ait rencontre. » (A1 : l. 573-575)
	« J'ai l'impression d'exister, avec un corps, des sensations. Je peux créer les conditions pour avoir accès en conscience à mon sensible et ainsi développer une vraie communication de moi à moi, source de connaissance. » (A1 : l. 587-589)		

### 3. Difficultés et voies de passage

<i>Difficultés, confrontations cognitives et résistances</i>	<i>Voies de passage</i>
<p>« Bouger en « mouvement libre », de se laisser bouger Cela m'a très profondément agacé : je ne comprenais rien, je me sentais stupide et évidemment très gauche par rapport aux autres. » (A1 : l. 123-124)</p> <p>« la peur de me perdre ». Cela créé une vraie tension physique en moi qui me rend agressive vis à vis des autres et de leur demande. (A1 : l. 262-263)</p> <p>« Je commence à être de plus en plus frustrée d'avoir autant de mal à me ressentir, cela me manque ! ». (A1 : l. 281-282)</p> <p>Pour un moment encore, je reconnais que je recherchais, à l'écoute des témoignages des uns et des autres, LA sensation. Elle serait celle qui validerait le travail que je fais là, qui m'enlèverait mes doutes, qui me donnerait la foi inébranlable telle que je la perçois chez ceux qui ont fait l'expérience.</p>	<p>« Ce travail m'a fait prendre conscience de la grande séparation qui existait entre mon « mental » et mon corps. J'avais l'impression de n'habiter que dans ma tête ou de ne me voir que de l'extérieur » (A 1 : l. 156-158)</p> <p>« Comment ai-je été capable de lâcher cette nouveauté dans laquelle je me sentais bien pour m'engager dans quelque chose de nouveau ? Quitter mon confort du connu pour l'inconfort de l'inconnu ? l'impression de savoir pour le non-savoir ? comment ai-je pu réussir à enrichir cette représentation qui consistait à penser que « j'étais uniquement mon anatomie » ? » (A1 : l. 255-259)</p> <p>« Je suis de plus en plus active à rentrer dans le ressenti de mon corps, dans les effets du travail lié à 'je suis un corps' (A1 : l. 287-288)</p>

<p>Cette représentation m'empêche ainsi pendant longtemps d'avoir accès à mes sensations nombreuses mais très, très subtiles. (A1 : l. 293-298)</p> <p>« Je rencontre également mes peurs profondes : s'il est possible de travailler sur nos pensées, sur nos comportements, les transformer... alors, que me reste-t-il ? qui suis-je ? je vis un moment de panique totale, de sensation de vide intense. » (A1 : l. 487-488)</p> <p>« l'information extérieure prime encore sur mes informations intérieures » (A1 : l. 479)</p>	<p>« 'Je ne sentais rien' » (A1 : l. 291).</p> <p>« En apprenant à connaître et à percevoir, ressentir mon corps, je constate que j'aime ce nouveau rapport à moi-même et que cela a des effets sur mon rapport à ma vie et aux autres. » (A1 : l. 316-317)</p> <p>« J'apprends à vivre ce nouveau rapport à mon corps. Je commence également à traiter et donc à voir les effets que je peux déclencher chez l'autre. » (A1 : l. 324-325)</p> <p>« Il est clair que j'ai de plus en plus de plaisir à rentrer dans cette découverte de moi-même. » (A1 : l. 338)</p> <p>« Dans cette quête d'une place dans la vie, cela me permet de découvrir un « port d'attache », mon corps, qui ne dépend que de moi. » (A1 : l. 340-341)</p> <p>« Je prends progressivement ma place. Je commence à me positionner vis-à-vis des autres. » (A1 : l. 400)</p> <p>« je valide le fait que « je suis en quête de moi ». Cela devient une évidence vécue. » (A1 : l. 487-488)</p> <p>« Ma première intention était d'utiliser les outils de la méthode dans mon quotidien, ou de trouver les moyens dans mon quotidien de transmettre aux autres ce que j'apprends de la méthode. Là, c'est un peu différent : je souhaite emmener la personne que je deviens dans l'extraquotidien vers mon quotidien de vie. » (A1 : l. 448-452)</p> <p>« Je me lance dans de nouvelles orientations, de nouvelles amplitudes » (A1 : l. 468)</p> <p>« J'ai la sensation très forte, que je rentre de plus en plus dans ma vie. » (A1 : l. 627)</p>
---	---

|

|



## EN QUOI ET COMMENT LE RAPPORT AU CORPS A-T-IL MODIFIE MON CHAMP REPRESENTATIONNEL.

Proposition : développer un thème particulier où j'ai le sentiment que j'ai changé quelque chose. Je choisis : le rapport à moi-même ... et aux autres.

Note : J'ai effectué ce travail à partir des quelques notes/réflexions que j'écris de temps à autres après certains traitements, certains cours ou certaines rencontres. (J'ai commencé à prendre ces notes à partir de l'an 2000).

### La représentation initiale

---

D'aussi loin que mes souvenirs remontent, je ne me sentais pas comme les autres, en décalage, toujours l'impression d'être « trop » ou « pas assez ». En recherche de réponses, ma seule attitude consistait alors à me chercher dans le regard des autres. J'apprenais alors que j'étais « chiante », « bavarde », « intelligente ». Mais est-ce que cela me correspondait vraiment ? Je n'étais même pas capable de répondre à cette question et pourtant j'avais l'idée, l'orgueil de penser que je ne me résumais pas à cela.

Je cherchais, j'observais les autres, je les interrogeais :

« Comment fais-tu pour être si à l'aise ? pour être si sûre de toi ? pour être si appréciée ? pour qu'on vienne et revienne vers toi ? » « Dis moi comment faire ? qu'est-ce que je dois dire ? observe moi, critique moi. »

J'ai rapidement constaté que l'expérience de se mettre à nu devant l'autre n'est pas toujours constructive et parfois même déstructurante. Mais je sais que j'ai continué à le faire de très nombreuses années.

Quelle est la représentation qui se cachait derrière toutes ces questions ?

**Je croyais que pour trouver sa place dans la vie, il fallait SEULEMENT savoir se faire accepter, apprécier, aimer des autres.**

Je me suis donc naturellement placée dans une attitude de « qu'attend-on de moi ? » avec l'espoir de me faire ainsi reconnaître, aimer des autres proches ou moins proche.

31

32 Quels rapports au corps est-ce que j'entretenais ?

33 **Période de l'adolescence :**

34 Un corps objet. Pas très beau. Mais qui n'avait pas de problème. Pas de douleurs. On  
35 m'appelait fil de fer... transparente. Pas de souvenir de gros câlins, d'avoir été touchée.  
36 Souvenirs d'en avoir eu envie.

37 **Période jeune adulte (autonome) :**

38 J'aime ce travail, car il me permet de me réapproprier des périodes de ma vie (et celle-là  
39 en particulier) et de les réintégrer dans un processus de vie.

40 Dans mon rapport au corps, c'est la période la plus terrible pour moi. Nouveau travail,  
41 nouveau logement, géographiquement loin de mes repères habituels et seule. Ne  
42 connaissant personne. J'ai mis six mois à aller vers les autres. Mon corps était alors un  
43 outil de rencontre à l'autre. On venait vers moi, je le prêtais. Facilement, rapidement,  
44 sans arrière pensée, sans plaisir non plus. J'étais toujours étonnée de constater ensuite,  
45 que je n'en étais pas beaucoup plus heureuse. Mais cela me paraissait normal. Je n'avais  
46 personne pour en parler, me donner un cadre, des repères. Je n'avais sûrement pas non  
47 plus à cette époque, l'accueil nécessaire pour entendre des conseils.

48

49 **Période adulte :**

50 Corps toujours sans souffrance. Endurant. Le regard amoureux de l'autre adoucit ce  
51 rapport. Découverte du plaisir. Découverte de la maternité, de mon amour, en tant que  
52 mère, de/vers mon enfant. Impressionnée de participer à une si belle création. J'adore  
53 l'allaitement. Le sevrage arrive trop rapidement, mais il faut repartir au travail.  
54 Moments intenses de partage par le corps : les câlins avec les enfants. Moments qui me  
55 rendent heureuse. Ma démarche de développement personnel en fasciathérapie  
56 interviendra peu avant la conception du 3<sup>ème</sup> enfant.

57

58 Quels comportements cela occasionnait-il ?

59 **Période de l'adolescence :**

60 Soit trop effacée : peu d'amis, pas d'amoureux, difficulté à entretenir une relation,  
61 suiveuse. Soit trop en-avant : des étiquettes : « chiante ». « intelligente », meneuse, trop  
62 directive.

63 **Période de jeune adulte :**

64 **J'ai expérimenté** que pour trouver l'autre, je dois jouer de mon « intelligence », de ma  
65 répartition : c'est un comportement qui fonctionne. Je dois être dans la tonicité, le contact  
66 verbal. Ne pas lâcher ce contact. « En mettre plein la vue ». Je suis une jeune  
67 combattante, avec l'épée et le bouclier levé.

68 Ça marche. C'est fatigant et ça me laisse souvent un goût amer.... Et je ne sais pas quoi  
69 faire d'autres...

70

#### 71 **Début de la période adulte :**

72 La maternité m'a amenée à avoir un nouveau regard sur mon corps : le corps participe à  
73 une création. Il est autonome de ma pensée pour le développement de cette création. Il  
74 me procure de nouveaux types de sensations (mouvements du fœtus, nausées...)

75

#### 76 **Quand le questionnement m'amène à rentrer dans le processus :**

---

77

78 J'ai du mal à situer le début de ma recherche plus active mais je devais avoir une  
79 vingtaine d'année. Je me souviens d'une femme-homéopathe qui m'a renvoyé le fait  
80 que je me posais beaucoup de questions et qu'il serait peut-être souhaitable que je me  
81 fasse aider par un professionnel.

82

#### 83 **Faits de conscience : j'ai un questionnement.**

84 Le premier psychologue/psychiatre que j'ai rencontré m'a demandé de m'allonger sur  
85 un divan, et de parler. Il est resté muet toute la séance. Je ne me suis pas sentie  
86 accompagnée. Je suis sortie en pleurant. Je n'y suis jamais retournée.

87

88 Le deuxième psychologue était une comportementaliste. Je suis restée plusieurs années  
89 avec elle, jusqu'à la naissance de mon premier enfant. Elle pensait que c'était une erreur  
90 d'arrêter à ce moment là. Mais c'était loin, cher pour mon budget de l'époque et je  
91 commençais à trouver que cela tournait en rond à ressasser continuellement les  
92 problèmes du passé, mon rapport à ma mère, à mon père... Il me manquait quelque  
93 chose pour me sentir concernée dans ma globalité d'Isabelle. Elle m'a transmis de  
94 belles choses, et surtout le dessin d'une marguerite où chaque pétale représente une de  
95 mes facettes (femme, sœur, fille, mère, copine...) et où le cœur me représente moi en

96 tant qu'identité propre. C'est peut-être la première fois, je le réalise là, que m'a été  
97 insufflé l'idée que je pouvais être autre chose que les « rôles » qui m'étaient attribués.

98

99 Il y eut une pause de 6 ans, puisque c'est en 1998, qu'un événement particulier  
100 m'amenait à rencontrer la fasciathérapie.

101 Ce que j'ai toujours trouvé amusant, c'est que je suis arrivée à la fasciathérapie parce  
102 que j'avais peur d'avoir fait du mal à quelqu'un en le massant... pas parce que j'avais  
103 mal, moi même !!

104 Je me suis retrouvée, sans trop savoir pourquoi, inscrite à un cursus de développement  
105 personnel par la méthode Danis Bois.

106

### 107 **Bilan de cette période**

---

108

109 Je prends conscience d'un questionnement qui m'amène à chercher une aide plus  
110 professionnelle. C'est alors une période de travail réflexif basé sur l'étude de mon passé  
111 et de son influence sur mes comportements actuels. J'en ressors quelques outils utiles  
112 pour m'aider à gérer certaines situations. Cependant, j'ai toujours l'impression que ma  
113 dépendance par rapport au regard des autres n'évolue pas et continue à me faire souffrir.

114 Je reste en recherche.

### 115 **TRANSFORMATION DU CHAMP REPRESENTATIONNEL AU**

### 116 **TRAVERS DE LA DEMARCHE DE SPP**

117

118 Je rentre dans un cycle de développement personnel par la méthode Danis Bois en  
119 automne 1998. Je me fais également suivre régulièrement en séances individuelles par  
120 le fasciathérapeute animateur du cycle.

121

122 Je me souviens du premier stage. Il nous a été très rapidement proposé de bouger en  
123 « mouvement libre », de se laisser bouger. Cela m'a très profondément agacé : je ne  
124 comprenais rien, je me sentais stupide et évidemment très gauche par rapport aux autres.

125 Qu'allait-on penser de moi ? Et très rapidement, je me suis retrouvée à quatre pattes,

126 nauséuse, incapable de continuer. J'ai dû quitter le stage, revenir chez moi, et finir par  
127 partir aux urgences à l'hôpital. Diagnostic : vertiges. Cause : inconnue.  
128 J'ai refait ces vertiges un mois plus tard exactement. IRM. Recherche de tumeur.  
129 Négatif.  
130 Je n'ai plus refait de vertiges depuis et j'ai réintégré le stage suivant. Première  
131 expérience d'un corps qui s'exprime ? je n'en ai pris conscience que beaucoup plus tard.  
132

### 133 **1<sup>ère</sup> étape : JE SUIS UN CORPS**

---

134  
135 Venue pour que l'on me donne des réponses, je me retrouvais à devoir apprendre toutes  
136 les bases de fonctionnement de mon corps. Le lien n'était pas forcément évident avec  
137 mon questionnement du départ. Heureusement, ce n'est pas mon intelligence « logico-  
138 mathématique » qui me faisait défaut. Par contre, d'autres situations de mise en  
139 mouvement, du geste ou des idées, me mettaient beaucoup plus en difficulté. Je  
140 rongerais mon frein et je revenais de stage en stage.

141  
142 Je me retrouvais donc comme à l'auto-école, à apprendre les bases de conduite de mon  
143 propre véhicule...cours d'anatomie, de physiologie, travail du corps basée sur cette  
144 anatomie. Souvenirs d'heures entières et nombreuses à effectuer des translations  
145 droite/gauche, des muscles qui tremblent de fatigue ; de périodes de profond  
146 énervement, et subtilement réaliser ressentir quelque chose de nouveau. Je n'ai pas  
147 encore à cette période l'accès au sens de tout ceci. Je suis dans le JE FAIS  
148 (l'expérience) et j'essaye d'apprendre à RESENTIR CE QUE JE FAIS. En reprenant  
149 des notes de l'époque, je souligne « Le départ EST l'anatomie » « Faire le mouvement  
150 avec l'intention de bouger l'anatomie ». Réapprendre « je suis un corps » vous aller vers  
151 « je vis mon corps ».

152  
153 Avec mon regard de pédagogue d'aujourd'hui, je réalise que le premier cadre  
154 d'expérience proposé a été un travail réalisé à partir de mes invariants, ma partie  
155 humaine. Ce n'est pas mon histoire individuelle qui est mise en avant.  
156 Concrètement ce travail m'a fait prendre conscience de la grande séparation qui existait  
157 entre mon « mental » et mon corps. J'avais l'impression de n'habiter que dans ma tête

158 ou de ne me voir que de l'extérieur. Je me souviens d'un moment précis en traitement  
159 manuel où j'ai eu l'impression que mes contours devenaient les contours de ma propre  
160 maison ; cette maison contenait plusieurs pièces ; certaines étaient habitées et  
161 d'autres pleines de poussières et je n'avais qu'à pousser certaines portes pour y  
162 rentrer...quelle grande maison cela devenait !

163 Je me suis progressivement réapproprié une structure physique sur laquelle je pouvais  
164 m'appuyer. J'ai appris dans ces moments là, le goût , pour moi, de la désincarnation, en  
165 découvrant celui de cette nouvelle incarnation. Souvenir de séances de thérapie  
166 manuelle où j'avais l'impression d'être fine comme une feuille de papier et que  
167 doucement, je me sentais gonfler, gonfler comme une « poupée gonflable » avais-je dit  
168 à l'époque. Le sentiment de découvrir le 3D, ma place dans les 3 plans de l'espace !

169 Je me souviens de deux exercices particuliers que j'ai réalisés à ce moment là qui ont  
170 accompagné cette structuration :

171 Le livre d'Agnès Noël sur la gymnastique sensorielle n'existant pas encore et ne me  
172 sentant pas capable de retenir tous les enchaînements proposés, je me suis lancée dans la  
173 création de fiches récapitulatives des codifiés. Mon objectif étant : résumer en deux  
174 pages chaque codifié. En final, le document permet de connaître la gestuelle de la partie  
175 supérieure du corps, celle de la partie inférieure, la position des pieds dans l'espace, le  
176 séquençement du mouvement. J'y ai passé des heures entières mais je sais que ce  
177 travail m'a obligé à catégoriser, structurer, m'approprier le « JE FAIS ». (cf exemple en  
178 annexe)

179 Le deuxième exercice nous a été demandé par le fasciathérapeute et illustre bien  
180 l'influence de ce travail sur mes comportements. Nous devions présenter un exposé sur  
181 un thème choisi par nous même et proposer une série d'exercices le mettant en pratique.  
182 J'ai intitulé mon exposé « habiter sa maison OU mouvement et sentiment de soi,  
183 mouvement support de l'identité ». Au dos de cette fiche conservée, je lis :

184 **Gains conclusion :**

185 Pour soi :

186 *faire connaissance*  
187 *moins de question, plus de silence*  
188 *saveur / volume*  
189 *densité*  
190 *calme/recul*  
191 *sérénité*  
192 *moins de réactivité*  
193 *plus dans le présent / la réalité*  
194 *moins sensible aux jugements*

195  
196 pour les autres :

197 *plus d'écoute*  
198 *plus tolérant*  
199 *moins agressif*  
200 *moins envahissant*  
201 *plus de patience*  
202

203 Je sais que je parlais des comportements qui s'étaient modifiés en moi. Je suis très  
204 étonnée en relisant ces notes des termes employés. Je suis encore à travailler ces sujets  
205 aujourd'hui mais dans d'autres niveaux de nuances. Je ne me rappelais pas avoir déjà  
206 une certaine conscience de cela à cette époque.

207

208 **Bilan de cette période :**

---

209

210 **Est ce que ma représentation a évolué ?**

211 **(Je croyais que pour trouver sa place dans la vie, il fallait SEULEMENT savoir se**  
212 **faire accepter, apprécier, aimer des autres. )**

213

214 Pour être honnête : sûrement mais pas encore suffisamment pour en avoir conscience. Je  
215 dirai que cette représentation s'est affinée et qu'elle passe par l'étape d'une quête plus  
216 personnelle du genre « Connais-toi toi même » de Socrate. Par contre, je deviens de plus  
217 en plus consciente de la souffrance occasionnée par cette dépendance du  
218 regard/jugement de l'autre : il me fait souffrir et en même temps, je le recherche, le  
219 quémande.

220 Cependant, je me sens prise en charge dans un contexte particulier et cela me fait du  
221 bien. J'ai l'impression de participer à un projet mais je ne sais pas encore lequel et je ne  
222 cherche pas non plus à savoir lequel. Je constate des effets sur ma vie quotidienne :  
223 moins d'agressivité, plus de calme.. Je suis plus dans le moment présent et moins dans  
224 le regret de ce que j'aurai du/pu faire.

225 Le travail à partir du corps et de sa connaissance, effectué pendant ce stage de  
226 développement personnel a clairement eu l'effet de créer un nouveau type d'attention à  
227 moi-même, à m'autoriser sans culpabilité à m'intéresser à ce que je suis. Comment est-  
228 ce que je fonctionne, de manière anatomique, commune à chacun ? et puis petit à petit  
229 commencer à entrevoir/ rentrer dans un mode réflexif sur la façon dont je fonctionne de  
230 manière plus individuelle.

231 Je suis toujours dans le « trop » ou « pas assez ». J'ai du mal à trouver ma place y  
232 compris au milieu des autres. Mais je découvre le plaisir d'être avec moi, en ma  
233 compagnie ! J'apprends qu'il faut du temps, qu'il faut d'abord se reconstruire.

234 Un événement, fin 1999, va cependant commencer à mettre en évidence que certaines  
235 représentations commencent à se transformer :

236 Je suis l'aînée de trois enfants, et j'avais toujours clamé haut et fort que je n'aurai  
237 jamais trois enfants. L'image non gratifiante que j'avais d'une mère de trois enfants ne  
238 me tentait pas et mon conjoint me suivait dans cette idée : une vie professionnelle et  
239 trois enfants me semblait incompatible ! (belle représentation !) Un premier élément est  
240 venu bousculer cette idée : j'ai travaillé dans un service informatique constitué  
241 essentiellement de femmes... ayant trois enfants. Et plusieurs d'entre elles m'ont  
242 beaucoup impressionnée. L'idée s'est glissé en moi de m'interroger sur ce que je  
243 ressentais vraiment face à l'idée d'être mère de trois enfants. Le problème dans ce genre  
244 de situation est qu'il n'y a pas d'entre-deux. Après un an de discussion et à l'écoute de  
245 ce nouvel élan, j'étais enceinte de mon troisième enfant. Sans rentrer dans l'histoire de  
246 mon couple, c'était la première fois que je restais centrée sur mon désir pour écouter le  
247 désir de l'autre, et donc sans m'y perdre. J'ai toujours associé cet engagement de moi  
248 dans cette décision à ce nouveau rapport que j'entretenais avec moi-même. Je n'ai pas  
249 eu la sensation de gagner une bataille. Cela me semblait simplement juste.

250 On est en fin 2000-début 2001, et en reprenant mes notes, je constate que je commence  
251 à me laisser aller dans du mouvement libre. Quel est ce ressenti, cette impression de  
252 dilution qui accompagne certains moments ? est-ce une désincarnation ? J'ai peur d'y

253 perdre ce que j'ai trouvé ? Je m'accroche de toute mon énergie à la perception de mon  
254 anatomie.

255 En écrivant cela et avec le regard d'aujourd'hui, il me semble que j'avais là un enjeu à  
256 travailler, une étape à franchir. Comment ai-je été capable de lâcher cette nouveauté  
257 dans laquelle je me sentais bien pour m'engager dans quelque chose de nouveau ?  
258 Quitter mon confort du connu pour l'inconfort de l'inconnu ? l'impression de savoir  
259 pour le non-savoir ? comment ai-je pu réussir à enrichir cette représentation qui  
260 consistait à penser que « j'étais uniquement mon anatomie » ?

261 Un sentiment qui commence à apparaître et qui va prendre de plus en plus d'ampleur  
262 dans les mois suivants : « la peur de me perdre ». Cela créé une vrai tension physique en  
263 moi qui me rend agressive vis à vis des autres et de leur demande.

264

## 265 **2<sup>ème</sup> étape : JE VIS MON CORPS**

---

266

267 Novembre 2001 :

268 Je rentre en formation professionnalisante de praticien méthode Danis Bois, ce qui  
269 m'amènera par la suite à la Somato-Psychopédagogie.

270 Pourquoi ? Je commence, tel que je le décris dans mon mémoire sur la « santé dans le  
271 quotidien » à observer que les choses autour de moi et en moi commencent à bouger. La  
272 réflexion menée autour de ça et les effets constatés alimentent mon envie de continuer  
273 dans cette voie.

274

275 Année 2002 :

276 Je commence à prendre des notes sur les traitements que je fais : je vis l'expérience que  
277 mon attention peut être sur deux endroits en même temps lors d'un traitement. Par ce  
278 type d'expérience, je rentre progressivement dans un monde plus subjectif où la  
279 connaissance seule ne suffit pas. Le lâcher prise de cette idée ne se fera pas tout seul, ni  
280 tout de suite.

281

282 « Je commence à être de plus en plus frustrée d'avoir autant de mal à me ressentir, cela  
283 me manque ! ».

284 La comparaison entre ce que j'apprends dans l'extra-quotidien et ce que je vis au  
285 quotidien crée une souffrance. Celle-ci me permet la prise de conscience que j'aime être  
286 en relation avec moi-même. Ma représentation initiale s'enrichirait-elle d'une nouvelle  
287 orientation ?« Il me semble que cette souffrance, plus identitaire, me rend plus active,  
288 plus responsable dans le processus en cours. » Je suis de plus en plus active à rentrer  
289 dans le ressenti de mon corps, dans les effets du travail lié à « je suis un corps ».  
290 Mais c'est également une période où je me souviens d'avoir régulièrement rabroué les  
291 enseignants ou mes collègues car « je ne sentais rien ».

292  
293 Cependant, et pour un moment encore, je reconnais que je recherchais, à l'écoute des  
294 témoignages des uns et des autres, LA sensation. Elle serait celle qui validerait le travail  
295 que je fais là, qui m'enlèverait mes doutes, qui me donnerait la foi inébranlable telle que  
296 je la perçois chez ceux qui ont fait l'expérience. Il me semble que ce serait tellement  
297 plus simple. Cette représentation m'empêche ainsi pendant longtemps d'avoir accès à  
298 mes sensations nombreuses mais très, très subtiles. C'est une phrase et une gestuelle de  
299 Eve qui me donne accès à cela : la voir mimer une sensation subtile par un léger souffle  
300 m'ouvre l'accès à toute une validation de ce que j'ai déjà.

301 Ma représentation initiale :

302 Je croyais que pour trouver sa place dans la vie, il fallait seulement se faire accepter,  
303 apprécier, aimer des autres

304 Travail sur le rapport au corps :

305 Ma part humaine :

306 J'apprends la constitution et le fonctionnement de mon corps (connaissance).

307 JE FAIS : j'apprends à bouger mon corps avec cette connaissance (expérience).

308 JE RESSENS : Je rentre dans le ressenti de mon corps animé.

309 J'apprends la subjectivité de mon corps ressenti, un nouvelle forme d'accès à la  
310 connaissance.

311 Ma part individuelle :

312 Je constate les effets produits dans mon rapport à moi-même et aux autres.

313 Je rentre dans la validation de mon ressenti.

314

315 Regard sur ma représentation :

316 En apprenant à connaître et à percevoir, ressentir mon corps, je constate que j'aime ce  
317 nouveau rapport à moi-même et que cela a des effets sur mon rapport à ma vie et aux  
318 autres.

319

### 320 **3<sup>ème</sup> étape : « J'HABITE MON CORPS »**

---

321

322

323 → J'EXPERIMENTE CE NOUVEAU RAPPORT A MOI-MEME AU SEIN DE MON EXTRA-QUOTIDIEN

324 L'année 2002, est l'année où j'apprends à vivre ce nouveau rapport à mon corps. Je

325 commence également à traiter et donc à voir les effets que je peux déclencher chez

326 l'autre. J'ai du mal à accorder mes connaissances et mon ressenti dans mes traitements.

327 Cependant, mes commentaires sur mes traitements ou ceux à mes patients, notés à cette

328 période, dénotent plus de globalité, comme s'ils s'accordaient à mon propre rapport à

329 moi-même. Je commence également à me questionner sur le rôle de l'introspection : je

330 note « rentrer dans la proposition de ce qui se présente... mais sans bouger ». Je

331 m'entraîne de manière plus régulière dans l'intention de m'approprier l'outil. J'ai des

332 souvenirs de ne pas trop avoir su comment m'y prendre, d'en ressortir découragée,

333 déçue. Mais je me donnais le temps d'y arriver. Tout depuis le début m'avait

334 « poussée » à être besogneuse...

335 → J'EXPERIMENTE CE NOUVEAU RAPPORT A MOI-MEME DANS LES ACTIONS DE MON QUOTIDIEN

336

337 Année 2003 :

338 Il est clair que j'ai de plus en plus de plaisir à rentrer dans cette découverte de moi-  
339 même. Je ne dirai pas que je m'aime mais j'aime cette recherche.

340 De plus, dans cette quête d'une place dans la vie, cela me permet de découvrir un « port

341 d'attache », mon corps, qui ne dépend que de moi. A partir de ce point, il est alors

342 possible qu'une distance puisse s'installer avec les autres, puisqu'ils ne sont pas dans

343 mon corps. (Evidence ! quoique...). C'est donc une période où je peux rencontrer des

344 ami(e)s ou la famille en étant de moins en moins dans l'analyse de nos relations : c'est à

345 dire, qu'auparavant, après chaque rencontre, je passais au moins 30 minutes à reprendre

346 toute la rencontre en cherchant à savoir ce que j'aurai dû faire, dû dire pour

347 correspondre plus à ce je pensais qu'on attendait de moi. Evidemment il y avait toujours

348 quelque chose que je n'aurai pas du dire ou faire ! Cette attitude progressivement  
349 prenait de moins en moins d'ampleur et parfois disparaissait : le début d'une acceptation  
350 de ce qu'on est, y compris dans ses comportements moins valorisants.

351

352

353

354 Les premiers « faits de connaissance » mettant en cause mon rapport aux autres  
355 apparaissent dans mes écrits : « Arrêter de ne faire que pour les autres ». « Se  
356 transformer pour transformer les autres ». Et je continue de noter : « Prendre une  
357 distance par rapport à l'autre pour rester moi et pas l'image de ce que l'autre veut de  
358 moi ».

359 Il me semble que par certaines attitudes je commence à rentrer dans une période de  
360 positionnement, tirant légèrement sur la rébellion. Le rapport entre moi et les autres  
361 n'est pas encore naturel. C'est encore moi OU les autres. Ce que je trouve constructif, ici  
362 et dans mon souvenir, c'est qu'il y a maintenant une reconnaissance qu'il existe une  
363 différenciation entre moi et les autres, même si j'ai encore peur de m'y perdre, et que le  
364 positionnement est encore un peu réactif.

365 C'est une période où je fais très souvent des migraines (1 jour sur 2), non bloquante car  
366 je n'ai pas besoin de m'enfermer mais elles ont un effet sur mes comportements de par  
367 leur omniprésence : moins tolérante, moins accueillante, envie de calme...

368 Je me souviens d'un sentiment de « ras-le-bol », entre autres, d'être considérée comme  
369 la « bonne élève » dont on ne s'étonne plus des bonnes notes obtenues en formation de  
370 SPP. Je tombe dans une ambiance que je connais bien : peut-on se plaindre quand  
371 apparemment tout va bien ? Est-ce qu'on peut continuer à m'écouter, à me prendre en  
372 compte alors que tout semble aller bien ? L'écoute, la prise en compte de mon point de  
373 vue semble être moins recevable par mes « collègues » et je valide le fait en  
374 culpabilisant...La culpabilité d'être intelligente...Je m'isole à nouveau des autres.

375 Et là, grâce à cette nouvelle capacité de prise de recul, de réflexion et de modification  
376 du comportement, je réalise que je VEUX garder ma place au sein du groupe. Je sors de  
377 mon isolement et justifie ma position. La justification ne m'a jamais soulagée... mais je  
378 ressens le fait de vouloir continuer à garder ma place comme un progrès !

379

380 → J'EXPERIMENTE CE NOUVEAU RAPPORT A MOI MEME DANS MON ELAN DE VIE

381 Une mise en action peut-être plus conséquente pour mon avenir : je décide, à l'issue du  
382 congé parental de mon 3<sup>ème</sup> enfant, de quitter l'employeur qui me fait vivre pour  
383 l'instant. Je rentre vraiment dans une approche plus professionnalisante de la formation  
384 SPP. J'accepte alors de prendre le risque de cela et de commencer à quitter certaines  
385 voies toutes tracées...  
386

### 387 **Où en est ma représentation ?**

---

388  
389  
390 **(Je croyais que pour trouver sa place dans la vie, il fallait SEULEMENT savoir se**  
391 **faire accepter, apprécier, aimer des autres. )**

392  
393 En 2003, je rentre dans une phase beaucoup plus active : j'ai conscience qu'une  
394 dynamique s'est mise en route, qui vient de moi, de mon intériorité et je la rentre dans  
395 ma vie.

396 C'est également, l'année où je passe le certificat : je ne peux plus renier, minimiser cette  
397 intelligence qui fait partie de moi, je suis annoncée comme major de promotion. Je me  
398 souviens de la première sensation de gêne ressentie puis du plaisir réel dans lequel je me  
399 suis ensuite engouffrée...pleinement et sans arrière-pensée.

400 Je prends progressivement ma place. Je commence à me positionner vis à vis des autres.  
401 Ma recherche prend une nouvelle orientation : L'acceptation, l'appréciation, l'amour  
402 des autres semblent moins prioritaire à ce moment là que de trouver cette fameuse  
403 place.

404  
405 J'expérimente ce nouveau rapport à mon corps, à moi même dans mon quotidien.  
406 Je prends conscience qu'en entretenant ce rapport à moi-même, je me positionne dans la  
407 vie, dans ma vie.

408  
409 EN BOUGEANT MON CORPS, QUELS SONT LES EFFETS QUE JE CONSTATE ?

410 COMMENT JE REFLECHIS A PARTIR DES EFFETS DE L'EXPERIENCE ?

411 QUELLES SONT LES PRISES DE CONSCIENCE QUE J'EN FAIS ?

412 COMMENT JE LES REINTEGRE DANS MA VIE ?

413 **4<sup>ème</sup> étape : « JE SUIS MON CORPS »**

---

414  
415 Peu de temps après, je note : « Permet de m'adapter et non de réagir ». « Permet de  
416 me retrouver. Fait du bien ». Comment est-ce que je peux m'appuyer sur ce que je  
417 découvre, j'expérimente pour orienter/guider mes choix dans ma vie quotidienne ?  
418 Par exemple : je ne cherche plus à me mettre dans certaines situations, ou à être sur  
419 tous les fronts car, je sais que pour l'instant, cela me remet dans des comportements que  
420 je connais et que je souhaite lâcher.

421  
422 JE RECONNAIS MES ETATS INTERIEURS. JE RECONNAIS LEURS INFLUENCES SUR MES  
423 COMPORTEMENTS EXTERIEURS. JE LES ACCEPTE ET M'Y ADAPTE AUTANT QUE POSSIBLE.

424  
425 Le mot « résonance » apparaît dans mes notes. Je commence à reconnaître et à utiliser  
426 certains signes pour savoir si je suis accordée ou non à moi-même. Les moments où je  
427 suis « sortie de moi » correspondent à des états de surexcitation reconnaissables par le  
428 débit de ma voix ou par ma prosodie. J'utilise alors ma voix de « tête ». Lorsque je suis  
429 dans ma voix de « corps », plus grave, plus lente, plus ronde, je me sens accordée à  
430 moi-même et toute justification s'avère superflue. Le discours se suffit à lui même, il est  
431 plus simple, plus clair, plus authentique et donc ressenti par l'autre comme moins  
432 agressif, intrusif. La communication peut alors se faire sur les bases d'un échange.

433  
434 Année 2004 :

435 C'est une période de « blues », de questionnement. « Je fais des choses bien, d'autres  
436 moins bien, valider aussi le bien ».  
437 Ce travail mené depuis quelques années, m'amène à rentrer dans ma part plus  
438 individuelle : j'ai aujourd'hui une plus grande conscience de ce que je suis et de mes  
439 comportements. Il y en a que j'aime car ils me correspondent profondément et d'autres  
440 que j'exècre car ils me renvoient à des périodes révolues. Ma souffrance grandit de  
441 constater cet écart. J'aime la femme thérapeute, écoutante, enjouée, tendre. J'aime de  
442 moins en moins la femme engoncée dans ces comportements du quotidien. Je sais que  
443 ces anciens comportements m'ont été nécessaires à une période de ma vie. Il est difficile  
444 de se valider aussi dans ceux-là. Je relève mon souhait « que mon moi les yeux ouverts  
445 (en geste/en action) corresponde plus à mon moi les yeux fermés ».

446

447 Même si j'ai très rapidement fait le pont entre mes expériences en formation SPP et  
448 mon quotidien, il me semble que j'exprimais à ce moment là une nouvelle nuance. Ma  
449 première intention était d'utiliser les outils de la méthode dans mon quotidien, ou de  
450 trouver les moyens dans mon quotidien de transmettre aux autres ce que j'apprends de  
451 la méthode. Là, c'est un peu différent : je souhaite emmener la personne que je deviens  
452 dans l'extra-quotidien vers mon quotidien de vie. Comment faire ?

453 C'est la première fois, où je note « période de transformation » : en même temps que les  
454 éléments de mon corps s'emboîtent, c'est également certaines réflexions qui s'associent  
455 pour petit à petit donner un sens à ce que je suis en train de vivre. Peut-être pas, un sens  
456 en tant que signification, mais un sens comme une orientation commune/ une référence :  
457 comme un mouvement de base porteur de l'intention qui se déroule...

458

459 Novembre 04

460 Comment faire ? L'intention est là : « se vivre aussi dans son quotidien ».

461 Ma représentation initiale qui implique tellement les autres, semble complètement mise  
462 de côté. J'ai une période très tournée vers moi. Cela va parfois me créer un sentiment de  
463 culpabilité. Et pourtant, je comprends seulement aujourd'hui, que c'est nécessaire pour  
464 que le processus se poursuive. En attendant, je me met en recherche d'idées pour aller  
465 dans le sens de mon intention. Cette recherche m'envahit.

466

467

468 Je me lance dans de nouvelles orientations avec de nouvelles amplitudes... Alors qu'il  
469 n'y avait qu'un fasciathérapeute qui me suivait depuis le début de mon expérience avec  
470 cette méthode, je décide d'aller voir quelqu'un d'autre. Je suis complètement satisfaite  
471 du travail effectué jusqu'à présent mais je ressens le besoin d'aller rencontrer un autre  
472 regard, un regard de quelqu'un qui ne me connaît pas. Autre façon d'envisager la  
473 chose : j'accepte d'aller me découvrir dans un environnement inconnu de moi...de  
474 rentrer dans mon espace extra-corporel sans peur de me perdre.

475

476  
477  
478 Le stage de Marrakech en mars 2005 représente un moment « charnière » dans mon  
479 parcours. Jusqu'à présent, l'information extérieure prime encore sur mes informations  
480 intérieures : c'est à dire que ce qui me vient de l'autre (collègue, enseignant) alimente  
481 mon travail personnel et le fait évoluer. C'est mon premier stage qui ne s'inscrive pas  
482 dans le cadre d'un cursus de formation. Je me sens enfin prête à adopter une autre  
483 posture que celle d'élève. C'est « Isabelle » qui se déplace vers ce stage. Le thème est la  
484 « rencontre avec son être profond ».

485 Je découvre toute une information à laquelle je ne m'attendais pas du tout.

486 Par un travail de réflexion basé sur les différentes étapes qui m'ont amenée là, je  
487 m'approprie, je valide le fait que « je suis en quête de moi ». Cela devient une évidence  
488 vécue. Je rencontre également mes peurs profondes : s'il est possible de travailler sur  
489 nos pensées, sur nos comportements, les transformer... alors, que me reste-t-il ? qui  
490 suis-je ? je vis un moment de panique totale, de sensation de vide intense.

491 Un travail de méditation, de mouvement codifié, d'expression orale me permet  
492 de retrouver une sensation d'ancrage à mon corps... même si je me sens complètement  
493 perdue individuellement, ma part humaine, mes invariants me « rappellent » que  
494 j'existe. C'est un stage où je commence à m'envisager dans quelque chose de plus  
495 grand que moi, de plus collectif, de plus universel. Qu'est ce qui m'a amené à cela ?  
496 peut-être une réflexion sur l'aspect plus comportemental que sur l'aspect  
497 thérapeutique du travail ? les rencontres ? le lieu ? le thème ? peut-être toutes ces choses  
498 là, ensemble.

499 Un fait de connaissance issu de cette expérience à Marrakech :

500 Je me découvre une place dans la vie, au milieu des autres et je suis dans un processus  
501 en déroulement. Si je reprends ma représentation initiale, je ne peux que constater  
502 l'évolution. (Je croyais que pour trouver sa place dans la vie, il fallait SEULEMENT savoir  
503 se faire accepter, apprécier, aimer des autres.)

504 En développant la relation à moi-même, mon positionnement qui ne se faisait que à  
505 partir des autres (source externe) a pu basculer et prendre source en moi (source  
506 interne). Ce basculement s'accroche à une sensation bien physique : au lieu d'être

507 « aspirée » vers les autres, j'arrive à rester en moi, et donc à être à l'écoute de moi.  
508 Cette sensation n'est pas encore très stable, mais je commence à reconnaître mon  
509 niveau d'accordage à moi-même dans mes expériences quotidiennes par une écoute de  
510 l'état de mon corps, même si c'est à posteriori pour l'instant.

511

512 A la relecture de ce document, il me semble que c'est un point clé pour moi dans mon  
513 mode de fonctionnement : L'IMPULSION DE MES ACTIONS/COMPORTEMENTS EST EN  
514 MOI. Comment est-ce que toutes mes représentations s'appuyant sur des  
515 « coordonnées » externes pouvaient ne pas bouger ?

516

517 **QUELS SONT LES EFFETS DE CETTE PRISE DE CONSCIENCE ?**

518 **OU QUELQUES EXEMPLES DE MODIFICATION DU CHAMP**

519 **REPRESENTATIONNEL**

---

520

521 Une autre motivation de recherche personnelle émerge. La sensation qu'il y a quelque  
522 chose de vital pour moi dans cette démarche, que ce n'est pas qu'une question de  
523 métier.

524 Je réfléchis sur mon engagement dans cette recherche. Quelle est ma part passive,  
525 neutre, ou active ? Je constate et j'expérimente qu'il est nécessaire que je réajuste cet  
526 engagement. Je redécouvre la neutralité active.

527 Par exemple, pour que le mouvement s'exprime en moi sous une forme nouvelle, quelle  
528 est ma part de laisser-faire, de lâcher-prise ? est-ce que j'accorde la place en moi à cette  
529 nouveauté ?

530 J'expérimente qu'il m'est très difficile d'accéder à cette posture d'ouverture, de  
531 disponibilité même si l'intention est là.

532 Je ressens que je rentre de plus en plus dans mon histoire de vie individuelle. Pourquoi  
533 m'est-il si difficile de lâcher le contrôle ? pourquoi toutes ces peurs ?

534 Je constate avec amusement que je m'intéresse de plus en plus à l'histoire de ma  
535 famille : qui sont les personnes qui m'ont entourées depuis mon enfance, quelles sont  
536 leurs joies, leurs difficultés ? j'interroge. Je retrouve des images, des sensations de mon

537 passé. Les blancs de ma vie se remplissent. Le terme « sens à la vie » qui ne voulait  
538 absolument rien dire pour moi, commence à porter une signification, même si je ne sais  
539 toujours pas laquelle.

#### 540 Juin 05

541 En posant une question au Fasciathérapeute qui me suit toujours : « quel rapport  
542 personnel entretenez-vous avec votre subjectif/invisible ? », je rentre dans une période  
543 de validation de mon sensible. Je vis l'expérience en thérapie manuelle de ressentir une  
544 partie de mon anatomie, puis du changement de sensation vers un état de matière plus  
545 indifférencié, plus grand que moi, je ressens un sentiment de présence à moi bien réel.  
546 Je l'emporte dans le traitement de mes patients et j'en constate les effets. Pour moi, à ce  
547 moment là, je rentre dans ma propre validation de l'existence de ce monde du sensible,  
548 il fait partie de moi et de mon rapport au monde, même s'il n'est pas validé par les  
549 personnes de mon environnement classique. La représentation que les autres détiennent  
550 forcément LA vérité et qu'il n'y en a qu'une, s'étiole. Pourquoi chercher la vérité ? je  
551 suis dans mon expérience.

#### 552 Octobre 05 :

553 Je me reconnais en tant qu'Isabelle-thérapeute et donc dans l'extra quotidien, MAIS je  
554 ne me reconnais plus dans l'Isabelle du quotidien, dans ses comportements, son  
555 ressenti.

556 Et pourtant, c'est moi... Comment créer l'accordage ?

557 Une souffrance liée à ce désaccordage, m'envahit de plus en plus. Cela m'amène à  
558 demander de l'aide. Je valide par là, cette souffrance et le rôle que le travail de Somato-  
559 Psychopédagogie peut avoir sur elle. Ma demande d'aide tourne autour de mon rapport  
560 aux autres au travers de ma parole.

561 Moment très fort pour moi, d'exprimer une difficulté comportementale et surtout  
562 concernant ma parole. Le fait de l'exprimer sous la forme d'un projet à travailler, fût  
563 d'ailleurs un premier remède à cette souffrance.

564 Parallèlement à cette démarche, je participais régulièrement à un travail de groupe. Ce  
565 jour là, l'animateur partit de ma problématique « je me perds quand je bouge ». On  
566 partit sur un travail de mouvement assis. L'animateur nous proposa de faire, d'observer  
567 les effets, et de « rentrer » dans les effets ressentis. C'est un travail que j'avais souvent  
568 réalisé, mais ce jour là, je note: « il y a un niveau physique de moi et « autre chose » qui  
569 me propulse ». Je réalise alors, les yeux fermés, un mouvement lent de mon tronc vers

570 l'avant en laissant mon bras se tendre vers l'animateur. J'ai, dans le même temps le  
571 ressenti de l'animateur effectuant le même mouvement vers moi. Cette « rencontre »  
572 était si forte qu'une brutale timidité (représentation) m'a empêchée d'aller au bout du  
573 ressenti de ce geste. Mais l'entretien déroulé après, avec le groupe à partir des données  
574 de cette expérience m'ont permis de prendre conscience qu'il existait un espace entre  
575 l'animateur et moi qui pouvait être un lieu de rencontre dans lequel chacun pouvait  
576 s'engager pour qu'il y ait rencontre.

577 Avant l'expérience :           Moi ( →→ ) les autres

578 Après l'expérience :         Moi ( → ← ) les autres

579 Ce fut un moment fort pour moi. Je constate aujourd'hui, que j'ai ensuite rapidement  
580 oublié cette expérience. Il m'a fallu mes notes pour retrouver cette histoire. Je retrouve  
581 alors, le « goût » du moment de la rencontre.

582

583 Novembre 05 :

584 Je participe au stage de formation continue à Chamblay qui aborde, entre autres, le  
585 thème des représentations et des étapes de la transformation.

586

587 J'en suis où ?

588 J'ai l'impression d'exister, avec un corps, des sensations. Je peux créer les conditions  
589 pour avoir accès en conscience à mon sensible et ainsi développer une vraie  
590 communication de moi à moi, source de connaissance. J'aime ce que je suis en train de  
591 devenir. Je suis encore assez centrée sur moi-même. Je goûte à cet état. Je me découvre  
592 une place dans LA vie.

593 La « chose » qui créa un effet « arrêt sur image » fût une réflexion de Danis autour de la  
594 notion de projet : « quelle est la représentation qui fait que le projet doit être  
595 identifié ? ».

596 Je sentais que j'avais un projet mais je n'arrivais absolument pas à le nommer. Je suis  
597 sortie à ce moment là de l'idée que je devais mettre une étiquette/ un nom à ce projet.  
598 Cela a créé un point d'appui intense. C'est comme si d'un coup, je réalisais que je  
599 n'avais plus besoin d'un objectif pour avancer. Alors au lieu d'avoir « tout de moi »  
600 tourné vers cet objectif, j'ai ouvert le regard sur le moment présent que je vivais... et les  
601 Autres sont apparus.

602 Concentrée sur ma quête, je m'étais « enfermée » sur moi même. Ce lâcher-prise a créé  
603 une ouverture dans laquelle j'ai pu aller vers et accueillir les autres. J'ai alors éprouvé  
604 une sensation très nouvelle pour moi tout au long de ce stage : l'impression d'exister au  
605 regard des autres MAIS sans me perdre : j'existais pour moi, mais aussi pour les autres.  
606 Cela a été une surprise très forte pour moi. Je ne faisais rien de particulier : j'étais. Avec  
607 mon authenticité du moment. Et j'étais appréciée, acceptée, recherchée et j'en avais une  
608 conscience très forte ???? Cela m'a rempli brutalement de quelque chose de très fort  
609 avec une sensation d'accordage, d'emboîtement juste avec ma démarche. Tout ce que  
610 j'avais fait depuis des années était juste et j'en retirais le goût. J'avais l'impression  
611 d'avoir trouvé une clé importante : en me trouvant, je m'étais trouvé une place dans la  
612 vie mais j'avais également trouvé les autres. Je suis rentrée dans mon quotidien, chargée  
613 de cette envie d'emmener et de partager cette prise de conscience dans les moindres  
614 replis de ce quotidien.

615 Mon expérience me disait que : « Se trouver soi-même n'est pas un luxe, un orgueil, un  
616 égoïsme (représentation) : c'est une étape nécessaire pour pouvoir prendre en compte  
617 les autres. Cette démarche est valide. » (la culpabilité n'est pas bien loin !). Je n'avais  
618 pas imaginé que ce positionnement pourrait déranger certains au sein même de mon  
619 quotidien. Un travail d'intériorisation de groupe dans le cabinet du fasciathérapeute qui  
620 me suit porte déjà les effets de cette prise de conscience. En me validant de plus en plus,  
621 je valide également que je suis en contact avec le mouvement sensoriel. Du coup, les  
622 aspects du mouvement sensoriel auxquels j'ai accès sont de moins en moins subtils, de  
623 plus en plus évidents (tonalités, goût, état, visualisations anatomiques..., impulsions,  
624 orientations). Je n'ai plus peur de me perdre et par là même, plus peur des intensités qui  
625 se présentent pendant le travail. Je peux rentrer dedans comme la sensation de rentrer de  
626 plus en plus dans MA vie. Un cadeau m'est offert pendant cette méditation, une pensée :  
627 « Je le mérite ». J'ai la sensation très forte, que je rentre de plus en plus dans ma vie.

628

#### 629 Novembre 05 : DESS à Lisbonne

630 Porteuse d'une nouvelle motivation, et avec, à l'époque, le soutien de mon  
631 environnement proche, je décide de rejoindre le cursus du DESS à Lisbonne.

632 Une expérience vécue à Lisbonne va venir alimenter ma transformation dans mon  
633 rapport aux autres : nous nous mettons deux par deux, l'un en face de l'autre, chacun  
634 sur une chaise. Nous nous tenons par les avant-bras, et Danis nous invite à nous laisser

635 aller dans du mouvement libre. Je fais alors, avec mon partenaire, l'expérience d'un  
636 nouveau type de rencontre à l'autre.

637 Le 1<sup>er</sup> temps de ce mouvement libre m'amène à aller vers mon partenaire. Je ressens à  
638 ce moment là (et il le confirmera), que ce mouvement lui permet d'ouvrir latéralement  
639 les côtes dans un grand mouvement libérateur. Je me ressens, à ce moment là, dans un  
640 rôle de thérapeute, d'accompagnement dans une difficulté de l'autre.

641 Dans le 2<sup>ème</sup> temps de l'expérience, c'est mon partenaire qui vient vers moi, toujours  
642 dans un mouvement libre, non décidé par notre volonté. Je vis alors un moment difficile  
643 où j'ai le choix d'accepter ou non la présence très proche et très enveloppante, presque  
644 intime, de mon partenaire. J'accepte. Une grande douceur est présente. Il me confirmera  
645 qu'il a ressenti très clairement ce moment de tension de choix.

646 C'est alors, un 3<sup>ème</sup> temps qui s'installe où le mouvement se situe non plus dans l'espace  
647 de l'un ou de l'autre, mais dans un espace plus médian où chaque geste de l'un est  
648 accompagné par l'autre. Il n'y a plus l'un qui pilote et l'autre qui suit, mais une  
649 gestuelle qui se produit à partir de nous deux. Je suis « hallucinée » de participer à cela,  
650 de ressentir cela et que tout se fasse ensemble sans aucune fausse note. Il n'y a aucun de  
651 nous deux qui domine, ni qui est dominé.

652 La prise de conscience que je ferai suite à cette expérience, est qu'il existe une autre  
653 forme de relation à l'autre que celle de dominant/dominé.

654

655 En trouvant les autres, lors de mon expérience à Chamblay, j'ai également eu  
656 l'impression que je les redécouvrais. A Lisbonne, toutes les pratiques comportaient de  
657 la douceur, et une forme d'amour pour l'autre que je n'avais jamais rencontré mais dans  
658 laquelle, dans ce contexte, j'osais aller. J'avais l'impression de mettre mon cœur dans la  
659 relation à l'autre. C'était nouveau et surtout très goûteux. Je n'ai jamais ressenti de  
660 danger non plus à me mettre dans ce niveau.

661

662 Je pris alors la décision en revenant à nouveau vers mon quotidien, que je ne me  
663 perdrais plus et que je laisserai se déployer ce sentiment d'amour de la vie qui se  
664 développait en moi au contact des autres et qui me nourrissait. pourrais-je transmettre  
665 mon expérience vécue ? je n'avais, à ce moment là, aucun doute là dessus.

666

667 Le retour fût violent. Violent dans la prise de conscience qui l'accompagna. Je suis  
668 sortie du RER et j'ai retrouvé ma famille, ma maison. Rien n'avait changé et tout avait  
669 changé. C'était le même décor, les mêmes personnes et pourtant... la froideur/ le refus  
670 de se laisser toucher par ce que je dégageais m'apparaissait évidente (pas de mes  
671 enfants !). Le manque de tendresse, de douceur, d'accueil aussi. Je savais qu'il était  
672 difficile de passer d'un extra-quotidien aussi dense à un quotidien aussi quotidien.  
673 J'étais profondément touchée, troublée. Et au milieu de ce décor connu, je me suis  
674 retrouvée mise dans la relation à l'autre que je connaissais si bien : un rapport de  
675 dominant/ dominé. J'ai eu l'impression de vivre les jours, les semaines suivantes en  
676 observateur, en énorme point d'appui. D'un côté, ces découvertes, de l'autre côté les  
677 habitudes de vie et un énorme écart entre les deux m'entraînant forcément à faire des  
678 comparaisons et des prises de consciences ahurissantes pour moi concernant ma place  
679 dans ma vie quotidienne.

680 Tous mes échanges avec mon conjoint, nous amenaient à être soit dominant, soit  
681 dominé. Je ne pouvais pas sortir de ça. Comment en était on arrivés là ? et surtout  
682 comment pouvait-on en sortir ? Toute cette envie de se déployer vers les autres,  
683 ramenée à une histoire de jalousie, de propriété. J'ai pris alors conscience de manière  
684 très douloureuse, que depuis toujours, je ne m'étais autorisée à aimer que mon père, ma  
685 mère, mes enfants et mon mari. Eprouver de l'amour, sous quelque forme que ce soit,  
686 ne pouvait être qu'une faute. Eprouver des sentiments pour sa meilleure amie, pour ses  
687 collègues, ses voisins ne se faisaient pas. Je culpabilisais depuis des années à les  
688 éprouver. Et pourtant, dans le cadre de Chamblay et de Lisbonne, j'avais vécu  
689 l'expérience que l'amour ne se résumait pas à une seule attitude, à un seul ressenti, bien  
690 au contraire et que, cela m'avait nourri ainsi que ceux qui l'avaient partagé avec moi.  
691 Encore une représentation en train de se faire bousculer...

692 A sa question « ai-je le choix de tes transformations ? », je n'ai pas su répondre. Avais-  
693 je eu le choix moi-même ? pouvais-je partager ces prise de conscience si personnelles ?  
694 allez dire à votre conjoint que vous avez expérimenté que l'amour s'exprime sous plein  
695 de nuances différentes, et qu'il est ainsi possible d'aimer plein de personnes  
696 différemment...

697 j'ai réalisé ainsi que je n'avais pas à exiger de lui, qu'il me suive dans mes  
698 transformations.

699 Mais alors ???

700 Pouvais-je reculer, revenir dans le cadre, dans les limites, à partir desquelles on pouvait  
701 me reconnaître ? avais-je changé tant que cela ?  
702 Je constatais depuis quelques temps que mes goûts vestimentaires, culinaires etc...  
703 s'affirmaient. Je savais mieux définir ce que j'aimais ou ce que je n'aimais pas. J'ai  
704 enfin trouvé la coupe de cheveux qui me plaisait. Mais et alors ? tant mieux ! plus  
705 dynamique, excitant, une nouvelle femme de bientôt 42 ans !! quoi de mieux après 18  
706 ans de mariage ???  
707 La réponse de mon conjoint fût assez claire : un regret de l'ancienne « femme », ou  
708 plutôt « conjointe », plus dépendante, plus soumise, moins inattendue/surprenante.  
709 Les représentations qui se bousculent. Le poids de la colère d'être incomprise, de la  
710 culpabilité de bousculer autant.  
711 J'avais reçu des informations manquantes qui m'avaient permis de faire évoluer mes  
712 représentations. J'avais pris la conscience de certaines situations. Quelle valeur allais-je  
713 accorder à ces prises de conscience, à ce processus en cours ?  
714 Allais-je rentrer dans ce qu'on attendait de moi, ou dans cet élan de vie qui se déployait  
715 en moi ?  
716 La définition que j'ai retenue dans les cours de la prise de décision est la suivante :  
717 « motivation immanente au nom de ce qui est vécu dans l'expérience ». J'ai fait ce  
718 choix de m'engager dans ma vie avec cette motivation. J'ai redécouvert toutes les  
719 nuances de l'engagement : dans sa vie, dans ses pensées, dans son sensible, dans la  
720 rencontre des autres, dans la rencontre de soi.

## 721 **Conclusion :**

---

722  
723 A partir de mon expérience, je constate que :  
724 Les représentations se construisent à partir de notre environnement, notre culture, notre  
725 histoire, nos expériences...si les fondations/ la source de ces représentations changent,  
726 ces représentations peuvent alors devenir vide de sens et perdre de leur emprise. (moins  
727 imperçues ?)  
728 Il semble alors possible par un travail de prise de conscience de les remettre en  
729 mouvement. Le choix est alors possible de les lâcher, de s'y accrocher, ou d'en  
730 retrouver de nouvelles...

731 Aujourd'hui, lorsque je m'entends agir/ penser d'une manière plutôt automatique dans  
 732 mon quotidien, je m'interroge sur la représentation que cela comporte. Sur quoi  
 733 s'appuie-t-elle ?  
 734 Les effets sont alors plus adaptés à la situation du moment...  
 735 Le dernier exemple en date, concerne le choix d'avoir un chat à la maison. « Jamais »  
 736 avais-je dit aux enfants. Il y a 1 mois, une amie est rentrée chez moi avec un chat errant,  
 737 dans les bras. J'ai dit « jamais », puis j'ai pensé « pourquoi ? ». J'ai profité de  
 738 l'occasion pour dire aux enfants qu'il me semblait important d'apprendre à s'adapter et  
 739 j'ai donc dit : « oui, si personne ne le réclame ». Aujourd'hui, Lila est toujours avec  
 740 nous et nous apporte son propre mouvement...  
 741 Mon expérience m'a appris qu'il est important de s'aimer soi avec sa part individuelle  
 742 et sa part de divin pour se sentir humaine, plus proche de soi et des autres. C'est une  
 743 question de survie. C'est vital pour moi aujourd'hui.  
 744 Peut être une nouvelle représentation à travailler ?  
 745

746 **EN RESUME :**

747

	<b>Action</b>	<b>Effets</b>
	Je suis Isabelle avec mes représentations	
1985	Validation de l'existence d'un questionnaire.	Démarche psychologique
1998	Je fais, je ressens ce que je fais. Apprentissage du fonctionnement de mon corps (anatomie, physiologie), catégorisation, structuration. Réapprentissage de la part humaine.	Attention à moi, plaisir d'être avec moi. Ma place par rapport aux autres ? peur de me perdre Influence sur mes comportements (moins guerrier)
Fin	Je vis mon corps.	Démarche plus active vers mon ressenti.
2001	Validation de l'existence d'un monde subjectif.	Rapport à moi-même plus riche
2002	J'habite mon corps.	Je me découvre dans mes comportements

	Expérimentation du nouveau rapport dans l'extra-quotidien de mon activité, dans mon quotidien. Je trouve un lieu d'accueil dans mon corps, qui me permet de trouver une distance par rapport aux autres.	+/- valorisants. Je ressens des envies/élans internes.
2004	Je suis mon corps. Reconnaissance de mes états intérieurs.	Ce rapport oriente/guide mes choix de vie Je m'intéresse à mon histoire de vie. « Le sens à ma vie » porte une signification.
Mars 2005	J'apprends de mon corps Il y a moi au sein de quelque chose plus grand que moi, plus universel. Validation du sensible. Accordage moi thérapeute/ moi quotidien ?	« Je me découvre une place dans la vie, au milieu des autres et je suis dans un processus en déroulement ». Je me sens touchée dans mon individualité profonde. Réflexions sur mes choix, sur mes engagements. Les autres réapparaissent très présents autour de moi (découverte d'un espace de rencontre avec les autres) L'impulsion de mes actions/comportements est en moi. Modification profonde de mon champ représentationnel
2006	Prise de décision et mise en action de ce nouveau rapport à moi-même : je fais le choix de rentrer ce processus de vie au sein de mon quotidien.	
?	Retour réflexif ?	

