

UNIVERSITE MODERNE DE LISBONNE

MAESTRADO EN PSYCHOPEDAGOGIE PERCEPTIVE

La scène pédagogique du sensible et l'émergence créatrice

Direction Scientifique : Professeur Dr. Danis BOIS

Co-direction : Professeur Dr. Maria Leão

Luca Aprea

Jun 2007

Remerciements

À *Simón* et *Angeles* pour leur amour, soutien et patience.

À mes *élèves*.

Au Professeur Dr. *Danis Bois*, artisan du mouvement.

À mes *collègues* de Maestrado.

À mes professeurs *Maria Leão*, *Marc Humpich* et *Didier Austry*.

À mon amie *Valérie Suire*, qui a revu et corrigé mon français.

Sommaire

Sommaire	3
Introduction	7
PREMIERE PARTIE : CHAMP THEORIQUE ET PRATIQUE	11
Chapitre 1 : Problématique	11
1.1. Pertinence personnelle	11
1.1.2. La rencontre avec la Psychopédagogie Perceptive	12
1.2. Pertinence professionnelle : une médiation performative	15
1.3. Pertinence scientifique	16
1.4. Question de recherche	17
1.5. Objectifs de recherche	17
Chapitre 2 : Cadre théorique	19
2.1. La littérature des réformateurs de l'art performative : la « redécouverte du corps » dans l'art de l'acteur	19
2.1.1. Jacques Copeau : l'état préparatoire de l'expression	21
2.1.1.2. L'entraînement corporel : la <i>méthode naturelle</i>	22
2.1.1.3. Le masque inexpressif	23
2.1.1.4. Le lien entre l'intérieur et l'extérieur	24
2.1.1.5. Les exercices du Vieux Colombier. Le témoignage d'Etienne Decroux	25
2.1.1.6. Pédagogie et création : l'immobilité et le silence comme rapport	26
2.1.2. Konstantin Stanislavski : l'impulsion créatrice	27
2.1.2.1. La ligne interne de l'attention	28
2.1.2.2. L'action dans l'immobilité	29
2.1.2.3. Le lien entre l'intérieur et l'extérieur	30
2.1.2.4. La méthode des actions physiques	31
2.1.2.5. Pédagogie et création : expérience éprouvée et créativité pédagogique	32
2.1.3. Jerzy Grotowski : l'intersection créatrice entre forme et spontanéité	33
2.1.3.1. L'impulsion organique	35

2.1.3.2. Capter l'impulsion organique	35
2.1.3.3. Le lien entre l'intérieur et l'extérieur : l'acte total	36
2.1.3.4. Pédagogie et création : le « regard immobile »	37
2.1.4. Eugenio Barba : la recherche des invariants de l'émergence créatrice	40
2.1.4.1. Faire dialoguer le visible et l'invisible : les exercices	40
2.1.4.2. La pré-expressivité	41
2.1.4.3. Entraîner le pré-expressif : les principes	42
2.1.4.3.1. Le principe de modulation de l'énergie	42
2.1.4.3.2. Le sats	43
2.1.4.4. L'action réelle	44
2.1.4.5. L'empathie cénesthésique	45
2.1.4.6. Pédagogie et création : la présence dans l'immobilité	46
2.2. Les fondements théoriques de la Psychopédagogie Perceptive :	
implication perceptive, immédiateté créatrice et réciprocité actuante	47
2.2.1. Danis Bois : la création d'une pédagogie de l'intime	48
2.2.2. Implication perceptive	50
2.2.2.1. La notion de potentialité	50
2.2.2.2. Le rapport au corps	52
2.2.2.3. Attention et attentionnalité	54
2.2.2.4. La perception du Sensible	56
2.2.3. Immédiateté créatrice	58
2.2.3.1. Le rapport au silence	58
2.2.3.2. L'immédiateté créatrice	60
2.2.3.3. Le rapport à l'éprouvé	61
2.2.4. La réciprocité actuante	63
2.2.4.1. L'empathie et la réciprocité actuante	63
2.2.4.2. La posture pédagogique	64
2.2.4.2.1. Résonance et auto-empathie	65
2.2.4.2.2. Le <i>point d'appui</i> comme lieu de rencontre	66
2.2.4.2.3. La directivité informative	66
Chapitre 3 : Cadre Pratique	69
3.1. Contexte de la pratique	70
3.2. Le cadre perceptif extra quotidien	70

3.3. L'introspection sensorielle	71
3.4. La parole sensible sur le modèle de la directivité informative	73
3.5. La réciprocité actuante dans la parole en mouvement	77
3.6. L'espace d'écriture comme moment de consolidation de l'expérience et comme recueil de donnés	79
3.7. Analyse de ma pratique pédagogique	81
3.8. Cadre pratique d'expérimentation	83
DEUXIEME PARTIE : CHAMP EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE	85
Chapitre 4 : Posture épistémologique et méthodologique	86
4.1. Posture épistémologique	86
4.1.1. Posture du praticien chercheur	87
4.1.2. Méthodologie d'investigation phénoménologique	87
4.1.3. Paradigme compréhensive et interprétatif	88
4.1.4. Méthode de recherche heuristique	88
4.1.5. Posture herméneutique dans l'analyse qualitative	89
4.2. Méthodologie	90
4.2.1. Les participants dans la recherche	90
4.2.2. La méthode de recueil de données : trois journaux de formation	91
4.2.3. La méthode d'analyse de données	91
4.2.3.1. Catégories à priori	92
4.2.3.2. Catégories émergentes	92
4.2.4. Analyse phénoménologique cas par cas	94
4.2.5. Analyse herméneutique transversale	94
TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	96
Chapitre 5 : analyse et interprétation des données	97
5.1. Analyse phénoménologique cas à cas	97
5.1.1. Analyse phénoménologique de A1	97
5.1.2. Analyse phénoménologique de B1	102
5.1.3. Analyse phénoménologique de C1	106
5.2. Analyse herméneutique interprétative transversale	110
5.2.1. Analyse du contexte	110
5.2.2. Impacts de la pédagogie du sensible sur l'enrichissement perceptif	111

5.2.3. Impact de l'expérience du sensible sur l'accès à l'immédiateté créatrice	113
5.2.4. Impact de l'expérience du sensible sur le rapport à soi	115
5.2.5. Impact de l'expérience du sensible sur la présence à l'action	117
5.2.6. Impact de l'expérience du sensible sur le rapport à l'expérience de formation	118
5.3. Conclusion et discussion théorique	120
5.3.1. Perspectives	124
Bibliographie	126
Annexes	130

Introduction

Depuis une quinzaine d'années je me consacre à la pédagogie théâtrale du point de vue de la formation corporelle et du théâtre du mouvement à la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid et actuellement à l'Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisbonne.

Les premières références de ma pratique pédagogique viennent de ma formation d'acteur et ce au contact de différentes disciplines corporelles liées à l'expression dramatique et au mime corporel d'Étienne Decroux (1963). J'étais attiré par « la façon d'être » de mes maîtres plus que par leur technique. J'apprenais de leur manière d'enseigner. Avec le travail d'Eugenio Barba (1993), je comprenais que la notion de *niveau pré-expressif de l'acteur* pouvait concerner aussi le pédagogue et que le lieu de la relation pédagogique pouvait être conçu comme une *scène* sur laquelle produire un acte authentique de médiation. Sur la base de ma propre expérience je constatais que cette qualité de présence donnait accès à une autre nature de créativité pédagogique, différente et complémentaire de celle issue de la connaissance approfondie de la technique : la capacité de s'inscrire dans l'immédiateté du moment, d'être à l'écoute de ce qui se passe dans l'instant et de le faire circuler. C'est-à-dire, qu'à la source d'un acte créatif et authentique de médiation il y avait un état particulier de réceptivité perceptive. Je profiterai de cette recherche pour comprendre l'arrière scène de cette dimension performative de la médiation pédagogique.

A partir des premières années du XIX^{ème} siècle, des pédagogues théâtraux et des metteurs en scène comme Copeau (1974 ; 1988), Stanislavski (1990 ; 1999), Meyerhold (1992) commencent à réfléchir de façon nouvelle à la formation de l'acteur. Dans leurs réflexions et leurs pratiques, l'expérience corporelle occupe une place très importante et représente une des voies d'accès premières au travail sur l'intériorité. Ce regard nouveau sur la formation de l'acteur génère un phénomène intéressant : le travail de l'acteur sur lui-même s'éloigne progressivement de son travail sur le spectacle. Ce phénomène, que Barba définira comme « la dérive des exercices », inaugure un lieu de création différent, aussi bien pour l'acteur qui explore les qualités qui favorisent l'accès à l'authenticité indépendamment du travail sur le rôle, que pour le pédagogue qui doit créer les conditions qui favorisent cette expérience. Dans

ce contexte, la créativité du pédagogue s'exprime, d'abord, par l'élaboration d'exercices où il *met en forme* les découvertes et les apprentissages issus de sa propre expérience pour les transmettre ; ensuite, la créativité du pédagogue se manifeste dans la capacité d'inscrire son acte de médiation dans l'immédiateté de la relation pédagogique, comme le suggère I. Linth : « *Tu ne transmets pas parce que tu sais. Ta connaissance devient transparente à travers ce que tu fais, ici et maintenant. Tu ne transmets jamais un passé.* »¹

Dans le prolongement de cette recherche j'accorderai à la relation au corps une place importante en tant que source d'une nature de créativité différente pour le pédagogue. Je serai peut-être amené à étendre l'idée que le pédagogue peut établir non seulement un rapport de transmission d'un savoir mais une relation de réceptivité avec son travail permettant au pédagogue lui-même d'être plus conscient des conditions d'authenticité de sa médiation. Plusieurs pédagogues et metteurs en scène ont abordé la relation au corps et l'émergence créatrice en définissant des techniques préalables à l'expression authentique. En tant que pédagogue moi-même, je me suis demandé si l'analyse des écrits de ces pédagogues n'engageait pas aussi une réflexion sur les conditions de transmission de ces techniques. Je me suis posé les questions suivantes : Est-ce que les qualités qui permettent à l'acteur d'accéder à son émergence créatrice sont les mêmes qui permettent au pédagogue d'accéder à sa propre émergence créatrice ? Sont-elles les mêmes invariants qui permettent au pédagogue de créer un espace de réciprocité, à soi et à l'autre, dans lequel produire des actes authentiques de médiation ?

Je tiens à préciser que tout au long de cette recherche je conserverai une posture heuristique (Craig, 1978 ; Douglas et Moustakas, 1985 ; Bois, 2007) qui se rapporte à tout processus d'apprentissage dans lequel l'opérateur se sert de ses découvertes pour concevoir de nouvelles démarches d'apprentissage. Ainsi, dans le cas qui nous occupe, la meilleure démarche consiste à réinventer notre méthode au fur et à mesure que nous avançons dans la problématique, aussi souvent que nécessaire. Par ailleurs, comme le dit P. Paillé, la posture heuristique permet de questionner l'expérience personnelle pour mieux comprendre les phénomènes étudiés, ce qui constitue pour nous une ouverture importante pour la saisie de la subjectivité. « *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*

¹ I. Linth, Conférence donnée à Helsinki, Finlande, document non daté (antérieur à la mort de Grotowski), cité par Gentina S., 2003, p. 33.

conséquent de ses co-chercheurs, d'avoir une expérience intense du phénomène étudié. »
(Bois, 2007, p. 139).

En effet, je vais décrire un itinéraire de redécouverte de ma pédagogie provoquée par la relation avec l'expérience du sensible. Cette recherche va me permettre d'explicitier comment un pédagogue pénètre son processus de transformation et ce à travers la description du processus d'appropriation de ma formation et de la façon dont ce processus a renouvelé ma pratique pédagogique.

Cette recherche va me permettre de comprendre comment à partir de l'apprentissage de mon corps j'ai pu catégoriser, clarifier, mon propre processus et transférer ce que j'ai appris dans ma pratique pédagogique. Sur la base de ma démarche heuristique, de nouvelles applications pédagogiques se sont dégagées ne correspondant pas seulement à de nouveaux « savoir faire » mais surtout à une nouvelle exigence par rapport aux conditions d'authenticité de ma médiation pédagogique. Et enfin, j'introduirai la directivité informative en tant que posture pédagogique spécifique de la Psychopédagogie Perceptive dans le cadre d'une Ecole Supérieure de Théâtre. Cette posture pédagogique, qui amène la personne à percevoir et à traiter les phénomènes sensibles qui se révèlent à l'intérieur de l'expérience immédiate, produira probablement de nouveaux éléments de réflexion pour d'autres pédagogues théâtrales.

Afin de guider le lecteur dans le parcours de ce mémoire, voici en préambule un résumé des différents axes qui y seront développés.

La **première partie**, constituée par les champs théorique et pratique, est divisée en trois sous-parties.

1- La *problématique* est présentée à travers les pertinences personnelle, professionnelle et scientifique qui m'ont conduit à ma question de recherche : **l'expérience du sensible est-elle source d'une nature de créativité nouvelle pour les acteurs de la scène pédagogique théâtrale ?**

2- Dans notre *cadre théorique*, nous aborderons en quoi les réflexions des pédagogues théâtrales nous apportent des pistes de réflexion théoriques sur l'émergence créatrice de l'acteur et du pédagogue. Dans la partie consacrée aux fondements théoriques de la Psychopédagogie Perceptive nous aborderons l'implication perceptive, l'immédiateté créatrice et la réciprocité actuante pour repérer les contours d'une nature immédiate de créativité en lien avec l'expérience corporelle du sensible.

3- Dans le *cadre pratique*, nous exposerons les impacts de l'expérience du sensible sur notre pratique pédagogique et notamment la façon dont l'enrichissement du rapport à l'expérience corporelle éprouvée a renouvelé la relation à la parole pédagogique. Nous aborderons le contexte pratique, le cadre perceptif extra-quotidien, l'importance de l'introspection sensorielle et de la parole sensible sur le modèle de la directivité informative. Nous proposons aussi un cadre d'expérimentation pratique sur la base du rapport à l'expérience corporelle immédiate.

La **deuxième partie** concerne le champ épistémologique et notre posture de recherche. Nous définirons notre posture de praticien-chercheur, notre méthodologie d'investigation phénoménologique et le paradigme compréhensif à travers desquels nous interrogerons les expériences internes vécues par les étudiants. Pour conserver la cohérence interne de notre approche méthodologique nous inscrirons notre recherche dans une méthode heuristique. À travers cette posture nous serons amenés à réaliser une analyse herméneutique à partir de laquelle nous déploierons une analyse par théorisation ancrée.

La **troisième partie** sera consacrée à l'analyse et à l'interprétation des données sur la base des trois journaux de formation en s'appuyant sur des catégories *a priori* et émergentes qui sont construites au contact du matériau donné.

Nous terminerons notre recherche en tentant une synthèse des résultats à partir de laquelle nous engagerons une discussion théorique et nous dégagerons les éventuelles productions de connaissance qui apparaissent de l'analyse herméneutique des données.

En guise de conclusion, nous présenterons les perspectives et applications possibles de nos résultats de recherche dans le cadre de la pédagogie artistique.

Première partie

Champs théorique et pratique

Chapitre 1

Problématique

1.1. Pertinence personnelle.

En observant le travail des pédagogues que j'ai rencontré et à travers les écrits de metteurs en scène et pédagogues comme Copeau, Stanislavski, Grotowski, Barba, Linth, j'ai essayé de comprendre la nature du travail qui permettait à l'acteur d'accéder à son émergence créatrice et, parallèlement, au pédagogue de réaliser une médiation immédiate.

A travers le travail de L'Odin Teatret et les questionnements de Barba, j'ai fait l'expérience de l'impact pédagogique du travail à partir des *actions réelles*. Comme pédagogue je me suis intéressé au corps et au mouvement comme moyen pour permettre à l'acteur de travailler sur la crédibilité de son comportement scénique indépendamment du contenu de l'action qu'il devait exécuter. Je me proposais de développer sa capacité d'être en action *sans jouer* en le confrontant à des tâches objectives – *de l'extérieur* – qu'il devait exécuter précisément. Je m'apercevais que la concentration nécessaire pour exécuter précisément une tâche donnée, même une action simple comme *s'allonger sur le sol sans faire de bruit*, par exemple, conférait à l'acteur une intense qualité de présence à son corps et au mouvement, avant et pendant l'exécution. En même temps, je constatais que face à la même tâche chaque acteur s'organisait intérieurement de façon différente. Je reconnaissais l'existence d'un niveau d'organisation de l'action plus profond, que je ne savais pas aborder directement.

Ensuite, avec Claire Heggen et Yves Marc, de la compagnie Théâtre du Mouvement, j'ai découvert les ressources créatives et expressives d'une nouvelle relation au corps et au mouvement basée sur la perception. Je les ai rencontrés en 1994 à la Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid où j'étais professeur. Ils avaient étudié avec Etienne Decroux et ils avaient assimilé la technique du mime corporel sur la base de l'expérience de diverses techniques de conscience corporelle. Avec eux, les exercices et les improvisations s'articulaient autour de la notion d'*impression corporelle* où le mouvement n'était pas là

surtout pour exprimer des choses mais pour déclencher un éprouvé, une perception nouvelle de soi. Le mouvement servait à *percevoir* et l'expression correspondait à *prendre acte* de cette résonance interne du mouvement et à la laisser se prolonger dans le geste visible.

En particulier avec Claire Heggen, on sentait les effets de sa façon d'aborder la relation au corps sur le temps de la relation pédagogique. Le temps ralentissait, devenait espace, relation. Un jour, pendant une séance de travail, Yves Marc me disait à propos de Claire : « Elle est différente. Elle a le silence ».

Le travail avec Claire eut un impact important sur ma pratique pédagogique : ma façon d'enseigner commença à ralentir, tout comme ma quête anxieuse de créativité. Je me sentais plus proche de mes besoins et j'avais le sentiment d'apprendre de tout ce qui m'arrivait. Du point de vue personnel, ce sentiment dépassait ma relation avec le théâtre et je cherchais la manière de transférer dans ma pratique pédagogique cette nouvelle profondeur.

1.1.1. La rencontre avec la Psychopédagogie Perceptive.

La rencontre avec la Psychopédagogie Perceptive a supposé la découverte d'une intensité nouvelle dans la relation au corps et de son impact sur la manière d'être à soi.

Au contact de la Psychopédagogie Perceptive c'est mon « auto-empathie » qui s'est enrichie, ma capacité de ressentir en moi les petits changements d'états corporels qui actualisent en temps réel mon regard et ma position de parole. Un *rapprochement* qui m'a fait découvrir une nature de disponibilité plus organique, moins volontaire, qui a généré des effets nouveaux : un dialogue plus transparent avec mes intuitions d'action ; une relation plus créative avec le silence ; l'accès à une nature de créativité nouvelle qui émerge d'une relation au corps plus intense et qui s'exprime avec des mots inédits. Cette rencontre a représenté aussi la découverte d'un modèle de médiation pédagogique, la directivité informative, qui situe l'éprouvé corporel à la source de l'échange entre le pédagogue et l'apprenant.

Il y a un an, pendant un cours avec des acteurs professionnels à Porto, j'ai commencé à entrevoir une transformation dans ma façon d'enseigner. Je constatais en moi une facilité nouvelle à capter le présent de la relation et à appuyer mes paroles sur cette intensité d'écoute. Mes impressions commençaient à avoir pour moi une meilleure lisibilité. De façon naturelle, je faisais plus attention aux moments *avant le travail* où je proposais aux acteurs des petites expériences perceptives qui leur permettaient de pénétrer la relation à soi et à son corps et de réduire la distance subjective de la scène. Pendant un exercice, je leur ai demandé de rester immobiles et silencieux. Pendant ce silence, je m'aperçus que tout ce que je voulais dire n'était

plus adapté au moment. J'ai attendu et, après un moment, une nouvelle perspective de la relation s'est donnée à moi : « Écoutez si au geste interne de recevoir mes mots fait écho en vous le geste intérieur d'écouter vos propres mots ».

À la fin du stage, les acteurs écrivaient dans leurs journaux :

Micaela : « *En sortant dans la rue, j'avais une conscience présente, presque prédominante, presque gênante de part son excès, de mon propre corps. Comme s'il s'agissait d'une sorte de voyeurisme vis-à-vis de moi-même. Non pas une surveillance policière, un regard aussi bien du dehors vers le dedans que de l'intérieur vers l'extérieur, et à nouveau du dehors vers le dedans.* »²

Carla : « *L'amplitude gigantesque que révèlent les petits gestes quand ils sont faits les yeux fermés ; une poignée de mains, l'énorme espace de silence qui existe entre elles. Arriver à concrétiser ce silence, le silence de la salle, celui qui existe entre nous, le rendre palpable. (...) Comment m'a-t-il été si facile, et en même temps inespéré, que surgissent les souvenirs de personnes et même celui de poser un banc d'église que j'ai à la maison et auquel je ne prête aucune attention particulière. Pourquoi ?* »³

En relisant mes notes de cours, il y a une phrase que j'ai répété souvent : « Suivez le mouvement de vos intuitions ». Cette indication dirigée aux acteurs exprime bien mon sentiment en tant que pédagogue pendant mon travail avec eux. **Ce que j'attends de cette recherche c'est de pouvoir pénétrer ce phénomène où un éprouvé prend, en temps réel, la forme d'une information pour le pédagogue et les élèves.**

Dans ma pratique pédagogique, je me trouve souvent confronté à une contrainte qui rejoint un des aspects plus spécifiques de l'art de l'acteur, c'est-à-dire la répétition. Dans mon travail je dois normalement répéter deux fois le même cours avec deux groupes différents d'acteurs. Evidemment, on ne répète presque jamais le même cours, deux cours pareils ne sont jamais identiques. Cependant, il s'agit quand même de transmettre deux fois la même information.

² Micaela: "Ao sair a rua, tinha uma consciência presente, quase preeminente, quase incomodativa por excesso, do meu corpo. Come se fosse um voyeurismo sobre mim própria. Não um policiamento, tanto de fora para dentro, como de dentro para fora e de fora para dentro outra vez."

³ Carla: "O tamanho gigante que tomam os pequenos gestos quando feitos de olhos fechados; o apertar das mãos, o enorme espaço de silêncio que existe entre elas. Conseguir concretizar esse silêncio, o da sala, o que existe entre nós, torná-lo palpável. (...) Como me foi tão fácil e ao mesmo tempo tão inesperado, surgirem memórias de pessoas, até da acção de pousar um banco de igreja que tenho em casa e ao qual não presto especial atenção. Porquê?"

Il y a quelque temps, un élève, qui suit mes cours pour sa maîtrise, me disait : « C'est curieux, quand tu répètes la même chose avec le deuxième groupe, tu le dis comme si c'était à ce moment là que l'idée t'apparaissait ». Je me souviens d'un jour où je répétais pour la deuxième fois la séance de thérapie manuelle que je venais de faire avec le premier groupe. Comme j'avais bien aimé la séance antérieure j'avais peur de ne plus retrouver les mêmes informations. Pourtant, au moment de parler, j'ai eu la sensation de tout retrouver bien que d'une façon nouvelle. À la fin, j'ai eu le sentiment d'avoir répété le cours, même si je ne me suis jamais posé la question de me souvenir de ce que j'avais dit avant. J'avais retrouvé non pas les mêmes mots mais la même qualité de rapport avec moi-même et avec les élèves. Les yeux fermés, j'avais retrouvé les pauses avant les mots et j'avais laissé le futur venir. À travers cette recherche, je souhaite comprendre ce phénomène de *répétition immédiate* souvent rapporté par mes étudiants et qui me semble un des aspects le plus performatif de la relation pédagogique.

Cette recherche va également me donner la possibilité d'interroger mon itinéraire de formation et d'identifier les expériences fondatrices qui ont caractérisé le renouvellement de ma pratique de pédagogue. La rencontre avec Danis Bois m'a permis d'entrer en contact avec une forme nouvelle d'aborder la relation au corps et ceci a eu un impact, inédit pour moi, sur ma créativité : l'expérience du sensible a rendu ma médiation plus authentique et **l'analyse de mon vécu aura probablement une influence sur mon écoute et ma position de parole.**

1.2. Pertinence professionnelle.

Une médiation performative.

On assimile souvent la position du pédagogue face aux élèves à celle du *performer* face au public. On est conduit parfois à croire que la connaissance des techniques de représentation de l'acteur – le contrôle du mouvement, le travail de la voix, la gestion du geste et de la parole... – peut aider le pédagogue à rendre sa médiation plus efficace.

Cette recherche va me permettre de confirmer, ou infirmer, l'intuition, qu'au-delà des questions techniques, qui parfois provoquent une idée superficielle d'efficacité, il y a, évidemment, des analogies plus profondes qui rapprochent le travail du pédagogue de celui de l'acteur en ce qui concerne l'authenticité, la qualité humaine, du rapport qu'ils peuvent établir avec les autres. C'est surtout dans l'enrichissement de leur « savoir être » que le

processus du pédagogue et celui de l'acteur se rencontrent. J'ai observé, avec les pédagogues que j'ai rencontré, et aussi dans ma propre pratique, que l'efficacité du pédagogue ne dépend pas de la mise en oeuvre de stratégies particulières d'attraction du regard et de l'attention mais de l'ouverture à une qualité de relation qui crée l'empathie, c'est-à-dire, une circularité d'échanges entre le pédagogue et les élèves et aussi, et surtout, du pédagogue et des élèves envers eux-mêmes. Nous considérons que **cette perspective et la réflexion contenue dans cette étude peuvent donner à d'autres chercheurs et pédagogues des pistes de réflexion pour penser leurs pratiques pédagogiques ou comprendre leur propre processus de transformation.**

La pédagogie du sensible explore de façon profonde l'émergence créatrice dans son rapport à la relation au corps et cette recherche va me permettre de faire mieux connaître cette discipline émergente dans le cadre des écoles supérieures de théâtre où j'enseigne.

Enfin, cette étude va me **permettre de définir aussi un cadre d'expérimentation sur la base de la relation au corps sensible** qui interroge plus profondément la question de l'expression authentique.

1.3. Pertinence scientifique.

Le thème de la relation au corps sensible et de l'émergence créatrice a été peu étudié, à l'exception de la thèse de doctorat de Maria Leão (2002) qui, dans son étude des grands réformateurs de l'art théâtral, introduit la pensée de Danis Bois (2006 ; 2007 ;) et le rôle déterminant de la relation au corps sensible dans l'art performatif. Elle introduit le rapport perceptif au corps et au mouvement à travers la méthode d'entraînement de Danis Bois. Je souhaite prolonger sa réflexion sur le *performer* mais, cette fois, dans le sens d'une application davantage orientée vers le travail du pédagogue et ainsi l'utiliser dans le cadre du cours de mouvement à l'Escola Superior de Teatro e Cinema et dans les séminaires avec les acteurs professionnels. **C'est dans cette optique que j'aborderai le thème de l'importance de la saisie de l'immédiateté dans l'acte pédagogique.**

En même temps, le traitement du rapport à l'immédiateté dans un contexte de directivité informative – posture pédagogique spécifique de la Psychopédagogie Perceptive – va probablement produire des éléments de réflexion nouveaux pour d'autres pédagogues du théâtre. Cette posture pédagogique amène la personne à percevoir et à traiter les phénomènes sensibles qui s'exercent à l'intérieur de l'expérience immédiate. Ces phénomènes, perçus dans le cadre extra-quotidien d'une relation au corps qui engage la perception (méthode Danis

Bois), peuvent, **avec la directivité informative, prendre la forme d'informations pour la personne** : une information issue de l'immédiateté, qui vient de l'intérieur, qui se donne sans la médiation de la réflexion.

Dans la formation théâtrale, on propose souvent à l'acteur des cadres pratiques d'expérimentations qui sollicitent la capacité de *se sentir* et de s'adapter à partir de stimulations qui procèdent de l'extérieur avec l'objectif **d'intensifier le rapport au corps, de solliciter un état de concentration plus intense capable de nourrir la présence scénique**. Il me semble que la directivité informative peut enrichir cette perspective en offrant à l'acteur et au pédagogue une façon de focaliser et de mieux articuler le monde interne des perceptions sensibles – normalement fréquenté par les acteurs, pédagogues et metteurs en scène – de façon à reconnaître plus profondément ses effets.

1.4. Question de recherche.

C'est dans ce contexte que j'aborderai la question de la perception du sensible ; c'est dans ce cadre aussi que le modèle de la directivité informative intervient dans mon étude, en tant que référence pratique à partir de laquelle j'ai étudié la nature de ma position de parole, renouvelée par le contact à l'expérience du sensible.

En étudiant la relation au corps et les conditions qui permettent l'accès à l'émergence créatrice chez l'acteur, nous nous sommes également intéressés aux conditions qui permettent au pédagogue lui-même d'entrer en contact avec sa propre émergence créatrice. Nous aborderons la pédagogie théâtrale du sensible et la Psychopédagogie Perceptive pour répondre à la question suivante : **L'expérience du sensible est-elle source d'une nature de créativité nouvelle pour les acteurs de la scène pédagogique ?**

1.5. Objectifs de recherche.

Dans l'introduction, j'ai dégagé quelques axes de travail et notamment la place de la relation au corps en tant que source d'une nature différente de créativité, et la façon dont, à partir de cette base corporelle, le pédagogue peut établir avec son travail une relation de réceptivité, et non pas seulement un rapport de transmission d'un savoir-faire.

Tout naturellement, ces axes de travail m'amènent à définir les objectifs suivants :

- expliciter comment un pédagogue pénètre son processus de transformation à travers le rapport à l'expérience corporelle du sensible ;

- comprendre quelles sont les conditions qui permettent à l'acteur et au pédagogue d'accéder à sa propre émergence créatrice ;
- rendre compte de l'impact de la *parole sensible* sur le modèle de la directivité informative sur ma pratique pédagogique et sur l'élève-acteur.

Chapitre 2

Cadre Théorique

Dans ce chapitre, je reviendrai sur la littérature des pédagogues qui ont accompagné ma formation en tant qu'acteur et pédagogue et, notamment, Copeau, Stanislavski, Barba et Grotowski (1970 ; 1980). Ensuite, je dégagerai les fondements théoriques de la Psychopédagogie Perceptive qui sont en faveur d'une implication, d'une réciprocité, et d'une saisie de l'immédiate créativité pour le pédagogue du Sensible. Et enfin, nous porterons un double regard sur les invariants de l'émergence créatrice des pédagogues théâtrales et des acteurs de la psychopédagogie perceptive.

Dans la section consacrée aux pédagogues théâtrales, à la fin de chaque partie, nous nous proposons de repérer les éléments qui peuvent, dans une perspective pédagogique, contribuer à développer notre réflexion sur l'émergence créatrice du pédagogue et commencer à identifier des pistes de réflexion théoriques pour répondre à notre question de recherche.

2.1. La littérature des réformateurs de l'art performatif : la « redécouverte du corps » dans l'art de l'acteur.

La pédagogie théâtrale des premières années du XIX^{ème} siècle place la relation au corps au centre de la formation de l'acteur. Le projet est de donner à l'acteur une meilleure conscience et connaissance de son corps pour que d'interprète-exécuteur il se transforme en sujet créateur. Cette « redécouverte du corps », comme la définit Marco De Marinis (1993), répond à la nécessité d'éduquer l'acteur, non plus seulement aux fondements du jeu dramatique, mais aussi à l'intériorité. L'objectif est d'aider l'acteur à se libérer des conditionnements et des clichés qui étouffaient et déformaient son expression authentique et de l'amener à une condition « originaire » de liberté créative et de « sincérité ». Le travail sur le corps, jusqu'alors destiné à améliorer le jeu de scène et à enrichir la connaissance du texte et

du rôle, devient, comme dit Danis Bois, « le lieu d'un enjeu plus important : la constitution d'une fondation psychophysique sur laquelle l'acteur s'élabore en tant qu'homme. » (Bois, 2002b, p. 129). On peut observer que dans le cadre de cette nouvelle relation au corps, presque tous les metteurs en scène et pédagogues les plus importants – Copeau, Stanislavski, Decroux, Meyerhold, M. Checov (1980) – ont consacré une grande attention pratique et de nombreuses pages théoriques passionnées à la relation à l'immobilité et au silence comme point de départ de l'expression :

« Quand, plusieurs fois de suite, j'ai répété à un acteur, un conseil, une indication, et qu'il se force, plusieurs fois de suite, à le mettre en pratique sans y arriver, je comprends (...) qu'il essaye de trouver dans le flou et dans le vide un point de départ. Ce qu'il n'arrive pas à faire, je crois, c'est trouver en lui le silence et le calme. Partir du silence et du calme. C'est le premier point. »⁴ (Copeau, 1988, pp. 80-81).

Une conséquence importante de ce renouvellement de la pratique pédagogique de l'acteur est la progressive autonomie que le travail de l'acteur sur lui-même commence à acquérir par rapport au travail sur le spectacle. Eugenio Barba explique, que depuis Stanislavski, les exercices, jusqu'alors utilisés pour apprendre le savoir-faire de la profession, commencent à être considérés comme un ensemble de pratiques visant à transformer le corps-esprit quotidien de l'acteur en un corps-esprit scénique :

« Si les exercices n'aidaient pas à préparer le répertoire, mais à former le corps-esprit scénique, on comprend parce qu'ils ne demeurèrent seulement une introduction au théâtre, mais devenaient, du point de vue de l'acteur, le cœur même du théâtre, une synthèse de ses valeurs. (...) C'est pour ça que le training peut assumer un sens autonome pour l'acteur que la pratique et peut devenir sa scène, un théâtre en soi dans lequel il peut développer les valeurs de sa profession sans rien encore composer pour les yeux et l'esprit du spectateur. » (Barba, 1993, pp. 165-167).

La compréhension de ce phénomène est importante pour notre étude puisqu'elle s'intéresse aussi à l'émergence créatrice du pédagogue. À partir du moment où le travail sur l'acteur se « libère » de l'objectif immédiat du spectacle, c'est la relation avec le pédagogue et le metteur en scène qui devient la *scène* sur laquelle l'acteur peut tester l'authenticité de son expression. Dans ce nouveau contexte, la création de conditions qui permettent à l'acteur de faire l'expérience de l'authenticité devient pour le pédagogue le travail le plus délicat. Cet espace de création, autonome par rapport au spectacle, devient le lieu où le pédagogue, lui

⁴ Notre traduction de la version italienne du texte de Copeau : « *Quando, più volte di seguito, ho ripetuto a un attore un consiglio, un'indicazione, e questi si sforza, più volte di seguito, di metterli in pratica senza riuscirci, capisco (...) che egli cerca di raggiungere nel vago e nel vuoto un punto di partenza. Ciò che egli non arriva a fare, credo, è ottenere in se stesso il silenzio e la calma. Partire dal silenzio e dalla calma. Questo è il primo punto.* ».

aussi, peut reconnaître les qualités qui rendent sa transmission plus authentique et en faire l'expérience.

À l'occasion d'une conférence, Grotowski parle de Stanislavski :

« À la fin de sa vie, il s'adressait aux acteurs, qui étaient avec lui pour travailler sur le Tartuffe, dans cet esprit : Ce qui m'intéresse c'est de vous transmettre la technique de travail, seulement la technique de travail. Si vous travaillez sur le Tartuffe, vous devez apprendre à travailler artistiquement sur les différents rôles sans penser à la première. Nous ne ferons pas de première, nous travaillerons seulement pour comprendre qu'est-ce que la technique de travail. » (Grotowski, cité par Richards, 1993, p. 81).

2.1.1. Jacques Copeau : l'état préparatoire de l'expression.

*« Le tout pour le comédien,
c'est de se donner. Pour se donner,
il faut d'abord qu'il se possède. »*
(Copeau, 1974, p. 211)

Jacques Copeau fonde l'école du Vieux Colombier en 1913 et, jusqu'à 1924, elle représentera l'aventure de la vie de ce grand intellectuel qui traverse le théâtre en en faisant progressivement l'expérience. Copeau invente un authentique « art du métier » qui met en relief le noeud fondamental, esthétique et éthique, de l'acteur. « Pour se donner, il faut, d'abord qu'il se possède », affirme Copeau, en réfléchissant sur le paradoxe de Diderot (1986). La « sincérité » n'est autre chose que de « se posséder ». En s'interrogeant sur la base pré-expressive de cette sincérité, Copeau trouve, comme d'autres maîtres, l'état de « distension et décontraction », le silence intérieur, la relation à l'immobilité, et retrouve aussi toutes les micro-réactions qui distinguent le corps en vie, même dans l'immobilité, du corps inerte, même si en mouvement.

Pour Copeau, l'école ne représente plus un simple complément du théâtre mais une façon de le dépasser. Il défend l'idée de la formation théâtrale non comme « le point de rencontre de techniques différentes » mais comme le résultat d'une « méthode générale unique » et il précise ceux qui sont, pour lui, les problèmes prioritaires de la formation de l'acteur : « la connaissance et l'expérience du corps humain » et par celles-ci, la quête d'un état de « sincérité », préalable à l'expression visible, entendue comme calme, décontraction, silence, immobilité :

« (...) ce que nous appelons sincérité, ce n'est pas seulement, sans aucun doute, l'émotion et la gaieté authentiques, mais aussi un sentiment de calme et de puissance, de maîtrise qui permet à l'artiste, comme je l'ai déjà dit, d'être en même temps possédé par ce qu'il exprime et d'en diriger l'expression. »⁵ (Copeau, 1988, p. 79)

Copeau perçoit la nécessité d'un travail sur l'état neutre et préparatoire à l'expressivité. L'éducation corporelle et le travail avec les masques inexpressifs seront les principales façons de l'aborder.

2.1.1.2. L'entraînement corporel : la méthode naturelle.

« La pratique continue avec un grand nombre d'individus nous a donné la conviction que, le drame étant principalement action et, dans son essence une danse, l'opération primordiale de l'acteur dans sa recherche d'une technique n'est pas intellectuelle mais physique, corporelle. (...) Il doit s'enraciner sur la scène, sentir et chercher à exprimer corporellement une action, avant de rentrer dans la complexité du caractère et de recevoir le don de la parole. » (Copeau, dans AA.VV., 1990, p. 89)

En ce qui concerne l'entraînement corporel de l'acteur, Copeau prend ses distances avec la méthode rythmique de Jacques Dalcroze (1965), une méthode qui, dans un premier temps, lui était apparue comme essentielle pour la formation de l'acteur : « J'ai fait une erreur, il y a quelque temps, en croyant trouver le point de départ dans la gymnastique rythmique. Elle ne peut s'appliquer à notre enseignement ; elle porte en elle déjà une affectation. » (Copeau, 1988, p. 76). C'est la méthode naturelle du Lieutenant George Hébert (1912), fondée sur l'idée d'« action réelle » qui, à un certain moment, se révèle plus proche de ses conceptions pédagogiques. Dans cette méthode d'entraînement corporel le rapport au mouvement et à l'action est de l'ordre concret du travail. C'est à partir de ses expériences comme Officier de Marine que le Lieutenant Hébert appréhende les bases de sa méthode naturelle :

« La première est que l'effort physique, pour être efficace, doit être utile, c'est-à-dire en relation avec un but réel et bien identifiable. La deuxième est que l'entraînement physique, correctement pratiqué, produit des effets qui dépassent le corps, en se tournant promesse et méthode d'une éducation complexe de la personne. Avec le nom de « méthode naturelle », (...) on précise aussi un des critères opératifs de base. Le premier est que l'entraînement doit se fonder sur un « travail soutenu et continu » : l'unité opérative n'est pas l'exercice isolé, mais un complexe intégré d'exercices qu'il faut exécuter sans interruptions et

⁵ Notre traduction de la version italienne du texte de Copeau : « (...) questo che noi chiamiamo sincerità, che non è senza dubbio solo l'emozione o la gaiezza vere, ma un sentimento di calma e di potenza, di dominio che permette all'artista, come ho già detto, ad un tempo di essere posseduto da ciò che esprime e di dirigerne l'espressione. »

de façon à avoir un constant et haut niveau d'engagement physique. » (Ruffini, 1994, p. 73)

L'action réelle est donc une action précise : la recherche de la précision est un moyen de réduire la distance entre l'acteur, sa pensée et l'action. Une autre notion qui me semble importante est celle de « continuité », non seulement en ce qui concerne l'intensité de l'engagement physique, mais aussi pour ce que cela implique au niveau de ce que je pourrais définir comme la « gestion des transitions », c'est-à-dire le passage d'une phase à l'autre de l'exercice. On retrouvera cette idée dynamique de travail soutenu et sans interruptions dans la notion de *partition* employée par Meyerhold, et ensuite par Grotowski et Barba, **une notion qui ne définit pas seulement le dessin visible de l'action mais aussi les indispensables opérations internes, invisibles, sensibles**, sur lesquelles s'appuie la continuité organique de l'action.

2.1.1.3. Le masque inexpressif.

Le travail avec le masque neutre est abordé par Copeau de façon « négative », dans le sens grotowskien du terme, comme une manière de permettre à l'élève de reconnaître et éliminer les résistances motrices et perceptives qui étouffent son expression authentique :

*« (l'élève) il faut qu'il commence au plus près possible de lui-même – et, pour qu'il ose être complètement sincère, lui cacher le visage, lui donner un abri derrière un visage impassible (...). Pour cette éducation à la mimique, il faut éviter avant tout, et dès le début, tout ce qui pourrait amener au « maniérisme », à la « manière de faire », à la fabrication. »*⁶ (Copeau, 1988, p. 295)

Pour Copeau, il est clair que le travail de formation de l'acteur doit partir de la personne et non du théâtre : *« L'exercice dramatique avec le masque révèle à l'élève l'action dramatique par rapport à lui-même, ou plutôt le révèle à lui-même par rapport à l'action dramatique. »*⁷ (Copeau, 1988, p. 295). Copeau décrit de façon claire une des potentialités majeures de l'exercice théâtral qui est devenue de plus en plus importante dans ma pratique pédagogique : l'exercice théâtral comme possibilité de faire l'expérience de soi.

D'un point de vue pédagogique, je trouve très intéressant la façon dont, dans cette première phase, Copeau fait précéder l'expression visible par le rapport à l'éprouvé corporel :

⁶ Notre traduction de la version italienne du texte de Copeau : *« (l'allievo) bisogna farlo iniziare quanto più vicino possibile a se stesso – e affinché osi essere completamente sincero, nascondergli il volto, dargli un riparo dietro un volto impassibile (...). Per questa educazione alla mimica bisogna evitare prima di tutto e sin dall'inizio tutto ciò che potrebbe portare alla "maniera", alla "maniera di fare", alla fabbricazione. »*

⁷ Notre traduction de la version italienne du texte de Copeau : *« L'esercizio drammatico con la maschera rivela all'allievo l'azione drammatica in rapporto a lui stesso, o piuttosto lo rivela a se stesso in rapporto all'azione drammatica. »*

« A partir du moment où il est masqué, l'élève se libère. Il éprouve encore mieux son for intérieur. Dans l'exercice de l'«attente», par exemple, il s'abandonne à éprouver l'espoir, la déception ou la joie. D'autant plus que l'exercice ne consiste pas à montrer ses sentiments, mais à permettre à l'élève d'expérimenter ce qui se passe quand on les éprouve (ce qui se passe à l'extérieur de ce que l'on éprouve), en constatant que les éprouver est la condition première pour les donner à voir, qu'il existe donc avant toute action, un état. »⁸ (Copeau, 1988, p. 293)

Tout l'exercice est structuré autour de l'immobilité et du silence pour favoriser l'accès à un état de sincérité, d'émergence créatrice, avant l'action visible. Le thème de l'attente suggère d'emblée l'idée d'une absorption de l'action. Ainsi, l'élève est amené à « ne pas faire » mais à rester à l'écoute et à témoigner des effets de son état intérieur sur « son extérieur » : sa présence, son expression. Je trouve ce passage brillant. **Copeau propose à l'élève une sorte de double regard sur son expérience : un regard *du dedans* qui témoigne de l'éprouvé et un autre, *du dehors*, qui témoigne des effets de l'impression sur l'expression.** Il provoque chez l'élève un dialogue entre soi et soi à l'intérieur d'une expérience inédite qui l'éloigne de ses habitudes perceptives et motrices. Il sollicite un dialogue nouveau qui le concerne intimement. Copeau semble donner à la nature inédite et inhabituelle de l'expérience une potentialité pédagogique et **demande à l'élève de faire silence, de rester à l'écoute, immobile, pour que la nouveauté puisse être perçue et avoir des effets sur lui.**

2.1.1.4. Le lien entre l'intérieur et l'extérieur.

Quand Copeau introduit l'expressivité dans son discours, il le fait en dilatant les notions de silence et d'immobilité. Pour lui, le silence et l'immobilité sont les lieux de départ, de construction et aussi de retour de l'action, c'est-à-dire, le lieu de son expression. C'est une réflexion-clé pour comprendre la stratégie d'accompagnement de Copeau qui amène ainsi l'acteur à s'exprimer tout en restant en contact avec l'impression :

« Le silence devient expressif grâce à la sincérité contenue de celui qui écoute, grâce à la simple préparation interne de la réponse. Un acteur qui pense, qui sent, impressionne le public par la seule qualité de sa présence, sans extérioriser la pensée par une seule grimace.

⁸ Notre traduction de la version italienne du texte de Copeau : « *A partire dal momento in cui è mascherato, l'allievo si libera. Egli sperimenta ancor meglio il suo fondo personale. Nell'esercizio di "attendere", per esempio, egli si lascia andare a provare la speranza, o la delusione o la gioia. Tanto più che l'esercizio non consiste nel mostrare questi sentimenti, ma nel permettere all'allievo di sperimentare ciò che accade quando li si prova (cio che accade all'esterno, di ciò che si prova), nel constatare che provarli è la prima condizione, per avere da mostrarli, che c'è dunque, precedentemente a ogni azione, uno stato.* »

(...) L'immobilité expressive, celle qui contient le germe de l'action qui suivra, est perceptible par le spectateur sans aucune manifestation ou semi-manifestation extérieure. L'immobilité qui suit un geste doux ne sera pas l'immobilité qui suit un geste violent, celle qui prépare un geste brusque n'est pas celle qui prépare un geste lent. (Je dis : prépare et non pas annonce.) On fera faire à l'élève des exercices appropriés pour qu'il connaisse ces différences, et celle qui sépare une immobilité neutre d'une immobilité expressive. Il expérimente que, dans des situations différentes, l'attitude intérieure, l'état physiologique (circulatoire, musculaire, articulaire) sont différents. »⁹ (Copeau, 1988, p. 81)

On comprend, d'abord, que quand Copeau parle du silence et de l'immobilité il ne parle pas d'une immobilité « immobile » et d'un silence muet : **il se réfère à une qualité de rapport qui sollicite la perception. Le rapport au silence et à l'immobilité génère une circularité d'effets entre l'éprouvé et la pensée que l'acteur doit apprendre à reconnaître.** Pour cette raison, l'acteur doit réaliser des exercices spécifiques pour apprendre à distinguer dans son corps les effets des différentes qualités de rapport à l'immobilité. La capacité de distinguer implique pour l'acteur la capacité de s'écouter à travers son corps et de percevoir les impacts de cette écoute dans sa qualité de présence. Quand Copeau parle du silence et de l'immobilité expressive, il voit dans l'acte de percevoir un lieu de connexion entre l'invisible et le visible de l'action, entre l'impression et l'expression. Copeau semble reconnaître dans l'acte de percevoir un potentiel de créativité inédite pour l'acteur.

2.1.1.5. Les exercices du Vieux Colombier. Le témoignage d'Étienne Decroux.

Étienne Decroux, le célèbre fondateur du Mime Corporel, arrive au Vieux Colombier en 1923, quelques mois avant sa fermeture. Son témoignage est d'importance car il nous révèle un élément essentiel du travail corporel dont Copeau ne parle pas dans ses écrits : la lenteur. En se référant aux exercices avec le masque inexpressif, il dit : « *Le jeu tendait à la lenteur du*

⁹ Notre traduction de la version italienne du texte de Copeau : « *Il silenzio è reso espressivo dalla contenuta sincerità di colui che ascolta, dalla semplice preparazione interna della risposta. Un attore che pensa e che sente impressiona il pubblico per la sola qualità della sua presenza, senza esteriorizzare il pensiero con una sola smorfia.(...)L'immobilità espressiva, quella che contiene cioè in germe l'azione che seguirà, è sensibile allo spettatore senza alcuna manifestazione o semimanifestazione esterna. L'immobilità cui segue un gesto dolce non sarà l'immobilità cui segue un gesto violento, quella che prepara un gesto brusco non è quella che prepara un gesto lento. (Dico: prepara e non annuncia). Si faranno fare all'allievo esercizi appropriati perché conosca queste differenze, e quella che separa un'immobilità neutra da un'immobilità espressiva. Egli sperimenta che, in casi diversi, l'attitudine interiore, lo stato fisiologico (circolatorio, muscolare, articolare) sono diversi. »*

ralenti dans le cinéma. Mais, lorsque celui-ci est un ralenti de fragments du réel, le notre était la production lente d'un geste dans lequel on synthétisait beaucoup d'autres. » (Decroux, 2003, p. 63).

À la fin du cours, il assiste à la présentation des travaux des élèves et il est impressionné par la qualité du jeu des acteurs. En relation au mouvement, il parle du fondu, ce dynamo-rythme qui constituera aussi un élément fondamental du langage et de la grammaire de son Mime :

« (...) il y avait ce que nous appelons aujourd'hui le fondu, un mouvement lent d'une vitesse égale, comme une immobilité transportée, parce qu'on peut avoir un mouvement lent mais très inégal, qui est plus ou moins lent dans son développement. Non, là c'était une lenteur égalitaire, ça se déplaçait comme un nuage qui se déplace dans le ciel, quand il n'y a pas un vent très violent. (...) Quand il y a ce fondu, on voit par où passe l'homme. Quelque chose d'extraordinaire.

Vous vous imaginez ce qui se passerait, si, à la fin de notre vie, on voyait se reproduire lentement, en pensées, en images, tout ce que nous avons fait avec rapidité. Par exemple nous ne serions pas fiers de voir se développer avec lenteur ce que nous avons fait dans la colère. Il semble que la lenteur soit la condition de la responsabilité. Celui qui ment, parle vite, et celui qui dit des choses importantes et qu'on peut reproduire, qu'on peut répéter, imprimer, celui-là parle lentement. Mais oui, l'inconvénient de la lenteur dans un mouvement, c'est que la lenteur ressemble à l'immobilité, elle laisse voir le verbe être. » (Decroux, 2003, pp. 63-64)

Decroux met en relief la dimension perceptive du rapport à la lenteur, plutôt que sa dynamique, et remarque son impact révélateur sur la personne. On verra que, pour Danis Bois aussi, la lenteur constitue un des éléments essentiels pour enrichir la relation à soi à travers la perception.

2.1.1.6. Pédagogie et création : L'immobilité et le silence comme rapport.

Dans le cadre de notre étude sur l'émergence créatrice du pédagogue, les notions de silence et d'immobilité, telles que Copeau les pratique, nous intéressent. Pour lui, ces notions ont pour objectif de créer un cadre inédit d'expérience pour l'acteur, un lieu où il peut faire une expérience de lui-même plus intense. Quand Copeau décrit la richesse de l'immobilité et du silence éprouvés il rappelle à l'acteur que ce ne sont pas l'immobilité ou le silence qui comptent mais **le rapport aux effets que la relation au silence et à l'immobilité déclenche en lui** qui peut avoir un impact sur le processus créatif. Le principe de résonance trouve toute

sa place dans le travail pratique de Copeau. Il constitue pour nous un des éléments les plus riches de son discours, discours qui nourrit notre réflexion sur l'émergence créatrice du pédagogue. Dans ce sens, nous avons dégagé deux points de réflexion :

- **la possibilité de réfléchir au silence et à l'immobilité comme rapport.** C'est grâce au rapport que le silence et l'immobilité peuvent devenir pour le pédagogue un lieu de résonance d'où il écoute, regarde et prend la parole de façon authentique ;
- le rapport crée des effets que le pédagogue peut, ou non, reconnaître. Comme pour l'acteur, la simple connaissance et application des invariants de l'émergence créatrice n'assurent pas l'authenticité de la médiation pédagogique. Si on applique au pédagogue la réflexion de Copeau sur l'acteur, on pourrait dire qu'à la source de l'acte authentique de médiation il y a la capacité du pédagogue à reconnaître en lui les effets que la relation au silence et à l'immobilité a sur la relation pédagogique.

2.1.2. Stanislavski : l'impulsion créatrice.

« Je parle (...) d'une autre vérité, de la vérité de mes sentiments et de mes sensations, de la vérité de l'impulsion créatrice intérieure, qui tend à se manifester. » (Stanislavski, 1963, dans Azzaroni G., 1990, p. 76)¹⁰

C. Stanislavski est un des plus grands chercheurs de l'art de l'acteur. Un premier aspect, important, de son expérience pédagogique concerne la façon dont il aborde le problème de la *transmission de l'expérience* à travers la parole écrite, une expérience qui n'est pas seulement connaissance discursive, mais connaissance qui s'enracine dans l'organisme, dans l'éprouvé du corps. L'autre aspect essentiel de sa pratique est le travail qu'il conduit sur la zone de frontière entre le *corps et l'esprit* indépendamment du travail sur le spectacle : *« Que le théâtre ne vienne que du théâtre et qu'il finisse seulement dans le théâtre est une des raisons de son épuisement. Au-delà de construire programmatiquement un système pour le travail de l'acteur, la pensée de Stanislavski construit objectivement un yoga pour le travail sur soi-même. »* (Ruffini F., 2003, p.4)¹¹

¹⁰ Notre traduction de la version italienne du texte de Stanislavski "Ma io parlo non di questa verità, ma di un'altra, della verità dei miei sentimenti e delle mie sensazioni, della verità dell'impulso creativo interiore, che tende a manifestarsi"

¹¹ Notre traduction de la version italienne du texte de F. Ruffini : "Che il teatro venga solo dal teatro e finisca solo nel teatro, è una delle principali ragioni del suo svilimento. Oltre a costruire programmaticamente un sistema per il lavoro dell'attore, il pensiero di Stanislavskij costruì oggettivamente uno yoga per il lavoro su sé stessi".

À l'acteur Stanislavski demande d'être *crédible* dans l'action par les processus internes que la motivent, plutôt que *lisible* à travers des signes scéniques ; c'est le passage du signe au processus qui fait le centre de sa recherche : donc ne pas représenter, mais revivre.

Derrière la science de l'acteur de Stanislavski, il y a aussi Sigmund Freud (1856-1939), Théodule Ribot (1839-1916) et William James (1842-1920). Au premier, on peut associer la notion de subconscient comme lieu de la créativité et de la vérité, inaccessible à l'intervention directe de la volonté et de la raison ; à Ribot, la découverte qu'il n'y a pas de sentiment sans une manifestation physique associée, et que donc, le travail sur l'expression est indissociable d'un travail pour la *reviviscence* ; à James, la découverte, dans les dernières années de sa vie, que l'« expression juste », plus qu'exprimer le sentiment, *c'est le sentiment* que l'on y associe, et que donc la recherche de la crédibilité peut commencer par l'action physique.

Le rapport de Stanislavski avec les sciences est essentiellement de type pragmatique : on fait quelque chose non parce qu'elle est scientifiquement correcte mais parce qu'elle est pratiquement efficace. Pour Stanislavski, l'essentiel est d'enseigner à l'acteur à ne pas forcer le sentiment et à l'amener à reconnaître les conditions qui favorisent l'émergence spontanée de l'état créateur : « *Pour Stanislavski le chemin vers 'l'état créateur' est un chemin conscient, mais vers l'inconscient.* » (Ruffini F., 2003, p.7). Ce que Stanislavski recherche, comme il le dit lui-même, n'est pas : « *l'inspiration elle-même mais seulement le terrain favorable ; (...) l'atmosphère qui permet à l'inspiration de descendre dans notre âme plus volontiers et plus souvent.* (Stanislavski, 1963, dans Azzaroni G., 1990, p. 74)¹²

2.1.2.1. La ligne interne de l'attention.

« *Dans les premiers temps, j'ai pu noter que (...) dans l'état créatif, la liberté corporelle joue le rôle le plus important, l'absence de toute contraction musculaire, l'obéissance parfaite de tout le système physique aux exigences de la volonté de l'artiste. Par une telle discipline, on parvient à un travail créateur organisé à la perfection, qui permet à l'artiste d'exprimer librement et facilement avec son corps ce qu'il ressent dans son âme.* » (Stanislavski, 1963, dans Azzaroni G., 1990, p. 74-75)¹³

¹² Notre traduction de la version italienne du texte de Stanislavski : « *Non l'ispirazione stessa, ma soltanto il terreno favorevole a essa (...); quell'atmosfera, per cui l'ispirazione più spesso e volentieri discende nella nostra anima* ».

¹³ Notre traduction de la version italienne du texte de Stanislavski : « *Nei primi tempi potei solo notare, (...), che nello stato creativo, quella che ha la parte principale è la libertà corporea, l'assenza di qualsiasi tensione muscolare e la completa sottomissione di tutto l'apparato fisico agli ordini della volontà dell'artista. Grazie a tale disciplina si ottiene un lavoro creativo ottimamente organizzato, col quale l'artista può liberamente e facilmente esprimere col corpo ciò che sente nell'anima* ».

Une partie importante du travail créatif de Stanislavski en tant que pédagogue consiste à concevoir des exercices qui visent à développer la capacité de perception et d'attention de l'acteur. Il définit « l'attention concentrée » comme un « processus intérieur qui agit sur la pensée ». Il élabore, entre autres, un exercice où les acteurs, assis et relâchés, doivent ouvrir et fermer la main en accordant le mouvement des doigts à la respiration ; ensuite, il leur demande de chercher une même cadence pour le mouvement des doigts et celui de la respiration ; à partir de cet « état de stabilité et de calme », Stanislavski introduit d'autres tâches, plus complexes : changer le mouvement des doigts, travailler avec les deux mains en même temps, toujours en gardant le lien, la cadence, entre le mouvement des doigts et celui de la respiration :

« Si vous ne vous apercevez pas que la respiration, non seulement est le fondement de votre existence physique, mais qu'avec le rythme ils constituent le fondement de tout votre travail créatif, vous n'arriverez pas à vous concentrer de façon à transformer le travail créatif en inspiration. » (Stanislavski, 1980, p. 90)

On constate que le travail sur l'attention de Stanislavski engage une écoute du corps et du mouvement qui véhicule aussi une expérience subjective du temps. Pour lui, le développement de cette capacité introspective est à la base de la liberté corporelle qui donne à l'acteur la possibilité de conduire l'être dans sa totalité dans le cercle créatif de l'attention :

« (...) Vous avez développé votre capacité introspective pour savoir qu'il faut être bien souple à l'intérieur de vous-même pour réagir avec un sens parallèle de liberté corporelle, de façon à conduire l'homme entier dans le cercle créatif de l'attention, c'est-à-dire (...) dans l'harmonie de la totalité de votre être. » (Stanislavski, 1980, p. 101)

2.1.2.2. L'action dans l'immobilité.

Dans son livre *Le travail de l'acteur sur le personnage*, Stanislavski décrit un autre exercice qui a pour objectif de renforcer les impulsions internes de l'action en exécutant les actions physiques dans l'immobilité :

« Je répète maintenant toutes les actions écrites dans mes notes et, pour éviter les stéréotypes (puisque pour le moment les actions ne sont pas encore consolidées en moi comme authentiques et productives), je passerais d'une tâche à l'autre sans les exécuter physiquement. Pour le moment, je me limiterais à stimuler et renforcer les impulsions intérieures de l'action. En ce qui concerne les actions authentiques et productives, elles naissent toutes seules, la nature y pensera. » (Stanislavski, 1980, p. 217)

Pour Stanislavski il s'agit de créer le terrain favorable à l'émergence créatrice et le travail dans l'immobilité est une manière d'explorer authentiquement les actions loin des clichés et des images mentales du rôle. **Stanislavski comprend que l'inhibition du mouvement rapproche l'acteur de son corps et de son intériorité et que les effets de cette proximité peuvent avoir une influence sur sa créativité.** Dans cette proximité à soi on trouve un des terrains favorables à l'émergence de ce que Stanislavski appelle « *nature* ». Mais quelle est la substance de cette *nature* ? Comment s'exprime-t-elle ?

2.1.2.3. Le lien entre l'intérieur et l'extérieur.

« S'ils analysaient attentivement leurs sensations, ils découvrirait que la plasticité est comme une énergie qui jaillit de la profondeur secrète de leur être : elle traverse tout le corps, chargée d'émotions, désirs et problèmes qui la poussent de l'intérieur à provoquer un mouvement ou un autre. Énergie chauffée par le sentiment, renforcée par la volonté, et guidée par l'intelligence. (...) Cette énergie se manifeste seulement dans des actions conscientes, éprouvées, justifiées et efficaces, actions qui ne peuvent pas être accomplies mécaniquement, mais seulement en harmonie avec l'impulsion de l'esprit. À travers le système musculaire et en excitant les centres moteurs internes, l'énergie provoque l'action externe. » (Stanislavski, 1990, pp. 419-420)

Pour Stanislavski, la *nature* est une force qui jaillit de la profondeur de l'être et qui traverse tout le corps. La *nature* est, donc, dans son essence, un *mouvement* qui pousse de l'intérieur l'action visible. La condition pour contacter cette force c'est l'analyse active des sensations, l'écoute sensible des perceptions corporelles et de leurs effets.

Dans le prolongement de sa réflexion, la notion de mouvement devient plus explicite et **Stanislavski va même jusqu'à appeler cette force « mouvement interne » :**

« La première voie de passage, qui conduit jusqu'à la totale souplesse de l'homme pour les tâches créatives de l'artiste c'est (...) le mouvement. La première impression que suscite l'acteur est son aspect extérieur, en sachant que l'aspect extérieur, en soi, n'a aucune importance. L'aspect d'un acteur dans un état de calme peut être charmant. Mais voilà, l'acteur a bougé et son comportement, qui ne s'harmonise pas avec son corps ni avec le rôle, a détruit toute impression. À son action manquait l'harmonie du mouvement interne de l'acteur parce qu'il n'était pas libre. C'est pour ça qu'il ne pouvait pas devenir l'expression juste de l'action. » (Stanislavski, 1980, p. 123)

Qu'est-ce que Stanislavski veut dire quand il dit que l'acteur n'était pas libre ? Qu'est qu'il entend par liberté ? Je pense qu'on pourrait interpréter cette « liberté » comme une « capacité de percevoir », sans perdre le sens profond de sa réflexion. **Pour lui, c'est la capacité de l'acteur à saisir les phénomènes corporels internes en temps réel qui est à la**

source de « l'expression juste » ; phénomènes internes qui se manifestent sous les formes de mouvement, de force dynamique, qui émergent de l'intérieur du corps et qui libèrent la pensée et l'action de l'acteur. Stanislavski ajoute : « *N'importe quel cercle de solitude publique, construit sur la base d'une série de tâches exclusivement mentales, ne deviendra jamais un moment de vie pour vous et pour le spectateur non plus. Parce que toute vie, n'importe laquelle, est toujours mouvement – mouvement de la pensée, mouvement du corps – mais toujours mouvement.* » (Stanislavski, 1988, p. 124). Ce qui apparaît important ici, c'est la notion de mouvement comme ne se limitant pas au geste mais se référant aussi à la pensée et à la vie.

2.1.2.4. La méthode des actions physiques.

Dans la première partie de sa recherche sur l'état créateur, Stanislavski conçoit l'invisible et le visible de l'action comme deux univers séparés et le mouvement comme l'élément qui peut les relier. Il crée, ainsi, des exercices qui développent la capacité d'attention, qui enrichissent le rapport perceptif au corps, qui permettent de reconnaître les impulsions internes qui nourrissent l'action visible comme condition préalable à l'émergence de la *nature* créatrice, du mouvement inspirateur, qui jaillit de la profondeur de l'être.

Dans la deuxième partie de sa recherche, avec la méthode des actions physiques, Stanislavski dépasse la séparation entre intérieur et extérieur et commence à aborder l'invisible et le visible de l'action comme une unité que dialogue avec les expériences de l'acteur. La réflexion de Jerzy Grotowski nous aide à comprendre les actions physiques dans le sens du travail de Stanislavski :

« Dans la conception de Stanislavski les actions psychiques étaient des éléments du comportement, des actions élémentaires réellement psychiques, mais liées au fait de réagir aux autres. «(...) Je regarde qui est pour, qui est contre. Je ne regarde pas parce que je n'ai pas les arguments.» Toutes les forces élémentaires dans le corps, orientées vers quelqu'un ou vers soi-même : écouter, regarder, agir avec l'objet, trouver les point d'appuis – tout ça est l'action physique. » (Grotowski, dans Stanislavski, 1980, p. 187)

Grotowski nous révèle la nature complexe des actions physiques qui ne peuvent pas être réduites à de simples activités corporelles. Au moment de son élaboration, l'action physique contient déjà son invisible : elle est une pensée-action qui s'exprime de façon indivisible.

Ainsi, la méthode des actions physiques correspond à un approfondissement du statut accordé à l'expérience corporelle au sein du processus créatif. Stanislavski avait toujours pensé que le « rôle » devait se révéler progressivement au contact des « circonstances données » du personnage, jusqu'à la *naturelle émersion* comme « personnage dans le rôle ». Le travail corporel consistait à développer la capacité du corps à ne pas opposer de résistance, à se « laisser agir » par les reviviscences. Avec les actions physiques, le travail du corps devient actif et de l'extérieur agit en relation directe avec le rôle.

2.1.2.5. Pédagogie et création : expérience éprouvée et créativité pédagogique.

« (...) *J'ai compris que je me sentais à mon aise et que je prenais du plaisir à être sur scène, parce que, au delà de la décontraction musculaire, mes exercices en public, en lien avec l'attention sur mes perceptions corporelles, me détournaient de ce qui se passait au-delà la rampe, dans la salle, au-delà du terrible trou noir de la scène.* » (Stanislavski, 1963, dans Azzaroni G., 1990, p.75)¹⁴

Dans le cadre de notre réflexion, cette citation de Stanislavski nous intéresse pour deux motifs : premièrement, **elle valorise l'écoute corporelle**. Il dit que l'attention donnée aux perceptions du corps lui permet d'être plus présent à soi et à son action scénique ; deuxièmement, on constate la continuité qui, pour Stanislavski, existe entre son métier d'acteur et celui de pédagogue : **dans l'arrière-scène des exercices qu'il conçoit pour les acteurs, il y a une expérience éprouvée**. Dans le contexte de notre étude cette remarque est importante, parce que nous essayons justement de comprendre le rapport que le pédagogue établit avec sa pratique de médiation, et les exercices, comme aussi ses réflexions théoriques, nous parlent dans ce sens : **elles n'expriment pas seulement une connaissance du phénomène, mais aussi et surtout, une relation, c'est-à-dire, une conscience des effets du phénomène**. C'est justement cette prise de conscience qui crée, pour le pédagogue, la possibilité d'intégration de l'expérience.

Pourtant, Stanislavski valide, en tant qu'acteur, les effets du rapport aux perceptions corporelles comme ayant un impact sur la qualité de présence à soi sur scène. Dans le cadre de notre étude, il nous semble important de relever le lien qui peut exister entre cette expérience – et la réflexion qui s'en suit – et la pratique pédagogique, du moment que c'est sur la base de

¹⁴ Notre traduction de la version italienne du texte de Stanislavskij : « *Capii che mi sentivo bene e stavo con piacere sulla scena, perchè, oltre al rilassamento dei muscoli, i miei esercizi pubblici, incatenando l'attenzione alle sensazioni del corpo, mi distraevano da quel che avveniva al di là della ribalta, nella sala, al di là del nero e terribile boccascena.* ».

cette expérience éprouvée qu'il élabore des protocoles pédagogiques et accompagne l'acteur dans le même parcours. En fait, c'est justement la dimension d'accompagnement qui nous interpelle le plus : non seulement la mise en forme des exercices, mais sa mise en mot, et en silence, auprès des acteurs.

Une autre notion qui nous semble importante pour notre étude est celle **d'impulsion interne** de l'action. On l'a vu, Stanislavski élabore un exercice où, dans l'immobilité, il *agit* seulement avec les intentions d'actions sans exécuter les actions dans l'espace. Il confère à l'immobilité la force de rapprocher l'acteur de son corps, pour mieux l'écouter, pour mieux s'écouter. L'immobilité décrite par Stanislavski est donc **une immobilité attentive, qui accueille une écoute de soi. Le pédagogue, dans sa pratique, habite ce même lieu, un lieu d'écoute de soi d'où il regarde, il écoute, il parle.**

La notion d'impulsion semble ainsi bien décrire un aspect de l'activité immobile du pédagogue qui, *naturellement agit*, dans l'immobilité et le silence, sur les intentions d'action de l'acteur. C'est bien en les éprouvant en lui qu'il les comprend.

Être en empathie avec l'action de l'acteur est tout à fait naturel, pour le pédagogue comme pour le spectateur. Mais, arriver à distinguer le plan des impulsions du plan de l'action visible, c'est différent. Et c'est justement ce sur quoi Stanislavski oriente sa réflexion. Il donne à voir un phénomène qui autrement passerait inaperçu, resterait indifférencié, collé à l'action visible. Pour le pédagogue, **l'intégration de ce niveau dans sa pratique peut signifier la découverte d'un lieu en soi où résonne l'action de l'acteur, un lieu de résonance où appuyer son regard, où écouter sa propre parole émerger.**

2.1.3. Jerzy Grotowski : l'intersection créatrice entre forme et spontanéité.

« Il y a quelque chose d'incomparablement intime et fructueux dans le travail que je fais avec l'acteur (...). Son évolution est suivie avec attention, étonnement et désir de collaboration : mon évolution est projetée en lui, ou mieux, je la découvre en lui, et notre évolution commune devienne révélation (...).(Grotowski J., 1970, p.32)¹⁵

¹⁵ Notre traduction du texte de Grotowski : *«Vi è qualcosa di incomparabilmente intimo e fruttuoso nel lavoro che svolgo con l'attore che mi è affidato. (...) La sua evoluzione è seguita con attenzione, stupore e desiderio di collaborazione: la mia evoluzione è proiettata in lui, o meglio, è scoperta in lui, e la nostra comune evoluzione diventa rivelazione »*

Grotowski crée le Théâtre Laboratoire en 1959 à Opole, une petite ville du sud-ouest de la Pologne. Il a 26 ans. Quelques années plus tard, en 1965, il s'installe Wrocław, capitale culturelle de l'ouest de la Pologne ; c'est ici que le Théâtre Laboratoire devient Institut de Recherche pour le jeu de l'acteur. Au sein du Théâtre Laboratoire, Grotowski concentre essentiellement son travail sur le processus créateur de l'acteur. Pour lui, l'acteur dans le chemin de formation est fondamentalement un homme en croissance : « *Grotowski pousse l'acteur à aller au-delà des limites normalement acceptables afin d'atteindre une sorte de plénitude véhiculée par ce qu'il appelle l'acte total.* » (Leão 2002, p. 74). Cet acte total, Grotowski le définira ainsi : « (...) *l'action de se mettre à nu, de se dépouiller des protections de la vie quotidienne. C'est un acte sérieux et solennel de révélation.* » (Grotowski cité par Leão, 2002, p. 74).

Tout au long de sa recherche, le travail de Stanislavski représentera pour le créateur polonais la référence technique plus importante :

« Je me suis formé à l'école de Stanislavski ; sa recherche tenace, le renouvellement systématique des méthodes d'observation (...) ont fait de lui mon idéal personnel. Stanislavski a circonscrit tous les problèmes méthodologiques. » (Grotowski, 1970, cité par De Marinis, 1987, p. 82)¹⁶

Stanislavski, cet infatigable expérimentateur, toujours disponible à remettre en cause le travail fait, qui croit à l'importance de l'école et de l'entraînement incessant pour libérer le processus créatif de l'acteur ; ce chercheur qui dans les dernières années de sa vie découvre l'importance des *actions physiques*, une découverte qui remet en cause les principes essentiels de son « système » basé sur la *mémoire affective*.

L'acte créatif de l'acteur comme résultat de la dialectique entre *précision* et *spontanéité*, de la coprésence indispensable du *processus organique* et du *processus codifié*, constitue probablement l'aspect qui révèle au mieux le sens par lequel Grotowski approfondit et prolonge la recherche de Stanislavski sur les actions physiques.

Émerge alors chez Grotowski l'idée d'une nouvelle spontanéité, une *spontanéité lucide*, capable de rendre visible l'acte total d'auto-pénétration de soi. Cette compréhension qui, au départ, visait à identifier l'élément essentiel du processus créatif du performer, en vient, au fil du temps, à motiver une autre quête qui emmènera Grotowski à abandonner le théâtre en tant que spectacle et à aborder l'art en tant qu'instrument d'accomplissement de l'être humain.

¹⁶ Notre traduction du texte de Grotowski : « *Mi sono formato alla scuola di Stanislavski ; i suoi studi tenaci, il rinnovamento sistematico dei metodi di osservazione (...) hanno fatto di lui il mio ideale personale. Stanislavskij ha impostato tutti i problemi metodologici.* »

2.1.3.1. L'impulsion organique.

Grotowski a commencé sa recherche sur les actions physiques au stade où Stanislavski avait interrompu son travail. Au fil de sa recherche il redéfinit la notion d'organicité. Alors que pour Stanislavski *organicité* signifiait les lois naturelles de la vie « normale » qui, par la composition scénique, sont portées sur scène et deviennent art, pour Grotowski *organicité* signifie « *quelque chose comme le potentiel dans un corps humain d'un courant quasi biologique d'impulsions qui vient de l'« intérieur » et qui va vers l'accomplissement d'une action précise* » (Richards, 1993, p. 104).

Grotowski utilise le mot *organique* pour parler de quelque chose qui précède la composition, la structure et qu'il appelle la « *vie des impulsions* » :

« Les impulsions, c'est quelque chose qui précède une action visible, qui est dans le corps et qui presse vers le dehors, mais qui est encore sous la peau. Ce n'est pas purement physique mais c'est quand même physique. Et après, c'est comme si la petite action que l'on fait était comme enracinée. Si on n'a pas cette chose qui précède, ce n'est pas enraciné. En travaillant de cette manière invisible, en initiant la réaction sans la faire, on découvre ce que sont les impulsions. » (Grotowski, cité par , 199 Leão 2, p.78)

Stanislavski aussi parle de stimuler et renforcer les impulsions intérieures de l'action mais toujours à l'intérieur du travail de composition du personnage. La position de Grotowski est différente : **pour lui, l'acteur doit chercher un courant essentiel de vie**, l'essentiel c'est de « *retrouver les impulsions organiques d'un corps non bloqué qui va vers une plénitude au quotidien.* » (Richards, 1993, p. 106).

2.1.3.2. Capter l'impulsion organique.

Grotowski invite tout d'abord à capter le silence :

« Il existe aussi le problème de la passivité créative. C'est dur à expliquer, mais l'acteur doit commencer par ne rien faire. Silence. Silence plein. Aussi pour ce qui concerne ses pensées. Le silence extérieur agit comme un stimulus. S'il se produit un silence absolu et si, pendant ce temps là, l'acteur ne fait absolument rien, le silence interne commence et dirige toute sa nature à ses sources. » (Grotowski, 1970, p. 288)

Pour capter l'impulsion organique, Grotowski définit un processus d'apprentissage en deux étapes : dans la première, qu'il nomme *via négative*, la préparation technique n'est pas

conçue comme une accumulation de savoir-faire ou un apprentissage fonctionnel de styles artificiels, mais comme un travail profond de « désobstruction » des résistances du corps :

« Il s'agissait d'exercices-obstacles. Pour dépasser les exercices, qui sont comme un piège, il faut découvrir son blocage. Tous ces exercices avaient un caractère négatif, c'est-à-dire qu'ils servaient à découvrir ce que l'on ne devait pas faire. Mais jamais : quoi et comment faire. (...) Quand nous sentions que les sources n'agissaient plus en nous, ou sur nous, (...), «que le processus créatif procédait de façon stérile», alors nous retournions aux exercices. Et nous trouvions les causes. Non les solutions, mais les causes ». (Grotowski, 1980, p. 187)

Grotowski situe le lieu d'émergence de l'impulsion organique dans l'intersection entre spontanéité et exécution précise :

« Dans les exercices, on demandait à l'acteur la maîtrise des détails jusqu'au point où se manifestait la réaction personnelle. (...). Il s'agissait d'une sorte d'intersection entre ce qui était encore la précision du travail précédent et ce qui allait déjà vers la spontanéité. Ou au contraire : une sorte d'intersection entre ce qui était encore dans le flux des réactions personnelles et ce qui se dirigeait déjà vers la précision. Quand il y avait cette intersection, le moment créatif se manifestait. » (Grotowski, dans Stanislavski, 1980, p. 190)

On souligne l'importance que Grotowski donne à cette intersection, entre une forme établie et le courant d'impulsions internes, comme lieu d'émergence d'une créativité organique pré-réflexive.

Pour Grotowski, le rapport à la précision ne se réduit pas à une question d'efficacité mais constitue l'intersection vitale qui définit la nature même du processus créatif dans sa plénitude :

« Dans les moments de plénitude, ce qui en nous est animal, n'est pas uniquement animal, mais est toute la nature. Non la nature humaine mais toute la nature dans l'homme. (...) Il ne s'agit pas d'un dualisme. C'est l'unité de l'homme. Et alors, ce n'est pas le «je» qui agit – c'est «ça» qui agit. (...) Moi-même et le genus humanum en même temps. » (Grotowski, dans Stanislavski, 1980, p. 190)

Pour Grotowski, il s'agit de permettre à l'acteur de dépasser la dimension technique du processus créatif et d'accéder à l'essence même de sa nature créatrice, à la dimension ontologique, immanente, de la créativité.

2.1.3.3. Le lien entre l'intérieur et l'extérieur : l'acte total.

Une fois libérée la spontanéité du flux de la vie, il s'agit de structurer, de canaliser, ce flux d'impulsions organiques dans une action visible. C'est l'articulation du processus personnel subjectif avec l'acte objectif, dont l'accomplissement permet l'acte total :

« Ce que l'acteur accomplit doit être – comment dirais-je – un acte total ; ce qu'il fait, il doit le faire avec son être tout entier, et non pas seulement un geste mécanique (donc rigide) du bras ou de la jambe, ni quelque grimace aidée par une inflexion logique et une pensée. Nulle pensée ne peut guider l'organisme entier d'un acteur de manière vivante. Elle doit le stimuler et c'est tout ce qu'elle peut réellement faire. Entre une réaction totale et une réaction guidée par une pensée, il y a la même différence qu'entre un arbre et une plante. L'acteur ne doit pas utiliser son organisme pour illustrer un «mouvement de l'âme», il doit accomplir ce mouvement avec son organisme. » (Grotowski, 1970, p. 91)

« Il n'y a pas de différence de temps entre l'impulsion intérieure et la réaction extérieure, de telle façon que l'impulsion est en même temps réaction. Impulsion et action sont concurrentes. » (Grotowski, cité par Leão, 2002, p. 79). Comme l'observe Maria Leão, on dirait même que plus l'expérience intérieure est profonde, plus impérieuse devient la nécessité de la canaliser dans un acte structuré, de la relier à cette sorte d'objectivité et d'efficacité que Grotowski reconnaît dans l'action totale : *« Cette plénitude, cette totalité, que je nomme acte total est possible, est accomplie, seulement si c'est objectif. Et pas d'objectivité sans témoins. Quand l'acte est accompli vis-à-vis des autres, c'est objectif. »* (Grotowski, cité par Leão, 2002, p. 79). La question qui se pose ici est bien celle du lien entre spontanéité et structure. Pour Grotowski, *« quand cette structure est tellement propre, quasi transparente... alors à l'intérieur de ces limites on improvise en gardant les détails. »* (Grotowski, dans Stanislavski, 1980, p. 190). **Il semble clair pour lui qu'il s'agit d'obtenir une unité entre la rigueur, l'ordre, la structure d'une part, et la spontanéité, le flux de la vie, d'autre part** : *« C'est dans cette apparente contradiction entre spontanéité et rigueur qu'émerge la vie. »* (Grotowski, dans Stanislavski, 1980, p. 190). « Spontanéité lucide », c'est le nom donné par Grotowski à ce paradoxe.

2.1.3.4. Pédagogie et création : le « regard immobile ».

Le questionnement de Grotowski sur le *performer* nous offre plusieurs axes de réflexion pour notre recherche sur l'émergence créatrice du pédagogue.

D'abord, il nous semble important de souligner la **dimension humaine** du rapport que Grotowski établit avec le *performer*. La relation de Grotowski avec l'art performatif dépasse les contours du spectacle et de la formation technique de l'acteur. Pour lui, le théâtre est un moyen qui doit servir à l'accomplissement de l'être humain et cette posture finit par investir aussi la relation maître-*performer* :

« L'acteur m'intéresse en tant qu'être humain. Ça implique surtout deux choses : premièrement, ma rencontre avec une autre personne, le contact, un sentiment d'accord réciproque et le trouble créé par l'ouverture à un autre être, par notre désir de compréhension : en bref, le dépassement de notre solitude. Deuxièmement, l'effort de nous comprendre nous-mêmes à travers le comportement d'un autre homme, en nous découvrant en lui. » (Grotowski, 1970, p. 150)

Cette citation nous révèle, peut-être, l'aspect le plus intime de la relation pédagogique : **la rencontre de l'autre offre la possibilité d'une rencontre inédite de soi**. Grotowski met en évidence la dimension de réciprocité qui alimente le rapport qu'il établit avec l'acteur :

« S'ouvrir à un autre être en rendant possible le phénomène d'une «naissance condivise ou double». L'acteur naît à nouveau – pas seulement en tant qu'acteur mais en tant qu'homme – et avec lui je renais. C'est une façon étrange de l'exprimer, mais ce qu'on obtient c'est l'acceptation totale d'un être humain de la part d'un autre être humain. »¹⁷

En se référant à l'acteur, Grotowski décrit un aspect essentiel de son processus de formation, la découverte **du lien qui relie les plans, intérieur et extérieur, de l'expérience**, aspect qui englobe aussi une réflexion sur le rôle du pédagogue dans l'accompagnement de l'acteur dans son processus de découverte : le rôle d'ambassadeur du lien immobile, le *je-je* :

« Il existe un je-je. Le second je n'est pas le regard des autres, ni le jugement de la morale, c'est comme un soleil qui éclaire. Comme un regard immobile. Le processus de chacun peut s'accomplir seulement dans le contexte de cette chose immobile : je-je. Dans l'expérience de couple il n'apparaît pas comme séparé, mais comme plein, unique. Dans les traditions du performer (...) le regard du teacher est l'ambassadeur du lien immobile, le je-je qui n'est pas encore pleinement intériorisé. Quand le je-je s'est intériorisé, le teacher disparaît mais le performer a découvert à travers lui son je-je, et ainsi le processus qui mène vers le corps de l'essence. » (Grotowski, cité par Leão, 2002, p. 118)

Dans le cadre de notre étude sur l'émergence créatrice du pédagogue cette notion nous semble importante, surtout pour ce qu'elle implique pour le pédagogue. Nous nous questionnerons sur l'impact que la connaissance de ce lieu de résonance intime peut avoir sur le pédagogue et sur l'importance de la notion de « regard immobile » comme condition préalable à l'acte authentique de médiation.

On l'a vu, avec Grotowski on retrouve la même attention pour le **silence** que celle rencontrée chez Copeau : le rapport au silence, un silence plein qui concerne aussi la pensée, qui agit sur l'émergence créatrice. Dans un entretien où on lui demandait s'il considérait que l'acteur avant le spectacle avait besoin d'une longue préparation pour atteindre « l'état de grâce », Grotowski répondait :

¹⁷ Grotowski J. <http://www.teatrodinissimo.it/Grotowskiscritti.htm-riflessioni>. (Document non daté.)

« L'acteur doit avoir le temps d'éloigner tous les problèmes et les distractions de la vie quotidienne. Dans notre théâtre, nous pratiquons une période de silence de trente minutes pendant lequel l'acteur prépare ses costumes, ou aussi, répète des scènes. C'est très naturel. Un pilote qui essaye un nouvel avion, pour la première fois, il cherche lui aussi un moment de solitude avant de décoller ». (Grotowski, 1970, p. 244)

Dans la notion d'**acte total**, on trouve un autre élément qui nous semble significatif : le rapport entre forme et spontanéité. Rappelons-le, pour Grotowski c'est dans l'intersection entre le flux des réactions personnelles et la précision que se manifeste le moment créatif. Comme l'acteur, le pédagogue aussi se retrouve à canaliser ses intuitions d'actions dans des actes précis de médiation. Mais quel est le sens de cette précision dans le contexte de la relation pédagogique ? Dans notre introduction nous faisons référence à notre expérience de pédagogue face à la nécessité d'actualiser une répétition, un acte qui se situe justement dans l'intersection entre l'écoute immédiate et le « projet d'action ». Dans ce sens, la notion de précision, au contact de l'immédiateté, semble s'ouvrir à une autre interprétation : non plus une idée de précision *de* et *dans* la forme mais de précision dans le rapport : rapport à soi et à l'immédiateté. **Dans ce sens, l'acte total de médiation, à la fois précis et immédiat, semble se définir comme un acte qui s'actualise constamment**, en fonction des informations sensibles qui se révèlent au sein de la relation pédagogique. Un acte qui prend la forme du moment, un acte précis dans l'instant et pourtant toujours provisoire dans le temps. Une dimension qui rejoindrait aussi la réflexion de Grotowski quand il dit : *« Il n'y a pas de différence de temps entre l'impulsion intérieure et la réaction extérieure, de telle façon que l'impulsion est en même temps réaction. Impulsion et action sont concurrentes. »* (Grotowski, cité par Leão, 2002, p. 79).

La notion d'**impulsion**, nous l'avons vu avec Stanislavski, est également très importante dans le cadre de notre recherche. Cette notion décrit bien la « condition d'action » du pédagogue en lien organique avec l'action de l'acteur. Et quand Grotowski explique que l'acteur doit **accomplir un acte authentique à la place du spectateur** il nous révèle un aspect essentiel du rapport aux impulsions organiques : le pédagogue peut reconnaître en lui la qualité de rapport que l'acteur établit avec le niveau des impulsions. Chez le spectateur ce phénomène advient de façon inconsciente, mais pour le pédagogue, la connaissance de ce niveau, signifie pouvoir agir de façon organique sur le plan organique de l'acteur.

2.1.4. Eugenio Barba : les invariants de l'émergence créatrice

Eugenio Barba est parmi les metteurs en scène et les pédagogues les plus influents de ce siècle. Il n'a jamais cessé de porter sa réflexion sur l'apprentissage de l'acteur, mettant constamment ses intuitions à l'épreuve de la pratique.

En 1962 il rencontre Grotowski à Opole. C'est à partir de leur rencontre que les notions d'organicité et de pré-expressivité se sont constituées pour décrire l'organisation invisible de l'acteur en amont de l'acte théâtral. La différence entre Barba et Grotowski est que ce dernier entrevoit l'art surtout comme véhicule d'une quête spirituelle, quelque chose qui est absorbée par le processus intérieur de l'acteur, alors que pour Barba, le pré-expressif a pour but de servir l'efficacité de l'expression scénique.

Depuis plus de 40 ans, Barba se consacre avec l'Odin Teatret à la recherche des principes invariants de l'art de l'acteur. En 1979, il fonde l'ISTA (International School of Theatre Anthropology), université itinérante réunissant des artistes, des pédagogues et des universitaires du monde entier. Le terme d'anthropologie théâtrale est ainsi défini par Barba :

« L'anthropologie théâtrale est l'étude du comportement scénique pré-expressif qui est à la base des différents genres, style, rôles et traditions, personnels et collectifs. Donc, en lisant le mot 'acteur', on doit lire 'acteur et danseur', homme ou femme. En lisant 'théâtre', on doit lire 'théâtre et danse'. »¹⁸ (Barba, 2003, p. 23)

2.1.4.1. Faire dialoguer le visible et l'invisible : les exercices.

La recherche de Barba, comme celle d'autres metteurs en scène et pédagogues, s'est développée autour du besoin d'élaborer des méthodes et des moyens pour permettre à l'acteur de donner à la fiction du théâtre et à son comportement scénique une efficace qualité de vie. Barba explique que le XX^{ème} siècle a vu advenir une révolution de l'invisible : l'importance des structures occultes s'est imposée dans la psychologie, dans la sociologie, comme dans l'art ou le mime. Dans le théâtre, cette révolution créa l'âge des exercices.

¹⁸ Notre traduction du texte de E. Barba : « *L'antropologia teatrale è lo studio del comportamento scenico pre-espressivo che sta alla base dei differenti generi, stili, ruoli e delle tradizioni personali o collettive. Per questo leggendo la parola « attore », si dovrà intendere « attore e danzatore », sia donna che uomo. Leggendo « teatro », si dovrà intendere « teatro e danza ».*

Pour Barba, l'exercice est le lieu où l'acteur édifie sa dramaturgie, c'est-à-dire la capacité de construire l'équivalent de la complexité qui caractérise l'action dans la vie :

« Un bon exercice est un paradigme de dramaturgie, c'est-à-dire un modèle pour l'acteur. (...) Les exercices sont des petits labyrinthes que le corps-esprit de l'acteur peut parcourir pour incorporer une forme paradoxale de penser, pour se distancier de sa façon d'agir quotidienne et se déplacer dans le champs de l'agir extra-quotidien de la scène. » (Barba, dans De Marinis, 1996, pp. 12-15)

Selon Barba, il y a plusieurs caractères qui distinguent un exercice et qui expliquent son efficacité comme dramaturgie réservée au travail non-public des acteurs, c'est-à-dire au travail sur soi-même. Comme pour d'autres pédagogues tels que Copeau ou Grotowski, Barba considère que pour permettre à l'acteur d'accéder à son authenticité créative il doit suspendre la relation avec le théâtre. Les exercices sont, avant tout, une « fiction pédagogique » : l'acteur apprend à *ne pas apprendre à être acteur*, c'est-à-dire à ne pas apprendre à jouer. L'exercice lui enseigne à penser avec tout son corps-esprit et à reconnaître et accomplir des actions réelles (non réalistes, mais *réelles*). Avec les exercices, l'acteur apprend que la précision de la forme est essentielle dans une action réelle et que chaque phase de l'exercice isole, dilate et met en tension certains dynamismes du comportement quotidien pour accéder à l'extra-quotidienneté de la scène. L'exercice n'est pas un travail sur le texte mais sur soi-même. Il met à l'épreuve l'acteur à travers une série d'obstacles, permet à l'individu de se connaître à travers la rencontre avec ses propres limites et non pas à travers l'auto-analyse. Les exercices apprennent à répéter, en sachant que la difficulté est de répéter continuellement sans perdre l'élan créatif à l'intérieur de la partition connue :

« La valeur du visible et de l'invisible (...) génère la possibilité de les faire dialoguer, génère un espace intérieur au dessin des mouvements et à sa précision. Le dialogue entre le visible et l'invisible c'est justement ce que l'acteur sent comme intériorité et quelques fois aussi comme méditation. Et c'est ce que le spectateur ressent comme interprétation. » (Barba, dans De Marinis, 1996, p. 16)

2.1.4.2. La pré-expressivité.

Barba s'est longuement interrogé sur l'existence d'un niveau de travail de l'acteur-danseur antérieur au travail de la signification de ses actions : *« Existerait-il un niveau de l'art de l'acteur où celui-ci serait vivant, présent, mais sans rien représenter ni rien signifier ? »* (Barba, cité par Leão, 2002, p. 87).

Les différentes techniques de l'acteur peuvent être conscientes et codifiées ou inconscientes même si elles sont implicites dans le *savoir faire* théâtral. L'étude transculturelle a permis d'identifier des principes invariants communs aux différentes techniques de l'acteur. Appliqués au poids, à l'équilibre, à l'utilisation de la colonne vertébrale et des yeux, ces principes produisent des tensions extra-quotidiennes. Il s'agit d'une qualité extra-quotidienne de l'énergie qui rend la présence de l'acteur scéniquement « vif », « crédible », capable de capter l'attention du spectateur avant même de transmettre un message. Il s'agit d'un *avant* logique, pas chronologique. La base pré-expressive constitue le niveau d'organisation élémentaire du théâtre. (Barba, 1993, p. 23)

Il s'agit d'un niveau où l'acteur-danseur se centre sur les processus organiques de ses actions à la source du travail d'élaboration des signes et des représentations.

« Le fondement du pré-expressif est englobé dans le niveau d'expression totale. [...] Mais en maintenant la distinction pendant le processus de travail, l'acteur peut intervenir sur le niveau pré-expressif, comme si, pendant cette phase, l'objectif essentiel était l'énergie, la présence, le bios de ses actions et non leur signification. »
(Barba, dans Leão, 2002, p. 87)

2.1.4.3. Entraîner le pré-expressif : les principes.

Les notions de « modulation du flux énergétique » et de « sats » représentent les principes de base qui règlent le travail de l'acteur sur la pré-expressivité. Les autres principes, *l'équilibre de luxe, le principe de l'opposition et le principe de l'omission*, constituent les moyens pratiques qui permettent, selon Barba, à la fois la modulation de l'énergie et la danse des sats. Pour Barba, ces « *principes-qui-reviennent* », communs aux acteurs et danseurs de différentes traditions théâtrales, permettent « *d'engendrer la présence scénique, le corps en vie capable de rendre perceptible ce qui est invisible : l'intention.* » (Barba, dans Leão, 2002, p. 90).

2.1.4.3.1. Le principe de modulation de l'énergie.

Pour Barba, *intention* et *énergie* sont équivalents et ce qui est important pour lui n'est pas de savoir en quoi consiste cette substance impalpable mais de savoir comment l'identifier, la réveiller et la transcrire concrètement. Ainsi, dira Barba :

« Dans son fondement matériel, l'énergie est une force musculaire et nerveuse. Mais ce n'est pas la pure et simple existence de cette force qui nous intéresse puisqu'elle est par définition présente en tout être animé. [...] Ce qui doit nous intéresser, c'est la manière dont ce processus biologique de la matière vivante devient pensée, comment il est remodelé, mis en vision pour le spectateur. » (Barba, dans Leão , 2002, pp. 90-91)

Quand Barba décrit la façon dont il aborde la notion d'énergie dans son *training* on retrouve les notions d'immobilité et de silence. Il semble réécouter Copeau :

« Le bon acteur apprend à ne pas l'associer mécaniquement à l'excès d'activité musculaire et nerveuse, à la fougue et au cri, mais à quelque chose d'intime qui puise et pense dans l'immobilité et le silence, une force-pensée contenue qui peut se développer dans le temps sans se déployer dans l'espace. » (Barba, dans Leão, 2002, p. 91)

Selon Barba, pour traiter cette force, l'acteur doit agir avec la tension entre deux forces opposées. Il s'agit de distinguer différentes qualités d'énergie, différentes polarités à l'intérieur desquelles l'acteur doit pouvoir glisser entre les tonalités subtiles qui s'étendent entre les extrêmes, maîtriser chaque petit changement de tension/intensité énergétique qui révèle la modulation de ses intentions :

« C'est à travers cette alchimie personnelle, élaborée avec différents degrés de tension, en traversant différents rythmes, en jouant avec des crescendo et decrescendo, avec des évolutions graduelles ou des coupures soudaines, soit en maîtrisant l'énergie, soit en s'abandonnant librement à son cours que l'acteur/danseur arrivera à mettre en vision les températures/intensités de son bios, de son être. » (Leão, 2002, p. 91)

2.1.4.3.2. Le sats

Une première façon d'envisager la notion de *sats* désigne le moment préparatoire qui précède l'action :

« Dans l'instant qui précède l'action, quand toute la force nécessaire est déjà prête à se libérer dans l'espace, mais comme suspendue et encore retenue, l'acteur expérimente son énergie sous la forme de sats, préparation dynamique. Le sats c'est le moment où l'action est pensée-agit par l'organisme tout entier qui réagit avec tension aussi dans l'immobilité. » (Barba, 1993, p. 87)

Il s'agit d'un moment essentiel, où l'impulsion et l'intention sont déjà présentes et ont déjà mobilisé toute la charge tonique anticipatrice de l'action en état potentiel, *« le moment où l'on est sur le point d'agir, l'instant qui précède l'action dans l'espace, quand toute l'énergie est déjà présente, prête à intervenir, mais comme suspendue, encore retenue. »* (Barba, dans Leão , 2002, p. 93). Selon Barba, la suspension de l'énergie ne se réduit pas à un aspect du processus dynamique de l'action : la pause est le lieu où la vie de l'action physique se construit :

« Le secret d'un rythme "en vie" [...] est dans les pauses. Ce ne sont pas des arrêts statiques, mais des transitions, des mutations entre action et action. Une se termine et se retient une fraction de seconde – contre-impulsion – dans le même temps qu'elle se transforme dans l'impulsion de la prochaine action. » (Barba, dans Leão 2002, p. 92)

Pour Barba, le sats est le lieu où la distance entre la pensée et l'action disparaît, le lieu où l'acteur peut faire l'expérience de l'immédiateté et de son impact sur la créativité :

« Le sats est l'explication technique de ce lieu commun selon lequel le don de l'acteur consiste à savoir répéter le spectacle comme si chaque fois l'action jaillissait décidée pour la première fois. Le travail sur le sats est le chemin pour pénétrer dans le monde cellulaire du comportement scénique, et éliminer la séparation entre pensée et action physique qui caractérise, par économie, le comportement de la vie quotidienne (...). » (Barba, 1993, p. 91)

Il ajoute : *« Le sats est une minuscule décharge qui permet à la pensée d'innover l'action et de s'éprouver comme pensée-action, énergie, rythme dans l'espace. »* (Barba, dans Leão, 2002, p. 93).

Une autre façon d'envisager la notion de sats désigne les moments de transition, de passage, de mutation entre une séquence d'action et une autre :

« Nous constatons alors que ce que nous appelons "énergie", ce sont en réalité des sautes d'énergie. Le principe de l'absorption de l'action, les sats, la capacité d'établir le passage d'une température à l'autre, sont les divers stratagèmes pour produire et contrôler les sautes d'énergie qui donnent vie au monde subatomique du bios de l'acteur »» (Barba, dans Leão, 2002, p. 92)

Un *corps-en-vie* se caractérise par une plasticité rythmique, par une capacité à entendre et à laisser transparaître sa pulsation organique, par des modulations constantes dans le continuum de ses actions. Dans cette acception du terme, le sats est la subtile décharge d'énergie qui modifie le cours et l'intensité de l'action ou l'interrompt à l'improviste. Il est un moment de transition qui débouche sur une nouvelle posture qui implique un changement de tonicité du corps tout entier.

2.1.4.4. L'action réelle.

Le niveau pré-expressif est envisagé du point de vue du *processus*, en tant que travail qui prépare l'acteur à la phase expressive, en lui permettant de développer une qualité de présence sous-jacente qui constitue le support essentiel de l'efficacité expressive :

« Le caractère réel de l'action dépend de l'efficacité pré-expressive. [...] C'est la qualité pré-expressive qui en constitue le fondement. [...] C'est en vertu de cette cohérence organique qu'on peut mener un travail sur le pré-expressif comme s'il

était indépendant du travail sur le sens (du travail dramaturgique). » (Barba, dans Leão, 2002, p. 92)

Sur la base de la pré-expressivité, Barba arrive à préciser la spécificité du processus à l'origine de l'émergence d'une action. Il distingue alors la gesticulation inutile de l'action, qui implique toujours une mobilisation particulière, d'un état tonique avant le déplacement dans l'espace :

« Si je dois indiquer l'action physique à un acteur, je lui suggère de la chercher par exclusion, en la distinguant du simple « mouvement » ou du simple « geste ». Je lui dis : une « action physique » c'est « la plus petite action perceptible » et on la reconnaît par le fait que même si tu fais un mouvement microscopique (une imperceptible ouverture d'une main, par exemple), la tonicité de tout le corps change. Une vraie action produit un changement des tensions dans tout le corps et, par conséquent, un changement de la perception du spectateur. Dit autrement : elle naît dans le tronc, dans la colonne vertébrale. » (Barba, dans De Marinis, 1996, p. 12)

Maria Leão précise cette différence du point de vue physiologique, en expliquant qu'il n'y a pas d'action sans la mobilisation tonique des muscles posturaux, une sollicitation tonique qui *« est comme un murmure sous-jacent qui préexiste derrière l'écran de la motricité (...) »* (Leão, 2002, p. 89). Les modifications tonico-posturales indiquées par Barba ne sont pas naturelles, mais extra-quotidiennes. Même si elles existent bien dans une action ordinaire, elles seront amplifiées, intensifiées à travers l'intégration de principes pré-expressifs tels que les oppositions ou les équilibres de luxe.

Une action peut aussi exister dans l'immobilité parce que même s'il n'y a pas de motricité à proprement parler, il y a déjà présence d'un état pré-moteur imprégnant les muscles spinaux d'un changement tonique susceptible d'être perçu.

2.1.4.5. L'empathie cénesthésique.

Barba pose la question de l'empathie cénesthésique pour expliquer la présence au (du) spectateur dans un lieu préverbal et invisible de lui. La conscience du processus pré-expressif qui précède le travail sur la signification des actions amène Barba à définir une autre dimension de la relation acteur-spectateur et un nouveau champ de réceptivité perceptive. Si l'action de l'acteur ne se limite pas à la construction d'une signification, la perception du spectateur ne se limite pas au décodage linéaire d'un signe émis : *« Ce qui devient nécessaire, ce sont des surprises subliminales que le spectateur ne perçoit pas avec le regard de la conscience mais avec celui de ses sens, avec sa cénesthésie. »* (Barba, dans Leão, 2002, p. 97).

Maria Leão observe que la définition que Barba donne de la cénesthésie se rapproche des concepts de proprioception ou de kinesthésie :

« E. Barba, dans la définition qu'il a lui-même donnée de la cénesthésie, fait allusion à une composante perceptive éprouvée. Cette modalité perceptive permet de percevoir ses propres tensions, mais aussi de percevoir les tensions de ceux avec qui on rentre en résonance d'intersubjectivité, représentant ainsi l'un des multiples canaux de l'empathie biologique. (...) On connaît également l'importance du vécu kinesthésique en tant qu'empreinte primaire dans le ressenti, la perception et la communication. » (Leão, 2002, p. 97)

Dans sa définition du sens cénesthésique, Barba ajoute : *« un radar physiologique qui permet de détecter les impulsions, les intentions et nous pousse à réagir avant qu'intervienne la pensée. » (Barba, dans Leão, 2002, p. 98).*

2.1.4.6. Pédagogie et création : la présence dans l'immobilité.

« Avec une grande loyauté mes compagnons ont essayé de motiver leur propre travail par mes paroles, mes explications. Mais quelque chose était faux, quelque chose ne sonnait pas juste. [...] Après avoir travaillé ensemble un grand nombre d'heures, chaque jour, pendant de nombreuses années, ce ne sont plus mes paroles mais peut-être seulement ma présence qui peut dire quelque chose. » (Barba, cité par Leão, 2002, p. 89)

La présence dans l'immobilité est une autre dimension de l'empathie. Dans l'immobilité le pédagogue peut poser sa conscience à l'intérieur de lui tout en restant en relation avec l'élève. Cette dimension est en lien avec la notion de **sats**, en particulier quand elle se réfère à une suspension d'énergie, à une pause active. Barba décrit cette suspension comme le chemin pour éliminer la distance entre la pensée et l'action, comme le lieu où se produit la décharge qui permet à la pensée d'innover l'action et de s'éprouver en tant que pensée-action.

La notion d'**empathie cénesthésique** est une autre référence significative en lien avec la citation de Barba. Pour lui, la cénesthésie est une composante perceptive éprouvée, une représentation immédiate du sens intime, un radar qui détecte intentions et impulsions avant la pensée, un outil qui permet de ressentir l'état d'empathie. En ce sens, sa réflexion sur la relation entre spectateur et acteur est importante pour le pédagogue qui est, en même temps, acteur et « premier spectateur » sur la scène pédagogique. Dans sa pratique, la présence aux modifications toniques et aux impulsions d'action qui se produisent à l'intérieur de lui en lien avec l'action de l'acteur, est un acte conscient qui comporte une implication perceptive intense. Ce n'est pas avec la conscience théorique qu'on perçoit les changements de tonalités internes

en temps réel mais avec une conscience perceptive, c'est-à-dire, avec une conscience qui perçoit les phénomènes immédiats avant que n'intervienne la pensée.

En ce sens, la citation de Barba sur la présence dans l'immobilité est importante parce qu'elle témoigne d'une *conscience des effets* que son « écoute immobile » peut avoir sur la relation avec les acteurs. Pour nous c'est justement cette conscience qui marque la différence entre un acte mécanique et un acte authentique de médiation. Comme le dit Maria Leão :

« (...) pourquoi la présence dans l'immobilité est-elle perçue par certains – performers comme spectateurs – comme vide et déshabillée alors qu'à d'autres elle paraît intense et vivante ? Pourquoi certains ne ressentent rien lorsqu'ils sont immobiles et ont besoin de bouger constamment pour se sentir en action, tandis que d'autres vivent la présence dans l'immobilité comme une source inépuisable d'informations qui nourrissent incessamment leur perception vécue ? Un élément de réponse nous semble résider dans la qualité du rapport existant entre le performer et le niveau pré-expressif de sa propre action. (...) Lorsque, dans un acte dansé ou théâtral, les phénomènes anticipatoires sont inconscients pour le performer comme pour le spectateur, ces derniers témoignent d'un vide où rien ne se passe. Par contre, lorsque ces phénomènes physiologiques sont saisis et investis par la conscience perceptive, alors la présence du performer s'anime, devient intensément habitée pour les deux partenaires. C'est là, rappelons-le, une des caractéristiques de l'empathie : lorsqu'une personne perçoit, éprouve réellement un processus organique, elle rend disponible cette perception au spectateur-témoin. » (Leão, 2002, p. 103)

2.2. Les fondements théoriques de la Psychopédagogie Perceptive : implication perceptive, immédiateté créatrice et réciprocité actuante.

Le champ théorique de la Psychopédagogie Perceptive est très vaste. Il est le résultat d'une réflexion intense autour des recherches de Danis Bois et de son groupe d'investigation sur la relation au corps Sensible, recherches qui depuis plusieurs années intéressent un grand nombre de pédagogues, professionnels de l'art et professionnels de la santé.

Dans ce chapitre nous aborderons certains aspects de sa pédagogie liés directement à notre objet d'étude, notamment l'implication perceptive, l'immédiateté créatrice et la réciprocité actuante. Danis Bois aborde la problématique du *performer* à partir d'une perspective universelle qui dépasse les spécificités « locales » de l'art performatif. « *Derrière l'artiste il y a l'homme* », se plait-il à répéter souvent, et c'est en abordant le *rapport* de

l'homme avec des aspects de sa vie en général qu'il amène le *performer* à porter sur sa formation un nouveau regard.

La Psychopédagogie Perceptive agit sur l'enrichissement perceptif de la relation au corps et au mouvement. En fait, selon Danis Bois, c'est seulement **par une implication perceptive *intense***, inhabituelle, que la personne peut découvrir l'opportunité d'un renouvellement de la relation à soi et aux autres. Par l'enrichissement de son potentiel perceptif, la personne peut accéder à la dimension créatrice de l'expérience immédiate. Pour Danis Bois, le rapport à l'immédiateté contient une idée de « nouveauté vécue corporellement » qui peut se traduire en *information* pour la personne entraînée à saisir un sens immanent de l'expérience éprouvée immédiate. En abordant succinctement le thème de l'« accordage » des instruments internes, nous traiterons l'empathie et plus précisément de l'auto-empathie qui est à la base de la notion de *reciprocité actuante* proposée par Danis Bois. C'est dans ce sens que nous aborderons aussi le thème de la posture pédagogique de la Psychopédagogie Perceptive, non pas dans un but de réaliser une exposition théorique exhaustive du modèle de la *directivité informative* (Bois, 2005), mais pour mieux illustrer ce que ce modèle implique pour le pédagogue dans la relation de médiation. Cela nous permettra de montrer des aspects pédagogiques de la méthode qui sont en résonance avec notre processus de découverte.

2.2.1. Danis Bois : la création d'une pédagogie de l'intime.

Danis Bois est docteur en Sciences de l'Éducation de l'université de Séville et son sujet de thèse : *Le corps sensible et la transformations des représentations chez l'adulte*. Il est actuellement professeur à l'Université Moderne de Lisbonne. Kinésithérapeute de formation, dans les années 1980, il crée sa propre méthode, la *fasciathérapie*, une thérapie manuelle qu'il développe à partir de son expérience d'ostéopathe et surtout à travers l'exploration d'un mouvement interne.

« Ma première expérience avec cette intimité du corps, je l'ai acquise en tant qu'ostéopathe. J'étais d'abord et avant tout un thérapeute manuel spécialisé dans le soulagement des douleurs physiques par l'usage des techniques articulaires ostéopathiques. »

On doit aux fondateurs de l'ostéopathie, les docteurs Still¹⁹ et Sutherland²⁰, cette grande découverte essentielle pour notre propos : il existe, dans le corps, un mouvement interne, une force de régulation organique autonome. C'est à l'étude des propriétés de ce mouvement interne que je me consacrais.

Cette expérience approfondie m'a amené à reconnaître que ce mouvement interne avait en réalité deux voies d'action : l'une sur la régulation organique, l'autre sur la régulation des schèmes psychiques et comportementaux. Ce fut une réelle surprise. Ce corps que je voyais jusque là comme un ensemble articulaire intelligent se révélait un corps vivant, sensible : un corps éprouvé, comme je le qualifie maintenant. » (Bois, 2006, p. 3)

Au début de sa recherche, le fascia représente son principal partenaire pour dialoguer avec la vie interne et mouvante du corps. Progressivement, il prend conscience que les paramètres de l'animation interne qu'il perçoit sous ses mains ne correspondent pas à ceux décrits dans le modèle ostéopathique et fonde alors la fasciathérapie. Le fascia est une membrane anatomique, support d'une rythmicité interne, autonome, involontaire, et d'une animation silencieuse qui peuvent être mises en évidence par un *toucher percevant* spécifique. Lorsqu'elles sont sollicitées, elles restituent au contact de la main de véritables impulsions sous la forme de micro-contractions et de micro-dilatations. « *Enfin, un corps qui touche, tout comme un corps touché, s'anime de tout un jeu d'impulsions subtiles qui engendrent à leur tour une multiplicité de mouvements internes.* » (Leao, 2002, p. 201)

Sur la base de la fasciathérapie, Danis Bois inaugure un nouveau champ d'investigation, la *biomécanique sensorielle*, pour explorer les liens entre l'organisation interne du mouvement et le mouvement gestuel majeur.

« Un jour, c'était en 1989, j'ai alors demandé aux thérapeutes de lâcher le corps de leur patient et de continuer à suivre le mouvement qu'ils ressentaient dans leur propre corps. Mon idée était de chercher à ce qu'ils prolongent dans le geste ce qu'ils ressentaient sous leurs mains afin de rendre visible le mouvement qu'ils percevaient dans l'invisible. Ils exploraient tous les plans de l'espace et chacun avait sa propre orientation, mais on remarquait que tout le monde allait à la même vitesse. » (Bois, 2002, littérature grise)

On trouve ici un autre aspect de l'originalité de la recherche de Danis Bois sur le mouvement : jamais avant, cette réalité intime qui se meut dans l'intériorité du corps n'avait été reliée à la donation visible du geste. Cette époque est celle du « mouvement libre ». les étudiants, entraînés à capter le mouvement interne présent en amont du geste devaient réunir deux conditions pour accéder au mouvement libre : la lenteur — l'exécution du mouvement

¹⁹ Le docteur américain Andrew T. Still (1828-1917) est le fondateur de l'ostéopathie. Il crée en 1892 l'*American School of Osteopathy*.

²⁰ W.G. Sutherland (1873-1954), élève de Still, fonde en 1895 la *cranio-sacral therapy*, ou l'ostéopathie crânio-sacrée.

libre doit respecter la vitesse du mouvement interne ; la lenteur permet alors de saisir cette impulsion interne et de respecter toutes les orientations disponibles ; et la perception — l'attention capte l'impulsion du mouvement avant que le mouvement ne soit effectif.

En même temps, Danis Bois observe que la gestuelle spontanée libre, même en émergeant de l'impulsion interne, n'aide pas la personne à pénétrer ses imperceptions.

« Seuls les étudiants 'doués' en perception arrivaient facilement à aller dans une expression gestuelle authentique et libre ; les autres ne sentaient pas l'impulsion ou bien, pensaient le geste avant de le faire. » (Bois, 2002, littérature grise)

À partir de là, il commence à définir les principes organisateurs d'un mouvement total qui restituerait intégralement la vie intime et organisée du pré-mouvement sensoriel dans une action structurée, codifiée, pour permettre à la personne de pénétrer des espaces à l'intérieur d'elle-même qu'elle ne pénétrerait pas de manière autonome et de sentir les lois physiologiques de corps :

« Ainsi, il fallait trouver une méthode d'apprentissage perceptif qui rende facilement accessible chez tout le monde la perception de soi dans le geste. Le mouvement codifié est d'abord et avant tout une méthode de facilitation, un outil de repère, un référentiel, une structure qui permet de percevoir les lois physiologiques du corps. » (Bois, 2002, littérature grise)

Avec la définition du *mouvement codifié*, Danis Bois rejoint le questionnement de Grotowski qui se proposait la conquête d'une « *spontanéité plus haute que la spontanéité primordiale. Le niveau lucide de la spontanéité* ». (Grotowski, cité par Leão, 2002, p. 204).

En 1996 il ouvre une formation spécialement dirigée vers l'action performative. Cette époque marque le passage de Danis Bois du travail thérapeutique à celui de la pédagogie.

2.2.2. Implication perceptive.

2.2.2.1. La notion de potentialité.

« Quand je travaille dans le monde de l'art, il bien évident que je ne m'adresse pas à un artiste mais à l'être humain indifférencié, à l'être humain dans sa profondeur. » (Bois, 2003, littérature grise). Dans ce sens, Danis Bois se rapproche de la vision d'autres

pédagogues, tels que Copeau, Barba, Grotowski, qui abordent le processus de formation *en suspendant* le rapport avec le théâtre. Une suspension qui permet de mettre l'expérience de l'acteur au premier plan. On l'a vu avec les exercices de Copeau visant à déclencher chez l'élève une impression inédite de soi, avec Barba qui accordait aux exercices la fonction d'« enseigner à ne pas jouer » et avec Grotowski, qui voyait dans l'apprentissage théâtral un processus d'accomplissement de l'être.

Il s'agit d'une vision pédagogique qui donne à la notion de potentialité un sens plus profond, qui Grotowski définissait comme : « *quelque chose comme le potentiel dans un corps humain d'une courant quasi biologique d'impulsions qui vient de l'« intérieur » et qui va vers l'accomplissement d'une action précise* » (Richards, 1993, p. 104).

L'action pédagogique de la Psychopédagogie Perceptive s'appuie sur la notion de potentialité. Pour Danis Bois c'est évident que chaque individu porte en lui toute la puissance de la vie, même si le *rapport* que chacun établit avec sa propre force interne de vie varie considérablement d'un individu à un autre. L'objectif de sa pédagogie c'est d'entraîner la personne à contacter et pénétrer sa potentialité, **potentialité qui, dans son approche, correspond à une réalité tangible et perceptible dans le corps, le mouvement interne**, qui peut être en partie dévoilée à la conscience grâce à une démarche spécifique. La démarche spécifique à laquelle Danis Bois se réfère trouve dans la perception l'instrument privilégié par lequel activer le processus : « *il y a une seule potentialité ; que l'on peut faire passer d'un état d'imperception à un état de perception.* » (Bois, 2003, littérature grise). Le *performer* est amené à s'impliquer perceptivement pour capter l'activité intime qui se joue dans l'arrière-scène du geste visible. C'est le lieu de la subjectivité cinétique, le lieu du déploiement de soi à l'intérieur du mouvement :

« 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'« Euréka », de faits de connaissance qui m'apprend quelque chose de neuf à propos de mon expérience. » (Bois, 2007, p. 36)

Pour Danis Bois, la potentialité est une force interne d'adaptation et le *rapport* au mouvement interne offre à la personne l'opportunité de découvrir en elle cette force active d'acceptation et d'ouverture à « tous les possibles ».

Si certains courants de l'art performatif invitent l'acteur à descendre dans sa propre mémoire autobiographique, Danis Bois propose plutôt la redécouverte d'un potentiel organique commun à tous les êtres humains et à l'abri, autant que possible, du chaos de l'histoire individuelle. Pour reprendre une idée qu'il a longuement développée dans son essai philosophique *Le sensible et le mouvement* (Bois, 2001), l'organicité est un potentiel qui englobe à la fois l'être pensant, l'être percevant et l'être actant et qui s'actualise dans l'écoulement continu du présent. Tout son travail nous plonge dans l'univers immédiat propre à la perception, loin de toute remémoration volontaire du passé. Toute son originalité se situe dans l'idée selon laquelle ce qui empêche l'accès à l'organicité est avant tout une déficience de la perception, sans pour autant ignorer les retenues de la nature psychologique ou émotionnelle (Leao, 2002, pp. 209-210).

2.2.2.2. Le rapport au corps.

« Nous vivons à une époque où notre vie intérieure est dominée par le mental discursif (...) nos expériences deviennent de plus en plus plates, nous ne percevons plus les choses directement, comme un enfant, mais plutôt comme des signes dans un catalogue qui nous est déjà familier. » (Richards, dans Leão, 2002, p. 39)

Danis Bois remarque que les exigences essentielles de la corporéité agissante sont souvent oubliées au profit d'une recherche des anticipations imaginaires et des productions symboliques. Le *discours* pose souvent des limites à *l'expérience*. Le fait que le corps, et plus encore le mouvement, soient considérés comme une évidence matérielle et non comme le lieu d'inscription de la subjectivité amène Danis Bois à questionner la notion de corps

« Le corps existe-t-il ? Est-ce un objet que je possède ? Est-il à l'origine de mes actes ? Le corps apparaît comme un «avoir» et non comme un «être». De son côté, le mouvement lui-même est rabattu sur le visible, donc sur une interprétation qui entend lui donner une signification à partir de données très objectives, telles que situation dans l'espace, façon de se déplacer... tous ces éléments qui participent de la sémiotique du geste. » (Bois, 2002b, p. 168).

Un regard erroné, pourtant, qui n'interroge pas l'expérience que l'acteur est en train de vivre dans son corps pendant l'accomplissement du mouvement. Pour Danis Bois *« le «rapport» n'est pas questionné, ni l'espace intérieur où prend forme l'émergence de la création, une expérience réussie nécessitant une unité retrouvée du corps, une identité réappropriée »* (Bois, 2002b, p. 168). Danis Bois prend en compte l'intérêt

que le *performer* porte sur le corps et son effort pour dépasser les blocages qui empêchent le déploiement de sa subjectivité dans et par le mouvement : « *On peut ressentir l'impulsion dans sa totalité et pourtant ne pas la restituer dans son intériorité. Cette distance revient sans cesse à demi-mot, comme un masque ou un voile, s'interposant entre un sentiment intérieur vivant et un visible qui ne restitue pas l'intensité du sentiment.* » (Bois, cité par Leão, 2002, p. 207).

En abordant la problématique du *performer* Danis Bois constate que : « *Le performer connaît tout de son corps en tant qu'organe d'exécution mais il a encore à apprendre de son corps en tant qu'organe de perception.* » (Bois, cité par Leão, 2002, p. 224). **Pour lui, c'est la dimension perceptive qui peut amener le *performer* à dépasser la relation mécanique, instrumentale, avec son corps – corps-objet – et à découvrir la dimension du corps éprouvé, du corps sensible, lieu d'identité et d'apprentissage.**

« 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. » (Bois, 2007, p. 30)

Pour Danis Bois c'est en établissant un rapport perceptif au mouvement qui anime le corps, que l'acteur a la possibilité de faire une expérience inédite de soi, qu'il peut découvrir sa singularité, qu'il peut assister au dévoilement renouvelé de son intériorité et par là même, accéder au déploiement de sa créativité. Le mouvement devient alors l'expression du processus de créativité qui se déploie et se donne au monde.

« Sans subjectivité, la tonalité singulière de chaque mouvement est inexistante, la gestuelle se réduit à une gesticulation mécanique évoquant une absence totale de sensations. (...) Pour éveiller le lien corporel, il faut donc une étape préalable, qui consiste à développer ce que (...) nous dénommons «paroxysme perceptif» (...) une perception qui non seulement capte, discrimine, mais aussi engage un processus actif de la pensée signifiante. » (Bois, 2002b, p. 172)

Par une implication perceptive au quotidien, la personne peut pénétrer son intériorité avec une intensité inédite. C'est pour ça que dans la Psychopédagogie Perceptive la notion d'inconscient est remplacée par celle d'imperception. Dans son approche, Danis Bois ne dissocie pas l'acte de percevoir de l'activité de penser et c'est pour ça qu'il considère que l'acte de *se percevoir* peut avoir une incidence sur les blocages qui ont la réputation d'être essentiellement psychiques. En effet, pour Danis Bois, l'acte perceptif représente une voie de passage qui a l'intérêt d'éviter la confrontation directe avec la pensée, et parfois ainsi de la surprendre : « *L'accès à l'expérience est conditionné par les habitus. Notre choix est de prendre un angle de pénétration*

qui part de la perception pour ensuite agir sur les habitus moteurs et de pensée. » (Grotowski, cité par Bois, 2002b, p. 170). Quand la sollicitation perceptive est insolite, c'est-à-dire, proposée à l'intérieur d'un cadre d'expérience extra-quotidien, elle *« constitue l'outil de base afin de repérer les résistances internes au geste spontané, les hésitations, les retenues, les distanciations multiples que l'on pose entre soi et l'action »* (ibid., p. 171).

Maria Leão nous offre une description de ce *lien corporel subjectif* qui englobe aussi la dimension empathique :

« C'est une résonance intérieure qui se dégage de l'expérience de l'éprouvée d'un mouvement (...). Un goût de soi qui se déploie dans le geste. Chaque geste réalisé par le danseur déclenche alors une empathie cinétique qui fait aussi participer l'orchestration neuronale du spectateur. La même symphonie se joue au niveau du danseur et du spectateur, au niveau neuronal, mais aussi au niveau de l'ensemble des corps : la faculté d'éprouver se joue de la même manière dans le silence immobile du corps du spectateur. Immobilité seulement apparente, toute animée en réalité d'une danse invisible au sein même de la matière corporelle. » (Leão, 2002, p. 238)

2.2.2.3. Attention et Attentionnalité.

L'objectif pédagogique de la Psychopédagogie Perceptive est **d'installer chez la personne un profond sentiment d'unification entre toutes ses parties** : d'abord entre les parties de son corps, puis, aussi et surtout entre toutes les parties de son être : son intention et son action, son attention et son intention, sa perception et son geste, sa pensée et son vécu.

« Chaque instrument interne est utilisé dans un fonctionnement adapté à l'expérience du sensible. Très souvent, en effet, nos instruments internes souffrent de leur sous-utilisation, ou d'un usage non adéquat, et n'offrent pas à la personne leur plein potentiel. C'est pourquoi j'utilise l'expression d'accordage des instruments internes, comme on accorde un instrument de musique pour qu'il puisse jouer juste! » (Bois, 2006, p. 120)

L'attention est le premier des instruments internes que la pédagogie du sensible cherche à développer chez l'individu, parce que c'est celui qui lui permettra d'accéder à tous les autres. Par la mobilisation de son attention la personne va pouvoir mieux voir, mieux entendre, mieux percevoir, capter des éléments qui jusqu'ici n'étaient pas conscients parce que non perçus. La personne va découvrir une meilleure écoute, une observation plus aiguisée et surtout un rapport à son corps qu'elle ne soupçonnait pas : *« Elle pénètre toute une sphère d'activité subjective inconnue ; elle découvre qu'elle existe dans et par son corps, et que son corps est aussi le fondement d'une identité profonde. »* (Bois, 2006, p. 121)

La saisie attentionnelle est d'abord facilitée en plaçant la personne dans des conditions *extra-quotidiennes*, c'est-à-dire des conditions différentes de celles de la vie courante, comme, par exemple, poser son attention sur un geste effectué au ralenti. On invite également la personne à apprendre progressivement à fermer les yeux, non pas pour se retirer du monde, mais au contraire pour se rapprocher de son corps et augmenter sa vigilance. Danis Bois remarque que :

« La mobilisation attentionnelle est d'une autre nature que la pensée, qu'elle convoque d'autres circuits, d'autres registres. Donner comme consigne à un patient : «Posez votre attention sur» est plus efficace, plus proche de la perception que la consigne «Pense / à», qui induit une représentation. Dans une séance de somato-psychopédagogie, nous utilisons ce mode de fonctionnement de l'attention pour amener notre patient à repérer les manifestations les plus familières de son corps ; celles justement si familières qu'elles sont devenues mécaniques, machinales, automatiques, imperçues. » (Bois, 2006, p. 122)

Danis Bois explique aussi une autre faculté de l'attention :

« (...) l'attention possède aussi la capacité de «s'élargir», de devenir plus globale, plus panoramique : il est tout à fait possible de percevoir l'ouverture d'un coude, tout en continuant d'être en relation avec le mouvement global de tout le bras. Bientôt, le patient devient capable d'être en lien avec la globalité du mouvement, dans tout son corps. Et entrer dans cette relation de globalité avec le mouvement lui fait découvrir que celui-ci est lui-même porteur d'une attention particulière ; il se rend compte que ce n'est plus lui qui pose son attention sur le mouvement, mais que c'est le mouvement lui-même qui le guide et qui l'entraîne à la découverte de lui-même. » (Bois, 2006, p. 123)

Danis Bois définit l'état d'attention élargie : attentionnalité. Dans un premier temps, on l'a vu, c'est l'intention qui dirige le regard de l'attention. Dans un deuxième temps, la relation aux effets de l'attention dans la matière du corps entraîne un déploiement du sensible qui attire l'attention du sujet. Dans une troisième phase, le sujet prend acte de son vécu et se laisse guider par l'émergence de cette nouvelle qualité d'attention : l'attentionnalité, qui lui donne accès à son processus de créativité. D. Bois définit l'attentionnalité comme : *« la capacité de l'attention non plus d'aller chercher l'objet sur lequel elle se pose, mais de laisser venir à elle, comme spontanément 'auto-guidées', les zones du corps qui sont éveillées. (Bois, 2007, p.106) Il s'agit d'un « état de plénitude perceptive, une attitude d'attention présente, mais non dirigée à l'acte perceptif ».* (Bois, 2000, Littérature grise)

Dans l'art du théâtre, cette posture permet à l'acteur de livrer la parole sensible, une parole qui est en lien avec les contenus de vécus qui se sont donnés dans l'expérience. Il s'agit là d'une parole créatrice qui émerge d'une pensée non-réfléchi.

L'attentionnalité désigne une attitude d'attention présente à l'acte perceptif mais non dirigée. **Dans l'attentionnalité, il ne s'agit plus d'«un aller chercher» mais d'un «laisser venir» l'information.** Il s'agit d'une présence réceptive, d'une écoute et d'une observation

ouverte, sans recherche d'une saisie précise. Cette présence comprend différentes intensités, différents niveaux d'attention portés à l'acte perceptif: depuis une attention faible jusqu'à, ce que Danis Bois appelle, le *paroxysme perceptif*, un état d'attention totale et de plénitude perceptive. Au final, pour D. Bois: « *L'attentionnalité est ce basculement perceptif où ce n'est plus notre attitude d'intention perceptive attentionnée qui est à l'œuvre, mais un principe de perception immanent au mouvement lui-même qui porte la force directionnelle du mouvement .*» (Bois D. cité par Prospéri, 2002)

2.2.2.4. La Perception du Sensible.

« *Nous vivons chaque jour dans la proximité d'expressions sensibles qui sont en nous et que nous ne percevons pas. Il ne s'agit pas là de l'inconscient tel que décrit par Freud, mais de la non-reconnaissance d'un potentiel perceptif présent en chacun de nous. Un potentiel physiologique qui dessine un homme plus grand, plus total, plus présent à ce qui le constitue, doué d'une écoute protentionnelle (terme choisi par Husserl pour décrire «ce qui est juste à venir»)* qui capte le contenu d'un ressenti. » (Bois, 2002b, p. 180)

Pour mieux comprendre la nature de la perception du Sensible rappelons d'abord, succinctement, les différents modes perceptifs. La *perception extéroceptive* se réfère aux cinq sens qui captent les informations provenant de l'extérieur. Suivant l'intérêt ou l'attention portés à ce qui est perçu, une simple sensation peut se transformer en une perception consciente. Ainsi, on passe de voir à observer, d'entendre à écouter. La *perception proprioceptive*: qui capte et véhicule des informations qui proviennent de l'intérieur du corps en mouvement. Ces informations *parlent* au cerveau grâce aux capteurs sensoriels répartis dans tous les muscles, tous les tendons, toutes les articulations et à l'intérieur de la peau. C'est la totalité de notre corps qui est concernée par ce flux sensoriel continu mais inconscient grâce auquel notre position, notre équilibre, notre tonus, sont sans cesse adaptés. Le système proprioceptif, responsable de la sensation du mouvement, constitue de ce fait la base et le moyen au travers duquel nous pouvons nous « *ancrer dans notre identité* ». En effet, c'est grâce à la fonction proprioceptive que nous pouvons sentir dans notre corps qui nous sommes et où nous sommes. Un autre mode de perception c'est l'«*aperception interne*», terme donné par le philosophe français Maine de Biran (1766-1824). Pour lui, la pensée s'exprime dans le corps et c'est dans celui-ci qu'elle produit des effets qui peuvent être perçus. C'est une *pensée corporéisée*, incarnée. Danis Bois explique :

« *Aperception ne veut surtout pas dire ici 'absence de perception', mais au contraire 'faculté d'apercevoir' : l'aperception est la faculté de percevoir ce qui se joue dans son intériorité et de s'apercevoir soi-même à travers cette intériorité.* » (Bois, 2006, p. 126).

L'approche de la Psychopédagogie Perceptive privilégie la **perception kinesthésique**, une perception qui se rapporte au mouvement, aussi bien du point de vue proprioceptif qu'extéroceptif. Mais d. Bois va plus loin quand il décrit la perception du Sensible. Dans la perception du sensible, **le mouvement est un sens consacré à se percevoir soi même, à se sentir exister, à se situer dans l'espace.** « *J'utilise le mot sensible de façon à ce qu'il n'y ait pas d'équivoque avec la perception des sens extéroceptifs. Le sensible dont je parle est une sorte d'osmose, un état de fusion entre les sens qui gèrent la relation au monde extérieur et ceux qui gèrent la relation à l'intérieur du corps.* » (Bois, 2001, p. 226). Il précise dans sa thèse :

« La dimension du sensible... 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. (Bois, 2007, p. 18)

Mais on repère, dans le prolongement de son discours, que la perception sensible englobe une posture d'écoute active spécifique qui dilate la notion de perception kinesthésique : l'attentionnalité. La perception sensible concerne la capacité à réceptionner les tonalités internes qui naissent de la relation au corps et qui apportent avec elle une **signification pré-réflexive**. Pour Danis Bois, il ne s'agit pas uniquement de percevoir le dedans, le dehors, le mouvement qui se déroule en temps réel, ou même ses pensées, mais saisir des contenus de vécu et de connaissance inédits : « *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* » (Bois, 2007, p. 286)

Maria Leão ajoute que dans la perception sensible :

« L'acte de percevoir semble devenir le fait d'une présence corporisée qui se capte elle-même en tant que présence. L'acte de perception crée alors les conditions idéales d'accomplissement d'un processus de révélation. Pour Danis Bois, l'acte de perception peut ne pas être porteur de l'expression de l'ego mais bien plutôt d'une relation ou de ce que Grotowski appelait connexion. » (Leão, 2002, p. 211)

Dans l'attentionnalité, le mouvement est à la fois « percevant » et « perçu », ce qui donne lieu non plus à des relations unidirectionnelles de soi au mouvement mais à des résonances de mouvement *en soi* et *à soi*. Cet état de *présence qui perçoit* nous donne accès au principe d'immédiateté où les phénomènes sont perçus en temps réel sans la médiation de la réflexion. Cet état d'accueil sensoriel est l'attitude qui permet de ressentir le corps mais aussi de lui donner la parole. Un contexte dans lequel le corps nous livre cette parole profonde de nous-même laquelle représente un apport inestimable à la réhabilitation du vécu. Si nous faisons appel à notre expérience, il est clair que ressentir une nouvelle expérience corporelle c'est assister à l'émergence de la pensée, c'est-à-dire, ce que nous éprouvons est pleinement constitutif de nous-même, au même titre que ce que nous pensons. Lorsque la matière du corps devient sensible elle crée également de la pensée sensible une pensée qui émerge lentement de la matière mouvante du corps et non de la réflexion. Une pensée inédite, nouvelle, qui émerge dans l'instant. **Les pensées créatrices, nées du rapport à l'immédiateté, transgressent les limites de toute connaissance ; et l'on aperçoit alors une liberté que l'on ne retrouve dans aucun autre endroit, dans aucun autre état.**

2.2.3. Immédiateté Créatrice.

La psychopédagogie perceptive, en plaçant l'acteur dans un cadre d'expérience extraquotidien lui permet d'accéder d'accéder et de rencontrer la source de sa créativité.

2.2.3.1. Le rapport au silence.

Nous retrouvons chez Danis Bois le même intérêt pour le silence déjà décrit pour les autres pédagogues et metteurs en scène que nous avons abordés : « *J'ai appris que la qualité du silence qui se dégage d'une personne livre en partie la qualité de sa présence à son corps. C'est pourquoi l'apprentissage du rapport au silence passe toujours, selon moi, par la médiation du corps.* » (Bois, 2006, p. 184). Le silence traduit non seulement une qualité de présence, mais une profondeur corporalisée et résonnante : « *Un silence qui n'est pas une absence de bruit, mais la résonance de toute chose dans la profondeur de la vie intérieure du*

corps. » (Bois, 2006, p. 7) Le sujet en relation avec le silence porte alors à l'expression visible ce qu'il perçoit en lui :

« On devient le mouvement et on se laisse toucher par lui. C'est alors le sensible, l'accès au goût de l'absolu, au goût de soi dans ses moindres détails, au goût de la vie, en tant que principe d'existence absolu, qui émerge du silence dans la majestueuse lenteur d'un geste incarné .»(Bois, 2001, 138-139)

Le travail du rapport au silence, omniprésent dans le travail de Danis Bois, en situation statique comme en situation dynamique, ouvre l'accès au processus de création : *« Dans le travail avec Danis Bois, le silence n'est pas anesthésique ou retrait de soi, mais au contraire contient dynamisme, élan, impulsion, engagement fluide. C'est à partir du silence que le performer trouvera l'immersion totale dans le lieu du processus créateur. »* (Leão, 2002, p. 211). Ainsi, Danis Bois nous dévoile une qualité de rapport perceptif où le silence devient mouvement et porte en lui l'élan créateur au sein d'une atmosphère de lenteur qui permet à la personne de rester en relation, à la fois, avec chaque détail et avec la globalité de son expression. **Ce que Danis Bois évoque ici c'est le rapport au silence en tant que voie de passage à la dimension créatrice de l'immédiateté.** Dans la suite de sa réflexion, il met aussi en évidence l'impact du rapport au silence sur l'empathie pédagogique :

« Le rapport au silence devient une qualité de présence à soi, qui crée un climat de réciprocité entre le professeur et son étudiant. Cela crée un réseau de communication non-verbal qui passe un canal sensoriel qui concerne avec autant d'intensité les deux protagonistes et ce de manière consciente. » (Bois, 2002, littérature grise)

Cette réflexion est d'importance pour notre étude qui s'intéresse à l'émergence créatrice du pédagogue théâtral et aux conditions d'authenticité de sa médiation pédagogique. Selon D. Bois, il faut établir une relation avec le silence pour pouvoir emmener l'autre dans *ce lieu de silence en lui*. C'est-à-dire, qu'à la source de l'acte de médiation il y a une attitude de réceptivité perceptive qui permet d'établir ce que D. Bois appelle *la réciprocité actuante*, dont nous parlerons un peu plus tard.

Pour D. Bois, le rapport au silence se prolonge aussi dans l'action : il peut devenir mouvement : *« Le silence nous permet d'être en situation de percevoir ce qui va se faire. Puis on va emmener le silence dans l'action. Le silence va devenir lenteur. La lenteur est une qualité de silence, un silence qui se déroule dans le temps, un silence qui se met en mouvement. »* (Bois, dans Bony, 2004, p.29). Dans le cadre de la Psychopédagogie Perceptive, la lenteur correspond à la vitesse du mouvement interne, une vitesse constante, invariante et commune à

tous les êtres humains. Cette lenteur est convoquée grâce à une attitude introspective: « *C'est grâce à cette attitude introspective que le mouvement interne apparaît, si j'ose dire, 'en chair et en os', à la conscience de la personne, moments intenses où se livre une atmosphère de lenteur diffusante en une onde chaleureuse qui semble imprégner toute la matière du corps jusqu'à la cellule.* » (Bois, 2006, p. 6)

Quand on installe cette lenteur relâchée au sein du corps, elle a comme effet de nous faire entrer dans la profondeur, dans l'intériorité du corps, pour reprendre les propos clairs de D. Bois: « *La lenteur, tout comme le silence, est un facteur facilitant grandement la mobilisation de l'attention.* » (Bois, 2006, p. 74) Pour S. Gentina : « *La lenteur est aussi la porte par laquelle on touche le temps du corps, là où la vie a tout le temps, l'espace nécessaire pour dérouler et dévoiler son contenu et ses détails. En ce sens, la lenteur crée l'espace, crée le lien intime aux mouvements de notre être et nous permet de devenir actif dans notre perception.* » (Gentina, 2002, p. 40). On retrouve ici le sens du témoignage d'Etienne Decroux sur la lenteur qui caractérisait le travail avec les masques inexpressifs au Vieux Colombier de Copeau.

2.2.3.2. L'immédiateté créatrice.

Une idée spontanée de l'immédiateté est une notion de temps présent qui se déroule. Pourtant, s'il n'y a qu'un flux continu de moments présents qui se succèdent, on n'a pas le temps d'éprouver un présent. Dans l'idée d'immédiateté on assiste à un «écartement» du temps entre le moment juste passé et le moment juste à venir. **Le lieu de l'immédiateté n'est pas celui d'un temps, mais d'une intensité, d'une intensité éprouvée** (Austry, 2006, p. 4). Danis Bois précise la différence entre la notion d'immédiateté telle qu'il la conçoit et la notion de «l'ici et maintenant» de la psychologie classique :

« L'approche psychologique classique de «l'ici et maintenant» renvoie à une attention portée sur ce qui est en train de se dérouler, ou sur le «juste passé» : on pose son attention sur une pensée, une émotion, un sentiment du présent, mais parfois avec des attitudes anciennes, c'est-à-dire des regards qui appartiennent aux habitudes de pensée et de vie. Le principe de l'immédiateté que je tente d'introduire fait appel à une autre dimension : dans le terme immédiateté, j'inclus tous les phénomènes intérieurs qui se révèlent dans l'instant du présent. L'immédiateté ajoute ainsi à la notion de présent, l'idée de nouveauté vécue corporellement. L'immédiateté est comme une intensité qui se déploie dans un temps suspendu, à l'opposé d'un temps se déroulant dans une inconscience corporelle. C'est bien dans l'enceinte du corps que se joue le devenir de l'immédiateté. » (Bois, 2006, p. 185)

Pour Danis Bois, **le rapport à l'immédiateté porte en lui un potentiel de créativité** – « *une idée de nouveauté vécue corporellement* » – qui implique pour la personne le raffinement constant de sa capacité perceptive pour pouvoir interagir toujours plus intensément avec l'événement qui *se donne* à l'intérieur du corps. Comme le dit H. Bourhis, la personne « *interagit avec les effets sensibles corporels, source de résonance, de tonalités internes et d'éprouvé selon un jeu de réciprocité où les effets perçus du sensible modifient la qualité perceptive de celui qui perçoit* » (Bourhis, 2007, p. 42). Merleau-Ponty (1945 ; 1964a) a réfléchi aussi autour de la donation immédiate. Pour lui, percevoir, c'est saisir un sens immanent avant tout jugement : « *Percevoir dans le plein sens du mot, qui l'oppose à imaginer, ce n'est pas juger, c'est saisir un sens immanent au sensible avant tout jugement.* » (Merleau-Ponty, cité par Bourhis, 2007, p. 40). Il évoque même la dimension « d'expérience perceptive » qui dévoile un acte de vérité, une vérité non construite par le sujet, mais qui constitue un acte pré-réflexif qui saisit un sens immanent du sensible, et ce avant tout jugement (Bourhis, 2007, p. 40).

Ma première expérience de l'immédiateté est liée à une séance de traitement manuel avec une collègue du Maestrado, déjà experte de la méthode. Je vais citer ce que j'écrivais dans mon journal après la séance : « *«Se donner n'a rien à voir avec la générosité. Se donner c'est un geste intérieur». C'est la pensée qui m'est venue en correspondance avec une sensation de relâchement, d'abandon. C'était au moment où Sylvie me disait : «Appuis ta tête dans mes mains, os dans l'os». Je n'ai fait presque rien. Un très subtil changement de tonicité se propageait dans tout mon corps et se traduisait en mots. Un geste intime, invisible, et en même temps très intense. Un geste-mot intérieur que je ne faisais pas depuis longtemps, un geste-mot à la fois nouveau et ancien* ».

2.2.3.3. Le rapport à l'éprouvé.

« *L'éprouvé est en relation étroite avec la notion d'immédiateté: l'éprouvé est un acte de l'immédiateté.* » (Bois, 2006, p. 187). La méthodologie de la Psychopédagogie Perceptive **invite la personne à éprouver son corps, son mouvement, ses perceptions, sa pensée**, comme l'avait souhaité Grotowski. Il est important de préciser que pour Danis Bois, cette notion diffère de celle de *ressenti*. Pour lui c'est plutôt dans le sens de « mettre à l'épreuve, vérifier » que la notion d'éprouvé prend tout sa signification dans le cadre de son travail. Pour lui, ce qui définit cet acte c'est justement son caractère actif pendant le déroulement de l'expérience, qui permet à la personne de

« prendre conscience de ce qui est ressenti de façon claire et distincte, plus approfondie ; en extraire des caractéristiques, des composantes, par exemple pour en cerner les contours ou en comprendre la signification » (Bois, 2006, p. 135). Danis Bois précise aussi un autre aspect de l'acte d'éprouver, qui nous rappelle un des objectifs pédagogiques des exercices de Copeau :

« L'acte d'éprouver se définit ainsi comme un certain rapport à l'expérience, caractérisé par le fait d'être à la fois et en même temps l'acteur et le spectateur de son expérience. C'est dans la simultanéité des deux positionnements que se situe le trait caractéristique de ce rapport à l'expérience. Le plus souvent, en effet, la compréhension de l'expérience se fait en deux étapes : la première où l'on vit l'expérience (c'est ici qu'intervient la notion de ressenti) ; la seconde où on la (re) visite a posteriori pour en repérer et en comprendre les contenus. Pour nous, il s'agit de fondre ces deux étapes en une seule, d'être présent en même temps à son expérience et à soi dans l'expérience. Ainsi, ce qui est important, ce n'est pas seulement être en relation avec l'expérience (ce que pourrait être le ressenti) mais aussi s'apercevoir au sein de l'expérience (ce qui en est l'éprouvé). » (Bois, 2006, p. 135)

Danis Bois nous dit que l'acte d'éprouver est une faculté qui nous permet de saisir l'événement sensible qui se donne à l'intérieur de l'expérience immédiate qui s'intensifie avec l'expérience. Il définit des étapes qui correspondent à différents degrés d'intensité de la conscience perceptive :

« La première correspond à «je perçoit» : il ressent (...) sans forcément faire quelque chose de cette sensation. (...) La deuxième étape correspond à «je perçois que je perçois» : (...) il en prend acte, il est présent à sa perception. La troisième étape est celle du «je perçois les effets de ma perception» : le patient est attentif non seulement à sa perception, mais aussi en même temps aux effets produits dans son corps par le fait qu'il perçoit. Ces effets sont ressentis notamment sous la forme d'états d'âme particuliers qui émergent de la profondeur du corps. C'est ce que j'appelle les tonalités. C'est ici qu'intervient l'éprouvé, quand la personne devient capable de capter ces tonalités et de se laisser toucher par elles, au point parfois de se laisser transformer par elles. » (Bois, 2006, p. 136)

La dernière étape correspond à ce que Danis Bois appelle la *perception du sensible*, où la personne se laisse toucher par la relation avec son corps et s'établit une réciprocité entre le sujet et sa propre expérience. Dans ces conditions de perception, le corps devient la caisse de résonance de l'expérience, permettant la présence à soi dans l'acte de percevoir, mais aussi dans l'acte de penser et d'agir. La perception du sensible, dont nous parlerons dans la section consacrée à l'accordage des instruments internes, correspond au niveau d'implication perceptive qui permet à la personne d'apprendre de l'expérience immédiate.

C'est de ce rapport éprouvé à soi dans l'expérience sensible que naît la créativité. En effet, pour D. Bois, le mouvement interne véhicule des informations neuves. Ainsi, faire du mouvement libre, c'est réaliser une œuvre, c'est réaliser quelque chose que nous n'avons

pas encore vécu et que nous ne revivrons pas deux fois. La créativité n'est donc pas faite de grandes découvertes mais de petits phénomènes. « Dès que l'on fait quelque chose pour la première fois et que l'on ne peut pas la répéter, c'est de la créativité. Faire du mouvement libre est un acte de création qui vient d'un lieu autonome. Reproduire des impulsions internes, c'est être au cœur de la créativité. » (Bois, 2002, Littérature grise)

2.2.4. La réciprocité actuante.

2.2.4.1. L'empathie et la réciprocité actuante.

Dans sa définition contemporaine, l'empathie c'est une capacité intuitive à partager et à comprendre les états physiques et mentaux de l'autre. C'est une forme de communication non verbale, non réfléchie et immédiate, universelle : une intersubjectivité primordiale commune à tous ; une faculté profondément humaine d'entrer en résonance avec l'autre, d'apercevoir ses attentes invisibles, d'entendre ses besoins inaudibles, de capter ses appels silencieux.

La physiologie révèle que le tonus, l'état de contraction musculaire de base qui constitue la trame de tous les mouvements et attitudes, joue un rôle fondamental dans l'échange empathique en tant que révélateur de l'état intérieur du sujet. Le neurophysiologiste J. Decety (1998) explique par la *théorie des neurones miroirs* que l'observation du mouvement d'une autre personne active en nous les circuits neuronaux qui préparent le même geste, sans pour autant passer à l'action :

« Lorsque je perçois des mouvements possibles par rapport à mon propre répertoire biologique, mon cerveau entre en résonance avec ce qu'il observe en activant le même réseau de neurones qui ferait le même mouvement (théorie des neurones miroirs). (...) Ainsi, observer agir, c'est déjà agir. Il n'y a pas d'activation s'il n'y a pas de but, d'où l'importance du sens que l'on donne à la perception. » (Decety, conférence au collège de France, 2003)

L'empathie, pourtant, est une faculté innée qui a la réputation d'être inconsciente.

Cependant, sur la base du travail pratique, la Psychopédagogie Perceptive part du principe que les capacités empathiques sont tout à fait éducatibles et en particulier qu'elles s'améliorent considérablement quand on développe les capacités perceptives de son propre corps. Danis Bois se réfère à C. Rogers (1985) – qui donna à l'empathie un rôle central

dans sa pratique thérapeutique – pour préciser que, dans son projet pédagogique, l'empathie ne concerne pas seulement le pédagogue mais aussi le patient, l'élève, et, spécialement, chacun envers soi-même. Danis Bois propose la notion de *auto-empathie* et celle de *réciprocité actuante* pour décrire un espace d'intersubjectivité où les sujets sont reliés l'un à l'autre tout en restant en contact avec la propre perception de soi :

« De son côté, la somato-psychopédagogie a comme objectif d'enseigner aussi au patient comment être capable d'empathie. Et avant tout envers lui-même. Nous distinguons clairement l'auto-empathie – la capacité d'entrer profondément en relation avec soi-même – et l'hétéro-empathie – la capacité d'entrer en relation avec les autres. Pour nous, l'hétéro-empathie sera d'autant plus forte qu'elle pourra s'appuyer sur une auto-empathie présente et intense. Dans les deux cas, l'empathie dont je parle repose sur l'éprouvé corporel avant tout : l'éprouvé de son propre corps et l'éprouvé du corps de l'autre. La compréhension intellectuelle réciproque sera une conséquence – heureuse, certes – de l'empathie du sensible, en aucun cas le point de départ de la relation. (...) Ce jeu d'empathie est tellement important dans l'accompagnement du patient que j'ai choisi de nommer cette relation, non pas relation d'empathie, mais relation de réciprocité actuante : actuante parce qu'elle résulte d'un acte conscient des deux partenaires ; et réciprocité parce que, quand patient et thérapeute sont aussi bien en relation avec leur propre sensible qu'en relation l'un avec l'autre, l'asymétrie patient-thérapeute s'efface au profit d'une communauté de présence. » (Bois, 2006, p.139)

Cette réflexion est au cœur de notre étude qui interroge la nature de l'acte authentique de médiation du pédagogue et les conditions qui le favorisent. Dans la notion de « communauté de présence », on retrouve le lieu de l'implication perceptive et de l'immédiateté créatrice, le lieu où l'acte perceptif du sensible – percevoir l'autre et laisser venir ce qui est à venir sans jamais perdre la propre perception de soi – devient le support de l'acte pédagogique.

2.2.4.2. La posture pédagogique.

Une des spécificités de la Psychopédagogie Perceptive est la création d'un modèle pédagogique transmissible. Dans ce sens, la réflexion que Danis Bois porte sur le rôle du pédagogue et sur sa posture au sein de la relation de médiation est très intense. Nous aborderons la posture pédagogique de la Psychopédagogie Perceptive, rappelons-le non pas dans le but d'exposer exhaustivement le modèle de la directivité informative, mais pour mettre en évidence ce que ce modèle implique pour le pédagogue au sein de la relation de médiation. Nous aborderons spécifiquement cet argument dans notre cadre

pratique. Il s'agit ici de mettre en évidence les principes pédagogiques de la méthode qui nous ont aidés à articuler la compréhension de notre processus de découverte.

2.2.4.2.1. Résonance, auto-empathie.

Le travail proposé par la Psychopédagogie Perceptive développe une conscience perceptive propre à la saisie des phénomènes immédiats qui se donnent au sein de l'expérience corporelle éprouvée. Ces phénomènes sont perçus *par* nous et *en* nous. Le développement d'un intense état de **résonance** à soi est un des effets de la pédagogie du sensible. « *La résonance du mouvement sensoriel c'est ce qui permet de passer du fait de se mouvoir au plaisir de se mouvoir.* » (Berger, 1999, p. 129). **Etre dans cet état intense de résonance est la condition première pour éveiller le même état chez l'autre, élève, patient, spectateur .**

Pour le pédagogue, l'acte d'auto-empathie est donc une des conditions premières pour établir un rapport d'empathie avec l'élève : « *Le secret est d'être touché par ce que l'on observe, écoute, vit, ressent de l'autre mais d'abord de soi-même. Il est toujours plus facile d'être touché par l'autre si l'on sait être touché par soi. C'est cela la résonance du mouvement (...)* » (Bois, 2006, p. 87). C'est le moment où l'attentionnalité devient, pour le pédagogue, le support d'une attitude pédagogique essentielle dans la pratique de la Psychopédagogie Perceptive : **la neutralité active**. Cette posture désigne une attitude intérieure à deux faces : une attitude active procédant d'une intention d'aller à la rencontre de la chose observée, et une attitude neutre qui correspond à une suspension, à une *attente protentionnelle*, c'est-à-dire, une attente patiente et attentive de ce qui est juste à venir :

« La part de neutralité correspond à un 'laisser venir à soi' les phénomènes en lien avec le mouvement interne, sans préjuger du contenu précis à venir. Dans ce cadre d'observation, le mouvement interne « prend corps » pour le sujet qui perçoit et imprègne tout autant sa matière, sa conscience et sa pensée. Le 'laisser venir à soi' est un 'savoir attendre' qui consiste d'abord à ne pas anticiper ce qui va advenir. C'est grâce à la suspension de toute anticipation que le 'savoir attendre' est en mesure de donner sa pleine mesure. » (Bois, littérature grise, 2006)

2.2.4.2.2. Le *point d'appui* comme lieu de rencontre

Le **point d'appui** constitue un élément pratique essentiel de la Psychopédagogie Perceptive qui permet de créer une suspension de l'attention afin qu'elle se pose et se stabilise avant d'évoluer pour devenir qualitative, plus fine et discriminative. Le point d'appui permet à l'attention d'être absorbée par le présent qui se déroule dans son intériorité et de s'immerger dans la présence totale au présent. C'est un temps d'écoute et de dialogue avec l'intense activité intérieure que le corps produit, avec « l'intensité de l'existence, l'identité compacte du réel » dira D. Bois (2002, Littérature grise). C'est avec le point d'appui que le potentiel de vie du corps est appelé à se mobiliser:

« Dans cette attitude suspensive, surgit l'opportunité d'une perception contemplative dans laquelle j'éprouve un silence immense, une absence de perturbation, une absence d'attente, une absence d'influence qui permet d'observer l'éclosion du mouvement » (Bois, 2002, Littérature grise)

Tout en gardant les différences avec l'abordage pédagogique de Barba, qui ne se rapporte pas à l'expérience du « mouvement interne », on trouve des analogies significatives entre la notion de sats et celle de point d'appui de Danis Bois. Le point d'appui crée des points de rencontre entre l'éprouvé et la pensée. Egalement, dans le cadre de la relation pédagogique, le point d'appui peut constituer un lieu de convergence pour les différentes sensibilités impliquées dans le travail. Pour le pédagogue, c'est le lieu où établir l'empathie quand la relation n'a pas de résonance, le moyen pour « chercher l'autre » au sein de l'expérience corporelle éprouvée.

2.2.4.2.3. La directivité informative.

La pratique de la Psychopédagogie Perceptive montre qu'une personne non entraînée se perçoit mal, ou peu, ou pas du tout. Un constat que F. Varela (1989), neurobiologiste contemporain, soulignait en disant : « *La capacité d'un sujet d'explorer son expérience n'est pas spontanée. C'est une habileté qu'il faut cultiver, c'est un véritable **métier** qui demande un entraînement, un apprentissage.* » (Varela, cité par Bois, 2006, p. 126).

En décrivant l'approche pédagogique de la Psychopédagogie Perceptive, Danis Bois commente :

« Le type de perception que nous cherchons à développer chez le patient n'est pas disponible spontanément. C'est la raison pour laquelle notre stratégie pédagogique consiste toujours à prévenir le patient de la nouveauté perceptive qui est à découvrir dans l'exercice proposé. C'est le principe de la directivité informative. La personne n'est pas invitée à « croire » quoi que ce soit, mais à découvrir par sa perception corporelle l'agencement d'un geste

tel qu'il se déroule, dans toutes ses composantes, et qui devient accessible parce que la consigne du somato-psychopédagogue lui a permis d'y poser son attention. » (Bois, 2006, p. 127)

La posture de directivité du somato-psychopédagogue est, pourtant, délicate. Pour préciser les contours de cette attitude pédagogique on commence par repérer les différences avec d'autres postures pédagogiques. D'une part, une posture de directivité associée à des méthodes pédagogiques trop interventionnistes et interprétatives pourraient s'appropriier le processus de découverte de l'apprenant ; d'autre part, une posture non directive, celle indiquée par Rogers, dans laquelle le pédagogue se limite à créer les conditions qui favorisent le développement spontané des capacités de l'élève. Cette théorie « spontanéiste », en résonance avec les théories de Rousseau (1966), propose de laisser la « nature » agir pour chercher le meilleur chemin pour la personne. La Psychopédagogie Perceptive, qui d'autre part reconnaît plusieurs liens avec la posture rogerienne, défend l'idée selon laquelle une personne doit être aidée si l'on veut qu'elle découvre ce qu'elle ne connaît pas encore. C'est pour cela que la méthodologie ne se limite pas à un accompagnement spontané et non directif d'un processus « naturel » à partir d'une expérience quotidienne. Dans la Psychopédagogie Perceptive, le pédagogue fait le choix des stratégies de facilitation qui sollicitent chez l'apprenant un état de disponibilité plus intense que dans le quotidien, qui lui donne l'opportunité non seulement d'expérimenter, mais aussi de reconnaître les informations captées dans l'expérience et de s'engager dans un processus réflexif de compréhension. Dans un contexte d'apprentissage extra-quotidien, le guidage verbal, selon la directivité informative, consiste soit à décrire les phénomènes invariants disponibles dans l'expérience, soit à poser à l'apprenant des questions qui vont orienter son attention sur les phénomènes disponibles.

*« En effet, le formateur construit des conditions d'expérience corporelle, inédites, inhabituelles, extra-quotidiennes dans le but de répondre au postulat suivant, central dans la psychopédagogie perceptive : **le contact conscient avec la nouveauté constitue la plus grande opportunité d'apprentissage.** Le principe de base de cette «pédagogie des conditions» est d'organiser des lieux d'expérience qui sollicitent l'étudiant tant sensoriellement qu'intellectuellement. L'objectif de la directivité informative est d'enrichir les structures d'accueil en place grâce à l'expérience vécue inédite et concrète. En mettant en œuvre des «surprises pédagogiques» le formateur permet l'accès à des horizons inconnus plaçant l'étudiant dans une posture où il fait l'expérience de lui-même. » (Bois, 2005, p. 139)*

Dans le cadre pédagogique de la Psychopédagogie Perceptive, le caractère inédit des consignes et des questions du pédagogue a, donc, une fonction pédagogique. C'est pour cela que le premier geste du pédagogue consiste à **la mise en place d'un cadre extra-quotidien**

d'expérience qui a la force de mettre d'emblée la personne dans une relation non familière à soi pour que la nouveauté puisse commencer à produire ses effets. Ensuite, son action a comme objectif d'accompagner la personne à dégager une compréhension de l'expérience corporelle éprouvée, un processus qui ne serait pas réalisable sans la sollicitation active, mais non inductive, de la directivité informative. Une attitude pédagogique, donc, qui ne limite pas la posture active et autonome de l'apprenant qui s'engage singulièrement avec les consignes du pédagogue dans son processus de réflexion et d'intégration de l'expérience. En fait, la Psychopédagogie Perceptive considère que la connaissance doit être assimilée et régulée par le propre sujet et le rôle du pédagogue est justement celui de solliciter des prises de conscience pour que la personne puisse mieux structurer en soi l'expérience vécue.

L'abordage des principes théoriques de la directivité informative nous dévoile un protocole pédagogique très structuré que le pédagogue pourrait, à la limite, tout simplement «appliquer» dans son action de médiation. Evidemment, on l'a vu, l'enjeu pédagogique est autre : pour le pédagogue, la connaissance *a priori* des consignes et des questions qu'il faut proposer n'est pas suffisante ; c'est son ouverture, sa disponibilité à lire les informations que la relation délivre à chaque instant qui marquent l'efficacité de son action éducative. Dans ce sens, nous trouvons très intéressant la posture de Danis Bois quand, en se référant à l'attitude active du pédagogue, il insiste sur la notion de *choix* et non pas seulement sur celle de connaissance. **Pour le pédagogue, il s'agit d'inscrire son action pédagogique dans une posture de neutralité active et une relation de réciprocité consciente avec l'apprenant qui lui permet non seulement d'informer sur les phénomènes disponibles mais de saisir, en temps réel, les *inédits partageables*.**

Chapitre 3

Cadre pratique

Après avoir contextualisé notre recherche sur le plan théorique il convient maintenant de présenter les modalités pratiques de notre activité pédagogique. Dans un premier temps nous avons pensé circonscrire notre champ pratique au cours à l'Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisbonne où je suis professeur de mouvement. En même temps, les séminaires réalisés avec les acteurs professionnels en dehors du cadre de l'École ont été une source importante de découvertes. Dans notre introduction nous citons l'expérience du séminaire réalisé avec des acteurs professionnels à Porto qui nous a permis de cueillir les premiers indices du processus de renouvellement de notre pratique, jusqu'alors implicites.

Suite à la formation en Psychopédagogie Perceptive, nous avons introduit des éléments nouveaux dans notre pratique pédagogique qui sollicitent la réceptivité corporelle, l'émergence créatrice et la parole sensorielle. Nous circonscrivons le cadre pratique essentiellement sur les parties pédagogiques de la Psychopédagogie Perceptive qui s'inscrivent mieux dans nos affinités théorique et pratique.

Nous allons donc pénétrer dans un atelier de pratique afin de permettre au lecteur de comprendre l'esprit du travail, les modalités pratiques et les spécificités de l'abordage de l'expérience corporelle en lien avec l'émergence créatrice.

Nous aborderons d'abord les conditions extra-quotidiennes de l'expérience du sensible et notamment l'introspection sensorielle qui est particulièrement importante dans notre abordage pratique. Ensuite, nous donnerons quelques exemples de la «parole sensible» du pédagogue qui émerge de l'immédiateté selon le modèle de la directivité informative. Sur cette base nous montrerons la force du mot dans l'accès et la circulation des informations disponibles à l'intérieur de l'expérience corporelle du sensible. Puis, nous montrerons comment cette parole contribue à installer un espace d'échange entre le pédagogue et l'étudiant. Et enfin, nous présenterons l'espace d'écriture et les données pour notre analyse de recherche. Cette section me donnera l'occasion de faire une analyse de ma pratique afin de dégager les aspects les plus significatifs de son renouvellement.

3.1. Contexte de la pratique.

Le rapport à l'expérience du sensible a renouvelé significativement ma pratique pédagogique. Les protocoles d'entraînement perceptif de la méthode D. Bois ont enrichi ma relation à l'expérience corporelle, expérience qui m'a aidé à mieux saisir « le mouvement » de la relation pédagogique et à moduler ma position de parole sur la base d'une écoute plus immédiate. C'est sur la base de cet *éprouvé* que j'ai commencé à introduire certains éléments pratiques de la Psychopédagogie Perceptive dans ma pratique pédagogique. Actuellement, l'échauffement perceptif « en résonance » avec les protocoles pédagogiques de la méthode D. Bois, constitue une constante de notre pratique. Il s'agit de protocoles qui permettent à l'acteur de réduire la distance subjective avec son corps, le geste et les autres, des protocoles qui dépassent souvent la dimension d'échauffement pour pénétrer tous les niveaux du travail du point de vue pratique et théorique. L'introspection sensorielle représente notre référence de fond même quand on aborde des protocoles pédagogiques qui interpellent le rapport au mouvement expressif et à la parole. Nous soulignerons que, dans le contexte du cours de mouvement de l'École Supérieure de Théâtre de Lisbonne, l'accordage manuel est un autre des protocoles pédagogiques de la Psychopédagogie Perceptive que nous pratiquons régulièrement.

Le contexte de notre pratique, que nous précisons plus avant dans la description du champ de recherche, est constitué par le cours de mouvement à l'Escola Superior de Teatro et par deux séminaires de techniques théâtrales, un réalisé à l'Escola de Dança de Lisbonne et un autre réalisé avec des acteurs professionnels à Porto. Pour notre analyse, nous avons choisi trois journaux, un pour chaque contexte. Dans ces journaux, les élèves rapportent les impacts de l'expérience du sensible sur l'enrichissement perceptif, sur l'accès à l'immédiateté créatrice et sur l'expérience de formation.

3.2. Le cadre perceptif extra-quotidien.

« Les conditions extra-quotidiennes servent à produire des perceptions inédites. C'est cet inédit qui crée l'étonnement, qui fait que l'expérience interne va pouvoir devenir une motivation en soi, qu'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. Notamment, les conditions de réception de l'information se jouent dans la sphère de l'immédiateté, c'est-à-dire sur un mode

pré-réflexif, en même temps extrêmement présent, avec une grande acuité attentionnelle, et par le canal sensoriel du sensible. 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 extra-quotidien qui offrira un «ressenti signifiant», un ressenti qui porte un sens. » (Bois, 2005, pp. 121-122)

Avant, dans notre pratique, le passage à l'extra-quotidien se faisait par un travail corporel assez actif, sur la base de séquences de mouvement avec des qualités plastiques et dynamiques contrastées. Les acteurs étaient amenés à entraîner différentes intentions d'action tout en respectant le dessin de la partition établie. Actuellement, le passage du quotidien à l'extra-quotidien est signé par un geste minime, celui de fermer les yeux. Je demande aux acteurs, debout, de rester immobiles et de *rester stables dans l'immobilité*. L'intérêt de cette consigne, c'est qu'elle renvoie à un autre état d'immobilité, non pas statique, ni «physique», mais sensoriel. On s'aperçoit que, après quelques instants, la personne n'est pas « seulement » immobile mais qu'elle est en relation avec un lieu de silence à l'intérieur d'elle-même. C'est à partir de ce moment, quand je sens la personne en résonance avec cette tonalité interne particulière, que je lui demande d'écouter les petits mouvements *du corps et dans le corps* sans sortir de l'immobilité. Je suggère, alors, des mots : *changement de tonicité, oscillations, relâchements, chaleur* ; mais aussi : *le mouvement de l'attention qui se déplace vers la sensation corporelle*. Ensuite je les invite à laisser interagir l'immobilité et le mouvement, à constater la résonance de l'un dans l'autre. Enfin, je leur demande d'ouvrir les yeux. Dans ma pratique quotidienne avec les élèves et les acteurs, ce niveau d'intensité perceptive est devenu désormais une nécessité. En même temps, ce qui est surprenant c'est la grande simplicité avec laquelle on peut amener une personne à faire une expérience inédite de soi, loin de ses habitudes de pensée et de ses « répétitions ».

3.3. L'introspection sensorielle.

En Psychopédagogie Perceptive, l'accordage introspectif mobilise la personne dans sa capacité à entrer en relation avec elle-même, avec ses états intérieurs.

« L'introspection sensorielle c'est le moment où le patient assis confortablement et immobile, est guidé verbalement par le pédagogue. Il doit suivre les consignes qui lui sont transmises selon un protocole bien déterminé. Tour à tour, il est invité à poser son attention sur le silence, puis sur la luminosité qui apparaît à travers ses paupières fermées et en dedans de lui, pour ensuite observer les tonalités à l'intérieur de son

corps. Enfin il doit capter les pensées qui s'imposent à sa conscience » (Bois, 2006, p. 110)

Dans mon expérience d'étudiant du Maestrado en Psychopédagogie Perceptive, l'accordage introspectif a eu un impact très important sur la façon de ressentir mon corps. Je suis passé de la solitude anxieuse à un sentiment d'écoute partagée. « *Être touché par les mots* » c'était ma façon de décrire dans mon journal l'impact des consignes pendant l'expérience ; des consignes à la fois précises et ouvertes, qui créaient un espace intime de perception et de confrontation. Quelques mois après le début du Maestrado, j'étais en répétition sur un spectacle et, pendant une pause, assis, j'ai fermé les yeux : « *Pendant l'introspection sensorielle j'ai découvert un autre appui dans le silence. En silence, au lieu d'attendre le mouvement, j'ai commencé à écouter la pause. À partir de ce lieu, j'ai ressenti l'impulsion d'éloigner ma main droite de ma main gauche. Mes mains s'ouvraient, mais cela semblait plus un mouvement de l'intuition que du corps. Soudainement, une nouvelle impulsion, plus claire, emmenait ma poitrine en rotation à gauche. Je pensais : « Si je ne fais rien, je vais vers la gauche. »*²¹ Pour Danis Bois, le développement d'une conscience claire et distincte des manifestations internes du corps demande un entraînement plus ou moins long et justifie toute la dimension pédagogique de la méthode proposée. Avec la notion de *conscience active*, il s'agit d'apprendre à poser l'attention sur tous les faits de la vie, interne et externe, à partir du corps et du mouvement.

Actuellement, l'expérience introspective commence progressivement à pénétrer des aspects plus importants de notre pratique de médiation. Nous l'avons dit, avec l'introspection sensorielle nous avons fait l'expérience d'un lieu de calme, un lieu de créativité « passive », comme la définirait Grotowski, lieu de l'éprouvé support de la « pensée audible ». Une expérience qui nous a enseigné à *regarder*, qui nous a fait voir que l'immobilité c'est un *état* et non un « arrêt sur l'image », que le silence c'est une *suspension* et non une absence de bruit, que les mots peuvent *prolonger le silence* sans l'interdire. « *Il nous faut considérer la parole avant qu'elle soit prononcée, sur le fond de silence qui la précède, qui ne cesse de l'accompagner, et sans lequel elle ne dirait rien; davantage, il nous faut être sensible à ces fils de silence dont le tissu de la parole est entremêlé.* » (Merleau-Ponty, cité par Bony, 2004, p. 28). En tant que pédagogue, j'ai le sentiment de retrouver ce lieu silencieux, d'écoute, de résonance particulière, aussi quand j'observe mes élèves en mouvement ou quand je parle aux acteurs. Au contact de l'expérience introspective, certains exercices que je proposait aux élèves depuis longtemps se sont développés et transformés. L'exemple d'accordage introspectif, que

²¹ Mon journal de recherche, 10 février, 2006.

je donnais dans le paragraphe précédent, garde un lien direct avec l'expérience introspective proposée par la Psychopédagogie Perceptive. Dans un autre exercice, qui dans une certaine mesure prolonge l'expérience d'accordage citée précédemment, je demande aux acteurs de penser à une phrase du texte qu'ils sont en train d'étudier. Ensuite, je leur demande de s'asseoir, de rester immobiles, en silence et, les yeux fermés, de suivre mes consignes. Je leur demande de porter leur attention sur le silence de la salle, sur le silence entre eux, sur le silence du corps entre leurs bras ; à partir de ce moment je leur demande, tout en restant en contact avec cette qualité de silence, d'imaginer de dire la phrase ; je continue avec des consignes qui impliquent le rapport à la posture, à la tonicité musculaire, aux tonalités internes. Après chaque consigne, j'invite les acteurs à imaginer de dire la même phrase en appuyant le geste vocal sur la résonance interne de l'état corporel perçu dans l'instant.

A la suite de cet exercice, les acteurs témoignent toujours un étonnement face à l'intensité, l'amplitude et la proximité du geste vocal incarné, réalisé dans le silence : « (...) *comme de l'eau en train de bouillir – point d'ébullition – c'est incroyable que là, dans le silence, à l'arrêt, je suis sorti, je me suis envolé, je suis passé du non-mouvement à une circulation continue, où la maison n'est pas choisie en fonction du stimulus, mais cependant celui-ci détermine l'espace de la maison et où nous (...) de là, je me suis senti courir, isolé et avec tous : tu es au bord d'un précipice et à partir du moment où tu te lances il n'y a plus de retour possible. C'est de dépasser la ligne qui, pour l'acteur, est si important, sans censure, (...)* » ²²

3.4. La parole sensible sur le modèle de la directivité informative.

Le psychanalyste F. Roustang (2003) décrit le rapport à la parole éprouvée comme une parole qui « *exprime la pensée inscrite dans le sensoriel, c'est-à-dire la pensée du sensible humain* » (Roustang, cité par Bois, 2006, p. 93). Selon le propos de ce psychanalyste, la notion de « parole sensorielle » implique de « tourner » la pensée vers le corps, de remettre sans cesse la pensée dans le corps. Mais le questionnement de Danis Bois s'est orienté différemment :

²² « (...) *como água a ferver – ponto de ebulição – é incrível que ali no silêncio, parado, saí, levantei voo, passei do não-movimento a uma circulação contínua, em que a casa não é escolhida em função do estímulo, mas sim este determina o espaço da casa e onde nós (...) dali, senti-me a correr, isolado e com todos: estás no precipício e desde o momento em que pulas, não há retorno possível. Esse passar da linha, que ao actor, é tão importante, isento de censura, (...)* » Témoignage d'un des acteurs du séminaire de Porto.

« Je cherchais plutôt une parole qui résulterait du ressenti du corps, et qui naîtrait directement de la pensée propre du corps et non pas d'une pensée née dans le cerveau pour ensuite s'adresser au corps. Je parle d'un corps qui délivrerait sa propre pensée, une pensée incorporisée qui se glisserait dans la parole. » (Bois, 2006, pp. 92-93)

La parole sensible émerge de l'expérience immédiate éprouvée. On l'a vu, saisir l'immédiateté, en Psychopédagogie Perceptive, c'est avoir accès à l'émergence de ce qui va devenir. C'est être capable d'une *attitude d'attente protentielle*, c'est-à-dire un état de *neutralité de la conscience* et d'attention vigilante à tout ce qui va venir. C'est ressentir, capter dans l'instant l'intuition d'action et lui donner forme, trace dans des mots. Pour le pédagogue et pour l'apprenant c'est parler sans décalage, ni temporel ni spatial, entre la perception de l'intention d'action, son analyse et sa mise en mots, et renouveler cela d'instant en instant. La parole sensible n'explique pas, mais décrit, donne mots, au rapport immédiat que la personne a avec elle-même. C'est, pourtant, une parole qui surprend celui qui la prononce, parce qu'elle le met en lien avec sa potentialité, avec la part encore non-exprimée de lui-même : une parole, en même temps, inédite et *extrêmement familière*, qui née de la profondeur, de l'intimité et dans laquelle la personne se reconnaît. (Bony, 2004)

Tout en restant une activité cognitive, la particularité de la parole sensorielle c'est que la forme, ici la construction langagière, trouve sa **motivation** dans le corps : *« Ce sont les sensations corporelles, conscientes et perçues, qui impulsent la parole, avant qu'elle ne prenne forme audible, mais aussi tout au long de sa production. A cause de cela, la parole sensorielle vient d'un moment-qui-dure de parfaite connivence entre le corps et le psychisme. »* (Bony, 2004, p. 21).

Dans le cadre de la Directivité Informative, Danis Bois décrit la parole du pédagogue comme le geste sensible de médiation qui permet à la personne de saisir les phénomènes disponibles à l'intérieur de l'expérience immédiate, phénomènes que la personne n'arriverait pas à saisir sans information. Le rapport que le pédagogue établit avec la parole sensible dans le contexte de la Directivité Informative est très intéressant pour nous : en fait, si la parole sensible émerge de l'immédiateté en dévoilant une nouveauté, une pensée inédite et pré-réflexive, quel est le rapport que le pédagogue établit avec ses connaissances, avec les informations qu'il a « en projet » de faire circuler ? Comment cette parole qui procède des acquis du pédagogue devient sensible ? Comment « son projet » s'actualise au contact de l'expérience immédiate ?

Danis Bois définit des critères pour décrire la nature de la parole sensible du pédagogue. La parole sensible est une parole qui touche, comme un geste, comme une main.

Pour qu'elle ait un impact sur celui qui la reçoit, la parole du pédagogue doit véhiculer une *nouveauté* adéquate aux capacités perceptives et cognitives de la personne. Ce n'est pas la connaissance, mais la relation qui révèle au pédagogue les *inédits possibles*. En ce sens, la parole sensible nomme un phénomène inédit disponible à l'intérieur de l'expérience et que la personne peut vérifier en temps réel. La parole sensible est une parole qui n'explique pas mais crée des points d'appuis, des points de rencontres entre l'éprouvé et la pensée, tout en laissant des espaces ouverts où la personne peut découvrir ses propres mots : « *Notre objectif, en tant que somato-psychopédagogue, sera toujours de permettre à notre patient de pouvoir découvrir de lui-même, en toute autonomie, ses propres significations imperçues jusqu'alors* ». (Bois, 2006, p. 89).

La parole sensible relie et rend perceptible la dimension locale et globale de l'expérience : l'attention au moment présent et la conscience large de la durée, comme également l'attention dirigée à chaque personne et à l'ensemble du groupe en même temps.

En tant que pédagogue, la parole sensible me permet de découvrir, de comprendre, et pas seulement de décrire, l'état du rapport à moi et aux élèves dans l'instant. La mise en mot au contact de l'immédiateté me révèle souvent des aspects du travail que je n'avais pas imaginé.

Je voulais mettre en évidence deux aspects de la parole sensible dans ma pratique pédagogique et qui sont en lien avec le modèle de la Directivité Informatrice. Premièrement, la parole sensible est une parole **provisoire**, dans le sens où elle fait circuler des informations qui ne peuvent avoir un impact que dans des circonstances particulières d'écoute et d'accordage. Informations qui, en dehors de cette relation particulière à soi, n'ont plus le même impact. Je me souviens d'une réunion d'évaluation avec mes élèves de l'école de théâtre. Notre conversation se déroulait dans une très belle écoute. Nous étions accordés. Nous ne parlions pas de notes mais d'apprentissage, d'expérience de soi, d'évolution, de structures d'accueil. Une élève disait : « *C'est curieux, parce que quand on est ici ensemble, j'ai le sentiment de tout comprendre, tout est clair. Après, quand je me retrouve seule, je ne me souviens plus, je me souviens de mots, mais je ne me souviens plus de ce qu'ils voulaient dire.* » La chose qui m'a surpris ce jour-là, a été le fait de trouver une réponse nouvelle à quelque chose que je connaissais déjà. Je lui ai dit que ses mots nous donnaient l'opportunité de vérifier l'importance de l'accordage qui permettait à la parole de pénétrer le rapport de chacun à l'expérience d'une façon plus intense. C'était donc normal qu'en dehors de ce *rapport*, les mêmes mots deviennent étrangers. Je lui rappelais que c'était pour ça que je les invitais à écrire, pour garder une trace, à chaud, des moments forts, des nouveautés rencontrées au sein de l'expérience. Je leur ai dit également qu'une autre manière de vérifier notre niveau

d'empathie, c'était de vérifier si les mots que je dirigeais à chacun d'eux avaient une résonance en tous. Ils me disaient que les mots leur parlaient même quand ils étaient dirigés à quelqu'un en particulier. Ce dernier aspect est très important pour moi et est en relation avec une autre caractéristique de la parole sensible que je retrouve dans ma pratique pédagogique : **la parole sensible relie la dimension locale et globale de l'expérience**. Pour moi cette qualité se réfère à deux aspects : d'une part, à la parole qui prend en compte, à la fois, l'attention à chaque élève et au groupe ; d'autre part, la parole qui relie l'attention au mot et à la durée de la phrase.

Dans mon travail quand je me dirige au groupe j'ai le sentiment de parler à chaque acteur individuellement. Cette attitude détermine aussi la façon de donner les consignes. Souvent, les indications que je donne au groupe procèdent de l'observation du travail d'un élève. C'est par l'observation du travail individuel de chacun que le groupe s'imprime en moi. C'est comme si chaque élève me donnait l'empreinte instantanée et provisoire du groupe à tout instant. Cela me permet de prolonger à tout le groupe des informations procédant de l'intérieur du travail. Une parole, donc, qui émerge d'une résonance singulière, qui se dilate pour être transmise au groupe et qui se singularise à nouveau avec des résonances différentes à l'intérieur de chacun. Mon empathie avec les élèves procède d'une empathie avec moi-même. J'ai le sentiment de ne pas les écouter : je m'écoute en eux et je les écoute en moi.

L'autre aspect concerne la dimension du temps. L'expérience du Maestrado m'a permis de découvrir une proximité majeure dans la relation à moi et à mon corps et de développer une écoute plus intense de mes intuitions d'actions. Mon rapport à l'immédiateté est maintenant plus conscient. Un des effets de cet enrichissement perceptif touche la relation avec le temps. Dans ma pratique, j'ai le sentiment d'interpréter les silences comme s'il s'agissait de paroles. Chaque silence est différent, avec une intensité, une dynamique et une durée propre. Je prends le temps du silence comme un geste du groupe. Quand le silence se pose, j'ai l'intuition immédiate du temps que j'ai à disposition pour parler. Dans une certaine mesure, l'écoute de ce temps actualise ce que j'ai à dire dans le sens que ce que j'ai à dire n'est pas plus important que le temps que j'ai à disposition pour le dire. Temps et parole sont, pour moi, dans un rapport de réciprocité. L'écoute du silence me permet de moduler ma position de parole et aussi de redécouvrir les informations que j'ai en projet de transmettre. L'écoute actualise l'intensité, la prosodie de la parole et parfois aussi ses effets : avec la répétition, une information déjà connue peut déclencher des effets inédits.

Dans ma pratique de médiation, se sont révélées très riches certaines consignes qui ont eu un impact en moi en tant qu'élève du Maestrado. Il s'agit d'informations qui offrent à l'élève des repères pour son autoévaluation, sans se perdre. Inviter, par exemple, l'acteur à

constater en temps réel comment sa relation avec l'exercice évolue à un impact important sur l'écoute de soi et plus généralement sur le rapport à l'expérience de formation. Normalement, il tend à mettre de côté tout ce qui ne concerne pas sa représentation du théâtre et, souvent, sa validation de l'expérience dépend de ce qu'il arrive à produire en fonction de l'image qu'il a de «soi dans le théâtre». La consigne d'écouter, en temps réel, l'évolution du travail à comme effet de le ramener aux «phases intermédiaires» du processus qui peuvent lui restituer le goût d'un rapport subjectif à l'expérience. C'est dans cette dynamique qu'il peut aussi découvrir une autre dimension de l'expérience théâtrale : avoir l'opportunité de faire l'expérience de soi.

Claire Heggen, actrice, metteur en scène et pédagogue avec qui je me suis formé, dans un témoignage émouvant, décrit son expérience avec Etienne Decroux. Elle met l'accent sur un aspect qui nous intéresse particulièrement : le rapport de Decroux aux mots pendant les cours :

« Ces formules résumaient de manière lumineuse, souvent métaphorique ou paradoxale, les principes fondamentaux de l'art corporel et dramatique qu'Etienne Decroux recherchait. Elles avaient le charme d'éclorre à la surface du corps comme une émanation verbale du mouvement dans le moment même. Comme si la pensée, la philosophie, l'engagement politique étaient à la fois issus du corps et inscrits dans le corps à tout instant. C'était une manière de nommer et de comprendre à la fois, une mise en mot exacte correspondant à une mise en corps exacte : à chaque maxime, sa figure précise, son action emblématique, son attitude. Au total une technique radicale, un corps traversé, porteur et porté, structurant et structuré, par des paroles issues des activités du corps et du corps lui-même. Ces aphorismes énoncés pendant les cours étaient des «paroles agissantes» pour qui savait les écouter et les traduire en corps. Je les ai accueillies avant de les recueillir. Et ce dans tous les sens du mot recueillir : recevoir, enregistrer, hériter, méditer. » (Heggen, 2003, p. 422)

3.5. La réciprocité actuante dans la parole en mouvement.

Ce qui constitue l'originalité de la réciprocité actuante est le caractère conscient de l'expérience commune vécue en même temps par le professeur et son élève, sans pour autant éliminer le rapport singulier de chacun à sa propre expérience et qui a valeur d'émergence créatrice. Dans une autre citation, Danis Bois introduit la notion de «point d'appui de la pensée», qui me semble décrire bien l'état de suspension dans lequel nous essayons de nous situer pour mieux accueillir l'acteur et pour mieux nous écouter dans lui et pour l'écouter en nous :

« La première condition pour installer un entretien sur la base de l'empathie est de laisser parler le patient sans l'interrompre. Mais je vais plus loin : non

seulement le médiateur ne parle pas en même temps que son patient, mais il ne doit pas penser à ce qu'il va répondre tant que l'interlocuteur n'a pas terminé son propos. Dans cet instant de suspension de toute réflexion, le somato-psychopédagogue réalise un point d'appui au niveau de sa propre pensée, de manière à recevoir dans son entièreté la confiance qui lui est faite. Ce point d'appui de la pensée génère un état d'empathie très performant, comparable au point d'appui manuel réalisé pendant l'accordage somato-psychique. » (Bois, 2006, p. 96)

Danis Bois ici se réfère au mouvement de la parole pendant l'entretien. Même s'il ne s'agit pas de notre cas pratique, puisque nous nous référons en particulier à la parole du pédagogue qui accompagne l'élève pendant l'action, il y a des éléments qui convergent dans le même sens. En fait, le rapport qui se crée pendant un exercice entre le pédagogue et l'acteur en mouvement c'est, à notre avis, un peu comme un entretien. Même en restant en silence, il ne faut pas anticiper l'acteur, préparer la réponse pendant son action. Il faut se retrouver, ensemble, dans un lieu d'empathie, où s'accueillir réciproquement.

Une expérience qui m'a beaucoup touché, et qui me semble pertinent de citer ici, je l'ai faite avec un collègue du Maestrado. Pendant le dernier stage avant l'été, nous avons expérimenté avec Maria Leão une modalité d'introspection animée par tous. En septembre, ce collègue et moi, nous avons répété l'expérience. Une expérience dont je garde un sentiment précis : le sentiment de ne pas dire «non». C'était un dialogue avec un «oui» continu, un «oui» qui dépassait le simple «être d'accord». Chaque relance actualisait notre dialogue intérieur. Nous avons appelé cette expérience : «Essai introspectif sur directivité informative». Comme je l'avais enregistrée, je vais citer ici un extrait de la retranscription :

Le 20 Septembre, 2006.

Luca.: *Fermons les yeux. Cherchons à écouter le temps que prend le silence à s'installer. Ou, aussi, le temps dont tu as besoin pour te stabiliser dans le silence. (Pause) Pour moi, c'est maintenant que quelque chose en moi est en train de se poser.*

Nuno.: *Quelle est la nature de ce sentir ? C'est de nature interne ou externe ?*

L.: *Ce sentir est un état ou une action ? En ce moment, l'information me vient du corps, de ce qui paraît être le silence. Silence interne contaminé par le silence de salle. Tu es capable d'associer l'écoute du silence avec la luminosité ? Associer ? A quelle sensation intérieure cela correspond ?*

N.: Sans frontières.

L.: En ce moment je commence à sentir le mouvement intérieur. C'est un mouvement de flexion de la colonne vertébrale. C'est un mouvement que j'arrive à percevoir quand je suis immobile. Sachant que je suis immobile. Sachant que c'est quand je suis immobile que je le sens le mieux.

N.: Pour toi, ce mouvement naît de l'immobilité ou naît du comportement ?

L.: Je perçois le mouvement par contraste avec l'immobilité. Comme si on sentait le mouvement se mouvoir.

N.: Ce mouvement a une direction ?

L.: En ce moment, c'est une rotation vers la droite, lente. Maintenant plus intense. Je continue à sentir l'immobilité en même temps.

N.: Ce mouvement veut provoquer une réponse ?

L.: Il provoque une sensation de présence. Le mouvement est une réponse à une écoute. Maintenant, la rotation est vers la gauche.

N.: Le mouvement peut-il être aussi extérieur au corps ?

L.: Sans corps il n'y a pas de mouvement. (Silence). Avant de terminer, écoute s'il y a certains mouvements que tu aurais envie de faire, s'il y a en toi quelque mouvement disponible. En ce moment, je suis en divergence. Les épaules s'ouvrent et vont jusqu'en bas. Je regarde le toit en haut, c'est-à-dire : si je bougeais ma tête, je regarderais vers le toit.

La notion de « mouvement immobile » commence à devenir plus concrète après cette expérience. C'est à partir de cette expérience que j'ai introduit le travail sur l'immobilité tel que je l'ai décrit dans le paragraphe sur l'expérience extra-quotidienne.

3.6. L'espace d'écriture comme moment de consolidation de l'expérience et comme recueil de données.

Dans le cadre des cours et séminaires qui constituent le terrain pratique de notre étude, nous avons demandé aux élèves acteur et danseurs de tenir un journal de recherche où décrire les enjeux du processus d'apprentissage. Pour ces élèves, les journaux ont constitué un lieu de réflexion et d'expression sur leur pratique, un espace où opérer aussi une autoévaluation de l'expérience de formation. Pour les élèves de l'Ecole de Théâtre, nous avons proposé comme thème : la description des *impacts inédits* du travail sur le rapport à l'expérience de formation.

Pour les autres élèves, nous n'avions pas suggéré de thème. L'expérience de l'écriture a eu un impact significatif du point de vue pédagogique : cela nous a permis de connaître mieux les élèves et la façon dont ils traitent les informations, informations procédant de l'extérieur mais aussi de l'intérieur du corps ; nous avons pu constater qu'il existe une réciprocité entre l'acte d'écriture et l'expérience pratique : le retour écrit sur l'expérience aide à fixer les moments forts, à distinguer les phénomènes rencontrés et leurs impacts ; en même temps, l'écriture fixe des repères qui éduquent, structurent, notre écoute pour les expériences à venir.

Une des élèves du cours de théâtre, par exemple, au début du cours décrivait son expérience par des mots isolés, comme une espèce de code : « *L'identification d'une certaine individualité. La relation invisible avec l'autre. Le temps et le rythme. L'impulsion au «bon» moment. Le rythme, comme il s'altère au fur et à mesure que nous nous approprions du mouvement ! Le tout, la peur... de tomber. La musicalité du moment.* »²³ Après quelques mois, elle écrivait dans son journal: « *Quelques fois j'aimerais avoir un enregistreur à portée de mains quand je fais les exercices et que je pense avec mon cœur. Il se passe tellement de choses que j'ai une sensation abyssmale en regardant la feuille blanche et en écrivant, ce que souvent je ne sais même pas expliquer. Nous devrions "re-penser" les mots, beaucoup sont vides de sens.* »²⁴ Ce témoignage, qui à première vue semble révéler surtout la difficulté de décrire le vécu de l'expérience, révèle, à mon avis, la capacité de percevoir de façon nouvelle la richesse contenue dans l'expérience extra-quotidienne. C'était comme si elle commençait à catégoriser en temps réel et on peut sentir l'acte d'écriture interagir et se dérouler pendant l'expérience pratique. Après, ou en dehors du contexte extra-quotidien, en dehors des conditions particulières d'écoute, il devient difficile pour elle de retrouver la même richesse, une richesse, toutefois, qu'elle sait avoir vécue. En fait, quelques mois plus tard, elle écrit : « *Les écrits de cours... J'avais un désir secret de me remettre à écrire, je ne savais pas comment et je regardais les pages blanches le crayon à la main et... rien. Peut-être est-il nécessaire d'être poussé. Je voulais paratger cela avec toi, cela parce que je me suis remise à écrire. Pas seulement pour le cours... As-tu notion de la force de cet acte ?* »²⁵

²³ Journal de recherche B. F., 25 septembre 2006.

²⁴ *Ibid*, 15 janvier 2007.

²⁵ *Ibid*, 27 mars 2007 (Ce journal est en annexe. Il fait partie des données choisies pour notre analyse).

3.7. Analyse de ma pratique pédagogique.

Un élément important de l'analyse de mon processus de découverte concerne la façon dont les apprentissages au contact de l'expérience de Maestrado se sont prolongés dans ma pratique pédagogique : essayer de comprendre comment un apprentissage devient mature pour être transmis a été un des points de départ de cette étude. Pour moi, ce passage s'est fait dans la pratique : j'ai assisté à la transformation en temps réel d'exercices que je faisais depuis des années, comme aussi à celle de la façon dont «naturellement» certains protocoles pédagogiques de la Psychopédagogie Perceptive s'imposaient dans ma pratique de médiation : le jour où j'ai introduit pour la première fois l'accordage manuel dans mon cours à l'Ecole Supérieure de Théâtre, j'écrivais dans mon journal : « *Le stage d'avril vient de terminer, j'ai revu mes élèves. J'étais là, mais comme «suspendu» avec un sentiment de perplexité face au «programme» de travail que j'avais prévu. C'était comme un point d'appui au quotidien. J'étais avec eux mais je n'étais pas capable de sortir du silence et, en même temps, je ne cherchais pas de justifications. Après quelque minute, je leur ai demandé de s'allonger sur les tables.* »²⁶

J'ai commencé à reconnaître les impacts de ce que j'apprenais au contact de la Psychopédagogie Perceptive aussi en dehors de ma pratique pédagogique. Je commençais à porter un regard extra-quotidien sur l'expérience quotidienne. Dans mon témoignage antérieur, par exemple, je savais écrire : « point d'appui au quotidien », et non : insécurité ou peur. En même temps, je n'utilisais pas la notion de « point d'appui » métaphoriquement. Pour moi, cette notion signifiait concrètement la découverte d'un potentiel de créativité contenu dans le silence et l'attente. Cette attitude a influencé aussi mon écoute dans les premiers moments de cours. Je regarde les élèves arriver, chacun avec son « contexte » : le rapport à l'espace, la qualité du silence contenue dans sa posture et dans les petits gestes de préparation. C'est à partir de cette écoute que je module ma position de parole. C'est normalement dans ces premiers moments que je découvre ce que je vais dire pour nous accorder avant de travailler. J'ai commencé à porter consciemment un regard particulier sur une situation qui avant appartenait « encore » au quotidien, une situation que j'ai redécouverte en tant qu'espace d'accordage, même les yeux ouverts.

L'expérience du Maestrado m'a donné aussi l'opportunité de mesurer l'impact de certains actes pédagogiques qui, à mon avis, ont la force de transformer la pratique de

²⁶ Mon journal de recherche, 5 mai 2006, notes sur ma pratique.

formation en un vrai processus de découverte pour les élèves. Actuellement, ma façon de conduire le travail et les commentaires, qui accompagnent et rythment l'expérience pratique, sollicitent la dimension subjective de l'expérience corporelle, une dimension qui dépasse le cadre technique. J'invite l'élève à reconnaître des contenus de vécu disponibles à l'intérieur de l'expérience de formation, normalement considérés « extérieurs » à l'image qu'ils ont du théâtre et d'eux-mêmes dans le théâtre. En fait, j'ai pu constater dans la pratique que « l'image théâtre » est une des premières résistances qui se *remet en mouvement* au contact de l'expérience du sensible.

Mes expériences antérieures m'avaient fait découvrir la dimension subjective du mouvement, mais je n'avais pas encore trouvé les gestes pédagogiques adéquats pour accompagner l'acteur dans son processus d'apprentissage et de découverte. Maintenant ces gestes sont en train de devenir plus conscients et intègres. Pour le moment, je constate que l'expérience de Maestrado a déjà activé un regard nouveau sur ce que je faisais avant. En même temps, de nouveaux éléments se sont imposés. C'est très touchant de sentir la nouveauté arriver pendant le travail et « être là » quand on se sent grandir.

J'ai pu constater aussi que le renouvellement de ma pratique avait également un impact sur l'expérience des élèves et sur leur façon de la décrire²⁷ : *« J'ai senti qu'être confrontée avec la proposition de donner priorité à mes intuitions faisait émerger des choses que je ne souhaitais pas révéler à des regards étrangers. (...) Mon corps faisait sens et contenait la réponse, sans besoin que je le commande. Je n'avais pas besoin de décider. Mon corps pensait. (...) Le temps était préhistorique et éternel. Le temps n'était pas là. Là il y avait la porte pour le temps. J'ai senti comme si certaines choses sur moi se révélaient. Une clarté de vision sur des caractéristiques qui m'appartiennent, auxquelles je n'avais jamais accordé d'importance. Par exemple : le fait de ne pas aimer être observée dans ce que j'ai de plus authentique. Que ce que j'ai de plus authentique est ce qui me donne le plus de plaisir. Donc, pourquoi j'ai choisi la profession de comédienne ? »*

Le témoignage de cette élève m'a accompagné tout au long de mon étude, elle a été la référence à laquelle je revenais quand mes idées devenaient trop floues. Son témoignage dévoile une des potentialités majeures de l'expérience de formation : donner à la personne

²⁷ « Senti que confrontada com a proposta de dar prioridade à minha intuição, intuiu coisas que não queria revelar a olhares alheios. (...) O meu corpo fazia sentido e continha a resposta, sem necessitar do meu comando. Eu não precisava de decidir. O meu corpo pensava. (...) O tempo era pré-histórico e eterno. O tempo não era ali. Ali era a porta para o tempo. Senti como se certas coisas sobre mim se revelassem. Uma clareza de visão sobre características minhas, às quais eu nunca tinha dado importância. Por exemplo: O facto de não gostar de ser observada no que tenho de mais genuíno. Que o que tenho de mais genuíno é o que me dá mais prazer. Logo, porque é que escolhi a profissão de actriz ? » Journal d'une élève de 3^{ème} année de l'Ecole Supérieure de Théâtre de Lisbonne, mai 1996.

l'opportunité de faire l'expérience de soi et d'apprendre d'elle. Un autre aspect de son témoignage décrit l'impact de l'expérience sensible sur l'accès à une nature de créativité inédite pour elle, qui émerge du rapport à l'immédiateté et qui lui apporte une connaissance d'elle-même immanente, avant toute pensée, avant toute représentation.

3.6.1. Cadre pratique d'expérimentation.

J'ai élaboré un protocole pédagogique qui intègre différents exercices qui ont comme objectif de mettre l'élève en relation avec une nature de créativité en lien avec l'expérience corporelle immédiate : « *Il faut conserver dans une production l'authenticité émergente. Il faut préserver cette intuition d'action dans l'action, et l'exprimer en dehors de soi, dans le visible et dans l'audible, sans déperdition, tout en restant dans soi. Il va falloir trouver le moyen de permettre à l'élan créateur d'entrer dans la trace, sans le perdre.* » (Bois, cité par Bony, p. 74).

Entre les différents exercices que nous proposons, nous avons choisi ceux qui vont permettre au lecteur de mieux situer les expériences rapportées par les élèves dans leurs journaux.

Cadre d'expérience	Projet	Consignes de référence
Accordage : debout, immobile, yeux fermés.	Expérimenter les ressources de l'immobilité éprouvée comme silence et non comme absence de mouvement.	<ul style="list-style-type: none"> - Rester stable dans l'immobilité. - Constaté si cette qualité d'immobilité concerne aussi l'intérieur du corps. - Poser l'attention sur les petits mouvements <i>du</i> corps et <i>dans</i> le corps : oscillations, changements de tonicité, chaleur ; et aussi, le mouvement de l'attention qui se déplace vers différentes sensations. - Essayer d'associer l'écoute de l'immobilité et du mouvement. - Constaté les effets de l'une sur l'autre.
Accordage : debout, immobile, yeux ouverts. En cercle.	Retrouver dans le corps la même qualité de rapport au silence, les yeux ouverts.	<ul style="list-style-type: none"> - Constaté s'il y a une continuité avec l'expérience antérieure. Retrouver le même lieu de silence à l'intérieur de vous.

		<ul style="list-style-type: none"> - -Maintenir un regard panoramique : restez à l'écoute des oscillations du groupe. - Associer le silence intérieur et le mouvement du groupe.
Accordage : debout, yeux fermés, après ouverts.	Expérimenter une proximité inédite au mouvement sur la base du rapport au silence et à l'immobilité éprouvés.	<ul style="list-style-type: none"> - -Faire un petit mouvement avec le bras, tout en restant à l'écoute du silence du reste du corps. - Les deux bras, les yeux, la tête... toujours en appuyant le mouvement sur le silence du corps qui reste immobile. - Se promener dans l'espace, « en transportant » le silence de tout le corps.
Introspection avec une phrase. Assis, immobile, en silence.	Expérimenter la dimension créatrice du rapport à l'immédiateté	<ul style="list-style-type: none"> - Les acteurs choisissent une phrase du texte qu'ils sont en train d'étudier. - On suit le protocole de l'introspection sensorielle (Méthode Danis Bois) : modalité auditive, visuelle et cénesthésique. - Après chaque consigne on invite les étudiants à imaginer disant la phrase.
A deux, chacun avec une phrase. Les deux, relativement proches, se déplacent lentement dans l'espace les yeux fermés.	Même objectif, mais dans un cadre plus dynamique.	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver votre temps, la vitesse juste, pour que la relation puisse évoluer. - Pause. Ecouter le lien entre vous, un lien stable mais qui s'actualise à chaque instant. - Chaque fois que vous sentez votre relation se renouveler, imaginez dire la phrase. - Même chose, mais cette fois dire la phrase
À deux, chacun avec une phrase, les yeux ouverts.	Même objectif.	<ul style="list-style-type: none"> - Répéter l'exercice les yeux ouverts. Continuer à mettre des points d'appuis. C'est dans le point d'appui que la phrase prend corps. - Essayer de dialoguer. Trouver le point d'appui aussi dans le mouvement. Dire la phrase chaque fois que vous sentez le présent s'actualiser.

Deuxième partie

Champ épistémologique et méthodologique

Chapitre 4

Posture épistémologique et méthodologique

4.1. Posture épistémologique.

La recherche qui a permis cette étude est partie d'une profonde réflexion et clarification à l'intérieur de mon processus d'apprentissage et de découverte au contact de l'expérience du sensible. L'analyse de ma démarche heuristique m'est apparue comme le moyen le plus efficace pour transmettre mon expérience à ceux qui partagent le même processus ou s'apprêtent à entreprendre le même itinéraire.

Dans le souci de respecter la cohérence de notre recherche, nous avons choisi la **posture épistémologique de la phénoménologie**. En effet, notre recherche porte sur le vécu subjectif des sujets pour ensuite analyser avec rigueur la subjectivité. (Husserl, 1965 ; Boyd, 2001 ; Depraz, 1999 ; Moustakas, 1994).

À l'intérieur de ce cadre général phénoménologique, nous nous orienterons vers une démarche heuristique qui est en accord avec notre posture de praticien-chercheur impliqué, qui interagit avec son objet d'étude et revendique cette posture comme son moyen de connaissance. En effet, c'est en tant que praticien-chercheur que nous avons conduit cette recherche. Au contact des données recueillies dans les journaux de formation, nous avons procédé à une analyse phénoménologique des contenus de vécus, mais en y incluant une **démarche compréhensive et interprétative** influencée par notre démarche heuristique. Nous avons finalisé notre processus de recherche par une démarche théorisante ancrée afin de mieux évaluer l'efficacité de la pédagogie du sensible.

4.1.1. Posture du praticien-chercheur.

L'état de praticien-chercheur a caractérisé notre recherche tant sur le plan théorique que méthodologique. Notre recherche se développe depuis une posture impliquée qui interroge notre pratique à l'intérieur de notre milieu professionnel (auprès d'acteurs en formation et d'acteurs professionnels). Cette double posture de chercheur et de praticien a déterminé aussi la construction de notre méthodologie de recherche. « *Le statut de praticien-chercheur prend tout son sens quand le voyage retour peut se faire entre recherche et pratique.* » (Bois, 2007, p. 120).

Dans le contexte de notre recherche nous nous prenons nous-mêmes comme sujet de recherche (posture heuristique), tout en effectuant une mise en distance sur le plan méthodologique. « *Nous mettons en œuvre une recherche impliquée dans le double sens de l'implication dans l'action et de l'implication de soi, tout en conservant la distance qui sied à toute bonne analyse de pratique.* » (Bois, 2007, p. 126). Pour cela nous avons utilisé une démarche phénoménologique qui nous a permis de décrire les données sans les interpréter. Enfin, nous avons adopté une posture d'interrogation sur un aspect particulier de notre pédagogie tout en restant ouvert à la création au contact de l'expérience vécue.

4.1.2. Méthodologie d'investigation phénoménologique.

La démarche phénoménologique semble adaptée à recueillir les contenus qui se donnent au sein d'une expérience extra-quotidienne. L'analyse descriptive est la façon la plus simple d'accéder au texte. Nous sommes restés collés au plus près des textes dans notre travail d'analyse tout en faisant appel à notre expérience corporelle pour dégager une signification.

Dans sa définition de la démarche phénoménologique, Van Mamen la décrit comme : « (...) *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 Mamen, 1990, p. 10).

Evidemment, dans un étude qui se dit phénoménologique il faut respecter une attitude de réduction phénoménologique qui met entre parenthèses les connaissances acquises afin d'appréhender et de décrire en toute innocence ce que nous « intuitionnons ». Dans ce sens, on retrouve une *praxis* phénoménologique : « *Recueillir la présence. Être là. Car la présence n'est*

pas, telle que j'imagine qu'elle doit être (...), il s'agit de la mienne, de notre co-présence : être là, en être, en faire partie, me trouver tout entier parce qu'il y a lieu, concerné de manière privilégiée comme ce en quoi la présence peut devenir sens. » (Jourde, 2002, p. 36).

Cependant, comme ce qui nous intéressait était de créer les conditions de production de connaissance et non pas de rester dans le seul éclaircissement d'une pratique descriptive des données, nous nous sommes trouvés dans la nécessité de prolonger la démarche phénoménologique par une démarche compréhensive et interprétative pour rendre compte de cette dimension subjective dont la signification ne se donne pas d'emblée.

4.1.3. Paradigme compréhensif et interprétatif.

Le paradigme compréhensif nous dit qu'observer un comportement extérieur n'est pas suffisant pour obtenir la connaissance sur l'être humain, car plus qu'observer le comportement visible il faut savoir quel est le sens de ce comportement pour celui qui l'expérimente. W. Dilthey, considéré comme un des fondateurs de l'approche compréhensive dans les sciences humaines, invite à actualiser le **sens immanent des phénomènes humains**. « *On ne peut pas nier qu'il y ait des expériences vécues et plus particulièrement une expérience interne. Ce savoir immédiat est le contenu d'une expérience et l'analyse de ce contenu constitue ensuite la connaissance et la science du monde spirituel.* » (Dilthey, 1992, p. 176).

La démarche compréhensive nous a permis de repérer les intentions des auteurs des journaux et de mettre en valeur ce qui ne s'observait pas d'emblée dans le texte.

4.1.4. Méthode de recherche heuristique.

Pour conserver la cohérence interne dans l'approche méthodologique de notre recherche nous nous sommes inscrit dans la méthode heuristique (Craig, 1978 ; Douglas, 1985 ; Moustakas, 1990). Cette approche autorise une immersion du praticien-chercheur dans le terrain de l'expérience vécue et possède des similitudes avec notre processus de recherche qui a été exploratoire et collé à l'expérience tout en conservant l'intégrité fondamentale des phénomènes étudiés.

« *La démarche heuristique est un processus de recherche qui met l'accent sur la compréhension plutôt que sur la preuve, sur le sens plutôt que sur la mesure, sur la plausibilité plutôt que sur la certitude, sur la description plutôt que sur la vérification.* » (Graig, 1978, p. 43).

4.1.5. Posture herméneutique dans l'analyse qualitative.

L'adoption de la posture herméneutique dans notre analyse qualitative nous permet de répondre à deux nécessités : d'une part, le souhait de dégager une signification, et même une théorisation à partir des énoncés des élèves ; d'autre part, la nécessité de transmettre *au présent* l'expérience du travail pratique. « *Il ne faut jamais oublier l'autre sens du mot interpréter (celui qu'il a quand on parle d'interpréter un morceau de musique, ou une pièce de théâtre), c'est faire que cette oeuvre soit vivante, qu'elle redevienne à nouveau présente à nous.* » (Micoud, 2006). Puisque l'auteur se réfère à une autre nature de texte, sa contribution peut sembler hors contexte. Toutefois, sa réflexion sur la nécessité de rendre vivante le texte interprété rejoint notre souci de permettre aux témoignages de redevenir présents aussi pour ceux qui n'ont pas vécu la même expérience.

Notre posture de chercheur impliqué se relie, pourtant, au désir de produire une théorisation à partir des données qui dépasse la simple analyse descriptive. L'analyse par **théorisation ancrée** est conçue par ses fondateurs comme « *non pas la quantification des données qualitatives, mais plutôt un processus non mathématique d'interprétation entrepris dans l'objectif de découvrir des concepts et des rapports entre les données brutes afin de les organiser dans un schéma théorique et explicatif.* » (Strauss et Corbin, 2004, p. 28).

Nous justifions l'usage de la théorie ancrée dans notre analyse du fait que nous nous sommes réservés la possibilité de laisser venir des catégories émergentes dans le cours de notre lecture des données. En plus, nous avons aussi laissé ouverte la possibilité de dégager de notre analyse herméneutique transversale les prémices d'une théorisation concernant notamment les procédures pédagogiques mises à l'œuvre dans les cours de mouvement.

4.2. Méthodologie.

4.2.1. Les participants dans la recherche.

Le terrain de notre recherche fut le cours de mouvement à l'Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisbonne avec 24 élèves de troisième année de formation d'acteurs, un séminaire de « Techniques théâtrales » de 60 heures à l'Escola Superior de Dança avec 40 élèves de troisième année divisés en deux groupes, et un séminaire d'une semaine mené à Porto avec 8 acteurs professionnels. Parmi le grand nombre de journaux de formation nous en avons choisis trois, un pour chaque contexte. Le choix de considérer trois cadres de formation différents est dicté par le souhait de repérer, au-delà des différences, les invariants de fond qui ont caractérisé le renouvellement de ma pratique pédagogique.

Le cours de mouvement à l'Escola Superior de Teatro a une durée d'un an. Le journal de l'élève actrice se réfère au travail réalisé dans les six premiers mois. L'objectif du cours de mouvement est de consolider la formation technique des élèves en abordant l'expérience corporelle depuis différents angles : mime corporel, masques, biomécanique, techniques de conscience corporelle. Dans ce contexte, la Psychopédagogie Perceptive est devenue l'angle préféré à partir duquel nous réalisons les différents abordages, le regard de fond qui traverse les autres disciplines et aussi le support théorique de notre pratique pédagogique.

L'objectif du séminaire à l'Escola Superior de Dança était de permettre aux élèves danseurs d'approcher l'expression théâtrale. Le thème du séminaire portait sur l'étude des actions physiques du point de vue organique et dramaturgique. Le travail à partir du mouvement nous a permis d'aborder l'expressivité théâtrale en gardant un lien avec le bagage technique et esthétique des élèves danseurs.

Pour le séminaire de Porto, l'objectif était d'aborder l'expérience corporelle en lien avec l'émergence créatrice. La plupart des acteurs participants était « en répétition », en train de débiter avec un spectacle, une circonstance qui, à mon avis, a contribué à « actualiser » le travail du séminaire.

4.2.2. La méthode de recueil de données : trois journaux de formation.

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

Dans le cadre du cours à l'Escola Superior de Teatro, les élèves étaient amenés à tenir un journal de formation pour décrire les contenus de vécus rencontrés dans le cours. Nous avons suggéré aux élèves comme thème pour ses journaux : la description des « impacts inédits » rencontrés au long de leur expérience de formation. Pour les participants au séminaire de Porto et au séminaire à l'Escola Superior de Dança nous n'avons donné aucune consigne *a priori* pour la rédaction des journaux. Le choix de solliciter les élèves à la tenue d'un journal de formation est en relation avec notre propre expérience d'étudiant du Maestrado, où le fait de tenir un journal de recherche nous permettait de mieux réfléchir à l'expérience vécue et que cette analyse structurait notre écoute des expériences suivantes. Comme le précise R. Hess : « *Le journal oblige à centrer l'écriture sur un « moment », (...), et donc à lui donner de la cohérence, à lui donner du sens...* » (Hess, 1998, p. 107).

La phase d'écriture du journal de formation a été réalisée en différé de l'expérience extra-quotidienne, après chaque cours. Le journal de recherche nous a semblé adapté pour questionner notre objet de recherche : le sensible et l'émergence créatrice. Les journaux choisis n'ont pas fait l'objet d'un accompagnement de notre part. La seule « recommandation » consistait à rester proche de l'expérience vécue et de se tenir à une perspective à la première personne.

4.2.3. La méthode d'analyse de données.

Dans le processus de construction des catégorisation des données, nous avons défini une catégorisation *a priori* qui oriente la première saisie des données. Puis nous avons laissé émerger des catégories nouvelles au contact de la lecture plus approfondie des journaux.

4.2.3.1. Catégories *a priori*.

La première catégorisation a été créée en lien avec notre question de recherche qui, rappelons-le, est la suivante : **l'expérience du sensible est-elle source d'une nature de créativité nouvelle pour les acteurs de la scène pédagogique théâtrale ?** Pour développer notre analyse autour des conditions d'accès à l'immédiateté créatrice, il nous a paru nécessaire, d'abord, de repérer l'impact de l'expérience du sensible sur l'enrichissement perceptif des participants aux cours.

La première catégorisation concerne, donc, les éléments qualitatifs qui témoignent des changements de nature de perception qui apparaissent dans les journaux. Cette réflexion a donné lieu au tableau suivant :

Tableau de l'enrichissement perceptif

Résistances à la nouveauté perceptive	Enrichissement perceptif au contact du cours

4.2.3.2 Catégories émergentes.

Une première lecture des journaux de bord à l'aide de cette grille thématique nous a permis de comprendre l'organisation, le style et le contenu des journaux, ce qui nous a donné une première impression sur l'enrichissement des potentialités perceptives des élèves au contact de l'expérience du sensible. Sur la base de cette première lecture, il nous est apparu nécessaire de créer de nouvelles catégories, pour restituer de façon complète les impacts de ce développement perceptif. Les impacts témoignés par les élèves portent sur *l'accès à l'immédiateté créatrice*, mais aussi sur *la manière d'être à soi*, et sur la *présence à l'action scénique*. Il s'agit d'une catégorisation émergente pour recueillir ces données que nous n'avions pas prévue initialement de représenter de la façon suivante :

Impacts de l'enrichissement perceptif

L'accès à l'immédiateté créatrice	
La manière d'être à soi	La présence à l'action

Poursuivant la lecture des journaux, nous avons également repéré des énoncés abordants le rapport à l'expérience de formation du point de vue de **l'évaluation de progrès** et d'autres qui nous sont apparus comme de claires **prises de conscience** par rapport à leur expérience. Il s'agit de données importantes puisque, en tant que pédagogues, cela nous intéresse de comprendre comment développer chez les élèves leur capacité d'auto-évaluation, leur capacité à apprendre de l'analyse de leur vécu.

Le rapport à l'expérience de formation

Evaluation des progrès	Prises de conscience

Une fois élaborés les différentes catégories sur la base des témoignages des étudiants, nous avons procédé à la répartition des données pour les trois tableaux. Pour préserver l'anonymat des étudiants, nous avons choisi de nommer la première étudiante A1, la seconde, B1 et la troisième C1. Les énoncés et les tableaux qui montrent le processus qui nous a conduit à formuler notre analyse sont situés en annexe.

4.2.4. Analyse phénoménologique cas pas cas.

À partir de la catégorisation précédente, nous avons procédé à une analyse individuelle. En fait, chaque étudiant décrit son vécu de façon distincte, l'organisation interne des journaux et aussi les «impacts» relevés par chacun sont différents.

Nous rappelons qu'aucune restriction n'a été imposée aux étudiants en ce qui concerne la forme du journal, ils étaient libres d'écrire comme ils le souhaitaient. Seulement pour l'élève de l'école de Théâtre, nous avons proposé le thème des «impacts inédits» et recommandé d'écrire à la première personne. Les descriptions suivent le fil du cours, jour par jour. Cela a donné lieu à des témoignages avec des intensités différentes, proportionnels aux découvertes du jour, qu'il a fallu réorganiser tout en respectant son caractère descriptif.

Notre description suit la catégorisation réalisée précédemment. Nous aborderons l'analyse phénoménologique cas par cas selon les paramètres suivants :

- présentation de l'étudiant ;
- l'enrichissement du rapport à la perception;
- les impacts de l'enrichissement perceptif ;
- le rapport à l'expérience de formation.

4.2.5. Analyse herméneutique transversale.

À la suite de l'analyse phénoménologique, nous avons procédé à une analyse interprétative dans l'optique de dégager des invariants, des éléments communs aux trois témoignages, qui pourraient nous offrir de nouvelles perspectives théoriques par rapport au sujet de notre recherche. Même si le nombre des témoignages était réduit, nous avons opté pour une lecture transversale du contenu des exposés pour dégager des significations unifiantes qui pouvaient prolonger notre réflexion théorique sur l'émergence créatrice. Durant cette phase d'analyse, nous avons maintenu une posture, à la fois, structurée, nourrie par notre expérience et par nos questionnements, et ouverte, disponible à accueillir des nouvelles perspectives qui pouvaient nous éloigner de notre façon habituelle de réfléchir et de travailler.

Notre analyse herméneutique a dévoilé l'impact de l'expérience du sensible sur la potentialité perceptive des étudiants, un phénomène qui a créé de nouveaux impacts que nous

n'avons pas anticipés. Notre analyse interprétative transversale se développera selon les paramètres suivants :

- Impact de l'expérience du sensible sur l'enrichissement perceptif ;
- sur l'accès à l'immédiateté créatrice ;
- sur la manière d'être soi ;
- sur la présence à l'action scénique ;
- sur le rapport à l'expérience de formation.

Troisième Partie

Analyse et interprétation des données.

Chapitre 5

Analyse et interprétation des données

5.1. Analyse phénoménologique cas par cas.

5.1.1. Analyse phénoménologique de A1.²⁸

Femme

25 ans

Elève actrice, 3^{ème} année de formation d'acteur, Escola Superior de Teatro de Lisbonne

Portugaise

- **Résistances à la nouveauté perceptive**

Cette élève, au contact du travail, repère les premières résistances à la perception : « *C'était plus difficile. J'étais moins ouverte à la nouveauté. J'étais aussi plus géométrique. Il y avait le souci de découvrir les pauses inconfortables et celles confortables. (...) je pense que ce fût plus une fuite de l'idée, de la peur de me tromper (...)* » (p. 3, 124-127).

Elle s'aperçoit d'un autre comportement récurrent qui se révèle au contact du travail sensoriel : « *Je me suis aperçue que je sortais « hors de moi » avec beaucoup de facilité, ce qui n'est pas toujours une bonne chose. Parfois on dirait que je me perds quelque part dans l'air. J'aimerais garder cela mais en le faisant consciemment ; sortir et revenir en une seule respiration (la fameuse ligne).* » (pp. 3-4, 151-154).

²⁸ Les textes originaux en portugais sont en annexe.

Elle reconnaît cette résistance qui la retient dans les chemins perceptifs habituels « *La réduction constante du mouvement, corriger le fait de ne pas vouloir me tromper, le “ne pas vouloir” (c’est ça le problème).* » (p. 4, 164-165).

- **Enrichissement perceptif**

Progressivement, au contact avec l’expérience du sensible, elle commence à reconnaître la dimension subjective du mouvement : « *La visualisation du mouvement les yeux fermés a un autre rythme (dans l’air).* » (p. 2, 59). Elle relate aussi l’enrichissement du rapport à l’immobilité en lien avec une nouvelle conscience du *double mouvement* de l’attention : « *Ma relation avec l’immobilité est en train de se transformer. Je ne tremble plus autant et cette relation est moins forcée. Plus agréable, confortable et éveillée. Les formes et les couleurs elles-mêmes me paraissent plus claires. Les images sont maintenant comme entrant dans mes yeux. On dirait que je ne les vois pas mais que se sont-elles qui viennent à moi.* » (p. 4, 188-191).

Elle témoigne une implication perceptive de plus en plus intense qui se traduit en une sorte de lucidité perceptive : « *Le regard de l’extérieur vers l’intérieur et du dedans vers le dehors. (Plus tard je t’expliquerai mieux, c’est déjà écrit au début de l’“écrit de cours”). Cette fois-ci, cette défocalisation « de l’extérieur vers l’intérieur, comme si c’était les images qui entraient dans ma vue » et la focalisation se produisaient séparément ; (je me souviens d’un moment où je regardais Cristiana, qui était à côté de moi, et où je la vis de façon très claire, focalisée. Je ne sais pas bien expliquer, mais c’était comme si je découvrais les vêtements, les couleurs, la forme du corps, l’expression, tels qu’ils sont).* » (p. 4, 200-205).

Au fur et à mesure du travail, elle découvre un lien précis entre cette ouverture perceptive et son corps : « *J’ai découvert, il y a peu, «un lieu» dans le corps, où un souffle se révèle. Quelque part dans la poitrine, il y a un accès à d’autres rives. Je le contrôlais et le cachais, même quand je faisais l’exercice. C’est un lieu ouvert (qui ouvre), où tout se révèle. C’est un volcan toujours sur le point d’entrer en éruption. C’est un lieu agité, plein de mouvement, où les éléments se fondent et forment des «choses» que je ne sais pas re-connaître. C’est un abyme qui me transporte... qui n’a pas de fin.* » (p. 5, 233-238).

Pendant une séance d’accordage manuel, elle fait l’expérience du mouvement interne et du sensible : « *Les pauses aussi étaient beaucoup plus claires, vraiment beaucoup plus. Elle claire, moi chaude. (...) Un noyau de lumière violette/rose, mauve – dans l’immensité noire de*

mes yeux fermés. (...) J'avais la sensation que le banc bougeait, j'avais l'étrange sensation que le banc allait commencer à tourner. » (p. 9, 425-431).

En poursuivant son énoncé, elle remarque : « Dans la poitrine, ce fût extrêmement agréable, clair ; extrêmement clair. Je sentais de petits points de tension installés dans mon corps. (...) C'était très clair et je me demandais ; comment suis-je en train d'être touchée à cet endroit et de sentir si bien cette tension qui pourtant est si lointaine. » (p. 9, 440-444).

- **L'accès à l'immédiateté créatrice**

Dans le cadre d'un exercice introspectif à thème, elle décrit la relation avec une nature de créativité plus ouverte, qui s'adapte à tous les possibles : « Il s'est passé tant de chose. On sollicitait des moments de la pièce. Ceux-ci arrivaient et arrivaient aussi d'autres qui n'existaient pas mais qui pouvaient parfaitement exister, ils s'emboîtaient. Et ce fût intéressant parce que cela a commencé à se produire avant que Luca l'ait stimulé. Et il y avait des zones où je savais parfaitement où ça s'emboîtait. » (p. 3, 131-134). Elle poursuit en précisant les moments où cette ouverture se produisait : « Entre certaine pause et au début du mouvement. (...) C'était un prolongement du corps presque infime et très continu. Mais il s'agissait d'une continuité différente de celle des premiers exercices. (...) Ces derniers n'étaient nullement provoqués, c'étaient des mouvements nécessaires, simplement nécessaires. » (p. 3, 134-138).

Pendant un exercice à deux basé sur le touché, elle décrit le sentiment inédit de fusion avec l'autre, une réciprocité à soi et à l'autre qui lui permet de reconnaître et suivre le mouvement de ses intuitions : « Chaque fois il m'est plus difficile d'écrire. Tout arrive dans une zone « impénétrable », pensais-je. C'est cette pénétration de l'impénétrable qui aujourd'hui se produisait dans ma relation avec un autre corps, c'est quelque chose au-delà du plaisir. Comme si moi et l'autre nous cessions d'exister, pour donner vie à un autre ; moi et « toi » ensemble dans un seul corps. Le plaisir proprement dit, réside dans le fait de sentir que l'autre (que maintenant tu es aussi), se sente bien. Je ne sais pas expliquer pourquoi à un moment donné tu touches à un endroit et pas à un autre, en vérité c'est très intuitif. » (p. 6, 288-294).

Quelque temps après cette expérience, pendant une séance d'accordage manuel, elle témoigne de la rencontre avec le mouvement interne et décrit les effets de cette rencontre sur sa présence à soi et au monde qui devient plus intense, plus totale : « J'avais une grande lucidité vis-à-vis de ce que je sentais, pensais, et même jusqu'à ressentir l'inconfort de ma collègue. Cette sensation de capter absolument tout, vraiment tout. Les yeux fermés je savais, par exemple, où Luca se trouvait ; comme s'il était possible d'accéder à la vision périphérique les

yeux fermés. Je savais aussi de manière exacte où se situait ma pensée, en-dehors de ce que j'avais oublié. (...) Je vais essayer d'écrire comment cela se produisait. Il y avait des moments (...) où ma pensée était projetée vers... vers le haut, dans l'air, au-dessus de moi mais en hauteur. A d'autres moments, c'était comme si elle était sur moi, comme un tissu fin qui te protège, qui te couvre (plus semblable à mon état normal (?), proche, qui me touche). Et à d'autres moments, ma pensée (?) était aspirée en moi, comme si mes yeux se mouvaient aussi vers l'intérieur. Là il y avait une obscurité remplie de couleurs ; rose/violet. Je m'assoupissais presque. Ces mouvements (?), pensées (?), étaient spontanés. » (p. 10, 445-456).

Au contact de cette nature pré-réflexive de créativité, elle révèle une grande lucidité descriptive dans la façon de discriminer les différents contextes perceptifs au sein de l'expérience : « La température du corps était relativement stable, avec une brise passant superficiellement dans ton corps. Je sentais l'inconfort de Filipa, je le sentais. Je sentais aussi les interruptions. Quand elle s'arrêtait, moi je continuais, intérieurement et lucidement continue, et je savais exactement jusqu'où le mouvement allait, jusqu'à l'intérieur de mes organes. C'était très clair quand Luca m'aidait, il venait avec moi, il était à ce moment là avec moi. Quand arriva l'heure de «terminer», ce fût très, très beau pour moi ; se rappeler de choses miennes, je me suis souvenue de moi, innocente. J'ai eu une envie énorme d'ouvrir les yeux ; je les ai ouverts. » (p. 10, 457-463).

- **La manière d'être à soi**

En lien avec l'expérience du mouvement interne, elle découvre un nouveau regard sur la relation à elle-même : « Quand arriva l'heure de «terminer», ce fût très, très beau pour moi ; se rappeler de choses miennes, je me suis souvenue de moi, innocente. (...) J'eus une sensation de profonde allégresse et compassion pour moi-même, pour m'être rappelée de ces moments il y a longtemps oubliés, gardés quelque part en moi. J'ai eu aussi envie de pleurer, la nostalgie du manque ; les absences à moi-même. Cette nostalgie s'entremêla aussi avec une certaine tristesse, d'être simplement seule. Ce fût momentané. Je me suis réveillée de suite de ce «rêve» profond, et la journée se présenta à mes yeux prête à être vécue. » (p. 10, 461-472).

- **La présence à l'action**

Dans le rapport à l'action, elle commence à reconnaître un relâchement inédit de l'intentionnalité : « Laisser aller, ce n'était pas exactement «écouter», c'était un laisser aller. » (p. 2, 68).

La relation au sensible enrichit sa qualité de présence à l'action qui englobe la double dimension, intérieur-extérieur, du rapport au mouvement ; la pause devient le lieu privilégié d'écoute de l'impulsion de l'action : « *A un certain moment, le mouvement se compose tout seul, il devient celui qui te guide et se laisse guider dans le sens où il s'appuie sans se blesser. A la pause : Tranquillité, sérénité et me mouvoir quand mon corps souhaite se mouvoir.* » (p. 2, 111-113). Dans le prolongement de sa narration, elle rapporte un sentiment de globalité dans la relation au corps et à l'action : « *J'étais attentive, prête à réagir à ce qui surgirait de l'extérieur. J'eus la sensation que si je devais le faire, ce serait avec mon corps tout entier. Ce ne serait pas seulement avec mon bras, avec mon petit pied, avec ma tête ; mon corps réagirait dans son entier. Entier.* » (p. 5, 226-228).

- **Evaluation des progrès**

Au fur et à mesure du travail elle constate une évolution par rapport à l'immobilité, qui devient un lieu à partir duquel faire l'expérience d'une qualité attentionnelle nouvelle: « *Les pieds et la relation au poids étaient mieux intégrés. Moins d'usage de la force «brute». Ma relation avec l'immobilité est en train de se transformer. Je ne tremble plus autant et cette relation est moins forcée. Plus agréable, confortable et éveillée. Les formes et les couleurs elles-mêmes me paraissent plus claires. Les images sont maintenant comme entrant dans mes yeux. On dirait que je ne les vois pas mais que se sont-elles qui viennent à moi.* » (p. 4, 186-191).

Elle fait une comparaison entre le rapport à l'immobilité au commencement du cours et sa relation actuelle à l'immobilité sur la base du rapport aux informations internes : « *Je me souviens du début des cours où l'immobilité pour moi était toujours fort peu tranquille. Je sentais beaucoup d'informations qui venaient, je pense, de l'intérieur de la chair ; comme si elles étaient de petits chocs qui se révélaient automatiquement à l'extérieur, sans que j'aie de contrôle sur eux. Aujourd'hui, il y eut une grande tranquillité, et ce n'est pas pour cela que j'eus moins d'informations «internes».* » (p. 5, 206-211).

Ensuite, elle se réfère à la rencontre avec le mouvement interne comme à une conquête et souligne l'impact d'une information directive reçue pendant l'expérience : « *Aujourd'hui, j'ai gagné. En ce qui concerne le mouvement interne – «il n'est pas dans tes mains, il est en toi». Il y a quelque chose qui là s'est révélé ; il y a une lumière, là, au fond. De fait, je ne m'étais jamais interrogée – le déplacement... La respiration, la sensibilité. (...) Les pauses*

aussi étaient beaucoup plus claires, vraiment beaucoup plus. Elle claire, moi chaude. Je pense que c'«est en toi», c'est mon combat depuis longtemps. » (p. 9, 419-426).

- **Prises de conscience**

Cette élève réfléchit au travail sur le sensible comme à quelque chose de “curieusement objectif”, comme si la subjectivité commençait à devenir un aspect du rapport à l'expérience corporelle de plus en plus tangible : *« C'est un travail de fond, profond, qui, parfois, peut paraître prétentieux. Il est simplement nécessaire, utile et curieusement très objectif. L'inconscient n'est pas un songe, c'est une conscience libre sur ce que je dis, imagine, sens, observe et crée. Il est équilibré. Il touche à l'unisson le je et le tu. » (p. 2, 99-102).*

Elle met en évidence la dimension subjective du travail technique qui confère au travail une dimension formatrice plus globale : *« Ce travail sur la tonicité est un mystère «révélé». Il est à la fois spécial et étrange, parce que tu travailles techniquement sur toi-même. Je pensais que cela n'était pas possible. » (p. 6, 278-279).*

Au cours de sa narration, elle cite aussi Gilbert Durand en lien avec la notion d'émergence créatrice, une citation qui nous est apparue très pertinente : *« Pour que l'imagination créatrice se produise, il est nécessaire de faire le vide, de mettre fin à l'activité désordonnée du mental, de se libérer de l'agitation émotionnelle... » (p. 11, 503-505).*

A la fin de son énoncé elle rapporte sa «réconciliation» avec le geste d'écrire, un geste qu'elle avait abandonné et qui réapparaît avec une force nouvelle : *« Les écrits de cours... J'avais un désir secret de me remettre à écrire, je ne savais pas comment et je regardais les pages blanches le crayon à la main et... rien. Peut-être est-il nécessaire d'être poussée. Je voulais partager cela avec toi, ce pourquoi je me suis remise à écrire. Pas seulement pour le cours... As-tu notion de la force de cet acte ? ».*

5.1.2. Analyse phénoménologique de B1.

Femme

24 ans

Elève danseuse, 3^{ème} année de formation, Escola Superior de Dança de

Lisbonne

Portugaise

- **Résistances à la nouveauté perceptive**

Cette élève ne se réfère explicitement à aucun élément en rapport avec ses habitudes perceptives.

- **Enrichissement perceptif**

Il faut souligner que cette élève révèle une certaine facilité à traduire la sensation en compréhension. Presque toujours, ses énoncés démontrent une capacité à catégoriser et à opérer des transferts réflexifs sur la base de l'expérience corporelle éprouvée.

Comme premier élément d'enrichissement perceptif, cette élève se réfère au rapport au point d'appui qui intensifie la relation au corps et à l'action : « *Je crois que la première nouvelle sensation vécue dans ces cours fût la pause, avec, par conséquent, la valorisation et la compréhension de l'immobilité. J'ai appris à sentir d'une autre façon le moment qui suit celui où je m'arrête, le moment où la pause se clarifie dans mon corps, où je prends conscience de mon corps et de l'énergie qui naît de ce moment-là. (...) A travers cette nouvelle perspective, j'ai appris que quand j'arrive à écouter mon corps dans ce moment d'immobilité, je sens une énergie, une force qui clarifie et justifie le mouvement que je ferai à suivre.* » (p. 1, 8-16).

Dans le cadre d'un travail en couple qui engage le tonus, elle est assise, au dehors du plateau de travail, et suit le travail d'une collègue : « *Je me souviens même de sentir ma respiration beaucoup plus lente, au moment où, une collègue que j'observais, passa d'un état de contraction à un état de relâchement total, par des mouvements si lents que j'ai réussi à reproduire, dans mon propre corps, la baisse de son niveau de tonicité. Ce fût une sensation étrange, peut-être un moment d'empathie (...). J'en ai conclu que, qui observe, arrive réellement à reproduire dans son propre corps le niveau de tonicité de l'autre, même de manière involontaire.* » (pp. 1-2, 30-37).

Au fil de sa narration, elle revient sur le rapport à la pause et précise: « *Cette pause est perçue et sentie, non pas comme un moment d'immobilité, mais comme la continuité du mouvement antérieur. C'est une pause avec un mouvement sous-entendu, avec une énergie qui nous est donnée par la perception du mouvement qui viendra ensuite.* » (p. 3, 75-77).

L'intensification de son implication perceptive fait qu'elle commence aussi à identifier, de façon de plus en plus précise, les impacts du rapport à l'immobilité: « *Résonance intérieure du mouvement/de la pause : Si on donne du temps au temps, le corps agit par lui-même. Je peux*

avoir une idée du mouvement mais si je fais la pause le mouvement qui surgit est différent et paraît plus intériorisé, juste, clair. » (p. 5, 165-167).

- **Accès à l'immédiateté créatrice**

Dans le contexte d'un exercice introspectif à thème, assise et immobile, cette élève décrit un sentiment d'ouverture créative en lien avec l'éprouvé corporel qui actualise la relation aux mots, un sentiment qui, en quelque sorte, la surprend : *« A travers le toucher, j'ai senti que, les yeux fermés, le contact avec une autre personne, en me plaçant dans une certaine position, était une force en soi. J'ai senti qu'après que d'autres personnes m'ai touchée pendant un certain temps, cela se clarifiait, m'imaginant ainsi disant ma propre phrase. (...) De manière générale, j'ai senti que la façon de dire la phrase fût complètement différente de ce que j'attendais, que j'avais mémorisé tous les points par lesquels j'étais passée, et je ne me suis même pas aperçue qu'il s'agissait d'une personne en train de me toucher mais plutôt de mon corps en train d'exécuter les mouvements par sa propre force naturelle, constituant ainsi une phrase de mouvement. Je me suis seulement rendue compte qu'il s'agissait d'une personne quand j'ai ouvert les yeux. » (p. 7, 210-225).*

- **Manière d'être à soi**

Dans la description des contenus de vécus, de rencontres au contact de l'expérience sensible, elle met en relief en particulier le rapport à la pause, à l'immobilité et ses impacts, ainsi que la relation à elle-même : *« (...) la quête de l'immobilité fait que je me concentre plus sur mon intériorité, elle me rend plus consciente des sons et des changements qui adviennent à l'intérieur de moi. » (p. 4, 108-110).*

Et aussi : *« La pause n'est pas le futur de quelque chose, c'est quelque chose qui s'actualise, non seulement dans la relation à l'autre mais aussi avec nous-mêmes. » (p. 6, 189-190).*

- **Présence à l'action**

Le travail sensible lui offre une perspective plus organique de l'expressivité et du rapport au mouvement : *« Dans ce même cours j'ai senti et compris la signification du mouvement sous la forme, le sensation de l'altération de ma tonicité, sans avoir besoin*

d'altérer la forme de mon corps. J'ai eu, pour la première fois, la perception du fait que le mouvement naît de cette perception intérieure et non le contraire et qu'il est réellement possible d'improviser par-dessous un mouvement qui ne se voit pas, mais qui, d'une certaine façon, est perçu par qui assiste. » (p. 2, 37-42).

Dans le contexte d'un travail à deux qui implique le toucher, elle fait l'expérience de l'émergence spontanée du mouvement en lien avec la pause : « (...) *La main de Catarina, conjointement avec la pause, a fait émerger le mouvement, c'est-à-dire, sa main même sans vouloir ne pas être passive, au bout d'un moment elle ne l'était plus de toute façon, et elle entrait déjà dans l'action involontairement.* » (p. 6, 182-185). Elle continue sa description et souligne le caractère autonome du mouvement organique : « *Par la suite, en changeant de position, ma main sur le genou de Catarina, j'ai pensé que ma main allait avancer et en fait elle a reculé, le professeur a dit ensuite : "souvent le mouvement n'est pas ce que nous pensons qu'il va être". L'arrêt initie la pause, celle-ci transmet la relation et enfin il y a mouvement. (...) J'ai compris alors que la pause peut être intégrée dans le mouvement et que les intentions en bénéficient, elle clarifie nos impulsions, l'intuition inévitable.* » (p. 6, 186-194).

- **Evaluation des progrès**

Au moment d'évaluer son parcours, elle souligne en particulier le fait d'avoir retrouvé un sentiment de calme par rapport au travail de mouvement : « *En somme, pendant ce mois, j'ai parcouru tout un chemin, qui m'a aidé à arriver à mes fins, et cette discipline m'a appris à aborder le mouvement d'une manière plus calme, en respectant le temps que celui-ci requiert pour se clarifier et devenir réel, parfois à vouloir avancer trop vite aboutit seulement à ce que l'on tombe et qu'il soit alors plus difficile de se lever. Il reste aussi une conscience et un calme qui, jusqu'alors, en beaucoup de nous n'existaient pas (...).* » (p. 9, 278-282).

- **Prises de conscience**

Cette élève rapporte la découverte d'un espace d'écoute nouveau, un espace de plaisir aussi qu'elle recherche de manière autonome : « (...) *J'ai eu plus conscience de ça quand, au début du dernier cours, le professeur a dit : "(...) maintenant, faites ce dont vous avez envie, écoutez votre corps et reproduisez un exercice qui vous a aidés d'une certaine façon (...)", et à ce moment-là, j'ai pensé : "Bon, finalement un moment pour s'arrêter et m'écouter !..., "*

Comme je suis travailleuse-étudiante et la charge horaire de ce cours est si surchargée, le temps qui me reste pour penser à quoique ce soit est réduit, voire inexistant, et à ce moment-là je suis arrivée à la conclusion que c'est exactement cela que nous avons fait depuis le début de ces cours : s'arrêter pour apprendre à écouter et sentir notre corps très distinctement. » (p. 2, 48-58).

Elle prend conscience aussi de l'impact que la dimension introspective du travail commence à avoir dans son expérience : *« Et parfois, cette analyse vient du simple fait de fermer les yeux, de nous laisser être commandés et penser à notre travail, en essayant de le visualiser dans chaque contact et ainsi percevoir les changements et les sensations qui naissent de là. » (p. 9, 275-277).*

5.1.3. Analyse phénoménologique de C1.

Femme

28 ans

Actrice professionnelle

Portugaise

- **Résistances à la nouveauté perceptive**

Le contact avec l'expérience du sensible permet à cette élève de porter un regard rétrospectif sur ses habitudes perceptives : *« La précision chez moi peut être très oscillante. Je pense, et je pense ne pas me tromper, que, si je stabilise mon niveau de rigueur, je pourrais améliorer ma performance subjective, interne et même jusqu'à la rendre plus abstraite. Quand je parle de quelque chose d'abstrait, je parle de ce qu'il y a en moi d'instinctif. Parfois, je sens que l'instinctif me domine. Et ce n'est pas suffisant. Je me réveille et je sens que je n'y suis pas, que je ne suis pas. En devenant consciente du mouvement, des petits gestes, des tensions et du relâchement, je pourrais faire de l'instinctif quelque chose de crédible. » (p. 1, 26-32).*

Elle repère également l'existence d'une résistance cognitive qui inhibe le rapport à l'expression : *« Il arrive aussi que nous ayons peur de continuer parce que la pensée réflexive, que nous pensions dominer, s'impose à l'action. Apparaissent alors les jugements de valeur sur nous-mêmes. » (p. 2, 62-63).*

- **Enrichissement perceptif.**

Cette actrice commence par décrire l'enrichissement de sa capacité perceptive au contact de l'expérience sensible comme une redécouverte, une nouveauté familière : « *Quelque chose de nouveau mais qui deviendra extrêmement familier. Comme si cette conscience globale – corps, respiration, mouvement, (même quand apparemment statique), silence, vacarme, silence dans le vacarme, bruit dans le silence – avait toujours été avec moi, mais juste dévalorisée, endormie, par ignorance ou par oubli.* » (p. 1, 14-17).

Elle rapporte l'impact d'un exercice introspectif qui ouvre sa perception à une dimension plus totale qui englobe la relation à soi et au corps: « *Du dernier exercice il m'est resté la notion que j'arrive à focaliser aussi bien l'intime que, et je ne veux pas exagérer, l'universel. Je me souviens d'avoir entendu la même musique avant d'arriver pour travailler et après être sortie. La musique était la même, mais je l'ai entendue de façon différente et j'ai réussi à comprendre mieux pourquoi certains rythmes m'émouvaient, d'autres m'accéléraient les battements cardiaques et d'autres encore faisaient se suspendre ma respiration.* » (p. 1, 18-22).

Au fil de sa narration, elle souligne à nouveau l'impact de l'expérience sur la relation au corps : « *J'insiste sur la conscience du corps. Il me paraît être un nouveau corps.* » (p. 2, 40).

Elle découvre également un potentiel nouveau dans la relation avec la pause : « *Attente/écoute : c'est une interrogation interne qui palpite, qui a une pulsion, qui peut signifier la différence entre faire d'une manière ou d'une autre, ou simplement être (Faisant aussi, étant, existant).* » (p. 3, 87-88).

- **Accès à l'immédiateté créatrice.**

Cette élève relate l'accès à une nature de créativité inédite émergente du rapport à l'expérience corporelle immédiate: « *La phrase que j'ai dite intérieurement pendant l'exercice fit écho en moi, mais je crois que j'ai fini par la dire à voix haute de très diverses manières. Elle est devenue réelle, et la peur de l'erreur s'est dissipée en quelque sorte. J'ai compris que, en m'appuyant sur mon propre corps et sur les mouvements internes, comme ceux de la respiration ou du flux sanguin, ce que j'avais à dire avait beaucoup plus de sens.* » (p. 1, 33-36). Ensuite, elle décrit d'autres impacts du rapport à l'expérience immédiate : le sentiment d'être en relation en même temps avec la totalité et le détail, d'être sujet et spectateur de l'expérience : « (...) *il est possible de nous voir, de mémoire, reproduis dans chaque petit*

mouvement. Il est possible que nous nous retrouvions dans chaque fraction de séquence et que nous nous imaginions dans une quelconque des autres. Il est possible même que nous nous asseyions au-dehors et assistions au «filme» et écoutions les répercussions que chaque mouvement a eues en nous. » (p. 2, 58-61).

- **Manière d'être à soi.**

Cette élève commence son journal avec la description de l'impact de l'enrichissement perceptif sur la relation à elle-même: *« Le trajet jusqu'au métro, descendre vers le métro, arriver à la station, prendre conscience de l'espace énorme et de l'espace intime, qui était le mien. J'ai eu la sensation, prétentieuse peut-être, que je sentais quelque chose dans mon corps que les gens ici, attendant le métro, ne sentaient pas. J'avais une conscience présente, presque prédominante, presque gênante de part son excès, de mon propre corps. Comme s'il s'agissait d'une sorte de voyeurisme vis-à-vis de moi-même. Non pas une surveillance policière, un regard aussi bien du dehors vers le dedans que de l'intérieur vers l'extérieur, et à nouveau du dehors vers le dedans. » (p. 1, 5-10).*

Au cours de sa narration, elle décrit sa relation avec la mémoire du cours: *« Je ne me sentais pas poursuivie par les souvenirs de ce qui s'était passé pendant ces quelques heures de travail. Chose étrange ! C'était comme si les souvenirs étaient tellement présents qu'ils devenaient le présent lui-même. Comme s'il s'agissait d'un mécanisme précis qui m'aidait à marcher, à être de manière différente. » (p. 1, 11-13).* Elle ajoute, aussi : *« Être seulement, comprendre ce que c'est d'être. Absorber par la contemplation de moi-même. » (p. 2, 45-49).*

- **Présence à l'action**

L'élève témoigne aussi d'une présence plus intense à l'action, une intensité qui libère l'action de la peur de se tromper et lui donne une richesse inédite: *« La phrase que j'ai dite intérieurement pendant l'exercice fit écho en moi, mais je crois que j'ai fini par la dire à voix haute de très diverses manières. Elle est devenue réelle, et la peur de l'erreur s'est dissipée en quelque sorte. J'ai compris que, en m'appuyant sur mon propre corps et sur les mouvements internes, comme ceux de la respiration ou du flux sanguin, ce que j'avais à dire avait beaucoup plus de sens. ».*

Elle témoigne également d'une qualité de présence plus totale à l'action : *« (...) Il est possible de nous voir, de mémoire, reproduis dans chaque petit mouvement. Il est possible que*

nous nous retrouvions dans chaque fraction de séquence et que nous nous imaginions dans une quelconque des autres. Il est possible même que nous nous asseyions au-dehors et assistions au «filme» et écoutions les répercussions que chaque mouvement a eues en nous. » (p. 2, 58-61).

- **Evaluation des progrès.**

Au moment de la réalisation du stage, cette élève est en répétition pour un spectacle. Elle constate une évolution dans sa présence et sa capacité d'écoute : *« Le fait d'être au milieu d'un processus de travail dans le cadre du workshop est très révélateur et surprenant. Malgré que la répétition d'hier soir, après le travail que nous avons fait, me paraisse avoir un temps beaucoup plus dilaté, je me suis rendue compte que j'étais plus centrée, plus attentive à ce qui se passait à l'intérieur de moi et aux répercussions provoquées par ce que j'étais en train de faire. » (p. 3, 69-73).*

- **Prises de conscience**

Le contact avec l'expérience sensible permet à cette élève de mûrir une réflexion par rapport à la relation au corps. Elle prend conscience de la richesse cachée à l'intérieur d'une relation perceptive au mouvement, une découverte qui dans un premier temps la surprend fortement : *« Je me suis aperçue que nous perdons confiance en notre corps, nos potentialités, au fur et à mesure que nous grandissons. Comme si nous nous éloignons de lui ou, tout du moins, de nombreuses parties. Nous rendons invisibles des parties du corps. C'est pour ça que quand j'ai rendu visible les points qui avant ne l'étaient pas, j'étais effrayée d'une certaine façon, ce fut même un gouffre de peur. » (p. 2, 41-44).*

Le contact avec les ressources de l'expérience corporelle immédiate lui provoque une autre prise de conscience en lien avec sa profession d'actrice. Elle reconnaît la nécessité d'un abordage différent de sa pratique professionnelle, un abordage libéré du psychologisme et plus en relation avec la « matière du corps » : *« Je me suis aperçue que je manquais de rituels. C'est-à-dire, des rituels internes de préparation pour croire, pour que l'autre croît également. Je me suis aperçue que souvent le présupposé que j'ai est erroné. Je pars du principe : "Si je fais ça, le public va croire." Je pense que j'ai seulement pris conscience de ça, conscience franche de ça, maintenant. Je commence à comprendre ce que signifie ne pas travailler psychologiquement et quelle différence il y a quand réellement nous nous approchons de signaux plus pré-mentaux qui sont à l'intérieur de nous-mêmes. » (pp. 2-3, 69-79).*

5.2. Analyse herméneutique interprétative transversale.

5.2.1. Analyse du contexte.

Il faut souligner que même si le cours garde une certaine unité du point de vue des contenus, les trois élèves au moment de leur formation sont insérés dans des contextes pédagogiques et professionnels différents qui ont, naturellement, une incidence sur leur façon d'aborder le travail que nous leur proposons. On constate par exemple que tandis que A1 et B1 sont intégrés dans un cours académique régulier, C1 est une actrice professionnelle qui au moment du séminaire est en train de débiter un spectacle. Il s'agit d'un aspect qui, à notre avis, a donné à son expérience une intensité particulière, même si le séminaire ne dura qu'une semaine : « *Le fait d'être au milieu d'un processus de travail dans le cadre du workshop est très révélateur et surprenant.* » (p. 2, 69-71).

Pour A1 et B1, la différence de parcours de formation a naturellement caractérisé la façon d'interroger le travail proposé, en particulier quand on abordait la dimension de composition. Mais, quand le travail touchait la dimension organique, de fond, du *performer*, les trois élèves se retrouvaient au même endroit en partageant la même problématique. Cet aspect est apparu très clairement à partir de l'analyse phénoménologique des journaux des élèves qui décrivent des expériences inédites, singulières, et en même temps similaires ; on observe, également, que certains aspects se rapportant au niveau de fond du travail comme le rapport à la perception, le rapport au point d'appui, à l'immobilité, à l'expérience introspective et notamment à la découverte d'une nature de créativité inédite, surprenante même, au contact de l'expérience corporelle immédiate, on les retrouve presque dans toutes les catégories d'analyse élaborées.

Du point de vue de l'évolution du rapport à l'écriture, on repère aussi quelques différences. Avec A1, on observe comment l'écriture, qui au commencement semble être réduite à une simple prise de notes, devient progressivement un « lieu » où l'expérience pratique se prolonge et à partir duquel l'expérience pratique se nourrit. Au contraire, B1 révèle tout de suite une facilité à transformer un vécu en compréhension. En même temps, elle ne fait pas souvent référence à comment l'expérience du séminaire se prolonge dans le quotidien, alors que A1 et C1, surtout par rapport à des moments plus intenses de l'expérience, rapportent les impacts du travail sur le rapport à elles-mêmes, à la pratique professionnelle et leur vie dans le

quotidien. Le journal de C1 était écrit à la main, et garde la force du témoignage « à chaud » écrit d'un seul trait. On remarque la dimension existentielle très présente dans son journal.

5.2.2. Impact de la pédagogie du sensible sur l'enrichissement perceptif.

Du point de vue de l'enrichissement de la capacité perceptive, on trouve plusieurs points de convergence entre les expériences singulières rapportées par les trois élèves : **les rapports au silence, à l'immobilité, à la pause, semblent représenter les nouveautés qui ont le plus renouvelé le rapport des élèves à l'expérience corporelle.**

Si on se réfère à la progression de A1 sur la base de ce qu'elle rapporte dans son journal, on observe que le rapport au silence et à l'immobilité devient de plus en plus vif et présent : « *Ma relation avec l'immobilité est en train de se transformer. Je ne tremble plus autant et cette relation est moins forcée. Plus agréable, confortable et éveillée. Les formes et les couleurs elles-mêmes me paraissent plus claires. Les images sont maintenant comme entrant dans mes yeux. On dirait que je ne les vois pas mais que se sont-elles qui viennent à moi.* » (p. 4, 188-191). Une implication perceptive qui s'affine et qui lui apporte un sentiment de «neutralité» qui l'amène à regarder les choses tel qu'elles sont : « *(...) je me souviens d'un moment où je regardais Cristiana, qui était à côté de moi, et où je la vis de façon très claire, focalisée. Je ne sais pas bien expliquer, mais c'était comme si je découvrais les vêtements, les couleurs, la forme du corps, l'expression, tels qu'ils sont.* » (p. 4, 203-205). Un moment important de son itinéraire de progression c'est quand elle découvre un lien concret entre la perception et le corps : « *J'ai découvert, il y a peu, «un lieu» dans le corps, où un souffle se révèle. Quelque part dans la poitrine, il y a un accès à d'autres rives. Je le contrôlais et le cachais, même quand je faisais l'exercice. C'est un lieu ouvert (qui ouvre), où tout se révèle.* » (p. 5, 233-236).

La rencontre avec le mouvement interne se donne d'emblée avec une grande intensité : « *Les pauses aussi étaient beaucoup plus claires, vraiment beaucoup plus. Elle claire, moi chaude. (...) Un noyau de lumière violette/rose, mauve – dans l'immensité noire de mes yeux fermés.* » (p. 9, 425-427). L'expérience subjective du mouvement devient plus concrète : « *(...) J'avais la sensation que le banc bougeait, j'avais l'étrange sensation que le banc allait commencer à tourner.* » (p. 9, 427-431), comme également le rapport au corps sensible : « *Dans la poitrine, ce fût extrêmement agréable, clair, extrêmement clair. (...) Je sentais de petits points de tension installés dans mon corps. C'était très clair et je me demandais ; comment*

suis-je en train d'être touchée à cet endroit et de sentir si bien cette tension qui pourtant est si lointaine. » (p. 9, 440-444).

L'itinéraire du développement perceptif de B1 est également caractérisé par l'enrichissement du rapport à la pause et à l'immobilité. Nous retrouverons les notions de pause, silence, immobilité, en référence à tous les autres *rappports* que nous avons répertoriés dans les catégories d'analyse. Au début de l'expérience, elle rapporte la découverte d'une relation inédite à la pause : *« Je crois que la première nouvelle sensation vécue dans ces cours fût la pause, avec, par conséquent, la valorisation et la compréhension de l'immobilité. (...) quand j'arrive à écouter mon corps dans ce moment d'immobilité, je sens une énergie, une force qui clarifie et justifie le mouvement que je ferai à suivre. »* (p. 1, 8-16). Une perception qui avec le temps se précise : *« Se on donne du temps au temps, le corps agit par lui-même. Je peux avoir une idée du mouvement mais si je fais la pause le mouvement qui surgit est différent et paraît plus intériorisé, juste, clair. »* (p. 5, 165-167).

Par le contact avec l'expérience du sensible C1 commence à repérer des résistances à la perception : *« Parfois, je sens que l'instinctif me domine. Et ce n'est pas suffisant. Je me réveille et je sens que je n'y suis pas, que je ne suis pas. En devenant consciente du mouvement, des petits gestes, des tensions et du relâchement, je pourrais faire de l'instinctif quelque chose de crédible. »* (p. 1, 29-32). Elle commence à reconnaître que le rapport à l'intuition peut être nourri différemment par un enrichissement de la conscience perceptive du mouvement.

Elle commence alors par décrire la découverte, au contact de l'expérience du sensible, d'une qualité d'écoute plus ouverte, plus globale, comme quelque chose de nouveau et familier à la fois : *« Quelque chose de nouveau mais qui deviendra extrêmement familier. Comme si cette conscience globale (...) avait toujours été avec moi, mais juste dévalorisée, endormie, par ignorance ou par oubli. »* (p. 1, 14-17). Au cours de sa progression elle commence à avoir une perception plus claire des effets de cet enrichissement sur le rapport au quotidien : *« Du dernier exercice il m'est resté la notion que j'arrive à focaliser aussi bien l'intime que, et je ne veux pas exagérer, l'universel. Je me souviens d'avoir entendu la même musique avant d'arriver pour travailler et après être sortie. La musique était la même, mais je l'ai entendue de façon différente (...). »* (p. 1, 18-20). Et également sur le rapport au corps : *« J'insiste sur la conscience du corps. Il me paraît être un nouveau corps. »* (p. 2, 40).

Enfin, on trouve, comme pour A1 et B1, un enrichissement de la relation à l'écoute immobile, à la pause, au silence, comme voie d'accès à une compréhension nouvelle de l'expérience corporelle en lien avec l'action scénique : *« Attente/écoute : c'est une interrogation*

interne qui palpite, qui a une pulsion, qui peut signifier la différence entre faire d'une manière ou d'une autre, ou simplement être (Faisant aussi, étant, existant). » (p. 3, 87-88).

5.2.3. Impact de l'expérience du sensible sur l'accès à l'immédiateté créatrice.

Même si l'accès à l'immédiateté créatrice se donne avec une richesse différente chez les trois élèves, on trouve dans leurs descriptions des éléments de convergence : **la dimension introspective des expériences, le rapport au corps qui sollicite une implication perceptive intense, le rapport au silence, le rapport au point d'appui entendu comme suspension active, moment de clarification interne.**

On trouve également chez les trois élèves un autre élément qui, sur la base de ce qu'ils rapportent dans leurs journaux, caractérise le rapport avec cette nature de créativité : un sentiment de surprise face à la découverte d'un potentiel d'adaptation qu'ils ne croient pas posséder.

L'énoncé de A1 est la description d'un rapport à l'immédiateté qui devient de plus en plus intense, à partir d'une expérience introspective à thème jusqu'à la rencontre avec le mouvement interne. Premièrement, elle relève le rapport à la "pause" comme condition d'accès à cette dimension créatrice qui ne se rapporte pas à la capacité d'inventer mais plutôt à une disponibilité, une ouverture face à ce qui se donne dans l'instant : *« On sollicitait des moments de la pièce. Ceux-ci arrivaient et arrivaient aussi d'autres qui n'existaient pas mais qui pouvaient parfaitement exister, ils s'emboîtaient. (...) Et il y avait des zones où je savais parfaitement où ça s'emboîtrait. Entre une pause déterminée et le début du mouvement. (...) »* (p. 3, 131-135). Une nature de créativité qu'elle décrit comme un potentiel d'adaptation, d'acceptation de tout ce qui est en train de se donner au sein de l'expérience : *« C'était un prolongement du corps presque infime et très continu. Mais il s'agissait d'une continuité différente de celle des premiers exercices. (...) Ces derniers n'étaient nullement provoqués, c'étaient des mouvements nécessaires, simplement nécessaires. »* (p. 3, 134-138).

A l'occasion d'une expérience introspective à deux qui implique le toucher, elle fait l'expérience de l'immédiateté en lien avec un sentiment de fusion avec l'autre qu'elle n'avait jamais éprouvé : *« C'est cette pénétration de l'impénétrable qui aujourd'hui se produisait dans*

ma relation avec un autre corps, c'est quelque chose au-delà du plaisir. Comme si moi et l'autre nous cessions d'exister, pour donner vie à un autre ; moi et «toi» ensemble dans un seul corps. Le plaisir proprement dit, réside dans le fait de sentir que l'autre (que maintenant tu es aussi) se sent bien. » (p. 6, 288-292).

Quelque temps après cette expérience, pendant une séance d'accordage manuel, elle témoigne de la rencontre avec le mouvement interne et décrit les effets de cette rencontre sur sa présence perceptive totale, à soi et au monde. On peut remarquer la lucidité avec laquelle A1 décrit son expérience tout en restant en contact avec différents plans de l'expérience : le rapport à l'autre allongé sur la table, le rapport à l'espace et aux autres, le rapport à soi, le rapport au mouvement interne, le rapport à la pensée, tout cela contenu dans une même perception : *« J'avais une grande lucidité vis-à-vis de ce que je sentais, pensais, et même jusqu'à ressentir l'inconfort de ma collègue. Cette sensation de capter absolument tout, vraiment tout. Les yeux fermés je savais, par exemple, où Luca se trouvait ; comme s'il était possible d'accéder à la vision périphérique les yeux fermés. Je savais aussi de manière exacte où se situait ma pensée, en-dehors de ce que j'avais oublié. (...) Je vais essayer d'écrire comment cela se produisait. Il y avait des moments (...) où ma pensée était projetée vers... vers le haut, dans l'air, au-dessus de moi mais en hauteur. A d'autres moments, c'était comme si elle était sur moi, comme un tissu fin qui te protège, qui te couvre (plus semblable à mon état normal (?), proche, qui me touche). Et à d'autres moments, ma pensée (?) était aspirée en moi, comme si mes yeux se mouvaient aussi vers l'intérieur. Là il y avait une obscurité remplie de couleurs ; rose/violet. Je m'assoupissais presque. Ces mouvements (?), pensées (?), étaient spontanés. » (p. 10, 445-456).*

Pour B1, comme pour les deux autres élèves, l'exercice introspectif à thème a un impact décisif sur l'accès à une nature inédite de créativité, une créativité non entendue comme invention mais comme acceptation, adaptation face à ce qui se donne dans le présent. Une adaptation qui, au moment où elle se produit, surprend et génère un rapprochement de soi, comme un inédit familier : *« (...) j'ai senti que, les yeux fermés, le contact avec une autre personne, en me plaçant dans une certaine position, était une force en soi. J'ai senti qu'après que d'autres personnes m'ait touchée pendant un certain temps, cela se clarifiait, m'imaginant ainsi disant ma propre phrase. (...) De manière générale, j'ai senti que la façon de dire la phrase fût complètement différente de ce que j'attendais, que j'avais mémorisé tous les points par lesquels j'étais passée, et je ne me suis même pas aperçue qu'il s'agissait d'une personne en train de me toucher mais plutôt de mon corps en train d'exécuter les mouvements par sa*

propre force naturelle, constituant ainsi une phrase de mouvement. Je me suis seulement rendue compte qu'il s'agissait d'une personne quand j'ai ouvert les yeux. » (p. 7, 210-225).

C1 fait référence à un exercice similaire à celui de B1 et décrit comment la signification de la phrase s'actualise au contact des tonalités internes. En plus, elle se réfère un autre aspect qui est implicite dans le témoignage des autres : **au contact de l'immédiateté, la phrase qu'elle doit dire fait sens**. C'est un élément en lien avec l'émergence créatrice qui nous semble important : la façon dont le sens de la phrase s'actualise en lien avec les tonalités internes, le sens intime, le sentiment de soi : *« La phrase que j'ai dite intérieurement pendant l'exercice fit écho en moi, mais je crois que j'ai fini par la dire à voix haute de très diverses manières. Elle est devenue réelle, et la peur de l'erreur s'est dissipée en quelque sorte. J'ai compris que, en m'appuyant sur mon propre corps et sur les mouvements internes, comme ceux de la respiration ou du flux sanguin, ce que j'avais à dire avait beaucoup plus de sens. » (p. 1, 33-36).* Elle décrit aussi par rapport à l'action, une dimension plus ouverte de l'attention qui lui permet d'avoir une **perception totale de la partition : à la fois locale et globale, interne et externe**. Il s'agit d'un autre élément perceptif lié à l'expérience corporelle immédiate qui vient enrichir son rapport à la créativité : *« (...) Il est possible de nous voir, de mémoire, reproduis dans chaque petit mouvement. Il est possible que nous nous retrouvions dans chaque fraction de séquence et que nous nous imaginions dans une quelconque des autres. Il est possible même que nous nous asseyions au-dehors et assistions au «filme» et écoutions les répercussions que chaque mouvement a eues en nous. » (p. 2, 58-61).*

5.2.4. Impact de l'expérience du sensible sur le rapport à soi.

Les trois élèves rapportent les impacts de l'expérience sensible sur la façon de se ressentir à eux-mêmes. On constate, en tout cas, que c'est en particulier avec A1 et C1 que la **dimension existentielle** de l'expérience arbore une intensité particulière. Dans le cas de B1, ses témoignages semblent rester à l'intérieur de l'expérience de formation alors que pour A1 et C1 ils décrivent un lien avec le quotidien, avec leur passé, avec la relation au corps.

On voit que l'expérience de l'accordage manuel permet à A1 d'avoir accès à une réflexion de nature existentielle qui engage la relation à elle-même. On voit que, à la suite de cette expérience, les yeux ouverts, cette forte présence à soi, cette grande lucidité perceptive se

prolonge dans le quotidien. Elle décrit une remémoration qui a un grand impact sur elle dans le présent : « *Quand arriva l'heure de «terminer», ce fût très, très beau pour moi ; me rappeler de choses miennes, je me suis souvenue de moi, innocente. (...) J'eus une sensation de profonde allégresse et compassion pour moi-même, pour m'être rappelée de ces moments il y a longtemps oubliés, gardés quelque part en moi. J'ai eu aussi envie de pleurer, la nostalgie du manque ; les absences à moi-même. Cette nostalgie s'entremêla aussi avec une certaine tristesse, d'être simplement seule. Ce fût momentané. Je me suis réveillée de suite de ce «rêve» profond, et la journée se présenta à mes yeux prête à être vécue.* » (p. 10, 461-472).

Pour B1, le rapport à la pause et au silence détermine aussi un rapprochement à soi et fait émerger des réflexions de nature existentielles qui dépassent la dimension technique de l'expérience: « (...) *la quête de l'immobilité fait que je me concentre plus sur mon intériorité, elle me rend plus consciente des sons et des changements qui adviennent à l'intérieur de moi.* » (p. 4, 108-110). Et aussi : « *La pause n'est pas le futur de quelque chose, c'est quelque chose qui s'actualise, non seulement dans la relation à l'autre mais aussi avec nous-mêmes.* » (p. 6, 189-190).

C1 rapporte l'impact de cet enrichissement perceptif de la relation au corps comme quelque chose qui se prolonge dans la relation avec elle-même : « *Le trajet jusqu'au métro, descendre vers le métro, arriver à la station, prendre conscience de l'espace énorme et de l'espace intime, qui était le mien. (...) J'avais une conscience présente, presque prédominante, presque gênante de part son excès, de mon propre corps. (...) Non pas une surveillance policière, un regard aussi bien du dehors vers le dedans que de l'intérieur vers l'extérieur, et à nouveau du dehors vers le dedans.* » (p. 1, 5-10).

Cette relation au corps fait aussi que le vécu du travail se prolonge, dans sa façon de se sentir au quotidien : « *Je ne me sentais pas poursuivie par les souvenirs de ce qui s'était passé pendant ces quelques heures de travail. Chose étrange ! C'était comme si les souvenirs étaient tellement présents qu'ils devenaient le présent lui-même. Comme s'il s'agissait d'un mécanisme précis qui m'aidait à marcher, à être de manière différente.* » (p. 1, 11-13). Elle ajoute, aussi : « *Être seulement, comprendre ce que c'est d'être. Absorber par la contemplation de moi-même.* » (p. 2, 45-49).

5.2.5. Impact de l'expérience du sensible sur la présence à l'action.

On retrouve des éléments de convergence, notamment le rapport à la pause en tant que élément de clarification interne de l'action. Aussi la dimension subjective commence à gagner une intensité inédite.

A1 et C1 rapportent **deux aspects révélateurs d'une implication perceptive déjà intense en lien avec la perception du sensible : la capacité de ressentir à la fois la dimension globale et locale de la séquence du mouvement** et aussi, en résonance avec ce que Grotowski décrivait comme le regard immobile, **une attitude perceptive qui leur permet d'être à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'expérience.**

A1 fait l'expérience d'abord d'un relâchement intentionnel de la relation avec le mouvement : « *Laisser aller, ce n'était pas exactement «écouter», c'était un laisser aller.* » (p. 2, 68).

Et c'est toujours grâce au rapport avec la pause, qu'elle découvre la dimension de l'attentionnalité dans le rapport au mouvement : « *A un certain moment, le mouvement se compose tout seul, il devient celui qui te guide et se laisse guider dans le sens où il s'appuie sans se blesser. A la pause : Tranquillité, sérénité et me mouvoir quand mon corps souhaite se mouvoir.* » (p. 2, 111-113). Ensuite elle témoigne d'une globalité retrouvée dans le rapport à l'action : « *J'étais attentive, prête à réagir à ce qui surgirait de l'extérieur. J'eus la sensation que si je devais le faire, ce serait avec mon corps tout entier. Ce ne serait pas seulement avec mon bras, avec mon petit pied, avec ma tête ; mon corps réagirait dans son entier. Entier.* » (p. 5, 226-228).

B1 rapporte des surprises dans la relation à l'action en lien avec le point d'appui. Le mouvement qui émerge de la pause se donne dans des orientations inattendues : « (...) *La main de Catarina, conjointement avec la pause, a fait émerger le mouvement, c'est-à-dire, sa main même sans vouloir ne pas être passive, au bout d'un moment elle ne l'était plus de toute façon, et elle entrait déjà dans l'action involontairement. Par la suite, en changeant de position, ma main sur le genou de Catarina, j'ai pensé que ma main allait avancer et en fait elle a reculé, le professeur a dit ensuite : "souvent le mouvement n'est pas ce que nous pensons qu'il va être".* » (p. 6, 182-188).

Et également, la pause peut être intégrée dans le mouvement : « *L'arrêt initie la pause, celle-ci se transmet à la relation et enfin il y a mouvement. (...) J'ai compris alors que la pause*

peut être intégrée dans le mouvement et que les intentions en bénéficient, elle clarifie nos impulsions, l'intuition inévitable. » (p. 6, 186-194).

Dans le rapport à l'action, on retrouve avec C1 la dimension que Grotowski appelle « regard immobile » ou « Je-Je », se référant à un niveau perceptif qui devient de plus en plus intense, lucide, et qui génère des impacts inédits sur sa qualité de présence à l'action: « (...) *Il est possible de nous voir, de mémoire, reproduis dans chaque petit mouvement. Il est possible que nous nous retrouvions dans chaque fraction de séquence et que nous nous imaginions dans une quelconque des autres. Il est possible même que nous nous asseyions au-dehors et assistions au «filme» et écoutions les répercussions que chaque mouvement a eues en nous.* » (p. 2, 58-61).

5.2.6. Impact de l'expérience du sensible sur le rapport à l'expérience de formation.

Au contact de la pédagogie du sensible les trois élèves rapportent tous des aspects en lien avec leur évolution dans leur expérience de formation. Tous les aspects touchent la découverte d'un **calme, un relâchement de la volonté par rapport au mouvement**, le rapport à l'immobilité et également la perception du mouvement interne.

Le contact à l'expérience du sensible a fait mûrir des prises de conscience qui contribuent à resituer le rapport à l'expérience de formation et à la pratique professionnelle.

A1 évalue son processus d'apprentissage, met en relief le rapport à l'immobilité qui englobe le rapport au silence et qui lui révèle aussi une nouvelle attitude de neutralité, d'ouverture à ce qui est disponible : « *Ma relation avec l'immobilité est en train de se transformer. Je ne tremble plus autant et cette relation est moins forcée. Plus agréable, confortable et éveillée. Les formes et les couleurs elles-mêmes me paraissent plus claires. Les images sont maintenant comme entrant dans mes yeux. On dirait que je ne les vois pas mais que se sont-elles qui viennent à moi.* » (p. 4, 188-191).

Elle rapporte également un autre aspect qui a évolué en lien avec une indication directive donnée pendant l'expérience, le rapport au mouvement interne : « *Aujourd'hui, j'ai gagné. En ce qui concerne le mouvement interne – «il n'est pas dans tes mains, il est en toi».* Il

y a quelque chose qui là s'est révélé ; il y a une lumière, là, au fond. De fait, je ne m'étais jamais interrogée – le déplacement... La respiration, la sensibilité. (...) Les pauses aussi étaient beaucoup plus claires, vraiment beaucoup plus. Elle claire, moi chaude. Je pense que c'«est en toi», c'est mon combat depuis longtemps. » (p. 9, 419-426).

A1 décrit aussi une prise de conscience qui concerne le rapport à la subjectivité et à la dimension pré-réflexive du rapport à la pensée : *« C'est un travail de fond, profond, qui, parfois, peut paraître prétentieux. Il est simplement nécessaire, utile et curieusement très objectif. L'inconscient n'est pas un songe, c'est une conscience libre sur ce que je dis, imagine, sens, observe et crée. Il est équilibré. Il touche à l'unisson le je et le tu. » (p. 2, 99-102).*

Autre prise de conscience qui touche la dimension du rapport à la formation comme lieu où faire l'expérience de soi : *« Ce travail sur la tonicité est un mystère «révélé». Il est à la fois spécial et étrange, parce que tu travailles techniquement sur toi-même. Je pensais que cela n'était pas possible. » (p. 6, 278-279).*

Enfin, elle prend conscience de la force de l'acte d'écriture : *« Les écrits de cours... J'avais un désir secret de me remettre à écrire, je ne savais pas comment et je regardais les pages blanches le crayon à la main et... rien. Peut-être est-il nécessaire d'être poussée. Je voulais partager cela avec toi, ce pourquoi je me suis remise à écrire. Pas seulement pour le cours... As-tu notion de la force de cet acte ? ».*

Ensuite, en lien avec son expérience, elle rapporte aussi une citation qui met en relief la dimension de suspension qui détermine l'accès à l'immédiateté créatrice : *« Pour que l'imagination créatrice se produise, il est nécessaire de faire le vide, de mettre fin à l'activité désordonnée du mental, de se libérer de l'agitation émotionnelle... » (p. 11, 503-505).*

B1 dans l'analyse de son évolution met en relief la découverte d'un calme nouveau dans le rapport au mouvement et à la créativité : *« Il reste aussi une conscience et un calme qui, jusqu'alors, en beaucoup de nous n'existaient pas (...). » (p. 9, 281-282).* Elle prend conscience des bénéfices de cet espace d'écoute; un espace de calme qu'elle commence à chercher de manière autonome : *« (...) J'ai eu plus conscience de ça quand, au début du dernier cours, le professeur a dit : “(...) maintenant, faites ce dont vous avez envie, écoutez votre corps et reproduisez un exercice qui vous a aidés d'une certaine façon (...)”, et à ce moment-là, j'ai pensé : “Bon, finalement un moment pour s'arrêter et m'écouter !...”. » (p. 2, 51-54).* Elle prend également conscience d'une façon nouvelle de prêter attention au corps et au

mouvement : « *Et parfois, cette analyse vient du simple fait de fermer les yeux (...)* » (p. 9, 275).

C1 remarque l'importance d'être en répétition avec un spectacle comme une circonstance qui actualise l'expérience de formation. Dans le lieu de sa pratique professionnelle elle reconnaît des nouveautés dans sa qualité d'écoute et de présence : « *Le fait d'être au milieu d'un processus de travail dans le cadre du workshop est très révélateur et surprenant. (...) je me suis rendue compte que j'étais plus centrée, plus attentive à ce qui se passait à l'intérieur de moi et aux répercussions provoquées par ce que j'étais en train de faire.* » (p. 3, 69-73).

Elle découvre également la nécessité d'un renouvellement dans la façon d'aborder sa pratique professionnelle : « *Je me suis aperçue que je manquais de rituels. C'est-à-dire, des rituels internes de préparation pour croire, pour que l'autre croît également. (...) Je pense que j'ai seulement pris conscience de ça, conscience franche de ça, maintenant. Je commence à comprendre ce que signifie ne pas travailler psychologiquement et quelle différence il y a quand réellement nous nous approchons de signaux plus pré-mentaux qui sont à l'intérieur de nous-mêmes.* » (pp. 2-3, 69-79).

5.3. Conclusion et discussion théorique.

Vient le moment de finaliser notre recherche par une synthèse en forme de conclusion qui mettra en évidence certaines réponses à notre question de recherche : **L'expérience du sensible est-elle source d'une nature de créativité nouvelle pour les acteurs de la scène pédagogique ?**

Nous pouvons considérer, au regard des données recueillies dans les trois journaux de formation, que nous avons, en partie, répondu à notre question de recherche. **Il apparaît clairement que l'expérience corporelle proposée dans la pédagogie du sensible est source d'une émergence créatrice nouvelle et inédite : inédite dans son lieu d'émergence corporel pré-réflexif ; inédite également dans son caractère de donation autonome au sein de l'expérience corporelle immédiate ; inédite, enfin, dans sa nature, décrite par les élèves non plus comme une « capacité d'invention » mais plutôt comme une « force d'acceptation et d'adaptation à tous les possibles » qu'ils n'imaginaient pas posséder. En amont de ces différentes expressions on trouve la présence du mouvement interne en tant que**

déclencheur de l'émergence de cette créativité organique décrite aussi comme un état de dilatation de conscience qui permet à la personne de vivre et de « s'observer vivre » l'expérience corporelle en conservant une lucidité perceptive inédite particulière. Notons que ce caractère inédit se retrouve chez l'actrice professionnelle au même titre que chez les deux acteurs débutants. Cela vient appuyer le caractère inédit de la source créatrice corporelle. Quand on touche le plan organique, tous les acteurs, qu'ils soient professionnels ou débutants, partagent la même problématique par rapport au déploiement de soi et de sa subjectivité sur la base de l'expérience corporelle vécue.

Le champ théorique, que nous avons abordé de manière exhaustive, a constamment nourri notre réflexion sur l'expérience corporelle éprouvée comme source créative pour l'acteur et pour le pédagogue. Il nous a permis de faire des liens entre les propositions pédagogiques des principaux réformateurs de l'art performatif – Copeau, Grotowski, Barba, Stanislavski – et celles de D. Bois. On retrouve chez Danis Bois le même intérêt pour le **silence** et l'**immobilité** que celui rencontré chez Copeau et Grotowski qui privilégiaient justement la dimension de *rapport* et reconnaissaient l'impact révélateur du silence et de l'immobilité sur l'écoute que l'acteur porte sur lui et sur son corps. On note cependant que, si la dimension du rapport est présente chez ces auteurs, le silence et l'immobilité, proposés par D. Bois, convoquent une animation interne à la matière corporelle qui sollicite très fortement la dimension existentielle et l'émergence d'une créativité qui s'ancre dans le champ perceptif corporel. En ce sens, Danis Bois semble également rendre plus tangible et concrète une autre intuition pédagogique formulée par Stanislavski et Grotowski en lien avec la notion de potentialité. Stanislavski, rappelons-le, proposait les notions de *nature* et *plasticité* pour décrire la force, sous forme de mouvement, qui, de l'intérieur du corps, se prolonge dans le geste visible ; pour Grotowski, la **potentialité** correspondait à un courant, quasi biologique, d'impulsions, qui vient de l'«intérieur» et qui va vers l'accomplissement d'une action précise. La notion de **mouvement interne** proposée par Danis Bois, implique la possibilité de capter de manière consciente cette force interne grâce à un entraînement perceptif spécifique. Pour Danis Bois, la relation au mouvement interne a une potentialité créatrice en offrant à la personne l'opportunité de découvrir en elle une force active d'adaptation, d'acceptation et d'ouverture à « tous les possibles ».

La notion d'**éprouvé** proposée par Danis Bois est en lien avec le propos de Copeau d'amener l'acteur à porter sur son expérience une sorte de **double regard** : un regard du dedans, qui témoigne de l'éprouvé, et un autre, de l'extérieur, qui témoigne des effets de l'impression sur l'expression. Pour Danis Bois, la notion d'éprouvé a une connotation active, qui ne se limite

pas au *ressentir*, mais qui implique la capacité de la personne à interagir avec l'expérience du sensible, à s'engager cognitivement sur la base du vécu corporel. Pour Grotowski, rappelons-le, la notion de **regard immobile** décrit le même niveau d'implication perceptive : la capacité de l'acteur à relier, dans une seule présence, le plan intérieur et extérieur de l'expérience.

Au contact de la pédagogie du sensible, les participants ont rapportés les impacts l'enrichissement perceptif, sur l'immédiateté créatrice, sur la présence à l'action, sur la manière d'être à soi et sur l'expérience de formation.

Les témoignages des élèves décrivent l'impact de la **présence à la posture** fortement sollicitée par la pédagogie du sensible à travers des points d'appui, **rapportés par les élèves comme étant une pause, un temps de latence, une suspension de laquelle émerge une résonance interne et une clarification des impulsions d'action**. Cela est permis grâce à l'enrichissement perceptif qui est rapporté par les étudiants et à partir duquel émerge également un processus créatif. En effet, les exercices proposés, dans les ateliers de découverte, recrutent une **ressource attentionnelle paroxystique permettant de saisir, en temps réel, l'action des tonalités internes qui actualisent le rapport à l'expression**. Cela nous amène à considérer le rapport à la temporalité. La pédagogie du sensible privilégie le rapport à l'immédiateté vécue au sein de l'expérience corporelle éprouvée. Les exercices proposés recrutent une résonance attentionnelle qui permet de saisir, en temps réel du geste des tonalités internes à partir desquelles émerge une source de créativité qu'ils définissent comme une capacité d'adaptation qu'ils n'imaginaient pas posséder. La proposition de simulation interne d'une phrase donne à vivre une transformation de la tonalité interne qui nourrit, de façon inédite, le rapport aux intentions d'actions. Les témoignages apportés à propos d'un exercice, développé dans le cadre pratique, révèlent la pertinence de cette pratique dans l'accès à l'immédiateté qui influence la présence à l'action. En fait, les élèves témoignent de l'accès à un **double regard sur la dimension spatiale subjective et d'une dilatation de conscience qui leur permet d'être à la fois à l'extérieur et à l'intérieur en conservant une lucidité perceptive inhabituelle**. Il s'agit d'un aspect qui rejoint le concept de désobstruction de Grotowski mais réalisé de façon douce et sur la base de l'enrichissement perceptif. Le silence livre, au contact de la Pédagogie du sensible, une expérience perceptive inédite, proche de la notion de passivité créative de Grotowski.

Les élèves remarquent également que l'accès à l'immédiateté créatrice donne à vivre une nouvelle manière d'être à soi, une dimension qui concerne la totalité de la personne, qui

touche son identité profonde et qui invite au développement d'une dimension humaine qui favorise la compréhension de sa propre intériorité.

L'expérience du sensible participe à la mise en mouvement des habitudes motrices et perceptives, ce qui influence également le rapport à l'expérience de formation. En fait, au contact de la pédagogie du sensible, les trois élèves rapportent tous des aspects en lien avec leur évolution sur le plan artistique et humain. Ils se réfèrent à **la découverte d'un calme, d'un relâchement de la volonté par rapport au mouvement et également d'un regard nouveau sur la dimension formatrice de l'expérience corporelle.**

Pour développer cette étude, nous nous sommes appuyés sur notre apprentissage corporel au contact de l'expérience du sensible à partir duquel nous avons dégagé une analyse heuristique visant à mieux comprendre les aspects de renouvellement de notre pratique pédagogique. En lien avec notre propre démarche heuristique, nous remarquons que les expériences rapportées par les élèves ressemblent à celles qui ont caractérisé notre parcours en tant qu'étudiant du Maestrado en Psychopédagogie Perceptive. En ce sens, les témoignages des élèves nous ont donné aussi la possibilité de confirmer quels sont les apprentissages, au contact de l'expérience du sensible, qui ont déjà pénétré, d'une façon profonde, notre pratique pédagogique. On a vu comment Danis Bois souligne l'importance, pour le pédagogue, d'être dans le lieu du sensible pour ensuite amener l'autre, élève ou patient, dans ce même lieu. **Les notions d'auto-empathie et de résonance, proposées par Danis Bois, mettent en évidence la dimension de réceptivité perceptive comme condition essentielle d'une médiation immédiate.** Sur la base de notre expérience, nous ne pouvons que confirmer cette réflexion de Danis Bois. Il nous semble, effectivement, qu'une des conditions incontournables d'une transmission authentique implique que le pédagogue soit dans le *lieu* de l'expérience dont il parle. Une *habitation* qui lui permet de reconnaître les phénomènes qui se donnent à l'intérieur de l'expérience immédiate, de faire circuler ceux qui sont à la portée de l'élève et de rester dans une posture d'attente active entre l'« écoute immédiate » et le « projet d'action ».

Nous avons conscience que notre étude mériterait d'être approfondie, en particulier en étudiant un plus grand nombre d'élèves, mais nous tirons néanmoins de cette recherche des indicateurs importants qui sont en faveur de la présence d'une émergence créatrice inédite au contact de l'expérience corporelle éprouvée en temps réel de l'action.

5.3.1. Perspectives.

A travers cette recherche, nous nous sommes familiarisé avec la rigueur d'une démarche de recherche qualitative appliquée à l'étude de contenus de vécu, somme toute très subjectifs.

En ce qui nous concerne, elle nous a ouverts de nouveaux horizons pédagogiques qu'il conviendra de consolider et d'évaluer dans notre future thèse de doctorat.

Nous souhaitons que cette recherche, bien qu'incomplète et perfectible, servira de départ à une réflexion à propos de l'intégration de la relation au corps dans la scène pédagogique théâtrale.

Nous avons remarqué que l'expérience du sensible permet l'accès à une nature immédiate de créativité en lien avec l'expérience corporelle éprouvée. Nous avons vu que le rapport avec cette émergence créatrice a un impact actualisateur sur les intentions d'action. Dans les expériences introspectives avec des phrases avec une signification précise, le rapport à l'éprouvé corporel a un effet actualisateur sur le rapport que l'acteur établi avec la signification de la phrase. En lui donnant la possibilité de la dire en accordant le geste vocal aux tonalités internes, il fait l'expérience d'un rapport qui, tout en gardant le lien avec l'intention originale, s'actualise constamment mais ne cesse jamais de *faire sens* pour lui. C'est sur la base de cette expérience que nous aurions le souhait de développer notre recherche autour du thème de la gestion scénique des émotions sur la base du rapport perceptif au corps.

Il s'agit, évidemment, d'un thème assez complexe mais nous croyons que cette étude concernant la nature de créativité qui émerge de l'expérience corporelle immédiate peut constituer déjà une base importante. En fait, nous serons amenés à confirmer ou infirmer l'hypothèse selon laquelle l'acteur n'interprète pas des émotions sur scène mais gère une capacité à s'éprouver, à éprouver une intensité de soi qui s'actualise à chaque instant en fonction de la relation à tous les éléments scéniques et dramaturgiques. Dit autrement, c'est justement quand l'acteur *joue des émotions* qu'à notre avis il risque de n'être pas crédible sur scène. Nous considérons que le rapport au corps peut enrichir le sentiment de soi et que cette capacité agît en intersection avec la signification : dans l'intersection entre tonalité interne et signification de l'action se joue, à notre avis, l'authenticité du rapport scénique à l'émotion.

Pour développer cette recherche sur les émotions scéniques sur la base du rapport perceptif au mouvement, nous voyons aussi la nécessité de développer ultérieurement nos capacités perceptives en lien avec la pédagogie du sensible. Actuellement, la dimension pratique

de la Psychopédagogie Perceptive se présente à nos yeux comme quelque chose d'une grande profondeur qui, à travers un entraînement intensif, peut nous proportionner des pistes de recherche, pour le moment encore, inconcevables.

Bibliographie

- AA.VV., *Il corpo scenico, ovvero la tradizione scenica dell'attore*, dirigé par Azzaroni G., ed. Nuova Alfa, 1990.
- Barba E., « Un amuleto fatto di memoria », *Drammaturgia dell'attore*, dirigé par De Marinis M., ed. I Quaderni del Battello Ebbro, 1997.
- Barba E., *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*, ed. Il Mulino, 1993.
- Berger E., *Le mouvement dans tous ses états*, Paris : Point d'appui, 1999.
- Bois D., *Le sensible et le mouvement. Essai philosophique*, Paris : Point d'appui, 2001.
- Bois D., *Le moi renouvelé*, Paris : Point d'Appui, 2006.
- Bois D., *Corps Sensible et transformation des représentations. Proposition pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation d'adulte*, mémoire de « Didactique et organisation des institutions éducatives », Université de Séville, 2005.
- Bois D., *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte : vers un accompagnement perceptivo cognitif à médiation du corps sensible*, thèse de doctorat européen, Université de Séville, sous la direction d'Antonio Morales et d'Isabel Lopez Gorriz, 2007.
- Bois D., « La fibre humaine de l'artiste », dans *La présence totale au mouvement.*, Entretien, 2003 (document audio).
- Bony M., *La parole sensorielle*, Mémoire de Diplôme International MDB, sous la direction de Didier Austray, Juin 2004.
- Boyd C.O., « Phenomenology, the method », Munhall (ed.), *Nursing Research: qualitative perspective* (pp. 93-122), New York : Jones and Bartlett, 2001.
- Brook P., *Le Diable, c'est l'ennui. Propos sur le théâtre*. Paris : Actes Sud/Papiers, «Cahiers théâtre/éducation», 1991.
- Brook P., *Points de suspension : 44 ans d'exploration théâtrale 1946-1990*. Paris : Seuil, «Fiction & cie», 1992.
- Burghis H., *Pédagogie du sensible et enrichissement des potentialités perceptives*, Maestrado en Psychopédagogie Perceptive, Université Moderne, Mars 2007.
- Chekhov M., *Etre acteur, technique de comédien*, Ed. Pygmalion, 1980.
- Copeau J., *Registres I – Appels*, Gallimard, 1974.

- Copeau J., *Il luogo del teatro*, dirigé par Maria Ines Aliverti, Ed. La casa Usher, 1988.
- Craig, E.P., « La méthode heuristique: une approche passionnée de la recherche en sciences humaines », dans *The heart of the teacher, a heuristic study of the inner word of teaching*, Université de Boston, Graduate School of Education, 1978.
- Dalcroze J., *Le Rythme, la Musique et l'Éducation*, Lausanne, Foetisch Frères, 1965.
- Decroux E., *Paroles sur le mime*, Editions Gallimard, 1963.
- Decroux E., « Des origines du mime et d'une conception du monde », dans *Étienne Decroux, mime corporel. Textes, études et témoignages*, sous la direction de Patrick Pezin, Éd. L'Entretemps, 2003.
- Depraz N., *Husserl*, Paris : Armand Colin, 1999.
- De Marinis M., *Mimo e teatro del Novecento*, Ed. La Casa Uscher, 1993.
- Diderot D., *Paradosso sull'attore*, SE Studio Editoriale, 1986
- Dilthey W., *Introduction aux sciences de l'esprit*, Œuvres complètes T. I., Paris : Cerf., 1992.
- Douglas B.G. & Moustakas C., « Heuristic inquiry; the internal search to know », *Journal of humanistic Psychology*, 1985.
- Decéty J., « Mouvement réel, mouvement imaginé », *Science et Vie*, n. 204, 1998.
- Decéty, J. *la compréhension des actions et des intentions d'autrui : neuro-anatomie fonctionnelle et théorie de la simulation*, Conférence au collège de France, 2003.
- Gentina S., *Du théâtre à la MDB, ou de l'art de l'acteur à l'art d'être humain*, 2003
- Grotowski J., *Per un teatro povero*, ed. Bulzoni, 1970.
- Grotowski J., « Risposta a Stanislavski », dans Stanislavski K., *L'attore Creativo*, sous la direction de Fabrizio Cruciani e Clelia Falletti, Ed. La casa Usher, 1980.
- Heggen C., « Qu'est-ce qu'il a dit Jésus Christ ? », dans *Étienne Decroux, mime corporel. Textes, études et témoignages*, sous la direction de Patrick Pezin, Éd L'Entretemps, 2003.
- Herbert G., *L'éducation psysique, ou l'entraînement complet par la méthode naturelle, exposé et résultats*, Paris, Vuibert, 1912
- Hess R., *La pratique du journal, l'enquête au quotidien*, Paris : Anthropos, 1998.
- Husserl E., *Idées directrices pour une phénoménologie, Vol. I*, Paris : Gallimard, 1965.
- Jourde P., *La littérature sans estomac*, Paris : L'esprit des péninsules, 2002.
- Leão M., *La présence totale au mouvement*, ed. Point d'appui, 2002.
- Lindh I., *Pietre di Guado*, ed. Bandecchi e Vivaldi, 1998.
- Meyerhold V.E., *Textos Teoricos*, Publicaciones de la Asociacion de Directores de Escena de España, 1992.

- Merleau-Ponty M., *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard, 1945.
- Merleau-Ponty M., *Le visible et l'invisible*, Paris : Gallimard, 1964a.
- Micoud. A., « Entretien avec André Micoud : Un herméneute en prise avec ses objets », *ethnographiques.org*, numéro 9, février 2006 [en ligne] <http://www.ethnographiques.org/2006/Dumain,et-al.html>
- Moustakas C., *Phenomenological Research Methods*, Thousand Oaks: Sage, 1990.
- Prospéri C. L'attention: Une activité cognitive, *un instrument de prise de conscience perceptive*, Mémoire de post graduation en pédagogie perceptive du mouvement de l'université Moderne de Lisbonne, sous la direction du professeur D. Bois, 2002
- Ribot, Th. *Recherches sur la mémoire affective*, *Revue Philosophique*, 38, 1894.
- Ribot, Th. *Essai sur l'imagination créatrice*. Paris: Alcan, 1900.
- Richards T., *Al lavoro con Grotowski sulle azioni fisiche*, ed. Ubulibri, 1993.
- Rogers C., *Tornar-se pessoa*, Moraes Editores, Lisboa, 1985.
- Rousseau J.J., *Émile ou de l'éducation*, Paris : Flammarion, 1966.
- Roustang F., *Il suffit d'un geste*, Odile Jacob, 2003.
- Ruffini F., *Teatro e Boxe. L'« atleta del cuore » nella scena del novecento*, ed. Il Mulino, 1994.
- Stanislavski K., *L'attore creativo*, sous la direction de Fabrizio Cruciani et Clelia Falletti, Ed. La Casa Usher, 1980.
- Stanislavski K., *Ma vie dans l'art*, Ed. L'Age d'Homme, 1999.
- Stanislavski K., *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Ed. Laterza, 1990.
- Strauss A. e Corbin J., *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, Academic Press Fribourg., 2004.
- Van Manen M., *Researching Lived Experience*, New York : Suny Press, 1990.
- Varela F., *Invitation aux sciences cognitives*, Paris: Seuil, 1989.

Supports de cours

- Bois D., *Support de cours*, Post-graduation en pédagogie perceptive du mouvement, Université Moderne de Lisbonne, 2002a.
- Bois D., *Support de cours*, Post-graduation en art-thérapie, Université Moderne de Lisbonne, 2002b.
- Humpich M., *Journal de Bord – Journal de recherche*, Recueil de textes, Maestrado, mars 2006.
- Humpich M., *Introduction aux enjeux phénoménologiques*, Recueil de textes, Juillet 2006.

Humpich M., Bois D., Berger E., *Concepts fondamentaux de psychopédagogie perceptive*, recueil de textes, Maestrado en Psychopédagogie Perceptive, Université Moderne de Lisbonne, 2006.

Transcription de cours.

Austry D., *La démarche compréhensive de sens*, Maestrado, avril 2006.

Bois D., *La neutralité active*, Maestrado, mai 2006

Humpich M., *Eléments d'analyse qualitative*, Maestrado, mai 2006.

Annexes

Analyse du journal de A1.

Tableau de l'enrichissement perceptif.

Résistances à la nouveauté perceptive	Enrichissement perceptif au contact du cours.
<p>Il était plus difficile et moins ouverte à la nouveauté. J'étais aussi plus géométrique. Il y avait aussi le souci de découvrir les pauses inconfortables et celles confortables. (J'étais maintenant en train de faire un effort pour comprendre ce que cela signifiait quand j'ai fait l'exercice. Sincèrement, je pense que ce fût plus une fuite de l'idée, de la peur de me tromper, et la recherche désespérée de je-ne-sais-quoi.) (p. 3, 124-128).</p> <p>La réduction constante du mouvement, corriger le fait de ne pas vouloir me tromper, le “ne pas vouloir” (c'est ça le problème). (p. 4, 164-165)</p>	<p>La visualisation du mouvement les yeux fermés a un autre rythme (dans l'air). (p. 2, 59).</p> <p>Ma relation avec l'immobilité est en train de se transformer. Je ne tremble plus autant et cette relation est moins forcée. Plus agréable, confortable et éveillée. Les formes et les couleurs elles-mêmes me paraissent plus claires. Les images sont maintenant comme entrant dans mes yeux. On dirait que je ne les vois pas mais que se sont-elles qui viennent à moi. (p. 4, 188-191).</p> <p>Le regard de l'extérieur vers l'intérieur et du dedans vers le dehors. (Plus tard je t'expliquerai mieux, c'est déjà écrit au début de l'“écrit de cours”). Cette fois-ci, cette dé-focalisation « de l'extérieur vers l'intérieur, comme si c'était les images qui entraient dans ma vue » et la focalisation se</p>

produisaient séparément ; (je me souviens d'un moment où je regardais Cristiana, qui était à côté de moi, et où je la vis de façon très claire, focalisée. Je ne sais pas bien expliquer, mais c'était comme si je découvrais les vêtements, les couleurs, la forme du corps,

l'expression, tels qu'ils sont). (p. 4, 200-205).

J'ai découvert, il y a peu, «un lieu» dans le corps, où un souffle se révèle. Quelque part dans la poitrine, il y a un accès à d'autres rives. Je le contrôlais et le cachais, même quand je faisais l'exercice. C'est un lieu ouvert (qui ouvre), où tout se révèle. C'est un volcan toujours sur le point d'entrer en éruption. C'est un lieu agité, plein de mouvement, où les éléments se fondent et forment des «choses» que je ne sais pas reconnaître. C'est un abyme qui me transporte... qui n'a pas de fin. (p. 5, 233-238)

Les pauses aussi étaient beaucoup plus claires, vraiment beaucoup plus. Elle claire, moi chaude. (...) Un noyau de lumière violette/rose, mauve – dans l'immensité noire de mes yeux fermés. (...) J'avais la sensation que le banc bougeait, j'avais l'étrange sensation que le banc allait commencer à tourner. (p. 9, 425-431).

Dans la poitrine, ce fût extrêmement agréable, clair ; extrêmement clair. Je sentais de petits points de tension installés dans mon corps. C'était vraiment des points ; un en-

	<p>dessous de l'épaule gauche, près de la zone musculaire de la colonne vertébrale. C'était très clair et je me demandais ; comment suis-je en train d'être touchée à cet endroit et de sentir si bien cette tension qui pourtant est si lointaine. (p. 9, 440-444).</p>
--	--

Impacts de l'enrichissement perceptif.

<p>L'accès à l'immédiateté créatrice</p>
<p>Il s'est passé tant de chose. On sollicitait des moments de la pièce. Ceux-ci arrivaient et arrivaient aussi d'autres qui n'existaient pas mais qui pouvaient parfaitement exister, ils s'emboîtaient. Et ce fût intéressant parce que cela a commencé à se produire avant que Luca l'ait stimulé. Et il y avait des zones où je savais parfaitement où ça s'emboîtait. Entre certaine pause et au début du mouvement.</p> <p>C'était un prolongement du corps presque infime et très continu. Mais il s'agissait d'une continuité différente de celle des premiers exercices (ceux-ci étaient très souvent provoqués). Ces derniers n'étaient nullement provoqués, c'étaient des mouvements nécessaires, simplement nécessaires. » (p. 3, 131-138).</p> <p>Les images sont maintenant comme entrant dans mes yeux. On dirait que je ne les vois pas mais que se sont-elles qui viennent à moi. (p. 4, 189-191).</p> <p>Chaque fois il m'est plus difficile d'écrire. Tout arrive dans une zone «impénétrable», pensais-je. C'est cette pénétration de l'impénétrable qui aujourd'hui se produisait dans ma relation avec un autre corps, c'est quelque chose au-delà du plaisir. Comme si moi et l'autre nous cessions d'exister, pour donner vie à un autre ; moi et «toi» ensemble dans un seul corps. Le plaisir proprement dit, réside dans le fait de sentir que l'autre (que maintenant tu es aussi), se sente bien. Je ne sais pas expliquer pourquoi à un moment donné tu touches à un endroit et pas à un autre, en vérité c'est très intuitif. Et le corps manifeste aussi ce dont il a besoin. A un moment donné, j'ai senti le besoin de lui toucher le cou et le corps m'a alors révélé que c'était exactement à cet endroit qu'il souhaitait être touché (peut-être y avait-il une tension dans cette zone là). A ce moment-là, j'ai compris que le mouvement dans le corps de Rita naissait</p>

spontanément, et que je l'accompagnais et respirais avec elle. Une seule respiration, un corps, unique. (p. 6, 288-298).

De toi ----- à toi ; de toi -----vers l'autre ; de l'autre -----vers toi.
C'est toi dans un bar plein de monde et de bruit ; étrange seulement, en train de regarder. Tu es au milieu des montagnes, à 100 mètres d'altitude, avec une précision innée pour chaque geste, chaque écoute, parfois silencieuse ; seule. Toi et moi, chacun avec son «grand monde» en symbiose avec..., une même respiration. Un temps silencieux audible. (p. 7, 310-314).

J'avais une grande lucidité vis-à-vis de ce que je sentais, pensais, et même jusqu'à ressentir l'inconfort de ma collègue. Cette sensation de capter absolument tout, vraiment tout. Les yeux fermés je savais, par exemple, où Luca se trouvait ; comme s'il était possible d'accéder à la vision périphérique les yeux fermés. Je savais aussi de manière exacte où se situait ma pensée, en-dehors de ce que j'avais oublié. Je sais, par exemple, qu'à un certain moment je me trouvais en train de me promener en Algarve. Je vais essayer d'écrire comment cela se produisait. Il y avait des moments (par exemple, celui-ci de l'Algarve) où ma pensée était projetée vers... vers le haut, dans l'air, au-dessus de moi mais en hauteur. A d'autres moments, c'était comme si elle était sur moi, comme un tissu fin qui te protège, qui te couvre (plus semblable à mon état normal (?), proche, qui me touche). Et à d'autres moments, ma pensée (?) était aspirée en moi, comme si mes yeux se mouvaient aussi vers l'intérieur. Là il y avait une obscurité remplie de couleurs ; rose/violet. Je m'assoupissais presque. Ces mouvements (?), pensées (?), étaient spontanés.

La température du corps était relativement stable, avec une brise passant superficiellement dans ton corps. Je sentais l'inconfort de Filipa, je le sentais. Je sentais aussi les interruptions. Quand elle s'arrêtait, moi je continuais, intérieurement et lucidement continue, et je savais exactement jusqu'où le mouvement allait, jusqu'à l'intérieur de mes organes. C'était très clair quand Luca m'aidait, il venait avec moi, il était à ce moment là avec moi. Quand arriva l'heure de «terminer», ce fût très, très beau pour moi ; se rappeler de choses miennes, je me suis souvenue de moi, innocente. J'ai eu une envie énorme d'ouvrir les yeux ; je les ai ouverts. (p. 10, 445-463).

La manière d'être à soi	La présence à l'action
Un noyau de lumière violette/rose,	Laisser aller, ce n'était pas

mauve – dans l’immensité noire de mes yeux fermés. Seule c’est relativement facile, pour aussi prétentieux que cela puisse paraître. Et c’est bête aussi, j’ai peur, je suis toujours effrayée quand le mouvement apparaît ; il est beaucoup. J’avais la sensation que le banc bougeait, j’avais l’étrange sensation que le banc allait commencer à tourner. J’étais silencieuse et je voulais être seule avec moi-même. Aujourd’hui, j’avais envie d’aller prendre mon petit-déjeuner en Algarve. J’ai peur de cette journée.

Aujourd’hui, le jour est jaune, bleu et vert et tout est chaud. (p. 9, 427-434).

Quand arriva l’heure de «terminer», ce fût très, très beau pour moi ; se rappeler de choses miennes, je me suis souvenue de moi, innocente. J’ai eu une énorme envie d’ouvrir les yeux ; je les ai ouverts. Je regardais le plafond et j’observais les ombres, les dessins, j’observais des sons qui venaient de la rue. Je me suis souvenue de quand j’étais enfant et que l’on m’obligeait à faire la sieste, chose dont rarement je souhaitais. Je ne me souviens pas, évidemment, parce que je crois d’ailleurs que j’étais vraiment très petite ; mais je crois que je passais beaucoup de temps à regarder les murs et le plafond, j’imaginai des êtres que je dessinais dans les ombres de la chambre dans la pénombre. J’eus une sensation de profonde allégresse et compassion pour moi-même, pour m’être rappelée de ces moments il y a longtemps oubliés, gardés quelque part en moi. J’ai eu aussi envie de pleurer, la nostalgie du manque ; les absences à moi-même. Cette

exactement «écouter», c’était un laisser aller. (p. 2, 68).

A un certain moment, le mouvement se compose tout seul, il devient celui qui te guide et se laisse guider dans le sens où il s’appuie sans se blesser. A la pause : Tranquillité, sérénité et me mouvoir quand mon corps souhaite se mouvoir. (p. 2, 111-113).

J’étais attentive, prête à réagir à ce qui surgirait de l’extérieur. J’eus la sensation que si je devais le faire, ce serait avec mon corps tout entier. Ce ne serait pas seulement avec mon bras, avec mon petit pied, avec ma tête ; mon corps réagirait dans son entier. Entier. (p. 5, 226-228).

<p>nostalgie s’entremêla aussi avec une certaine tristesse, d’être simplement seule. Ce fût momentané. Je me suis réveillée de suite de ce «rêve» profond, et la journée se présenta à mes yeux prête à être vécue. » (p. 10, 461-472).</p>	
---	--

Evaluation de l’expérience de formation.

<p>Evaluation des progrès</p>	<p>Prises de conscience</p>
<p>Aujourd’hui, la lutte fût plus agréable. Les pieds et la relation au poids étaient mieux intégrés. Moins d’usage de la force «brute». Ma relation avec l’immobilité est en train de se transformer. Je ne tremble plus autant et cette relation est moins forcée. Plus agréable, confortable et éveillée. Les formes et les couleurs elles-mêmes me paraissent plus claires. Les images sont maintenant comme entrant dans mes yeux. On dirait que je ne les vois pas mais que se sont-elles qui viennent à moi. (p. 4, 186-191).</p> <p>Je sentais aussi d’une stabilité (...).</p> <p>Je me souviens du début des cours où l’immobilité pour moi était toujours fort peu tranquille. Je sentais beaucoup d’informations qui venaient, je pense, de l’intérieur de la chair ; comme si elles étaient de petits chocs qui se révélaient automatiquement à l’extérieur, sans que j’aie de contrôle sur eux.</p> <p>Aujourd’hui, il y eut une grande tranquillité, et ce n’est pas pour cela que j’eus</p>	<p>C’est un travail de fond, profond, qui, parfois, peut paraître prétentieux. Il est simplement nécessaire, utile et curieusement très objectif.</p> <p>L’inconscient n’est pas un songe, c’est une conscience libre sur ce que je dis, imagine, sens, observe et crée. Il est équilibre. Il touche à l’unisson le je et le tu. (p. 2, 99-102).</p> <p>Je me suis aperçue que je sortais «hors de moi» avec beaucoup de facilité, ce qui n’est pas toujours une bonne chose. Parfois on dirait que je me perds quelque part dans l’air. J’aimerais garder cela mais en le faisant consciemment ; sortir et revenir en une seule respiration (la fameuse ligne). » (pp. 3-4, 151-154).</p> <p>Ce travail sur la tonicité est un mystère «révélé». Il est à la fois spécial et étrange, parce que tu travailles techniquement sur toi-même. Je pensais que cela n’était pas possible. (p. 6, 278-279).</p>

moins d'informations «internes». (p. 5, 206-211)

Malgré le fait qu'il s'agisse d'un recommencement, je sentais une nouvelle phase en train de naître ; plus forte. Pas seulement

physique, plus focalisée. Cela a grandi tout au long du cours. Ce fût très important de se remettre à écouter – la ligne ; et là la focalisation s'est centrée. Il y eut ici une relation entre ligne/focalisation. (p. 8, 357-360).

Aujourd'hui, j'ai gagné. En ce qui concerne le mouvement interne – «il n'est pas dans tes mains, il est en toi».

Il y a quelque chose qui là s'est révélé ; il y a une lumière, là, au fond. De fait, je ne m'étais jamais interrogée – le déplacement... La respiration, la sensibilité. Je sais que c'est réducteur de présenter les choses de cette façon, mais c'était simplement comme ça. Aujourd'hui, j'ai gagné, je ne sais même pas quoi.

Je ne sais pas ce que je préfère, une franchise innocente ou le fait de quelque chose s'être éclairé, cela me donne à réfléchir.

Les pauses aussi étaient beaucoup plus claires, vraiment beaucoup plus. Elle claire, moi chaude. Je pense que c'«est en toi», c'est mon combat depuis longtemps. (p. 9, 419-426).

... « Ainsi, ne s'agit-il pas d'imaginer, en forçant l'imagination, mais de laisser l'imagination sortir d'elle-même du «chaos» et, ainsi, naître la créativité (l'auto-créativité). Il s'agit, cependant, d'une

question qui divise ceux qui réfléchissent sur elle, depuis les plus différents courants. Pour certains, l'imagination est un obstacle au rapprochement avec l'esprit, mais, pour d'autres, le monde des formes est un reflet du monde spirituel, à partir du moment où on y accède, à partir du moment où on sait lire ses symboles, à travers l'«imagination créatrice» et non pas des phantasmes ou de l'imagination forcée. Pour que l'imagination créatrice se produise, il est nécessaire de faire le vide, de mettre fin à l'activité désordonnée du mental, de se libérer de l'agitation émotionnelle... » (p. 11, 498-505).

Les écrits de cours... J'avais un désir secret de me remettre à écrire, je ne savais pas comment et je regardais les pages blanches le crayon à la main et... rien. Peut-être est-il nécessaire d'être poussée. Je voulais partager cela avec toi, ce pourquoi je me suis remise à écrire. Pas seulement pour le cours... As-tu notion de la force de cet acte ? (p. 11, 531-534)

Analyse du journal de B1.

Tableau de l'enrichissement perceptif.

Habitus moteurs et perceptifs	Enrichissement perceptif au contact du cours.
	<p>Je crois que la première nouvelle sensation vécue dans ces cours fût la pause, avec, par conséquent, la valorisation et la compréhension de l'immobilité. J'ai appris à sentir d'une autre façon le moment qui suit celui où je m'arrête, le moment où la pause se clarifie dans mon corps, où je prends conscience de mon corps et de l'énergie qui naît de ce moment-là. (...) A travers cette nouvelle perspective, j'ai appris que quand j'arrive à écouter mon corps dans ce moment d'immobilité, je sens une énergie, une force qui clarifie et justifie le mouvement que je ferai à suivre. (p. 1, 8-16).</p> <p>A divers moments, pendant l'exercice, j'ai noté en moi que, malgré que je sois assise dans la salle comme une simple spectatrice, je me suis laissée influencer plusieurs fois par le niveau de tonicité de mes collègues. Je me souviens même de sentir ma respiration beaucoup plus lente, au moment où, une collègue que j'observais, passa d'un état de</p>

	<p>contraction à un état de relâchement total, par des mouvements si lents que j'ai réussi à reproduire, dans mon propre corps, la baisse de son niveau de tonicité. Ce fût une sensation étrange, peut-être un moment d'empathie (...).</p> <p>J'en ai conclu que, qui observe, arrive réellement à reproduire dans son propre corps le niveau de tonicité de l'autre, même de manière involontaire. (pp. 1-2, 27-37).</p> <p>Cette pause est perçue et sentie, non pas comme un moment d'immobilité, mais comme la continuité du mouvement antérieur. C'est une pause avec un mouvement sous-entendu, avec une énergie qui nous est donnée par la perception du mouvement qui viendra ensuite. (p. 3, 75-77).</p> <p>(...) la quête de l'immobilité fait que je me concentre plus sur mon intériorité, elle me rend plus consciente des sons et des changements qui adviennent à l'intérieur de moi. (p. 4, 108-110).</p> <p>Résonance intérieure du mouvement/de la pause : Si on donne du temps au temps, le corps agit par lui-même. Je peux avoir une idée du mouvement mais si je fais la pause le mouvement qui surgit est différent et paraît plus intériorisé, juste, clair. » (p. 5, 165-167).</p>
--	--

Impacts de l'enrichissement perceptif.

--

L'accès à l'immédiateté créatrice

Un des moments les plus marquants de ces derniers cours fût l'exercice d'introspection, pour lequel nous nous sommes assis sur des chaises disposées en rond. J'ai trouvé intéressant le fait que se maintienne intacte l'image du groupe que j'avais avant de fermer les yeux, sachant exactement où se trouvait chaque collègue, à travers la silhouette que je conservais de l'ensemble du groupe. Cependant, après avoir fermé les yeux, j'ai commencé à le percevoir comme un tout, comme si je n'appartenais pas au groupe mais me trouvais à distance, en dehors du cercle, un peu au-dessus, ce fût celle-là l'image qui j'ai gardée vivante. J'ai trouvé une forte relation entre le silence généré par le groupe et cette image mentale même, comme si j'arrivais à mieux sentir l'énergie et la chaleur générées par nous tous à ce moment là. (p. 3, 78-86).

A travers le toucher, j'ai senti que, les yeux fermés, le contact avec une autre personne, en me plaçant dans une certaine position, était une force en soi. J'ai senti qu'après que d'autres personnes m'ai touchée pendant un certain temps, cela se clarifiait, m'imaginant ainsi disant ma propre phrase. Tout au long du contact, les positions allaient être diverses, jusqu'à aboutir à compréhension intérieure que c'était une phrase de mouvement, et que toutes les positions étaient reliées avec ma phrase initiale. (...) De manière générale, j'ai senti que la façon de dire la phrase fût complètement différente de ce que j'attendais, que j'avais mémorisé tous les points par lesquels j'étais passée, et je ne me suis même pas aperçue qu'il s'agissait d'une personne en train de me toucher mais plutôt de mon corps en train d'exécuter les mouvements par sa propre force naturelle, constituant ainsi une phrase de mouvement. Je me suis seulement rendue compte qu'il s'agissait d'une personne quand j'ai ouvert les yeux. (p. 7, 210-225).

La manière d'être à soi	La présence à l'action
(...) la quête de l'immobilité fait que je me concentre plus sur mon intériorité, elle me rend plus consciente des sons et des changements qui adviennent à l'intérieur de moi. (p. 4, 108-110).	Dans ce même cours j'ai senti et compris la signification du mouvement sous la forme, le sensation de l'altération de ma tonicité, sans avoir besoin d'altérer la forme de mon corps. J'ai eu, pour la première fois,

La pause n'est pas le futur de quelque chose, c'est quelque chose qui s'actualise, non seulement dans la relation à l'autre mais aussi avec nous-mêmes. (p. 6, 189-190)

la perception du fait que le mouvement naît de cette perception intérieure et non le contraire et qu'il est réellement possible d'improviser par-dessous un mouvement qui ne se voit pas, mais qui, d'une certaine façon, est perçu par qui assiste. » (p. 2, 37-42).

Catarina me touchait, avec la main, à différents endroits du corps, mais sans me conduire, en faisant des pauses, les mouvements suivants étaient clarifiés et tout se produisait à l'unisson sans avoir été préalablement prévu. (...) La main de Catarina, conjointement avec la pause, a fait émerger le mouvement, c'est-à-dire, sa main même sans vouloir ne pas être passive, au bout d'un moment elle ne l'était plus de toute façon, et elle entrait déjà dans l'action involontairement. (p. 6, 182-185).

Par la suite, en changeant de position, ma main sur le genou de Catarina, j'ai pensé que ma main allait avancer et en fait elle a reculé, le professeur a dit ensuite : "souvent le mouvement n'est pas ce que nous pensons qu'il va être".

La pause n'est pas le futur de quelque chose, c'est quelque chose qui s'actualise, non seulement dans la relation à l'autre mais aussi avec nous-mêmes.

L'arrêt initie la pause, celle-ci transmet la relation et enfin il y a mouvement. (...) J'ai compris alors que la pause peut être intégrée dans le mouvement et que les intentions en bénéficient, elle clarifie nos impulsions, l'intuition inévitable. (p. 6, 178-194).

--	--

Evaluation de l'expérience de formation.

Evaluation des progrès	Prises de conscience
<p>En somme, pendant ce mois, j'ai parcouru tout un chemin, qui m'a aidé à arriver à mes fins, et cette discipline m'a appris à aborder le mouvement d'une manière plus calme, en respectant le temps que celui-ci requiert pour se clarifier et devenir réel, parfois à vouloir avancer trop vite aboutit seulement à ce que l'on tombe et qu'il soit alors plus difficile de se lever.</p> <p>Il reste aussi une conscience et un calme qui, jusqu'alors, en beaucoup de nous n'existaient pas (...). (p. 9, 278-282).</p>	<p>Au départ, je trouvais les exercices très figés, «à l'arrêt», mais je suis maintenant arrivée à la conclusion que ce temps de pause était nécessaire, contraction et relâchement, analyse des mouvements, etc., pour en tirer les conclusions décrites plus avant. Et je crois que j'ai pris meilleure conscience de ça quand, au début du dernier cours, le professeur a dit : "(...) maintenant, faites ce dont vous avez envie, écoutez votre corps et reproduisez un exercice qui vous a aidés d'une certaine façon (...)", et à ce moment-là, j'ai pensé : "Bon, finalement un moment pour s'arrêter et m'écouter !..., ". Comme je suis travailleuse-étudiante et la charge horaire de ce cours est si surchargée, le temps qui me reste pour penser à quoique ce soit est réduit, voire inexistant, et à ce moment-là je suis arrivée à la conclusion que c'est exactement cela que nous avons fait depuis le début de ces cours : s'arrêter pour apprendre à écouter et sentir notre corps très distinctement. (p. 2, 48-58).</p> <p>Et parfois, cette analyse vient du simple fait de fermer les yeux, de nous laisser</p>

	être commandés et penser à notre travail, en essayant de le visualiser dans chaque contact et ainsi percevoir les changements et les sensations qui naissent de là. (p. 9, 275-277).
--	--

Analyse du journal de C1.

Tableau de l'enrichissement perceptif.

Résistances à la nouveauté perceptive.	Enrichissement perceptif au contact du cours.
<p>La précision chez moi peut être très oscillante. Je pense, et je pense ne pas me tromper, que, si je stabilise mon niveau de rigueur, je pourrais améliorer ma performance subjective, interne et même jusqu'à la rendre plus abstraite. Quand je parle de quelque chose d'abstrait, je parle de ce qu'il y a en moi d'instinctif. Parfois, je sens que l'instinctif me domine.</p> <p>Et ce n'est pas suffisant. Je me réveille et je sens que je n'y suis pas, que je ne suis pas. En devenant consciente du mouvement, des petits gestes, des tensions et du relâchement, je pourrais faire de l'instinctif quelque chose de crédible. (p. 1, 26-32).</p> <p>Parfois, je sens que l'instinctif me domine. (p. 1, 28-29).</p> <p>Il arrive aussi que nous ayons peur de continuer parce que la pensée réflexive, que nous pensions dominer, s'impose à l'action. Apparaissent alors les jugements de valeur sur</p>	<p>Quelque chose de nouveau mais qui deviendra extrêmement familier. Comme si cette conscience globale – corps, respiration, mouvement, (même quand apparemment statique), silence, vacarme, silence dans le vacarme, bruit dans le silence – avait toujours été avec moi, mais juste dévalorisée, endormie, par ignorance ou par oubli. (p. 1, 14-17).</p> <p>Du dernier exercice il m'est resté la notion que j'arrive à focaliser aussi bien l'intime que, et je ne veux pas exagérer, l'universel. Je me souviens d'avoir entendu la même musique avant d'arriver pour travailler et après être sortie. La musique était la même, mais je l'ai entendue de façon différente et j'ai réussi à comprendre mieux pourquoi certains rythmes m'émouvaient, d'autres m'accéléraient les battements cardiaques et d'autres encore faisaient se suspendre ma respiration. (p. 1, 18-22).</p>

<p>nous-mêmes. (p. 2, 62-63).</p>	<p>J'insiste sur la conscience du corps. Il me paraît être un nouveau corps. (p. 2, 40).</p> <p>Attente/écoute : c'est une interrogation interne qui palpite, qui a une pulsion, qui peut signifier la différence entre faire d'une manière ou d'une autre, ou simplement être (Faisant aussi, étant, existant). (p. 3, 87-88).</p>
-----------------------------------	---

Impacts de l'enrichissement perceptif.

<p>Acces à l'immediateté créatrice</p>
<p>La phrase que j'ai dite intérieurement pendant l'exercice fit écho en moi, mais je crois que j'ai fini par la dire à voix haute de très diverses manières. Elle est devenue réelle, et la peur de l'erreur s'est dissipée en quelque sorte. J'ai compris que, en m'appuyant sur mon propre corps et sur les mouvements internes, comme ceux de la respiration ou du flux sanguin, ce que j'avais à dire avait beaucoup plus de sens. (p. 1, 33-36).</p> <p>Tu es là – pensais-je – et toi aussi, et toi, et toi, ah ! Finalement je suis seulement moi et je peux faire ceci ou cela, et je le fais. Et maintenant je vais marcher et j'ai marché, et je peux m'arrêter mais j'ai déjà marché et je peux marcher à nouveau et revenir à l'arrêt. Il est même possible d'avoir la conscience de marcher alors que je suis arrêtée. Vouloir marcher et rester à l'arrêt, bougeant et suscitant seulement la mémoire pour arriver à ce que je le fasse. Être seulement, comprendre ce que c'est d'être. Absorber par la contemplation de moi-même. (p. 2, 45-49).</p> <p>(...) il est possible de nous voir, de mémoire, reproduis dans chaque petit mouvement. Il est possible que nous nous retrouvions dans chaque fraction de séquence et que nous nous</p>

imaginions dans une quelconque des autres. Il est possible même que nous nous asseyions au-dehors et assistions au «filme» et écoutions les répercussions que chaque mouvement a eues en nous. (p. 2, 58-61).

Manière d'être à soi	Présence à l'action
<p>Le trajet jusqu'au métro, descendre vers le métro, arriver à la station, prendre conscience de l'espace énorme et de l'espace intime, qui était le mien. J'ai eu la sensation, prétentieuse peut-être, que je sentais quelque chose dans mon corps que les gens ici, attendant le métro, ne sentaient pas. J'avais une conscience présente, presque prédominante, presque gênante de part son excès, de mon propre corps. Comme s'il s'agissait d'une sorte de voyeurisme vis-à-vis de moi-même. Non pas une surveillance policière, un regard aussi bien du dehors vers le dedans que de l'intérieur vers l'extérieur, et à nouveau du dehors vers le dedans. (p. 1, 5-10).</p> <p>Je ne me sentais pas poursuivie par les souvenirs de ce qui s'était passé pendant ces quelques heures de travail. Chose étrange ! C'était comme si les souvenirs étaient tellement présents qu'ils devenaient le présent lui-même. Comme s'il s'agissait d'un mécanisme précis qui m'aidait à marcher, à être de manière différente. (p. 1, 11-13).</p>	<p>(...) il est possible de nous voir, de mémoire, reproduis dans chaque petit mouvement. Il est possible que nous nous retrouvions dans chaque fraction de séquence et que nous nous imaginions dans une quelconque des autres. Il est possible même que nous nous asseyions au-dehors et assistions au «filme» et écoutions les répercussions que chaque mouvement a eues en nous. (p. 2, 58-61).</p>

Evaluation de l'expérience de formation.

Evaluation des progrès	Prises de conscience
<p>Le fait d'être au milieu d'un processus de travail dans le cadre du <i>workshop</i> est très révélateur et surprenant. Malgré que la répétition d'hier soir, après le travail que nous avons fait, me paraisse avoir un temps beaucoup plus dilaté, je me suis rendue compte que j'étais plus centrée, plus attentive à ce qui se passait à l'intérieur de moi et aux répercussions provoquées par ce que j'étais en train de faire.</p>	<p>Quelque chose de nouveau mais qui deviendra extrêmement familier. Comme si cette conscience globale – corps, respiration, mouvement, (même quand apparemment statique), silence, vacarme, silence dans le vacarme, bruit dans le silence – avait toujours été avec moi, mais juste dévalorisée, endormie, par ignorance ou par oubli. (p. 1, 14-17).</p> <p>Je me suis aperçue que nous perdons confiance en notre corps, nos potentialités, au fur et à mesure que nous grandissons. Comme si nous nous éloignons de lui ou, tout du moins, de nombreuses parties. Nous rendons invisibles des parties du corps. C'est pour ça que quand j'ai rendu visible les points qui avant ne l'étaient pas, j'étais effrayée d'une certaine façon, ce fut même un gouffre de peur. » (p. 2, 41-44).</p> <p>Je me suis aperçue que je manquais de rituels. C'est-à-dire, des rituels internes de préparation pour croire, pour que l'autre croît également. Je me suis aperçue que souvent le présupposé que j'ai est erroné. Je pars du principe : "Si je fais ça, le public va croire." Je</p>

	<p>pense que j'ai seulement pris conscience de ça, conscience franche de ça, maintenant. Je commence à comprendre ce que signifie ne pas travailler psychologiquement et quelle différence il y a quand réellement nous nous</p> <p>approchons de signaux plus pré-mentaux qui sont à l'intérieur de nous-mêmes. (pp. 2-3, 69-79).</p>
--	--