

Université François Rabelais

Projet de Master
Ingénierie de la formation
Fonction d'accompagnement de la personne en formation

Accompagnement et corps sensible

**Recherche sur la relation au corps sensible comme alternative dans
l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus
d'apprentissage**

Directeur de recherche : Marc HUMPICH

Vincent HUYGHE, 194 rue de la BENAUGE 33100 Bordeaux

Remerciements

Je remercie profondément Véronique Lefèvre Paquelin pour m'avoir invité à suivre ce master et m'avoir accompagné dans la rédaction de mon dossier de V.A.E en mars 2005

Je remercie tout particulièrement, Nathalie, pour son soutien permanent et sa présence dans ce travail.

Je remercie Danis Bois pour son accueil, sa disponibilité, son appui exigeant, sa rigueur et sa tendresse.

Je remercie Marc Humpich pour sa patience et sa pertinence.

Je remercie Gaston Pineau et toute l'équipe du SUFCO pour cette année universitaire riche et constructive

Je remercie l'ensemble de l'équipe du CERAP pour leur aide et leur concours. Hélène, Nadine, Sylvie, Christian, Paul, Jean, et tous les autres....

Je remercie Jeanne Marie Rugira pour son accompagnement sensible et délicat

À Mes fils, Quentin et Clément

À Max Cloupet †

P. 5

P. 9

P.14

P.16

P.18

P.19

P.19

p.20

P.23

P.24

P.25

P.28

P.32

P34

P35

P36

P37

P38

P.40

P.42

P.46

P.49

Sommaire

Problématique

1. Pertinence personnelle.....
2. Pertinence professionnelle.....
3. Pertinence sociale.....
4. pertinence scientifique.....
5. Problème de recherche.....
6. Question de recherche.....
7. Objectifs de recherche.....
8. Terrain de recherche.....

Première partie : Cadre théorique et conceptuel

Chapitre 1 : La question du sensible

1. La question du sensible en philosophie

- 1.1. la vision dualiste.....
- 1.2. La vision a-dualiste.....
- 1.3. l'émergence du concept du sensible.....
- 1.4. Le sensible de Danis Bois.....
- 1.5 Conclusion.

2. L'éloge de la raison sensible

- 2.1. Le formisme.....
- 2.2. Le phénomène.....
- 2.3. L'expérience.....
- 2.4. L'illumination par le sens.....

3. Le sensible ce qui fait sens par tous les sens.....

4. Le sixième sens.....

Chapitre 2 : La question du corps en formation

1. Du corps objet au corps sensible en formation d'adultes.....
2. La question de la formativité.....
3. De la formation à la transformation des personnes.....

Chapitre 3 : La question de l'expérience dans le cadre de la psychopédagogie perceptive, prolongement théorico pratique de la formation expérientielle.

1. L'expérience en formation.....	P53
2. De la formation expérientielle à la formation existentielle.....	P56
3. L'expérience et la temporalité (l'expérience de l'immédiateté).....	P59
4. L'expérience et la corporéité (de l'expérience quotidienne à l'expérience ... extra quotidienne)	P64
5. Lien entre théorie et pratique.....	P66
6. Présentation du modèle de la modifiabilité perceptivo cognitive.....	P69

Chapitre 4: Cadre épistémologique et méthodologique

1. Ma posture épistémologique.....	P74
2. Une méthode Heuristique d'inspiration phénoménologique et herméneutique.....	P76
3. Outils de cueillette de données :	
Des journaux de pratique et des journaux de recherche.....	P82
3.1. Des journaux pour quel projet ?.....	P78
4. Le terrain de recherche et la question de l'échantillon.....	P86
5. Méthode d'analyse et d'interprétation des données	P87
5.1. Le fait d'expérience.....	P87
5.2. Le fait de conscience.....	P88
5.3. Le fait de connaissance.....	P89
5.4. La prise de conscience.....	P90
5.5. Prise de décision et passage à l'action.....	P92

Deuxième partie : Champs pratiques

Chapitre 5: Présentation du terrain

1. Description.	P95
2 Les outils de la psychopédagogie perceptive	
2.1 La relation d'aide manuelle.....	P97
2.2 La relation d'aide gestuelle.....	P98
2.3. La relation d'aide introspective.....	P99
2.4. L'entretien verbal en psychopédagogie perceptive.....	P100
2.5. conduite d'entretien et recueil des données	P103
3 Analyse des données recueillies en entretien après une relation d'aide manuelle.....	P105

Chapitre 6: Analyse et commentaires

1. Analyse de N1	P114
1.1. Retour réflexif sur l'état antérieur à la formation.....	P114
1.2 Processus de transformation pendant la formation.....	P116
1.3 Stratégie de gestion de cette transformation.....	P117
1.4 Analyse et conclusion.....	P118
2. Analyse de N2.....	P121
2.1. Retour réflexif sur l'état antérieur à la formation.....	P122
2.2 Processus de transformation pendant la formation.....	P124
2.3 Stratégie de cette transformation.....	P125
2.4 Analyse et conclusion.....	P127

Chapitre 7: Conclusions et perspectives.....

P128

Bibliographie.....

P135

Annexes

P139

Problématique

Ce projet de mémoire en master d'ingénierie de la formation s'inscrit dans le prolongement d'une démarche qui se veut être ma propre démarche d'élève, d'enseignant, de directeur d'école, de père et enfin d'homme en quête de sens. Après quarante et une années de vie passées auprès de l'institution école, j'ai envie de dire avec Carl Gustave Jung (1961) : « *Le sens de mon existence est que la vie me pose une question ou inversement, je suis moi-même une question posée au monde et je dois fournir ma réponse sinon je suis réduit à la réponse que me donnera le monde* ». Cette démarche, parce que profondément enracinée dans ce que je suis, interroge la formation initiale comme un temps particulier, essentiel d'éducation au rapport à soi et à l'apprendre de sa vie, tout au long de sa vie. Elle pose plus particulièrement, pour des raisons de cohérence, la question de la place faite à la dimension existentielle de l'accompagnement par la médiation du corps sensible à la fois dans l'enseignement primaire et secondaire et dans la formation des enseignants.

1. Pertinence personnelle

Je n'ai jamais aimé l'école. Je n'étais pas un mauvais élève, même si j'avais des difficultés principalement en orthographe, je n'aimais tout simplement pas l'école. Je n'y étais pas heureux. Était-ce parce que j'y avais été mis trop tôt (dès l'âge de 2 ans), ou parce que ma mère, en qualité d'enseignante, avait fait de ma réussite scolaire un enjeu ? En tout état de cause, je faisais de la maladie un prétexte pour ne pas la

fréquenter. Ce rejet naturel de l'école était renforcé par des temps prolongés que l'on m'y faisait vivre. En effet j'étais collé tous les jeudi ou presque en raison de difficultés orthographiques et cela dès le CE2.

À l'âge de 11 ans, j'entrais au collège dans un établissement confessionnel où se déployait, depuis peu, un projet pédagogique, très innovant pour l'époque (1975), qui donnait une place importante à l'expression et la communication. L'établissement était équipé d'un centre audio-visuel doté d'un plateau de télévision et d'une salle de montage que je fréquentais le plus souvent possible. Je continuais à détester l'école mais grâce à cet espace de création et les temps de paroles avec les adultes qui en étaient responsables, je me réconciliais progressivement avec le travail scolaire. Je garde de la fréquentation de cette discipline méta scolaire, des instants forts de re-création de mon expérience d'élève.

Paradoxalement les qualités artistiques que je déployais dans ces ateliers n'étaient pas prises en considération dans le contexte de ma scolarité. Il n'y avait pas de lien entre ce projet et le mode d'évaluation des élèves qui restait avant tout normatif. J'ai le souvenir très fort d'un sentiment de déni d'une partie de moi et pas n'importe laquelle, la plus belle, celle qui me donnait le sentiment d'exister et de surcroît la plus performante. Ce qui me semblait être le déni de moi me laissait du même coup confronté voire réduit à mes seules faiblesses. L'expression, la communication, le développement de l'autonomie et l'épanouissement de l'être étaient relégués au rang des objectifs transversaux. L'école ne semblait retenir de l'élève que j'étais que mes performances en orthographe et en mathématiques, performances qui m'attachaient aux symptômes de mon inadaptation scolaire et me reconduisaient irrémédiablement vers une image très dépréciative de moi-même.

Je voudrais ici rapporter une petite anecdote qui illustre très bien la pérennité de cette posture académique. Trente ans après, cette fois-ci en qualité de directeur d'école, j'étais invité à assister à la dernière représentation théâtrale de cette institution que j'avais fréquentée en tant qu'élève. Je rencontrais à cette occasion mon ancien professeur de français de quatrième qui avait la responsabilité de la mise en scène. A ma vue, il me lança l'éternelle boutade : « Ah oui ! Huyghe. Vous êtes directeur

maintenant... Je me souviens que vous n'étiez pas brillant en orthographe ...» Paroles qui se voulaient fraternelles mais qui renforçaient mon opinion que finalement tout est figé dans le regard de l'autre. L'homme que je suis devenu n'était pas accueilli dans son développement et ses points forts.

Mes années collèges finiront par une décision du conseil de classe m'orientant directement en vie active et il faudra toute l'énergie de mes parents et particulièrement de ma mère, pour me faire poursuivre un cursus scolaire en marge du lycée.

J'écrivais depuis l'âge de 10 ans de la poésie. C'est à cette époque que l'amour de ce genre littéraire trouva un écho auprès de mon professeur de lettres et de philosophie et que je reçus mes premiers encouragements. Un premier pas vers la reconnaissance de l'adolescent que j'étais. Reconnaissance qui m'ouvrait à une volonté de réussite.

Le bac en poche, après une année d'errance universitaire, j'intégrais le centre de formation des professeurs de l'enseignement libre à Paris. Suite à une réforme de la formation des maîtres, il nous fallait être titulaire d'un D.E.U.G pour obtenir ce diplôme. L'institution, pour des raisons de gestion politique de notre formation, choisit de nous inscrire à l'université de Paris 3 en Lettres, Arts, Expression et Communication.

Je n'aimais pas l'école et me voilà en formation d'instituteur. Ironie du sort, le cursus universitaire proposé mettait au centre de notre formation le langage et notamment le langage du corps et la psychomotricité. Ce fut ma première rencontre réelle avec l'expression corporelle, avec les liens entre corps et construction de la personne. Ce que j'ai vécu et découvert durant ces deux années a profondément orienté mon rapport à la création et à mon corps en mouvement. Ces expériences influencèrent mon travail d'enseignant et de directeur.

Devenu père de famille des années plus tard, je fus confronté à la scolarisation de mes enfants. Si mon fils aîné vivait pleinement sa scolarité, il en fut autrement pour mon second fils, Clément.

Clément aimait l'école pour y retrouver ses camarades. Dès le cours préparatoire, des difficultés importantes en lecture et en écriture se sont manifestées. Il a fallu intervenir.

A cette même époque, je prenais la direction de l'établissement Saint Julien Victoire. Clément rejoindra mon école et intégrera le projet que j'y menais alors, pour l'enfant qu'il était, ainsi que pour tous ceux, qui comme lui, ne trouvaient ni sens, ni intérêt dans l'école telle qu'elle leur était proposée.

Enfin et pour en finir avec cette partie liée à la pertinence personnelle de ma recherche, je veux rendre compte de l'importance pour moi du défi de vivre en proximité avec moi, le défi de me rejoindre et de me rencontrer. Sans cette rencontre il n'existe que l'absence, l'absurde, le non-sens partout.

Je veux dire ici combien l'expérience d'écriture poétique qui est mienne a été et reste toujours importante et salvatrice face à ce sentiment envahissant d'absurdité dans mon rapport au monde. Il est des jours où tout va mal, si mal, que la perte du sens de ma vie, la perte de la relation à mon être comme étincelle intérieure, m'apparaît. L'action devient ainsi une vraie échappatoire.

Je ne m'étonne plus d'avoir eu une vie si active. J'étais actif, je croulais sous la charge de travail et sous le poids de mes responsabilités, de mes engagements, je ne manquais pas d'activités mais rien n'allait L'absurdité de ma propre condition me sautait au visage, il me semblait même que j'étais en train de perdre ce qui me liait à mon entourage proche..... Bref ça n'allait plus Alors je me suis remis à écrire De la poésie Parce qu'enfant puis adolescent je m'étais déjà livré à l'exercice Et puis il me semblait que cela me détendait, que je reprenais contact avec moi-même, que petit à petit j'avancais. J'écrivais pour moi Pris au jeu, mon rapport même avec l'écriture changea, la structure même de mes poèmes se modifia, autant qu'elle me transforma. J'avancais.....

Tout un dialogue s'instaurait... En écrivant, en me frottant au langage, en couchant sur le papier ce dont j'étais porteur, je me réalisais. Je progressais en alternant cette pratique d'écriture avec des échanges avec d'autres, avec des actions nouvelles que je

mettais en œuvre comme la pratique du Tai-chi martial, avec une exigence toute neuve dans la relation aux choses, aux autres, à moi-même.

En effet, cette alternance entre le Tai-chi martial qui m'ouvrait à un lien nouveau avec moi et la pratique de l'écriture, me permettait de retrouver dans mon corps, un peu de paix et de modifier mon rapport avec ma création.

Sans parler de traversée initiatique, cette expérience m'a donné l'élan, le désir, le courage aussi de proposer un autre regard sur la place que peut occuper l'accompagnement des personnes dans leur processus de créativité à l'école élémentaire. Dans ce nouveau regard il y a toute l'importance de permettre à chacun de découvrir le génie qui lui est propre, caché dans son quotidien, trouver son inspiration dans sa respiration, de découvrir son « *Daimon* », comme dirait Socrate, à l'intérieur de soi, ce quelque chose propre au sujet qui soit plus lui-même que lui.

Plus j'avais dans ces réflexions et démarches, plus je sentais très bien ne pas être suivi et qu'il me faudrait enclencher une mutation professionnelle. Ce travail de recherche fait écho à cette prise de conscience.

2. Pertinence professionnelle

Si je pose un regard sur mon parcours professionnel et personnel, dans l'enseignement primaire et secondaire à différents postes, en Afrique ou en France mais aussi auprès des communautés d'hommes et de femmes avec qui j'ai pu travailler, l'importance d'un lien implicite entre éducation et création, entre apprentissage et estime de soi apparaît.

Il peut être très surprenant de parler d'estime de soi dans une recherche qui s'intéresse plus particulièrement à l'accompagnement et au corps sensible. On peut se demander ce que l'estime de soi vient faire ici et si c'est bien de l'estime de soi dont je veux parler ici ?

J'ouvre cette pertinence professionnelle par ce concept d'estime de soi qui est au coeur du métier de l'enseignant spécialisé que je suis et qui fonde la légitimité de ses pratiques. Il appartient au maître de l'enseignement spécialisé, est-il précisé dans les textes officiels, de permettre aux enfants de recouvrer l'estime d'eux même.

Faisons ici un peu de sémantique. S'ils doivent recouvrer l'estime d'eux même, c'est qu'ils l'ont perdue. Ma première question est comment l'ont-ils perdue ? Dans cette injonction qui nous est faite, s'enracine pour moi, l'échec d'un système scolaire qui d'une part, met à mal toute une partie d'une classe d'âge qui lui est confiée et qui d'autre part, demande à l'enseignant spécialisé que je suis d'accompagner ces enfants, mes élèves, vers plus de performance, vers une certaine efficience d'être au monde.

Or, c'est ici que tout commence. Si tout enseignant, tout éducateur, tout parent peut être d'accord avec cette volonté de se placer dans une perspective d'éducation et de re-médiation aux difficultés de l'élève, et ce qu'elle recouvre et les moyens d'agir que l'on se donne pour y parvenir, engagent le regard que l'enseignant, le parent, posent sur l'enfant, l'éducation, l'apprentissage, l'expérience, la création, la confiance.

Or, avoir un tel regard dans notre société post moderne n'est pas chose facile. Combien de parents ont une croyance chevillée au corps et pensent que c'est à l'école que tout se joue et qu'il faut donner toutes les chances à l'enfant pour que ça marche et si ça marche là, ça marchera toujours...

Ainsi, ces mêmes parents qui souhaitaient plus d'école, ne manquaient pas de me confier leurs difficultés face à l'éducation de leurs enfants et me demandaient de les aider en trouvant des solutions éducatives pour faire face aux difficultés quotidiennes auxquelles ils étaient confrontés, voire même parfois d'assumer pleinement, à leur place, leur rôle d'éducateur.

Même si aucun élève ne peut véritablement s'émanciper de l'esprit de compétition, de la course à la reconnaissance scolaire, faut-il pour autant accepter qu'il subisse une scolarité dominée par la peur avec à la clef le

risque de la dépréciation de soi ? Que faire pour favoriser l'épanouissement des enfants ? Il est difficile d'avancer, voire d'interpeller autour de cette question qui me paraît devoir être au centre de notre préoccupation d'enseignants, d'éducateurs et de parents. Comment accompagner l'épanouissement des enfants ? Comment accompagner à plus de présence à soi, à l'autre, au monde ?

Dans les années qui se succédèrent de 1988 à 1999, j'œuvrais comme enseignant à l'éducation des enfants et des adolescents qui m'étaient confiés. Je ne pouvais pas plus loin mon analyse, parce qu'alors tout mon travail de réflexion était tourné vers l'apprentissage et la psychologie cognitive. J'avais la charge d'éduquer des élèves en grandes difficultés. Leur permettre de construire un savoir en français et en mathématiques m'apparaissait comme la priorité. La création artistique, quant à elle, restait secondaire.

Ma priorité était avant tout de permettre à l'élève ne fonctionnant pas à son niveau maximum pour des raisons liées à son histoire (biologique, affective, sociale économique, culturelle, etc.) de développer ses compétences cognitives. Ce travail ne pouvait, selon moi, à ce moment là, s'opérer en dehors d'un traitement approprié. J'étais cette conviction dans le mémoire que je rédigeais pour mon C.A.P.S.A.I.S en 1995 en m'appuyant essentiellement sur les travaux de Jean Piaget, de R. Feuerstein, et de P. Vermesch qui ont mis en évidence l'intérêt que représentent pour l'enseignement, les théories opératoires de l'intelligence. Mon expérience était principalement ancrée dans le champ de l'enseignement spécialisé. Œuvrer à l'insertion en milieu ordinaire des élèves dont j'avais la charge était alors un engagement quotidien. Il fallait qu'ils parviennent à être assez performants pour répondre au niveau d'exigence des structures existantes de formation initiale parce que peu de structures existaient pour leur devenir d'écolier.

A partir de 1999, sans remettre en question la cognition et la croyance que les impacts identitaires de la connaissance sont plus forts que les impacts identitaires des affects, j'étais insatisfait des résultats obtenus en six années de travail et je cherchais une clef, comme un « graal », une zone à solliciter pour obtenir de meilleurs résultats, mais surtout pour rendre les élèves dont j'avais la charge plus autonomes, plus responsables, en un mot, plus motivés et plus présents à leur quotidien d'élève et d'adulte en devenir. J'ai donc focalisé mon attention sur le domaine conatif (sphère émotionnelle et motivationnelle) qui est aussi le domaine du corps et du psychomoteur. J'ai donc déplacé quelque peu mon regard et au lieu de n'appréhender les sujets que par leur rapport à la connaissance par la pensée. J'ai cherché à les toucher aussi dans leur corps. J'ai donc fait une place à l'expérience sensible, à la création, à la confiance que je pouvais avoir dans l'enfant, auteur de sa propre vie.

C'est dans ce contexte, qu'alors nommé directeur d'école, l'équipe enseignante et moi-même décidions d'accorder dans notre projet d'école, une part prépondérante à la rencontre que nos élèves pouvaient instituer avec leur part sensible, leur intelligence sensible, notamment à travers la danse, la poésie et la musique. Nous avons ainsi repensé la place de la créativité à l'école, dans le cadre même de l'enseignement, en inférant d'une consolidation possible de la fonction symbolique chez les sujets en fragilité linguistique et scolaire, en justifiant des liens qu'une telle activité permet de tisser entre l'artiste, l'enseignant et l'élève lui-même, relevant ainsi les défis d'éducabilité qui nous étaient posés. Il nous est apparu, tout au long du travail mené pendant ces cinq années, nécessaire de chercher à :

- Rendre inséparable l'intelligence sensible et l'intelligence rationnelle.
- Explorer le langage originel des sons, des images et des signes, l'émotion première des artistes, le goût des premières créations, dès la maternelle.
- Inventer, pour intéresser petits et grands, une pédagogie « nouvelle », qui place le corps et les arts au cœur de l'enseignement, qui organise, à l'école, la rencontre de chacun avec sa propre sensibilité, avec des artistes, avec l'art.

Année après année, le travail mené avec les enfants a évolué pour se centrer de plus en plus sur le rapport que l'enfant pouvait entretenir avec son propre corps - Je n'utilise pas encore la notion de corps propre - et les possibilités que la danse et le mouvement permettent d'exprimer.

Il est évident que ce travail ne va pas de soi. Le chemin qui a conduit les enfants à rentrer dans un véritable travail d'expression personnelle, s'étale sur plusieurs années. Rendre des enfants auteurs d'un mouvement demande que ceux-ci se soient imprégnés d'une palette suffisamment grande des différentes formes de danse, qu'ils se soient adaptés au langage propre à cette pratique et qu'ils osent dépasser leurs appréhensions pour se produire, qui plus est, devant leurs camarades d'école, leurs pairs et leurs parents.

Après six années de réalisation effective de ce projet, l'expérience d'un partenariat et d'un partage d'expériences sensibles avec des artistes reconnus de la scène nationale, ainsi que d'une organisation de l'apprentissage par la mise en jeu du corps et la représentation scénique, se révèle très encourageante et porteuse de nombreuses questions. Nous avons en effet pu constater des changements comportementaux et cognitifs. Les élèves semblent avoir développé et même modifié leurs représentations et leurs capacités d'organisation du monde. Leur rapport au temps et surtout à l'espace semble s'être affiné. On pourrait même avancer que certains d'entre eux ont développé une certaine qualité de présence. Des élèves plus en retrait d'un point de vue de l'efficacité scolaire ont mieux réussi et modifié leur rapport à l'école et à leur motivation. Les évaluations scolaires et les commentaires des intervenants artistiques, les témoignages de certains parents d'élèves sont autant de signes qui viennent appuyer et justifier cette approche et renforcer chez moi, cette volonté d'accompagner davantage d'adultes à une relation plus étroite avec leur intelligence sensible. Accompagner les adultes à accompagner les enfants qu'ils ont en charge à leur propre parole. Je prends conscience alors de la nécessité d'entreprendre une formation universitaire à l'accompagnement des personnes.

3. Pertinence sociale

Je ne parviens néanmoins pas à comprendre pourquoi, malgré les résultats encourageants de cette action, nous avons eu autant de difficultés à rassembler l'ensemble de la communauté éducative et à la convaincre de la pertinence de cette pratique. La réussite de ce projet est due uniquement à une poignée d'acteurs qui croyait profondément, avec Pascal Galvani, à l'urgence de mettre en œuvre dans l'environnement mouvant et générateur de stress et de conflits qui est le notre aujourd'hui, des pratiques d'accompagnement des élèves ouvrant à « une herméneutique instaurative ». Il s'agit nous dit P. Galvani (2004 p.95-122) « *d'une attention ouverte aux associations, aux résonances, aux prises de conscience qui émergent dans la contemplation de l'expérience ou de sa symbolisation.*

L'herméneutique instaurative est une attention aux résonances symboliques que l'expérience produit dans notre esprit. Alors ce n'est plus l'interprète qui donne sens à l'expérience mais c'est l'interprète qui est révélé à lui-même par les symbolisations que l'expérience instaure en lui ».

Je ne peux détacher mon esprit du regard que pose le monde enseignant sur de telles actions, de cette étanchéité des adultes à tout ce qui sort des apprentissages formels, autant dans le monde des éducateurs et des enseignants, que dans le monde de la formation.

A cet égard on peut se demander, compte tenu du contexte et des expériences que nous avons menées, quelle place est donnée, en formation d'adultes et plus particulièrement celle des professeurs d'écoles et collèges, au sensible et aux pratiques d'accompagnement dans une démarche compréhensive de sens. Il me paraît aujourd'hui pertinent d'œuvrer à modifier la vision et le rapport que peuvent entretenir les adultes avec leur corps et de chercher quelle place donner au corps dans les processus de formation et comment accompagner les adultes chargés d'éducation à entretenir un meilleur rapport avec leur corps sensible.

Tous ces constats nous poussent à un questionnement qui dépasse largement le cadre de l'enseignement et interroge toute une société en mutation. Le

constat que pose Dany-Robert Dufour sur la « désymbolisation » massive en œuvre dans nos sociétés post-modernes, interroge l'avenir des jeunes générations aux prises avec de nouvelles façons de consommer, de s'informer, de s'éduquer, de travailler ou plus généralement de vivre avec les autres. D'une part, placé très tôt seul face à l'image, aux médias, le jeune sujet dont les repères symboliques ne sont pas toujours très bien fixés ou s'avèrent fragiles, par manque évident de discours entre parents et enfants, se voit assailli d'images qu'il ne peut objectiver et qui n'ouvrent donc pas sur un savoir. Cela peut entraîner une confusion dans ses repères de personne, de temps, d'espace, qui remet en cause sa propre capacité discursive et symbolique. D'autre part, l'absolue prévisibilité de la production télévisuelle, pour la partie massivement regardée de sa production, écarte d'emblée l'idée même de la quête du sens, habitue les élèves enfants à n'accepter que les discours, les textes, les images dont le sens leur est par avance en grande partie connu. Elle les amène à se méfier de toute aventure de compréhension qui pourrait comporter le moindre risque de difficulté ou d'échec. *« Etant impuissante à transmettre seule le don de parole, la télévision obère l'anthropofacture symbolique des nouveaux venus, elle rend difficile le legs du bien le plus précieux la culture [...] avec la télévision, des siècles d'art et de culture sont en train de partir à vau l'eau dans un décors toc de nihilisme mercantile[...] son usage ne peut suppléer aux défaillances dans la symbolisation comme on pourrait naïvement le croire ; pis même : il risque de barrer encore davantage les voies pour accéder à ce monde. Cette remarque vaut évidemment pour toutes les prothèses sensorielles (jeux vidéo, téléphone portable, Internet) [...] Le risque le plus probant, c'est celui de voir se développer un décuplement des compétences chez les uns et l'accroissement de la confusion chez les autres par déperdition de la prise en charge symbolique minimale. Nous risquons d'aller vers un monde divisé entre ceux qui auront satisfait aux épreuves symboliques de base et de l'autre, ceux qui auront échoué ».* (Dufour, 2003, p.30-31)

4. Pertinence scientifique et originalité de cette recherche

Que ce soit chez l'enfant ou chez l'adulte, la dimension sensible du corps et le rapport à la résonance dans le corps de toute expérience, qu'elle soit perceptive, cognitive ou imaginaire n'ont pas encore été formalisés dans la recherche en formation.

En 1972 dans son ouvrage « l'éducation par le mouvement » Jean Le Boulch note qu'un tiers des élèves d'une même classe d'âge, dits d'intelligence normale, présentent un retard dans leur progression scolaire. Ces enfants qui apprennent mal ou lentement à lire ou à écrire présentaient, selon lui, les mêmes difficultés à des degrés moindres que les dyslexiques.

Dans son livre, il fait référence à l'ouvrage de R. Mucchielli et A. Boursier « Dyslexie la maladie du siècle ». Les auteurs définissent la dyslexie comme le développement d'un trouble spécifique de la relation à un certain moment particulier de l'évolution de l'enfant et plaident pour un entraînement méthodique à la latéralisation, l'orientation, la maîtrise du temps, l'habileté manuelle, l'équilibre. Dans cette perspective, J. Le Boulch propose d'associer à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, une éducation psychomotrice à base de mouvements. Il écrit alors : « *L'instituteur constatera que ce matériau éducatif non verbal représenté par le mouvement est un moyen parfois irremplaçable pour affiner certaines perceptions, développer certaines formes d'attention, mettre en jeu des processus mentaux [...] Il est certain que l'essor des méthodes nouvelles d'éducation qui remplaceront progressivement les méthodes traditionnelles impuissantes à résoudre les problèmes de formation, entraînera une utilisation de plus en plus large du mouvement comme moyen fondamental d'éducation* ». (Le Boulch, 1966 p22)

A ce jour, soit plus de trente ans après sa parution, on peut s'interroger sur la place que l'école accorde aujourd'hui au corps, au mouvement ou à toute autre expression sensible comme possibilité d'accéder à la maîtrise des savoirs fondamentaux.

Parmi les nombreux entretiens que j'ai eus en qualité de directeur, je retiens un exemple criant qui illustre la fracture qui s'opère entre le corps et l'esprit ; celui de cette petite fille de 3 ans qui jouait chaque matin, sur l'ordinateur familial, avant d'aller à l'école. Le jeu qu'elle aimait et où elle réalisait des scores extrêmement intéressants, est celui des labyrinthes ; épreuve d'organisation et de déplacements dans l'espace. Cependant, cette même petite fille se cognait fréquemment dans tous les meubles de la maison, tombait souvent et avait beaucoup de mal à appréhender l'espace « réel » autour d'elle. Cet exemple illustre qu'il est possible de maîtriser cognitivement les notions d'espace et de temps sans pour autant posséder une aptitude corporelle dans ces domaines.

Pour offrir une alternative à cette incohérence, il nous apparaît pertinent de comprendre l'importance du rapport au corps dans l'apprentissage, un corps perçu non seulement par les cinq sens et la proprioception, mais aussi à travers un rapport plus subtil qui met en jeu le corps sensible. Comment le corps sensible est-il capable d'une part, de recevoir l'expérience, de la renvoyer au sujet qui la vit, en la lui rendant palpable et accessible ? Comment le corps sensible donne-t-il accès à des facettes de l'expérience inapprochable par le retour purement réflexif (subtilités, nuances, états, significations) ?

S'il a déjà été démontré comment le corps participe à la construction d'un sujet notamment au travers des travaux issus du champ de la psychomotricité, la question de la relation au corps sensible comme opportunité à la construction de nouveaux rapports à la spatialité, la temporalité, l'altérité, la corporéité, ne semble jamais avoir été abordée.

On retrouve dans les propos de J.-L. Legrand l'importance de chercher en quoi et comment apprendre de son expérience immédiate, de toute cette connaissance qui nous traverse en permanence et dont nous ne retenons que très peu, voir aucune information... : *« La question centrale est de savoir comment un humain progresse, se développe, a non seulement les moyens mais aussi le désir d'apprendre, d'acquérir de nouvelles facultés, de croître. Cet humain est aussi un sujet de culture, un sujet*

sexué et sentimental, un sujet en recherche parfois erratique de développement personnel, un sujet possédant un corps, un sujet qui vit au-delà de la retraite - retrait, un sujet situé intergénérationnellement, un sujet qui apprend au quotidien, toutes choses qui sont évacuées de la grande majorité des travaux de recherche d'une éducation permanente le plus souvent réduite à sa version ancillaire de formation professionnelle continue formelle. » (Legrand cité par E. Berger, Déc. 2005, p. 52).

Traiter des questions de l'expérience immédiate implique de pénétrer dans ce que la personne a de plus intime. L'expérience de l'immédiateté nécessite une implication forte de la part du sujet dans des mises en situations « dépayssantes » notamment par rapport aux certitudes bien campées que l'on peut avoir sur la perception. L'équipe du CERAP (Centre d'étude et de recherche appliquées en psychopédagogie perceptive) à l'université moderne de Lisbonne autour du professeur Danis BOIS promeut une perception tournée vers le dedans du corps, installant du même coup un rapport qui transforme le corps objet en corps sujet.

« Si comprendre, découvrir, inventer sont les fruits de gestes mentaux, intimes et subjectifs, il apparaissait important de pouvoir observer au travers de la réalisation de tâches gestuelles, la mise en jeu du corps sensible et d'étudier la place de celui-ci dans l'élaboration de ces actes mentaux et plus particulièrement de la perception chez le sujet apprenant pour aboutir à une théorisation incluant une implication forte du sujet pour un motif fort : développer la réhabilitation du corps sensible dans la formation expérientielle. » (Bois, 2004, note de cours)

5. Problème de recherche

Dans le domaine de la formation des adultes, le rapport à soi, à médiation corporelle et même à médiation du corps en mouvement a été déjà étudié en particulier par Eve Berger dans sa thèse de DEA (Berger, 2004). Cependant, on ne connaît pas grand-

chose à nos jours du rapport signifiant à l'expérience du corps sensible et ses effets sur l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus d'apprentissage. Cette recherche se propose donc de tenter d'éclairer cette dimension concernant à la fois l'apprentissage expérientiel de l'adulte et son accompagnement dans la relation qu'il entretient avec son corps sensible.

6. Question de recherche

En quoi et comment la mise en relation avec le corps sensible favorise-t-elle l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus d'apprentissage ?

7. Objectifs de recherche

- **Comprendre** la manière dont le rapport à l'expérience du corps sensible favorise l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus d'apprentissage.
- **Identifier** durant mon stage avec les étudiants en DEA de psychopédagogie perceptive mon processus d'apprentissage, les composantes essentielles à l'accompagnement du processus de formation à médiation du corps sensible chez l'adulte.
- **Elaborer** à partir des éléments méthodologiques mis en œuvre les invariants de ma posture d'accompagnateur des personnes en formation.

Cette formulation de mes objectifs correspond à leurs formes au début de mon travail de recherche. Il est ici trop tôt pour spécifier la nature de ce processus d'apprentissage. Les aspects théoriques et la fréquentation pratique du terrain permettront de les clarifier. (p. 81)

8. Terrain de recherche

Je précise que les recherches menées au CERAP visent à étayer l'hypothèse que la qualité de rapport que le sujet entretient avec son corps en mouvement dans le cadre d'une expérience dite extraquotidienne, influence la perception de la relation qu'il entretient avec lui-même en tant qu'apprenant, avec les autres et bien sûr avec l'environnement. C'est pour cette raison que j'ai souhaité, dans le cadre de cette recherche, participer aux activités et situations mises en place lors de la formation recherche en DEA à l'université moderne de Lisbonne, dans le département de psychopédagogie perceptive. Cette immersion dans cette formation m'a permis de recueillir un certain nombre de données au travers des journaux de bord, d'étudiants initiés et non-initiés à la pratique du mouvement.

Première partie

Cadre théorique et conceptuel

Chapitre 1

La question du sensible

Le vieil adage qui veut que tout arrive quand on est prêt, s'est avéré plein de sens pour moi en ces jours d'avril 2005 où il m'a été donné de rencontrer le professeur D. BOIS. Celui-ci, en effet, a développé un modèle d'observation du corps fondé sur des invariants physiologiques communs à tous et simultanément créé des mises en situation dans lesquelles la singularité expressive de chacun peut émerger. Ce travail de recherche s'effectue dans le cadre du CERAP implanté à l'université moderne de Lisbonne. Quand je rencontrai D. BOIS, il parachevait sa thèse de doctorat en Didactique et Organisation des Institutions Educatives à l'université de Séville. « Corps sensible et transformation, proposition pour un modèle perceptivo cognitif de la formation d'adulte »

Cette rencontre m'a profondément interpellé sur un certain nombre de données, la première étant la définition même du mot sensible, tant il semble que celui-ci recouvre plusieurs définitions et approches différentes selon les auteurs. Cette notion de sensible indexe des réels aussi hétérogènes que l'imaginaire, l'affectif, le feeling, l'idéal d'immédiateté, de transparence ou le fantasme, l'élan de création esthétique. Ainsi curieusement, pour la philosophie en ce qui la sépare de la théologie, la sensibilité semble affectée d'une sorte de "péché originel" tant la sarabande de sa diversité imprenable, mouvante, insondable, interdirait, résisterait à la mise en relief représentative, conceptuelle.

Nous ne pouvons faire l'économie de préciser dans un premier temps cette donnée importante du sensible. Ensuite nous interrogerons le statut du corps sensible en formation, la « formativité » comme prise de forme et le passage de la formation à la transformation des personnes.

Enfin, nous traiterons de la question de l'expérience en formation d'adulte de la formation expérientielle à la formation existentielle, l'expérience et la temporalité, l'expérience immédiate, l'expérience de la corporéité, l'expérience du sensible.

1. La question du sensible en philosophie

Notre intention ici, n'est pas de mener une étude exhaustive sur la question du sensible en philosophie. Nous souhaitons simplement proposer quelques repères qui nous permettront d'y voir un peu plus clair sur le questionnement suivant : « De quel sensible parlons nous ? » Une opération nécessaire tant ce terme est porteur de malentendus sémantiques. En effet, selon les sensibilités théoriques de chacun, le terme sensible prend un sens différent.

1.1 La vision dualiste

Que dit Platon ? D'abord que le corps et l'âme sont distincts l'un de l'autre. Mais il va plus loin en faisant du corps et des sens, des obstacles à l'accès à la réalité. Seule la raison permet le contact avec le réel. Le mythe de la caverne illustre fort bien comment la perception, les sens, peuvent être porteurs d'illusions. Platon écrira dans Phédon (Chambry, 1958 p 123-126): « *Tant que nous aurons notre corps et que notre âme sera embourbée dans cette corruption, jamais nous ne posséderons l'objet de nos désirs, c'est-à-dire la vérité. Car le corps nous oppose mille obstacles par la nécessité où nous sommes de l'entretenir, et avec cela les maladies qui surviennent troublent nos recherches. D'ailleurs, il nous remplit d'amours, de désirs, de craintes, de mille imaginations et de toutes sortes de sottises, de manière qu'il n'y a rien de plus vrai que ce qu'on dit ordinairement : que le corps ne nous mène jamais à la sagesse [...] il intervient tout d'un coup au milieu de nos recherches, nous embarrasse, nous trouble et nous empêche de discerner la vérité. Il est donc démontré que si nous voulons savoir véritablement quelque chose, il faut que nous abandonnions le corps et que l'âme seule examine les objets qu'elle veut connaître.* »

Descartes partage en partie le point de vue de Platon. Toutefois, contrairement à son illustre prédécesseur, il s'interroge sur le lien existant entre le corps et l'âme. Toute

sa vie il tentera d'élucider sans y parvenir la question suivante : Comment deux choses aussi distinctes que sont le corps et l'esprit peuvent elles s'influencer mutuellement ? Descartes déploie une méfiance très forte envers les sens extéroceptifs qu'il considère, de la même façon que Platon, comme source de confusion. L'exemple du morceau de cire venant appuyer son propos. Nous le résumerons ainsi : au contact de la chaleur, le morceau de cire change de forme, mais il n'en conserve pas moins son essence. Ainsi donc, la forme n'est qu'une apparence non significative de l'essence qui la constitue.

1.2 La Vision a-dualiste

Cette posture dualiste n'est pas partagée de manière unanime. Déjà dans l'antiquité, Aristote s'opposait à la séparation du corps et de l'esprit et plaçait la fonction sensorielle au centre de l'acquisition des connaissances. Ici la perception et l'expérience constituent les primats de la connaissance.

On retrouvera chez Condillac, fondateur du courant sensualiste, un prolongement de la pensée aristotélicienne, mais il donne aux sens des attributs supplémentaires. Les sens extéroceptifs ne participent pas seulement à la construction d'une connaissance, ils participent à la construction identitaire de l'homme.

A travers sa métaphore de la statue, dans « le traité des sensations » (PUF, 1947, p.224), c'est bien un plaidoyer pour les sens extéroceptifs qui y est déployé ; mais nous insisterons sur la place originale que Condillac confère au toucher et au mouvement (sens tactile, sens proprioceptif)¹ dans la construction identitaire.

En analysant le propos de Condillac, on constate que c'est le sens du toucher qui donnera à la statue, la perception de son identité, à la condition cependant que lui soit associé le mouvement. La statue, désormais munie du toucher et du mouvement, déplace fortuitement sa main sur sa poitrine et rencontre alors pour la première fois une résistance. C'est à travers cette résistance qu'elle se perçoit en tant qu'elle-même et se différencie de l'environnement. Puis elle déploie ses membres dans toute leur amplitude et rencontre des objets situés à distance : C'est maintenant à travers les

¹ Sens proprioceptif dont les bases neurophysiologiques ont été découvertes par Shérington en 1896 et qui est appelé aujourd'hui par les neuroscientifiques le 6^o sens. C'est le sens du mouvement.

qualités de résistances que lui renvoient les objets, qu'elle prend conscience d'elle-même. C'est en touchant ce qui n'est pas elle, qu'elle découvre ce qu'elle est.

1.3 L'émergence du concept du sensible

Maine de Biran, philosophe du 19^e siècle, s'inspira des observations de Condillac, en lui reprochant cependant une vision trop tournée vers l'extérieur. Quand Condillac considère uniquement l'observation objective des phénomènes extérieurs permise par les sens extéroceptifs, Maine de Biran donne la priorité à une réalité interne, ressentie au plus profond de la conscience et qui émerge dans l'action. Ici, la résistance n'est plus seulement le fruit d'une rencontre entre la main et le corps ou entre la main et l'objet, elle est aussi et surtout, un « contact intériorisé » entre soi et soi, à travers le mouvement, inhérent à l'acte de bouger.

Maine de Biran fait le constat que l'on est vraiment soi que par un effort permanent à orienter son attention au-dedans de son corps pour y capter les indices de sa propre présence.

A l'image de cette découverte, toutes les propositions de Maine de Biran naissent d'une résonance vécue et réfléchie à travers le filtre de l'expérience.

Maine de Biran cherchera à expliciter son expérience en rédigeant une sorte de journal intime : « *journal* » puisqu'il s'agit d'observations notées au jour le jour, « *intime* », puisqu'il s'agit du monde intérieur, le monde extérieur étant continuellement présent, bien sûr, mais par ses effets dans le monde intérieur. On ne sait pas toujours que Maine de Biran est un philosophe qui raconte sa propre histoire à la manière d'un récit de vie formatif : « *Chaque homme devrait être attentif à ses différentes périodes de sa vie, il devrait se comparer à lui-même en différents temps, tenir registre de ses sentiments particuliers, de sa manière d'être en observer les changements dans de courts intervalles et tâcher de suivre les variations dans l'état physique* »² On voit bien que ce philosophe de la subjectivité cherche à mesurer, à déterminer les modes divers de la sensibilité : « se sentir exister devient se regarder exister » et c'est à travers la relation à son corps que Maine de Biran s'éprouve et se découvre.

On voit poindre au travers de sa recherche, les prémices d'une philosophie du sensible et une nouvelle dimension de la conscience en lien avec le vécu interne. Pour de Biran, conscience signifie conscience de soi grâce à l'attention portée à son corps.

² Maine de Biran, 21 décembre 1794, vieux cahier journal 3 page 10, 11 cité par Henry Gouhier : Maine de Biran par lui-même Ed seuil coll écrivain de toujours, 1970 page 74-75

Certains auteurs attribuent à Maine de Biran, la paternité de la phénoménologie. En effet celui-ci place la relation au corps et au mouvement, la perception, l'immédiateté et la subjectivité, au cœur de sa réflexion philosophique. Il est le premier à introduire l'expression de « corps propre ».

Plus tard, Husserl développa une réflexion sur les statuts du corps. Philosophe qui écrit en langue allemande, il fait appel aux deux mots différents pour signifier le corps : « Körper » qui signifie le corps anatomophysiologique et « Leib » qui signifie le corps vivant, lieu des sensations et des émotions. La langue française ne dispose que d'un seul mot pour signifier ces différents corps. C'est pourquoi, ordinairement, on utilise le mot corps (Körper) pour désigner le corps anatomophysiologique et le mot corps-propre (Leib) (propre, proprio, de propriétaire, celui qui m'appartient) pour désigner la présence au corps.

Husserl n'explique pas, n'interprète pas les contenus psychiques. Il détermine la forme de la présence du sujet dans le vécu corporel grâce à l'intentionnalité. Le corps devient ainsi présence au monde de la vie psychique d'un sujet intentionnel.

Le corps phénoménologique n'est donc pas un corps psychique ni un corps physiologique : c'est un corps de chair et pour que le vécu soit appréhendé dans sa pureté, Husserl prône l'épochè phénoménologique ou suspension du jugement. Husserl écrit dans ces méditations cartésiennes, (1^{ère} méditation, VRIN page 22) « *le monde objectif qui existe pour moi puise en ma conscience son sens et sa valeur* » On entre avec Husserl, dans le domaine de « l'expérience interne transcendantale » où l'on ne cherche pas de justifications causales ou de jugement de valeur ; toute connaissance commence avec l'expérience interne phénoménologique qui permet au sujet méditant de mettre en doute toute réalité afin de lui donner sens et valeur.

Avec Merleau-Ponty, on assiste à une nouvelle signification du sensible. Le monde sensible implique une relation sensible au corps et une réhabilitation du corps comme source de production de connaissances immanentes.

Situé à la lisière du monde et de la pure subjectivité du moi, ce corps est présence et ouverture à l'être et au monde, à la fois dehors et dedans. Il est le moyen de communication avec le monde, qui est lui-même l'horizon latent de l'expérience qui préexiste à toute pensée déterminante. « *Percevoir, dans le sens plein du mot [...]*

c'est saisir un sens immanent au sensible avant tout jugement ». (Merleau-Ponty 1964, p22-23)

Pour Merleau-Ponty, mon corps n'est pas un objet ; il est vivant et actif. Il est agent de transmission et de transformation entre le monde extérieur et moi. C'est mon ancrage dans ce monde. Mon corps a des organes, des sens qui sont les instruments de cette liaison. Ce sont les sens qui m'ouvrent un monde et m'ouvrent au monde; c'est la sensation qui me met en communion avec lui. Mon corps est « le pivot du monde » : je peux grâce à lui tourner autour des objets, les connaître sous leurs divers aspects, et me les représenter, quand je les regarde de loin, sous leurs faces non visibles. La chair pour Merleau-Ponty est donc une autre manière, toute nouvelle, d'appréhender la réflexivité classiquement mise sur le compte de la conscience. Il n'y a pas pour Merleau-ponty d'autre pensée pensante, que la pensée incarnée et qui se donne dans la sphère de l'immédiateté. Parce que le monde n'est pas uniquement un ensemble de représentations, le rapport singulier que nous entretenons avec le monde et les objets se décline sous la forme d'une signification immanente porteuse de sens : « *plus encore, le corps n'exerce pas une fonction de connaissance uniquement dirigée vers l'extérieur, mais est capable de se retourner sur lui-même, devenir à la fois source et finalité de son exploration de ses démarches gnosiques* » (Catherine Dauliach, 1998, p311)³

1.4 Le sensible de Danis BOIS

Pour comprendre le point de vue du sensible de D. Bois, il convient de resituer le contexte. D'abord, la dimension du sensible est née d'un contact direct intime avec le corps. C'est bien à travers le toucher manuel que s'est élaborée, qu'a été saisie, la donnée d'un sensible incarné.

Ensuite, la notion du sensible résulte d'une relation, d'un rapport saisi à travers une expérience corporéisée.

Le sensible de D. Bois est pragmatique et se donne à travers une démarche d'inspiration phénoménologique.

³ Catherine Dauliach, Merleau-ponty notes de cours sur l'origine de la géométrie de Husserl sous la direction de R. Barbaras, Epiméthée-puf 1998 page311

La philosophie aborde la question du sensible à travers la relation au monde ou aux objets. C'est la raison pour laquelle nous parlons de perception sensible. Cette dernière implique l'utilisation de sens extéroceptifs ; mais ici nous parlerons de perception du sensible, qui implique cette fois-ci, une relation de soi à soi sans le support d'une relation au monde extérieur et des objets.

Cette vision du sensible semble donc devoir être sortie du cadre strict de la phénoménologie, même si selon D. Bois, elle s'en inspire fortement. La perception perçoit, mais est elle faite pour se ressentir elle-même. D. Bois : « *la capacité de ressentir la perception me paraît plutôt être le fait d'un Septième sens* » (le sensible et le mouvement, page 37)

Effectivement, si on fait appel aux expériences subjectives que l'on vit en tant que praticien-chercheur immergé dans le terrain de la pratique, nous sommes amenés à vivre, en conscience, le contenu d'un ressenti. A l'évidence, aller à la rencontre des expressions sensibles qui émergent de l'intériorité, implique une attitude exploratoire très spécialisée.

La perception subjective de cette intériorité nous offre un changement permanent du milieu intérieur avec lequel nous entrons en résonance, dans une attitude extra-quotidienne perceptivo-cognitive, qui invite l'attention du sujet à se tourner en dedans du corps, c'est-à-dire en dedans de soi. Cela nous amène à nous questionner sur le caractère éduicable de la perception. En effet, la perception a la réputation d'échapper à tout contrôle. Or, D. Bois préconise une méthodologie pédagogique qui permet d'enrichir le contact avec les phénomènes intérieurs à travers la médiation de l'attention et de la relation. Finalement, il ne s'agit pas de développer la perception en tant qu'organe de fonction mais de développer la relation aux phénomènes qui se donnent à la perception du sensible tournée vers le corps ; c'est sur cette base que se construit ce qu'il nomme le « paroxysme perceptif », moment décisif de pénétration des phénomènes ressentis.

On retrouve également une autre originalité dans la vision du sensible émise par D. Bois et qui s'inscrit dans le propos précédemment abordé. Il faut une condition : une attitude extra-quotidienne tournée en dedans du corps. Le phénomène qui apparaît n'est pas le produit d'une relation d'une personne et d'un objet extérieur mais d'une qualité de relation de soi à soi.

C'est à ce niveau qu'intervient la notion de «réciprocité actuante», constituant une réelle originalité. En effet, puisqu'il n'y a pas de relation à un objet, d'où provient alors l'événement capté, quelle en est la source ? D. Bois répond « c'est la qualité de relation à soi. Sans une qualité de relation à soi, il n'y aurait pas d'événement.». Nous voyons donc que l'événement naît d'une qualité de relation à soi.

Donnons la parole à P. Vermesch qui exerce son expertise sur les travaux de Danis : « Avec l'approche de Danis BOIS, d'une manière totalement inédite on découvre une « psychothérapie » qui ne s'enracine pas dans la psyché mais dans le sensible de la chair, dans l'écoute, le toucher, la mise en mouvement subtile du corps »⁴. Plus loin dans la préface Vermesch précise : « j'évalue que mes mots sont impuissants à faire apparaître l'originalité de cette pratique, le caractère vraiment inhabituel du rapport au mouvement interne depuis le corps ». C'est précisément ce que j'ai ressenti quand j'ai été amené à faire l'expérience de cette animation interne siégeant dans le corps durant les pratiques d'accompagnement manuel des étudiants. En effet, si je m'en réfère à ma propre expérience, nous avons accès à un mouvement interne incarné qui génère des tonalités, des états d'une grande intensité. Avec du recul, il m'apparaît clairement que cette nature du sensible ne peut se concevoir si on n'en a pas fait l'expérience dans son propre corps. C'est justement ce que précise Pierre Vermesch : « Les échanges avec Danis Bois et ses collaborateurs m'ont vite rendu évident que la seule façon de pouvoir dialoguer avec eux, était d'être sûr de comprendre ce qu'ils nommaient « mouvement interne », « point d'appui » « sensible ». Pour cela, je devais en faire l'expérience dans ma chair, à la première personne. J'ai donc vécu cette expérience du sensible, j'en ai été très touché, je l'ai trouvée pleine de saveur et ne peut finalement qu'admirer la remarquable congruence de cette démarche originale »

On comprend bien à travers ce témoignage que la psychopédagogie perceptive appartient au courant de la formation expérientielle même si elle aborde un sujet aussi délicat que le sensible vécu. L'expérience est le lieu incontournable des signes féconds qui apparaissent au coeur de la matière du corps. Sans un praticien vigilant et habile à percevoir, sans une poursuite pugnace et continue de son désir de développer la présence à soi à son geste à l'action, rien de ce qui est vécu, ressenti,

⁴ Vermesch préface du livre le moi renouvelé en cours de parution,

ne se donnerait en conscience. Il s'agit donc d'une école où la dimension introspective est au cœur du processus pédagogique. C'est la condition pour capter la dimension subjective enracinée dans l'expérience même de celui qui l'analyse.

C'est ici que l'on comprend l'idée centrale de la psychopédagogie perceptive rapporté par E. Berger (op.cit.) selon laquelle « *la reconnaissance de la corporéité sensible de l'expérience passe nécessairement par un renouvellement du rapport au corps, le sien propre et celui d'autrui ce qui implique au moins autant un renouvellement des conditions de sa perception qu'un renouvellement des représentations qui l'accompagnent* » (Berger, 2005, page 59)

E. Berger poursuit en citant D. Bois « *la perception subjective de l'expérience corporelle internalisée nous offre un changement permanent du milieu intérieur avec lequel nous entrons en résonance, dans une attitude irréfléchie. Voilà l'expérience du sensible dont je parle* » Car c'est un fait, l'expérience n'est pas seulement ici vécue. Au-delà de ce qu'elle donne à ressentir, se livre également son sens profond, la valeur qu'elle peut prendre pour la personne qui la vit : « *le corps sensible devient alors, en lui-même, un lieu d'articulation entre perception et pensée, au sens où l'expérience du sensible dévoile une signification qui peut être saisie en temps réel et intégrée ensuite au schèmes d'accueil cognitifs dans une éventuelle transformation de leur contours* ». (Berger, 2005, page 60)

On retrouve à travers ce propos une dimension phénoménologique qui place la chair au centre d'une vie signifiante, la chair devenant une autre manière toute nouvelle, d'appréhender la réflexivité classiquement mise sur le compte de la conscience. Pour Merleau-Ponty par exemple, le corps senti devient lieu d'éclosion d'un « corps pensant ». Ce caractère reconnu au corps est l'indice d'une présence à soi, grâce à la corporéité comme puissance ouverte à de nouvelles significations. On accède à sa propre pensée à travers son corps et sa parole. On assiste bien, par rapport à la pensée classique, à une réhabilitation de la corporéité « *les sens et en général le corps propre, offrent le mystère d'un ensemble qui, sans quitter son ecceité et sa particularité, émet au-delà de lui-même des significations capables de fournir leur armature à toute une série de pensées et d'expériences* » (Dauliach, 1998, p313)⁵

⁵ Merleau-Ponty phénoménologie de la perception page 147 cité par C Dauliach p. 313 (Catherine Dauliach, MP note de cours sur l'originalité de la géométrie de Husserl sous le direction de Renaud Barbaras Epiméthé PUF 98)

Parce que le monde n'est pas uniquement un ensemble de représentations, cette dimension du sensible livre un sens directement issu de l'expérience corporéisée. Le sensible de D. Bois n'est pas coupé de la phénoménologie que nous retrouvons dans les propos de Dauliach concernant Merleau-Ponty : « *le corps n'exerce pas une fonction de connaissance uniquement dirigée vers l'extérieur, mais est capable de se retourner sur lui-même, de devenir à la fois source et finalité de son exploration, de ses démarches gnosiques* » (Dauliach,1998 ,p.31)

La particularité du sensible tel qu'il est exploré dans le cadre de la formation des adultes à l'université est de s'inscrire dans les opérations pédagogiques. Ainsi comme nous le développerons plus tard, le rapport signifiant au sensible devient le support de la méthodologie de l'entretien à médiation corporelle.

1.5 Conclusion

Il était très important pour moi de démarrer ce travail de recherche sur le sensible par un ancrage philosophique. La philosophie est ma démarche pour rentrer en relation avec des expériences nouvelles. Je ne pouvais aller à la rencontre d'un sensible « corporeisé », m'impliquer dans cette expérience, sans tenir dans ma main, mon fil d'Ariane qu'est la philosophie. Ainsi, je retiendrai que de l'approche philosophique et physique que j'aurais de mon corps, celui-ci me livrera les informations conséquentes à cette approche. Si je considère mon corps et mon esprit comme séparés, l'esprit dominant le corps, celui-ci, étant réduit à l'état d'objet de machine et traité comme tel, ne me livrera rien d'autre que des informations liées à l'état de cette mécanique. C'est bien dans le rapport que j'entretiens avec lui, avec mon propre mouvement que je découvrirai un sentiment d'existence autre.

Je voudrais terminer ici cette entrée en matière philosophique de façon un peu plus légère en se rapportant au film Matrix.

Que doit apprendre Néo, le héros du film pour accéder à son être véritable. Que le monde dans lequel il croyait vivre est une illusion mais cela est très vite réglé. Reste l'essentiel, il doit apprendre qui il est. Le biais du film est qu'il le comprenne dans le combat. Mais ce qui ici est très intéressant et qu'on va lui donner instantanément la maîtrise de toutes les techniques d'arts martiaux. Ainsi est avancée une idée fondamentale que la technique conçoive comme un enchaînement mécanique de geste

n'est rien. Elle n'est rien parce qu'elle nous fait agir comme des machines. Que faudra-t-il donc que notre héros apprenne de plus ? Non pas le mouvement lui même, ni même la vitesse d'exécution, mais un certain rapport au mouvement et à la vitesse. Ainsi est-il donné comme dans la philosophie chinoise que : « *nous devons d'abord comprendre le sens de ces mots : conscience du mouvement. Après avoir saisi ce qu'est la conscience du mouvement nous pouvons commencer à interpréter l'énergie, de l'interprétation de l'énergie procède l'illumination spirituelle. Quoi qu'il en soit, au début de la pratique, nous devons obtenir une compréhension de la conscience du mouvement. Celle-ci, bien qu'elle fasse partie de nos capacités naturelles, est très difficile à saisir.* » (Rabouin, 2003, p.22)⁶

Certes conclure ainsi peut inviter à réduire ce type de pensée à quelque chinoiserie exotique et du même coup, inoffensive. Il n'en demeure pas moins que toute cette approche philosophique autour du sensible nous invite à considérer notre rapport au corps sous un angle différent et qu'il était un préalable indispensable à notre entrée en recherche.

2 Une approche sensible en sociologie

Dans son ouvrage « l'éloge de la raison sensible », M. Maffesoli pose la question d'une compréhension organique et sensible du monde qui s'appuierait notamment sur des invariants inspirés de la phénoménologie, du formisme, de l'expérience et du vécu pour aboutir à l'illumination par les sens. Il est à mon sens intéressant de nommer ici la similitude d'une démarche de compréhension du monde extérieur à celle empruntée pour tirer du sens de son monde intérieur.

Pour M. Maffesoli tout comme pour D. R. Dufour, dans « *l'art de réduire les têtes* », la société contemporaine est confrontée à la fin des grandes certitudes idéologiques, à la fatigue gagnant les grandes valeurs culturelles qui ont façonné la modernité fatigue à laquelle, nous pouvons le souligner ici, n'échappe pas l'école. Dès lors, l'auteur propose de prendre du recul pour cerner avec plus de lucidité la société

⁶ Les quarante chapitres de la famille Yang, cité par David Rabouin, dans Matrix machine philosophique 2003 ellipse, p.22

émergente. Il souligne que l'une des marques de la post modernité est qu'il n'est aucun domaine qui n'échappe au retour en force de l'affect.

Les relations sociales, la politique, les relations culturelles, religieuses, de travail..., baignent dans une ambiance émotionnelle impliquant un vaste processus de correspondances et d'implications les plus diverses. C'est cela même qui, pour l'auteur, rend nécessaire une vision organique du monde qui suggère plus qu'elle ne délimite avec précision et oblige à penser moins le contenu que le contenant, moins le fond que la forme. La forme qui favorise la correspondance, l'analogie et la participation au donné social et naturel.

2.1 Le formisme

La société contemporaine est caractérisée par une religiosité indéniable quelque peu païenne qui repose essentiellement sur le partage d'images, de symboles, de rituels et trouve donc dans le jeu des formes une excellente expression. Elle traduit aussi l'accentuation de la puissance du divin social et cette déperdition du sujet individuel dans le génie collectif est cela même qui permet l'épanouissement personnel dans le cadre d'une harmonie globale. Cette harmonie qui apprécie la vie, le présent et les relations qu'il engendre, s'oppose à la morale du futur, propre au projet politique.

La logique de la forme est la suivante : tout en valorisant le corps, les images, l'apparence, elle est formante ; c'est-à-dire qu'elle forme le corps social, elle fait la société d'une manière empirique. Les formes formantes vont s'exprimer sous la figure de stars musicales ou sportives ou de grands moralistes par leurs actions caritatives. Ces figures sont autant de caricatures en lesquelles tout un chacun, en fonction de son goût et de ses intérêts, peut se reconnaître ou exprimer son sentiment d'appartenance et cette illusion n'est pas sans être efficace car elle contribue à la constitution de l'être propre de chaque individu et la construction de sa personnalité. En ce sens, l'adhésion à l'une de ces formes est une sorte de participation magique qui unit plusieurs personnes faisant les mêmes projections et vivant les mêmes rêves. L'illustration d'un tel processus est à l'image d'un monde pluriel, d'une culture de sentiments constituée de la succession des rôles, de la diversité des identifications. *« le formisme maintient tous les contradictoires ensemble et ainsi favorise un sens qui s'épuise en acte, qui ne se projette pas, qui se vit dans le jeu des apparences,*

dans l'efflorescence des images, dans la mise en valeur des corps » (Maffesoli, 2005, p.112)

2.2 Une approche phénoménologique

Afin de mieux saisir le dynamisme à l'œuvre dans la vie courante et tenter de rendre compte de ce que M. Maffesoli nomme la raison interne des phénomènes sociaux, c'est-à-dire les pulsions vitales qui les animent, leurs indéniables créativité sociales caractéristiques de la post-modernité, l'auteur propose une démarche compréhensive qu'il qualifie de plus caressante. Cette démarche s'appuie sur la description des phénomènes sociaux, sur ce qui se donne à vivre. Il s'agit donc ici plus de rechercher la signification des phénomènes plutôt que de chercher à en donner une explication causale. L'auteur s'inscrit ici dans le champs de la phénoménologie husserlienne et appréhende le corps social comme un corps organique, sensible, qui fournirait à la pensée ce que Husserl nomme les *datans* de la représentation que sont les contenus sensitifs sensibles de ce corps comme le toucher, le regard, la voix, la kinesthésie. Par extension nous entrons dans la dimension sociologique avec toute la théâtralité quotidienne et son cortège de manifestations émotionnelles et affectives.

Si M. Maffesoli propose une telle démarche descriptive, c'est pour appréhender le vécu dans toute sa pureté en s'appuyant sur la démarche phénoménologique qui propose une suspension du jugement qui selon lui, est limitante et lui préfère une pensée plus ouverte, plus élargie, plus intuitive, plus à même de saisir l'aspect bigarré d'un monde imaginal aux développements encore imprévisibles : « *l'esprit intuitif, tout à la fois, jaillit de la vie même et y retourne pour l'éclairer en profondeur* » (Maffesoli, 2005, p.179). Ainsi, l'auteur fait de l'intuition un instrument de choix pour comprendre « *la « vita nova » fondée sur l'expérience dont les contours, peu à peu, s'esquissent sous nos yeux* » (p196).

2.3 L'expérience et le vécu

Pour saisir la spécificité et la nouveauté d'un phénomène social, M. Maffesoli propose de se référer au vécu de ceux qui sont les protagonistes de base, plutôt qu'aux théories codifiées indiquant, à priori, ce qu'est ou ce que doit être ce phénomène. Ainsi, pour lui, mettre l'accent

sur le vécu est une manière de reconnaître les éléments subjectifs comme partie intégrante des histoires humaines. Dans cette perspective, s'attacher au vécu, à l'expérience sensible ne revient pas à se complaire dans la négation du savoir. Au contraire, il s'agit d'enrichir le savoir, de montrer qu'une connaissance digne de ce nom ne peut qu'être organiquement liée avec l'objet qui est le sien. C'est aussi refuser la séparation ou la « coupure épistémologique » qui était censée marquer la qualité scientifique d'une réflexion.

Ainsi une telle posture, nous explique M. Maffesoli, permet-elle de mettre l'accent sur ces nouvelles façons d'être ensemble, sur ce renouveau communautaire, qui ne manque pas de frapper les observateurs de la vie sociale. C'est là le moyen de sortir des à priori qui enfermeraient ce monde post moderne dans un prétendu individualisme pour mettre à jour ce que l'auteur nomme le temps des tribus avec son cortège de mimétismes et de conformismes. Mais parler de tribus n'est pas pour M. Maffesoli sans faire référence à une pré-modernité comme une constante des choses anciennes qui ferait la qualité essentielle du vécu dont les éléments « archaïques » doivent être revisités. « ...on peut dire que c'est le vécu qui, dans ses formes paroxystique, irradie les diverses manifestations de l'existence au jour le jour. C'est en quelque sorte, le conservatoire énergétique sans lequel on ne peut pas comprendre l'étonnante perdurance de l'être, tant social qu'individuel. C'est cela même qui fait du sensible, de la naturalité des choses le véritable fondement du corps mystique qu'est toute société » (p. 251-252)

2.4 L'illumination par les sens

A la fin de son ouvrage M. Maffesoli plaide pour un retour à une conception globale de l'homme dans son environnement naturel et social, dans une démarche intégrant l'expérience sensible spontanée qui est la marque de la vie quotidienne. Une telle démarche intellectuelle pourra ainsi retrouver l'interaction de la sensibilité et de la spiritualité et par là, atteindre au travers de l'apparence « *la profondeur des manières d'être et des modes de vie postmodernes qui, de multiples manières, mettent en jeux des états émotionnels et des appétits passionnels reposant, largement, sur l'illumination par les sens.* » (p.266). Le rôle du sociologue s'en trouve donc ainsi redéfini. Il lui appartient selon M. Maffesoli, de faire ressortir les émotions qui s'expriment au travers des formes de fanatismes religieux ou ethniques, des exacerbations communautaires, des revendications linguistiques, tout comme le poète

se doit de réveiller dans notre subjectivité les innombrables voix sommeillant dans notre mémoire collective.

3 Le sensible ce qui fait sens par tous les sens

« Bien qu'on ait beaucoup parlé du «corps» en sciences sociales, ces dernières années, peu de choses ont été écrites sur la question du corps sensible. Les questions ont surtout porté sur la fonction corporelle dans la société ou sur le corps pulsionnel à travers la fantasmatique que nous avons » écrit René Barbier dans le n°28 de pratiques de formation analyse.

René barbier est l'un des rares auteurs à avoir abordé de front et pour elle même la question du sensible en sciences humaines. Il n'hésite pas à définir un principe de sensibilité pour tout ce qui concerne les situations éducatives. Celui-ci comprenant 10 points clefs :

- 1) L'attentionnalité plutôt que l'intentionnalité : s'enraciner dans l'attention et la présence instantanée ; développer une vision de reliance holistique, totalisante, complexe et processuelle en toute situation. Critiquer tout projet qui bafoue l'unité du vivant.
- 2) La symbolique de la vie: savoir exister selon la logique de l'échange symbolique dans l'instant de la relation avec le monde et avec les autres : donner, recevoir, rendre. Savoir “ Habiter poétiquement le monde ”
- 3) Vibrer : accepter d'être affecté par ce qui est, sans a priori (beauté, laideur, cruauté, bonté...).Le sourire de la Joconde est magnifique, mais la forme hérissonnée du virus du sida est également d'une beauté terrifiante.
- 4) Être son corps : savoir observer le sensoriel et l'imaginaire (leurrant et créateur) en soi comme chez autrui.
- 5) Se libérer de la peur de l'inconnu et savoir jouer avec l'humour. Comprendre le sens de l'improvisation mytho-poétique comme dépassement de l'angoisse de mort et création d'un être ouvert à la vie.
- 6) Ne pas craindre d'entrer dans l'émotion (rires, pleurs) quand elle se présente,

mais sans s'y attacher et sans renforcer le spectaculaire de l'émotionnel.

7) Réfléchir sur la diversité de la vie en terme de bipolarité antagoniste et d'approche paradoxale (comme nous le proposent aussi bien l'école de Palo Alto que Stéphane Lupasco ou les sages chinoises traditionnelles).

8) Accepter inconditionnellement l'autre dans une « onde de compassion » permanente, à découvrir dans l'action, le comportement et l'attitude justes.

9) Partir du Principe de congruence à l'égard de soi-même, s'ouvrant sur la médiation/défi à l'égard des autres.

10) Laisser venir à nous Le Grand Bleu : savoir vivre et méditer dans le silence des grands fonds sans image ni concept, avant toute action ou toute parole.

René Barbier définit la sensibilité par ce qui fait sens par tous les sens. Capacité subtile de l'être humain de recevoir l'influx du monde et de le redonner immédiatement, après une traduction psychique singulière, par le biais d'émotions médiatrices entre le sens et la trace (...) Les sens en question ici sont avant tout, les cinq sens de la neurophysiologie classique : le goût, le toucher, la vue, l'ouïe, l'odorat. Il s'agit bien d'un retour au corps comme fondement de la vie personnelle et sociale. Le corps dans lequel tout s'enracine et s'éprouve, en s'inscrivant dans un champs symbolique.

Si la conception de cet auteur semble vouloir donner une place prépondérante au corps dans une approche sensible de soi de l'autre et du monde, elle pose cependant la question de la définition qu'il nous faut donner à la sensibilité corporelle. René Barbier lui-même, ne semble pas certain des limites à poser dans l'étude de la nature sensible du corps quand il dit : *« cette orientation nous obligera, sans doute, à nous poser les limites de notre théorie des cinq sens (...) n'existe -t-il pas un sixième sens ? Quelque chose comme une intuition vécue intensément à certains moments, une faculté de connaître par co-naturalité avec une sorte « d'intellect illuminateur » comme le proposait Jacques Maritain en son temps ? Sur ce plan la sensibilité s'ouvre sur la question du sentiment qui n'est ni de l'ordre de la pensée ni de l'ordre de la sensation proprement dite, mais qui les englobe et les dépasse ».*

4 Le sixième sens...

Pour les neurophysiologistes de la perception, le sens proprioceptif existe effectivement chez l'homme comme un sixième sens. Cette modalité sensorielle, que nous avons déjà décrite dans notre développement sur la question du sensible en philosophie, est pour cette discipline au centre de la possibilité de se vivre comme sujet, faisant ainsi du sens du mouvement « la primitive de toute sensation » (Stéri, 1996,2000), le fondement du « sentiment d'incarnation » (Roll, 1999) ou « le sentiment même de soi » (Damasio, 1999). Le corps sensible apparaît donc d'abord et surtout dans cette conception, comme un corps qui se meut et qui à travers son mouvement témoigne du fait que le sujet est bien vivant, mais aussi, curieusement, que ce sujet est bien lui. C'est ce phénomène que O. Sacks, cité par Eve Berger (dans le numéro 50 de pratiques et formation page 59), souligne en disant : « *Il nous faut en effet la permission, si l'on peut dire, de la proprioception pour éprouver notre corps, comme étant notre propriété(...). Le coté incontestable du corps, la certitude de son existence, est (.....) le début et la base de toute certitude* » (Sacks, 1992, P.65-66).

Ainsi, ce célèbre neurologue anglais décrit le cas de Christina, à qui une maladie brutale fit perdre toute proprioception. C'est donc par la vue et non par la sensation que Christina put réapprendre à agir mais ne put plus jamais ressentir, éprouver son corps comme étant sien. O. Sacks, toujours cité par Eve Berger, fait cette description terrible de l'état de sa patiente : « *...elle a à la fois réussi et échoué, d'une façon remarquable. Elle a réussi à manœuvrer, mais elle n'a pas réussi à être* ». Ainsi nous dit encore Eve Berger : « *l'expérience de notre corps en mouvement -quand je bouge, quelque chose en moi me dit que c'est moi qui bouge et pas quelqu'un d'autre- est une expérience fondatrice qui nous révèle à nous même comme distinct de l'autre qui peut aussi offrir de ressentir dans toute sa dimension incarnée l'épaisseur d'un enfant que l'on tient dans ses bras. Pourtant cette expérience n'est pas vécue comme telle dans l'existence de tous les jours. Comment en effet reconnaître dans notre gestuelle quotidienne, rendue anonyme par son utilisation automatique et machinale, la possibilité d'un sensible qui nous appartient et qui fonde notre sentiment d'être au monde ?*

Chapitre 2

La question du corps en formation

1 Du corps objet au corps sensible en formation d'adultes

Inscrire dans les actions pédagogiques le rapport au corps n'est pas très répandu dans les démarches de formations universitaires. On peut s'interroger sur ce qu'il en est du corps dans ses rapports à la formation ? Il est depuis toujours au centre des préoccupations et prescriptions éducatives - qu'elles soient formalisées, implicites ou impensées - et toute pratique pédagogique met en œuvre des postures du corps qui impliquent des modes de relation au savoir et à l'apprentissage. Le corps suscite aujourd'hui de nouvelles interrogations. Quelle part prend-il dans les processus d'apprentissages formels et informels ? Qu'est-ce que signifie apprendre au niveau du corps ? Comment les expériences du corps participent-elles à la formation de soi ?

En qualité d'étudiant dans ce master de fonction d'accompagnement en formation, nous avons été invités à appréhender par la médiation du corps, un certain nombre de concepts propres à la démarche d'accompagnement et à mettre en œuvre une réflexion sur notre pratique et sur notre positionnement personnel en tant que praticien. Néanmoins, il convient ici de repositionner les différents statuts que l'on peut accorder au corps et les connaissances que l'on peut alors appréhender.

En phénoménologie, comme nous l'avons vu précédemment, la différence entre le corps sujet et le corps objet réside dans la qualité de relation qui est établie par le sujet avec son corps. Cependant, à aucun moment, il n'est expliqué la procédure pour qu'un corps objet devienne un corps sujet.

En psychopédagogie perceptive, la relation au corps sujet est un préalable à l'entretien proposé dans le cadre de la formation car il n'y a pas d'entretien à la première personne s'il n'y a pas de corps sujet.

La posture de la parole, c'est-à-dire le lieu à partir duquel la personne parle, dépend du statut du corps.

Le passage du corps objet au corps sujet nécessite un processus de transformation. Il ne s'agit pas seulement de modifier une qualité de relation au corps. Lorsque la personne modifie sa présence au corps, des indicateurs internes dans son propre corps lui indiquent ce changement de relation.

Descartes, nous l'avons vu, considère le corps comme objet quand il utilise l'expression de « corps étendu », limité dans ses contours et sa forme, de corps mécanique, véritable automate qui entre en action. Selon Descartes, le corps entre en fonction de façon mécanique. Ce corps est soumis à la puissance de la pensée dont il est le véhicule. Si on demande à une personne de parler avec ce corps là, elle nous livrera un type d'information correspondant.

Le corps sujet est le corps qui devient mien : « mon corps c'est moi, le moi s'exprime à travers le corps ». Le corps participe de manière intégrale au moi. Heidegger parle d'habitation, c'est-à-dire que le sujet habite son corps.

Mais alors la question qui se pose est de savoir si l'on peut accompagner une personne dans son devenir qui va du corps objet au corps sujet ? Nous sommes là, dans un processus de transformation. Si la réponse est positive, alors comment peut-on procéder ?

La psychopédagogie perceptive utilise des instruments pratiques comme nous le verrons plus tard, tels que le contact manuel, le geste habité et une attention tournée vers le corps ou vers les instruments internes du corps (pensée, perception, ressenti, mémoire, attention, intention, éprouvé).

Mais alors, comment peut-on savoir que le corps a changé de statut pour la personne et qu'on est passé du corps objet au corps sujet ?

La psychopédagogie perceptive propose des cadres d'expériences facilitateurs de cette transformation du corps objet en corps sujet puis en corps sensible. En restant très général,

citons la relation d'aide manuelle, le travail gestuel et la médiation introspective. A l'intérieur de ces situations d'apprentissage particulières, le praticien accompagnateur apprend à prendre soin des conditions favorables à l'enrichissement du rapport au corps. Il développe également une aptitude à évaluer les indicateurs de cette transformation.

La relation d'aide manuelle proposée par la psychopédagogie perceptive permet par exemple de réaliser ce qu'elle nomme un accordage somato-psychique.

L'accordage somato-psychique permet de réaliser une unité entre corps et esprit, dans laquelle la personne est plus attentive à la résonance que créent à l'intérieur d'elle, les informations qu'elle vit ou qu'elle dit. Tout ce qui est verbalisé a une incidence sur ce qui est ressenti et tout ce qui est ressenti a une incidence sur la vie réflexive.

Sans aller plus loin dans la théorie propre à la dimension somatologique de l'accordage, il paraît important de signifier ici que ce qui se joue entre le praticien et le « patient » n'est pas uniquement tissulaire, dans les tissus du corps, mais aussi cognitif, il s'agit d'une réelle confrontation cognitive. La confrontation qui accompagne tout rapport avec une nouveauté n'est pas toujours perçue dans toute sa dimension, c'est-à-dire cognitive et corporelle. Dans l'approche manuelle, le praticien puis le patient perçoivent dans le corps, cette confrontation qui s'exprime sous la forme d'une résistance tissulaire interne.

Le constructivisme immanent de D. Bois rend compte de ce conflit cognitif à travers une réaction tissulaire auquel nous assistons en direct.

La confrontation que nous contactons concerne la rencontre entre deux forces opposées invariantes, l'une de préservation, l'autre de renouvellement. Cette confrontation est inévitable, il n'y a pas de transformation sans conflit. C'est pourquoi nous parlons d'une véritable formation de soi à médiation corporelle.

Dans le constructivisme de Piaget, il est aussi relaté l'existence nécessaire d'un conflit pour apprendre, d'une durée nécessaire entre l'accueil de l'information et son acceptation. Cette durée traduit le temps de latence qu'il faut pour parcourir toutes les étapes : assimilation, accommodation, équilibration.

C'est à partir du concept du constructivisme que l'idée est émise qu'il faut un temps de latence pour comprendre l'information. La psychopédagogie perceptive reconnaît la présence

d'un processus de maturation de l'information qui au départ n'était pas consciente pour la personne. Cette information va prendre forme avec le temps.

Une autre manière de repérer les conflits réside dans l'observation des comportements : la personne témoigne d'une résistance, elle réagit à l'information nouvelle. Il y a plusieurs manières de réagir :

- opposition, agressivité,
- inhibition, distanciation,
- sensation d'être saturé d'informations : on sature face à toutes les informations rejetées

Il existe par ailleurs une cause de résistance non universelle qui est propre à l'individu et qui est proportionnelle à la fixité de ses croyances, préjugés, positionnements affectifs, schémas de pensée. En effet quand on sollicite la réaction psychotonique, on sollicite aussi l'affect, l'émotion et les croyances de chaque personne.

Là encore il y aura les forces de préservation et de renouvellement qui entreront en jeu. Il y a souvent une identification à ce qui nous fait souffrir. On n'est pas seulement attaché aux choses positives.

Nous avons évoqué ici comment la psychopédagogie perceptive propose de passer du corps objet au corps sujet, mais quand est-il alors du corps sensible ?

Précisons d'abord qu'il n'y a pas de corps sensible sans conscience

- conscience d'une relation avec le corps
- conscience des effets de cette relation
- modification de la conscience elle-même au contact de ces effets. C'est la loi de réciprocité, de bonification des informations.

Le corps sensible se caractérise par le fait que la personne est présente aux effets produits par sa relation. On revient ici à la notion d'aperception immédiate interne mise en avant comme nous l'avons dit précédemment par Maine de Biran qui propose de tourner son attention vers le corps et d'être conscient des effets que cette attention et cette pensée créent dans le corps.

La personne entre dans le statut du corps sensible quand elle est consciente des effets qui se produisent dans son corps.

La conscience qu'elle a de ces derniers a une incidence sur sa propre conscience, c'est la loi de réciprocité ; ce que j'observe ne me laisse pas indifférent, mais me transforme dans ma manière d'être, d'être conscient et de ressentir. Comme ce que j'observe est dynamique, cela va me transformer en tant qu'être observant.

La médiation manuelle proposée par la psychopédagogie perceptive permet de créer des conditions d'émergence de cette réciprocité et le praticien accompagnateur apprend à en épouser les manifestations. Il n'est pas dans mon projet de donner une description de ces modalités d'accompagnement, description qui alourdirait inutilement l'exposé.

Je préciserais simplement qu'il y a bonification de l'information. L'attention génère des effets qui en retour modifient la personne. De la qualité de ce que le praticien ressent sous ses mains dépendra la qualité de la verbalisation car la personne est transformée. Elle a un nouveau rapport à son corps et au monde, c'est-à-dire aux événements qui la font souffrir. En résumé le corps se révèle non étranger à la pensée ; il y a un phénomène de causalité entre les deux.

2 La question de la « formativité »

Ainsi peut-on avancer que le rapport que le sujet entretient avec son corps peut le conduire à actualiser ses repères identitaires, lui permettre de construire au travers d'actions à médiations corporelles formatrices, progressivement, une transformation de ses représentations, de ses points de vue, de son regard sur les choses, de ses modes de réactions face aux événements de la vie quotidienne. Mais Eve Berger nous dit comme nous l'avons déjà dit plus avant : *« L'expérience de notre corps en mouvement – quand je bouge, quelque chose en moi me dit que c'est moi qui bouge et pas quelqu'un d'autre – est une expérience fondatrice qui nous révèle à nous même comme distinct de l'autre, qui peut aussi offrir dans toute sa dimension incarnée, « l'épaisseur » d'un enfant que l'on tient dans ses bras. Pourtant cette expérience n'est pas vécue comme telle dans notre gestuelle quotidienne, comment y reconnaître dans son utilisation automatique et machinale la possibilité et la richesse d'un sensible qui nous appartient et fonde notre sentiment d'être au monde »*. En effet, l'homme par essence est en mouvement. Comment se fait-il alors que l'expérience de ce sentiment d'incarnation ne puisse se vivre comme tel dans notre quotidien ? Quelle attitude, quelle présence à soi la réussite de ce processus implique-t-elle de la part du sujet accompagné et du praticien accompagnant ?

Avec la question de la présence à soi, aux autres, au monde, on entre dans ce que Gaston Pineau appelle les sciences du rapport. On n'est pas là dans la négation des apports qui nous viennent de l'extérieur, mais en train de poser que le processus d'apprentissage dépend de la relation que j'entretiens à l'intérieur de moi avec les objets extérieurs et de la forme que je prends à leur contact. Cette notion de forme est importante car elle explique pourquoi on ne traite pas de ce rapport en éducation, mais en formation, ce terme comportant en lui le mot forme. Il induit l'idée qu'on est capable, obligé, pour « advenir à son devenir », de changer de forme. Le métier de formateur cesse alors d'être un métier de transmission de connaissances et devient un accompagnement d'un processus de transformation de forme. La responsabilité première de ce processus de changement de forme, est mise entre les mains du sujet apprenant. Ce que G. Pineau appelle le « sujet autoformant ».

Nous sommes face au concept d'autoformation, avec toutes ses ambiguïtés. En effet, cela peut laisser croire que le sujet participe tout seul à son changement de forme. Or il n'en est rien. Le sujet change de forme en interaction avec lui-même, les autres et le monde.

Ce concept d'autoformation s'inscrit dans le champs de la formation expérientielle de l'adulte qui est, dans sa forme synthétique : « *Un processus au travers duquel un formé construit un savoir, une compétence et des valeurs à partir d'expériences directes, le plus souvent en extérieur* » (Kerjean, 1997, p. 69). On retrouve là, les deux conditions pour qu'une formation puisse être qualifiée d'expérientielle : le contact direct et la possibilité d'agir. Parmi les sept principes éducatifs appliqués à la formation expérientielle, Hahn (Kerjean, 1997, p. 68) note l'importance de donner l'opportunité d'une découverte de soi. Danis Bois, à l'université moderne de Lisbonne, a introduit, pour sa part la médiation corporelle dans la formation expérientielle, ce qui de mon point de vue répond le mieux à l'objectif de découverte de soi.

En reprenant à son compte les notions de *praticien-réflexif* (mise en place d'une réflexion sur sa propre pratique et sur son positionnement personnel en tant que praticien) et de *praticien-chercheur* (faculté de recul par rapport à l'action – créer des liens entre les différents éléments observés et les caractériser le plus précisément possible) (Albarelo, 2004, p.5) D. Bois invite ses étudiants à emprunter sa posture. Cette dimension ouvre à une unité sensible qui oeuvre au développement autonome de la personne dans son processus de connaissance, ce que M. Foucault dénommait « *une transformation du sujet, de l'être du sujet par lui-même* » (Foucault, 2001, p. 126).

Contrairement à l'idée communément admise, le processus d'autoformation n'apparaît pas comme une démarche égotique, mais il s'inscrit dans la formation, dans les influences

sociales et écologiques sur lesquelles s'organise le sens à donner à l'expérience vécue. L'autoformation apparaît comme l'émergence d'une conscience originale dans l'interaction avec l'environnement : « *l'autoformation se caractérise par l'enchevêtrement de la réflexivité et de l'interaction entre la personne et l'environnement* » (Galvani, 2002, p. 39).

En s'appuyant sur les études menées sur le thème de la perception et notamment sur la prise en compte d'une part, de la présence d'un sixième sens, le sens proprioceptif relié au mouvement et d'autre part, le point de vue phénoménologique qui se réfère à la notion de « présence à soi » à travers la médiation du corps, D. Bois pousse l'idée que le corps sensible participe totalement à « l'ancrage organique fondamental de notre identité ».

C'est bien à partir de cet ancrage, selon lui, que l'homme accède à un « sentiment de soi » plus vaste, emportant avec lui une dimension formatrice très forte. Une telle attitude conduit l'apprenant à se fier à ce qu'il ressent. Nous pouvons trouver un positionnement proche de celui de la psychopédagogie perceptive dans les propos de Galliard : « *L'apprenant s'autorise à tourner le regard en lui, à se voir, se dire, se reconnaître déployant les différents gestes de la prise de conscience, sous la direction de l'attention qui induit une capture du sens et de la compréhension* » (Galliard, 2000, p. 83).

3. De la formation à la transformation des personnes

Qu'est-ce qu'être en relation avec soi ? Guy de Villers, de l'Université de Louvain, nous dit que : « *La responsabilité du formateur est de trouver les moyens d'instaurer entre l'homme et sa propre vie un rapport tel que l'immédiateté de la présence à soi ne soit jamais perdue* ». Le projet est de mettre le sujet humain en relation avec sa propre vie, dans une relation à l'immédiateté de sa propre vie.

Nous sommes alors collectivement travaillés par une question, comme si formateurs et formés étions engagés dans un processus de co-formation. Cela va très loin. L'enseignant formateur que je suis, renaît à chaque fois à son identité de formateur, à une nouvelle forme comme formateur dans l'immédiateté de son action, en interaction avec son groupe.

En résumé, ici et maintenant se joue notre devenir commun. Mon action d'écriture est supposée être en train de participer à votre devenir, votre présence de lecteur participant à

mon propre devenir. Et c'est dans le jeu de cette rencontre que se jouent les forces qui nous transforment tous.

Jean François Malherbes, professeur en sciences religieuses et éthiques, au Québec, dit que « dans chaque rencontre, mais spécialement en formation, la question fondamentale est la suivante : en définitive, « qu'est ce que ta vie peut nous apprendre sur l'humanité ? ». « Qu'est ce que ta vie peut nous apprendre de la vie ? » Si je témoigne de ma rencontre avec la naissance, avec la mort, le deuil, le soleil, avec mes fils, avec le sentiment de soi, ce dont je parle raconte quelque chose de l'expérience de Vincent, mais doit surtout enseigner quelque chose de l'humanité et de l'expérience de la vie qui se joue dans cette humanité. De cette vie qui change de formes dans cette humanité.

Par exemple, quand en poésie je témoigne de ma rencontre avec l'île aux oiseaux, je ne suis pas en train de parler de l'île aux oiseaux, ni de parler de Vincent, mais en train de parler d'une manière de rencontrer l'île. Pas de l'unique manière de rencontrer l'île aux oiseaux, mais d'une parmi plusieurs. Ce qui mérite d'être enseigné, c'est qu'il est possible pour l'être humain de rencontrer un espace singulier et que, dans cette rencontre, il advient à l'être humain une relation avec sa vie.

Mais en écrivant, en témoignant de ma rencontre avec moi même dans ma rencontre avec cette île, j'entre dans ce que l'on nomme la narrativité.

La narrativité a trois instances ; je pense, j'assume ce que je pense, je formule ce que je pense, pour moi et pour les autres. Cette chose que j'ai pensée, formulée et assumée, va être constitutive de ce qu'on appelle dans ces milieux, une identité narrative, constitutive d'un sujet qui se donne une identité narrative. Ce qui est intéressant c'est que cette identité n'est pas faite pour durer, mais pour bouger. Il ne faut pas oublier le projet : changer de forme. On n'est pas dans une quête d'être dans une forme définitive, mais dans une quête de devenir.

C'est ce devenir qui rend le concept de processus aussi important : je suis condamné à passer d'une identité à une autre. Le danger serait de m'identifier à une forme définitive, notre attention doit être portée non aux différentes formes que je prends, mais au chemin qui me mène d'une forme à une autre. La pédagogie consiste à accompagner ce chemin.

Pour moi, mon recueil « Île » est un peu comme une histoire de vie en formation, c'est l'histoire du chemin. Ce qui compte n'est pas Mon histoire, mais l'histoire de mon processus. L'objectif n'est pas de me dire, mais de laisser une trace de mon processus. C'est la « pédagogie de l'espérance » d'après Jeanne Marie Rugira : si j'ai pu faire ce chemin, j'ai la

responsabilité d'en témoigner, pour que les autres personnes en quête de leur propre devenir sachent que c'est possible. L'enjeu n'est pas qu'ils fassent un chemin, mais qu'ils sachent qu'ils peuvent se mettre en chemin. Si je témoigne comme il faut, je vais laisser des traces de ce qui m'a aidé, comme de mes obstacles. M.-C. Josso utilise ce terme : ça va leur servir de « pierre de gué ». Comme formateur d'adultes, mon expérience doit être au centre de mon existence. L'enjeu n'est pas d'enseigner ce que j'ai trouvé sur mon chemin, mais de permettre aux autres de se mettre en marche et de me mettre à l'écoute de ce qu'ils rencontrent.

Ainsi Jeanne Marie Rugira dans un entretien avec D. Bois, sur la place de la relation au corps dans les histoires de vie, témoigne de ce qu'elle a découvert en faisant appel à la somatopsychopédagogie et comment elle a été conduite au travers de son expérience à reconsidérer la place du corps dans les histoires de vie

« Avec le corps, nous avons accès à un matériau supplémentaire. Tout se vit autrement, sa spatialité, sa temporalité, sa corporéité, voire même la question de l'altérité est posée autrement. Il y a donc un matériau disponible dans la relation au corps et qui offre l'opportunité à la construction de nouveaux rapports aux quatre items précédemment cités : la spatialité, la temporalité, la corporéité et l'altérité. Finalement cela participe à la reconstruction d'une nouvelle manière « d'être à soi » et influence la manière « d'être au monde ». Nous sommes en contact avec la temporalité immédiate ou plus précisément, c'est à partir de la relation à l'expérience immédiate que se donne la temporalité liée à mon passé.

Il y a quelque chose que j'ai vécu, pour ainsi dire, dès le premier contact manuel. J'y ai découvert un ancrage identitaire nouveau ou plus précisément, une relation différente à cet ancrage et naturellement, cela m'a révélé l'état dans lequel j'étais avant. Avec le concept de l'immédiateté, j'ai appris à pénétrer le temps, celui qui se déroule dans moi c'est-à-dire dans mon corps et c'est la rencontre de moi et du temps dans moi qui fait le temps de la présence de moi. Je ne peux pas faire la différence entre aller habiter le temps et aller habiter mon corps. Ces deux dimensions me donnent le sentiment d'habiter mon moi en tant que sujet vivant dans le monde. Il y a une qualité de présence qui m'apprend quelque chose de moi. C'est dans cette adéquation entre le temps et le moi que réside le processus de croissance, et auquel j'ai accès en temps réel. Cette adéquation s'inscrit dans mon corps sous la forme d'un mouvement en moi, rempli de nuances, de tonalités, de pensées. Ce processus est continu, mais sa permanence dépend de la qualité de mon attention portée à lui. »

Quand D. Bois un peu plus loin dans l'entretien lui pose la question de l'incidence de cette prise de conscience dans son processus de transformation, Jeanne Marie Rugira répond : « *Avant cette expérience, j'avais une certaine identification à ma pensée et il ne fallait pas y toucher car sinon, on touchait à mon identité. Avec l'expérience du corps, la pensée prenait un autre statut. J'étais capable de faire le lien entre le mouvement de mes idées et le « savoir du corps ». Quand ma matière corporelle devenait mouvante, cela entraînait une forme de mouvance de ma pensée. Je comprenais alors que l'ancrage identitaire dépendait de mon rapport à la pensée et au corps. Pour faire évoluer ma pensée et ma vie émotionnelle, la voie la plus facile était de passer par le corps. En même temps que je gagnais en liberté dans mon corps, je gagnais en liberté dans ma pensée et dans ma compréhension.* »

Il serait très intéressant de rapporter ici la totalité de cette entretien tant les questions posées et le témoignage de Jeanne Marie Rugira sont riches d'enseignement pour notre propos, néanmoins nous retiendrons qu'en pénétrant l'intériorité du corps, c'est la conception même de la vie qui prend un nouveau sens. En effet, dans les histoires de vie, ce qui nous intéresse le plus c'est la vie. Cette vie inscrite dans le temps et qui continuellement prend forme et change de forme.

Ce ne sont pas les histoires en tant que telles qui nous intéressent, mais bel et bien l'inscription du sujet *s'auto formant* dans sa temporalité. La vie est souvent entrevue sous son aspect événementiel, tandis que la vie dans le corps revêt un autre statut, c'est le cœur qui bat, le sang qui circule dans les veines, le souffle et aussi le ressenti. La vie se ressent, elle résonne à l'unisson de son rythme de croissance. C'est dans cette adéquation entre le temps et le moi que la vie prend forme.

Pour comprendre l'innovation que le paradigme du sensible tente de mettre en place, il est nécessaire de disposer d'une nouvelle théorie de la connaissance qui place le corps au centre de l'apprentissage, délaissant du même coup la séparation cartésienne entre sujet et objet et reposant cette fois sur une connaissance d'expérience corporéifiée.

Chapitre 3

La question de l'expérience dans le cadre de la psychopédagogie perceptive (prolongement théorico pratique de la formation expérientielle.)

1. L'expérience en formation

Dans un premier temps, puisque notre travail repose sur les bases d'une formation à la fois expérientielle et existentielle, il nous faut replacer ces deux courants dans leur contexte à la fois historique et théorique et rappeler l'importance de la formation comme projet porteur de sens.

Le développement actuel de la formation pour adultes répond premièrement à des considérations d'ordre psychologique, sociologique, économique ou technologique. « La vie active dure en moyenne 40 ans ; avec l'évolution des techniques, économiques et sociales, aucun programme scolaire ne peut plus, avant l'entrée dans la vie active, fournir un bagage suffisant pour satisfaire aux exigences posées par les mutations intervenant au cours de la vie active, c'est pourquoi, l'éducation permanente est devenue indispensable. » (Conseil de l'Europe, 1972). Cette fonction de la formation s'est progressivement inscrite dans le paysage social et économique pour devenir aujourd'hui un véritable projet politique de société sous la dénomination « se former tout au long de la vie » (long life learning). La fonction formation devient un objectif d'intervention prioritaire sur les processus de socialisation – personnalisation.

Le projet initial de la formation continue, issu des bouleversements des années soixante aussi bien du monde éducatif que du monde professionnel, se plaçait déjà dans une perspective plus

large de l'évolution humaine : la formation vue comme un projet de développement d'une autre dimension humaine, qui reste à découvrir, voir même à dépasser.

Mais alors qu'est ce que former ? Voilà une question à laquelle on ne peut répondre de manière hâtive car dans ce champ des pratiques humaines, il est fortement question d'une manière d'agir, d'une façon d'orienter une existence, donc d'une réflexion qui se penche sur la question du sens d'un trajet, ce que B. Honoré n'hésite pas à qualifier « d'œuvre » : « Cet aspect nouveau de l'agir humain en cours de découverte s'accomplit de lui-même dans une œuvre de formation » (Honoré, 1992, p. 12).

Mais comment saisir, comprendre cette formativité propre à l'agir humain sans approcher le phénomène « formation » comme une détermination fondamentale de l'existence ?

Avant cela, il nous faut aborder la motivation initiale de la formation expérientielle comme rejet d'une conception de l'apprentissage vue comme absorption passive de connaissances

La formation expérientielle des adultes fut l'un des temps forts d'une recherche menée au sein du réseau international de formation et de recherche en éducation permanente (RIFREP, symposium, Paris, 1989). Il ressort de ce symposium que les personnes doivent être parties prenantes au cœur d'un processus de construction de l'expérience. Les formateurs qui ont conscience de la spécificité du public adulte auquel ils s'adressent, soulignent l'importance de la prise en compte de l'expérience vécue et de la motivation qui pousse l'adulte à se remettre en question.

Si le contexte de cette démarche se rattache à la formation pour adultes, cette insistance sur la formation « naturelle » reprend de manière claire le projet éducatif de Rousseau qui visait l'éducation de l'enfant. Beaucoup considèrent l'Émile comme le livre fondateur de la pédagogie moderne. Rousseau prône le développement naturel de l'enfant, l'enfant doit être livré à lui-même pour faire ses propres expériences et du développement de l'éducation dans et par la Nature : « La chose se donne dans l'expérience directe, dans la présence réelle qui est tantôt idée, tantôt sentiment, tantôt impression sensible. La « leçon des choses » vaut mieux que celle des livres.» (Rousseau, 1985, p. 78).

On ne peut ici ne pas dire quelques mots sur un autre grand nom de ce courant de pensée : c'est Célestin Freinet. Toute sa pédagogie s'appuie sur trois grandes idées.

La première, c'est la valeur éducative du travail. Pour lui seul le travail est véritablement formateur parce qu'il propose les motivations d'apprentissages les plus fortes.

La deuxième, c'est le souci de développer au maximum les possibilités de chaque enfant. La découverte de son identité, sans laquelle aucun individu ne peut trouver son plein épanouissement, passe nécessairement par la mise en valeur de ses qualités personnelles. Chaque enfant doit pouvoir, au travers des activités qui lui sont proposées, se connaître, s'affirmer et acquérir ainsi une existence propre.

La troisième enfin, qui complète la précédente, est la nécessité de faire sentir à l'enfant qu'il n'est pas seul, mais qu'il appartient à une collectivité et que c'est par une insertion réussie dans le milieu social qu'un être humain trouve et éprouve le mieux son identité.

Pour notre propos, nous retiendrons aussi son insistance sur l'éducation comme apprentissage de la vie : « *je serai satisfait si j'étais parvenu, par mes raisonnements de bon sens, à aiguiller les éducateurs vers les méthodes de vie, et si un jour, par delà des errements qui ont leur responsabilité dans le tragique de notre époque, nos enfants et nos petits enfants pouvaient se préparer à mieux accomplir leur destinée dans une école par la vie, pour la vie, par le travail.* » (Freinet, 1994, p. 322)

Cette démarche basée sur l'expérience directe découle d'une vision de l'apprentissage qu'on dénomme aujourd'hui « pédagogie de l'apprentissage centrée sur l'apprenant » (Altet, 1997, p. 21) et que M. Altet précise ainsi : « *Un processus d'appropriation personnelle du sujet, un processus significatif qui construit du sens et un processus de changement.* » (Altet, 1997, p. 22). L'insistance est donc sur l'apprenant et ses propres processus et le rôle du pédagogue passe ainsi au second plan.

Historiquement, nous trouvons chez Dewey, au début du siècle dernier, les premières formulations de ces idées d'apprentissage par l'expérience dans le cadre d'un projet de rénovation de l'éducation de l'enfant aux États-Unis.

Dans ce prolongement et dans la lignée du courant pragmatiste de W. James, J. Dewey propose une approche radicalement novatrice de l'apprentissage en préconisant qu'« apprendre, c'est réfléchir à l'action ». Dewey fonde « l'éducation progressive » pour manifester son opposition aux méthodes d'enseignement traditionnelles qu'il trouve trop éloignées de la réalité pratique de l'étudiant et trop enclines à abuser de cours magistraux. Son idée est que l'élève apprend en se confrontant à la réalité : c'est par le faire que l'enfant (se) construit. Ce principe restera comme un slogan « Learning by doing », apprendre en faisant, prolongeant ainsi les intuitions de J.-J. Rousseau.

Pour autant, Dewey a toujours soigné la dimension théorique dans la transmission de la connaissance, considérant qu'un bon cours théorique a valeur de pratique : « L'action nourrit la réflexion et la réflexion guide l'action ». (Dewey, 1960, p.38) Dewey aura une grande influence sur les méthodes pédagogiques aux Etats-Unis.

2. De la formation expérientielle à la formation existentielle

Pour Jeanne Marie Rugira, l'accompagnement en formation appelle l'urgence de « rejoindre l'autre dans ce qu'il est vraiment » (Rugira, Galvani, 2002) de mettre en avant la maturité du rapport que l'apprenant entretient avec lui-même. Comme nous le précise Gaston Pineau (2002), le déploiement de liens vitaux au sein du processus d'accompagnement en formation sera d'autant plus généreux que l'accompagné pourra s'investir en tant que sujet disposant d'un solide ancrage identitaire.

Néanmoins, qu'en est-il au juste de cette identité du sujet ? Jean Pierre Boutinet posait en 1998 le diagnostic « *d'immaturité de la vie adulte* », faisant suite à l'intuition conceptuelle de Guy Avanzini (1996) évoquant la notion d'« *anthropolescence* ». Dans les mots de Jean Yves Robin, « *il nous faut garder à l'esprit le statut paradoxal de l'adulte* » à savoir que l'image qu'il donne n'est en rien celle de l'achèvement comme le laisserait entendre l'étymologie du mot adulte, du latin *adultus* signifiant achevé. » Ce qui fait dire à Dany Robert Dufour, à propos de ce néotène, de cet homme inachevé, « *qu'il n'a en somme nul lieu spécifique où vivre, et nul rendez-vous défini avec nul objet du monde, incapable d'habiter l'instant parce que non fini et non finalisé, cet être débile doublement défailant du point de vue du temps et du point de vue de l'espace vit hors de l'instant et n'habite nulle part. Avant de dire comme Heidegger, qu'il est jeté dans l'historicité, on devrait dire que le néotène est un être jeté hors de l'instant, cette circonstance tendue où le temps se rejoue constamment et où tout événement survient de même qu'il est exclu de tout espace spécifique où s'établir. On peut être tenté de voir, dans cette sortie du joug de l'instant, un affranchissement de la nécessité d'être toujours présent à soi et aux autres, nous serions alors en fin de compte des néotènes heureux enfin sortis de la prison du présent mais ce serait ne pas voir que cette libération ne donne guère naissance qu'à un être déprimé, un être qui a perdu définitivement de sa superbe, je veux dire l'admirable souveraineté de sa présence à soi* » poursuivait en citant

Henry Michaux, « *Seigneur tigre c'est un coup de trompette en tout son être quand il aperçoit sa proie..... Qui ose comparer ses secondes à celles là ? Qui en toute sa vie, eut seulement dix secondes tigre ? Le néotène est justement celui qui peut vivre tout une vie sans jamais jouir d'une seule seconde tigre* ». (Dufour, 2005, p.44-45)

C'est bien aussi la question de la temporalité qu'interroge la formation pour adulte qui pour Hervé Prévot est un temps de l'expérience et de l'expression de soi, un « temps personnel qui n'existe pas tant qu'on ne l'a pas conquis » (Pineau op.cit). Si l'adulte en formation apparaît souvent comme « *désorienté [...] éprouvant quelques difficultés à conquérir son unité* » (Robin op.cit), « *cette instabilité de transition est un appel pressant à une action d'accompagnement permettant d'actualiser les repères identitaires de l'accompagné* » (Humpich, 2003).

Cette nécessité, nous dit encore Marc Humpich, pourrait être vue comme n'appartenant à aucune époque, elle est en effet peut-être inhérente à l'action d'« œuvrer en formation » (Honoré,1992). Ajoutons toutefois qu'au sortir des années 1990, comme nous le rappelle Jean-Pierre Boutinet (2002), « *l'importance donnée à l'acteur et à son autonomie, à sa capacité à se déterminer par lui-même, à construire sa propre identité* » se maintient. Peut-être même se fait-elle de plus en plus criante. « *La recherche pour cet acteur d'un sens possible à conférer aux entreprises qu'il mène* » (ibid) « *reste selon moi une donnée actuelle et le place dans l'impératif d'écouter mieux les enjeux internes qui fondent les motivations et définissent les intentions à la source de ses mouvements, que ceux-ci soient mouvements de réorientation, mouvements d'apprentissage, ou mouvements d'expression socioprofessionnelle.* » (Humpich, 2003)

C'est dans cette quête de sens, nous dit René Barbier, qu'il faut enraciner l'acte même d'éduquer, dans « *ce par quoi une personne accepte de choisir un sens-direction plutôt qu'un autre et par lequel elle se sent reliée à d'autres, ce par quoi elle ne veut pas vivre une vie sans signification profonde dans un monde où règne « la montée de l'insignifiance » comme dit Castoriadis, dans ce par quoi elle préfère s'étouffer dans un sac en plastique comme Bruno Bettelheim ou se jeter par la fenêtre comme Gilles Deleuze lorsque le sens de la vie fait défaut.* »

Afin de permettre aux adultes en formation et plus particulièrement aux adultes chargés d'éducation d'éprouver par le sensible une autre qualité de rapport à l'apprentissage et au sens

que l'on peut attribuer à ce dernier, il peut paraître important d'axer le « processus anthropoformateur » (Pineau, op. cit.) autour de la dimension somato-sensorielle de l'individu, « *en tant qu'invariant humain dépassant les clivages culturels ou autobiographiques* » (Rugira, Galvani op.cit.)

Dans cette perspective, je m'associerai pleinement à Jeanne-Marie Rugira qui dégage alors trois priorités à la formation d'adultes (Rugira, Galvani, op. cit.) :

« Il est urgent que les accompagnateurs apprennent à porter leur attention sur ce qui est universel avant de s'occuper de ce qui est propre à chacun. Une telle attitude devrait nous faire rencontrer ce qui fonde notre humanité plutôt que de nous enliser dans ce qui nous différencie et nous divise. [...] Accompagner l'autre, c'est d'abord l'inviter à poser son attention sur ce qui est commun à tous. Je plaide ici pour une approche somato-sensorielle de l'accompagnement. Le choix consiste alors à permettre à la personne accompagnée d'entrer en relation avec son corps et ses invariants, afin de trouver une voie de passage pour se rejoindre elle-même, et de trouver sa voix pour nous parler d'elle. »

« La deuxième urgence était de faire en sorte que cette rencontre de chacun avec lui-même devienne l'occasion de construire un espace commun, un entre-nous dans lequel, ensemble, nous pourrions participer à un processus de co-accompagnement dans une démarche interformative. »

« La troisième urgence, qui s'imposait comme un incontournable, était de reconnaître le nécessaire décloisonnement entre les pratiques formatives et les pratiques thérapeutiques. »
Pour reprendre les propos de Bernard Honoré (2001) : *« La formation est soignante au même titre que le soin est formatif. »*

3. L'expérience et la temporalité (l'expérience de l'immédiateté)

Le domaine de recherche sur lequel se fonde toute l'action de la psychopédagogie perceptive est complètement délaissé par les autres chercheurs. Il n'a pas été investigué, si bien que lorsque nous consultons la littérature, nous n'avons pratiquement pas d'information à glaner. De ce fait, nous pouvons dire avec Danis Bois que c'est par ignorance de l'information, ou parce que personne n'a pensé poser son regard de cette manière là qu'elle ne lui est pas

accessible. « *Au début de ma recherche, je pensais qu'il suffisait d'apporter des informations pour ouvrir le débat, mais je me suis aperçu, en approfondissant le sujet, que si notre domaine de recherches n'est pas étudié, ce n'est pas par ignorance, mais par parti-pris.* »

En effet lorsque nous posons la question suivante : l'expérience immédiate est-elle productrice de connaissances ? La réponse est définitivement négative. Les chercheurs ne se posent pas la question puisqu'ils affirment que l'expérience immédiate n'apporte rien à la personne et de façon très officielle, ils expliquent pourquoi :

- L'expérience que nous sommes en train de faire est automatisée, la plus grande partie de cette expérience est non consciente, implicite, n'attirant pas l'attention et est pré-réfléchie. Le terme « pré-réfléchi » signifie que les événements sont recueillis par la personne avant d'être réfléchis.
- C'est la raison pour laquelle, dans toutes les recherches sur la formation expérientielle où l'on pose la question de savoir s'il est possible d'apprendre de son expérience, il est dit qu'une expérience revisitée en différé permet de comprendre tout ce qui s'est passé dans l'expérience immédiate et qui n'a pas été conscientisé. L'idée défendue est alors que grâce à l'aide d'une technique de rappel, on va apprendre de soi après l'événement plus de chose qu'en temps réel. D'où l'intérêt pour toutes les techniques de remémoration, d'une réflexion *a posteriori*.

Dans la posture de la psychopédagogie perceptive, on considère que lors des actions concrètes de l'activité quotidienne vécues de manière naturelle, la plus grande partie des informations disponibles dans l'action ne sont ni conscientisées, ni réfléchies et emportent avec elles un implicite : on sait sans savoir, on dit sans connaître... Mais on considère aussi que si on propose à la personne de développer un rapport à l'immédiateté, si on lui permet de pénétrer l'expérience immédiate, on constate que la personne accède à « *une production de connaissances en temps réel* », dans des « *conditions de perception extra-quotidienne.* » Au sein de cette sphère de l'immédiateté, la personne peut prendre conscience, tirer des informations et activer une réflexion qui produit de la connaissance en temps réel de l'action.

Dans les entretiens avec nos étudiants, nous dit Danis Bois, « *L'implicite, ce qui n'est pas dit, ce qui n'est pas explicité est présent à tous les niveaux.* » Danis Bois donne l'exemple d'un

étudiant rapportant une expérience la qualifiant de « psychédélique ». Cette expérience se rapporte à l'introspection sensorielle dans laquelle, sous certaines conditions, se donne à voir une coloration bleue alors même que la personne a les yeux clos. Le mot psychédélique, ajoute Danis Bois, « ne nous dit rien sur le vécu du patient, nous devons l'interroger pour comprendre ce qu'il veut dire ». Et là l'étudiant, scientifique, chercheur dans un laboratoire dit : « jusqu'à maintenant quand j'entendais parler de la couleur bleue, je faisais appel à beaucoup de complaisance, je pensais que les gens étaient abusés par leur imagination. Mais là, je vivais ce bleu, et je voyais même que plus je pénétrais dans la profondeur, plus le bleu était bleu. Et quand le bleu s'est mis à bouger en moi et qu'il a dépassé mon corps, là c'était complètement psychédélique. Et là il rajoute, c'est dangereux d'avoir des a priori, je dois maintenant changer de point de vue. Là, ce n'est pas quelqu'un qui l'a dit, c'est moi qui l'ai vécu ». Danis Bois conclut : « Il s'agit là d'une information immanente ».

Et D. Bois de rajouter lors de cet entretien avec moi : « Il est clair que pendant ce temps de parole post-immédiateté, c'est-à-dire immédiatement après l'expérience, la verbalité qu'il était en train de faire ne produisait pas de la connaissance, mais témoignait d'une connaissance. Je ne parle pas de verbalisation pour qualifier ce temps, car ce terme signifie une production de connaissances d'une action concrète. Je l'appelle la verbalité car elle est l'extraction d'une connaissance, le témoignage d'une connaissance déjà en place et qui a été conscientisée, réfléchi et qui est productrice de significations. » Pour Danis Bois, il est clair qu'il est possible d'apprendre de l'expérience immédiate et qu'elle peut être revisitée a posteriori.

D'autre part, selon la position de psychopédagogie perceptive, on ne peut pas étudier l'expérience immédiate en évacuant le corps. Il est nécessaire d'interroger le corps pour tirer du sens de l'expérience immédiate. Les significations viennent de l'intériorité corporelle et méritent le statut d'immanence.

Voilà ce que dit Ajuriaguerra, spécialiste de la compréhension de la psychomotricité : « En tant que corrélat du corps propre, la chose perçue n'est pas d'abord une signification par l'entendement, mais une structure accessible en inspection du corps et percevoir, c'est percevoir avec le corps. Aussi le corps est-il l'instrument général de ma compréhension, l'agent et même le sujet de ma perception. »⁷ (Ajuriaguerra, 1997).

⁷ J. de Ajuriaguerra, 1997, Le corps comme relation, la sensorimotricité. Revue suisse de psychologie.

A. Damasio : « *Il est inconcevable de comprendre comment fonctionnent les émotions et les sentiments si on oublie le corps. Lorsqu'un individu doit prendre une décision face à un événement nouveau et donc faire un choix entre plusieurs options, il ne fait pas seulement une analyse purement rationnelle, il est aussi aidé par ses marqueurs somatiques.* »⁸

Cette citation nous permet de comprendre que le corps produit de la connaissance. Le corps pense-t-il ? Certes non, le corps ne pense pas, mais les informations issues du corps participent au processus de réflexion de la personne. Si nous poussons plus loin sur la philosophie du sensible, on peut aller jusqu'à dire avec la P.P.P que « *dans le lieu du sensible, le sensible est la pensée fondatrice* ». Le lieu du sensible est lieu de l'entrecroisement entre le dedans et le dehors du corps, donc cela ne vient pas seulement du corps. Ainsi on peut dire que les informations provenant du corps participent au renouvellement de la pensée, des représentations et de l'être. La pensée fondatrice est une autre dimension, c'est une pensée qui s'élabore dans la profondeur du corps. Cette posture demande une argumentation philosophique approfondie.

On se doit de noter ici que l'un des problèmes que pose l'accès à une expérience immédiate corporelle est le caractère éphémère de la sensation. Une perception corporelle a une dimension de vie extrêmement limitée, qui fait que l'expérience la plus forte, la plus prégnante en terme de sensation, ne laissera aucune trace si la personne qui vit cette expérience ne dépasse pas le stade de la sensation.

Pour que l'expérience soit utile, il ne suffit donc pas qu'il y ait des perceptions, aussi magnifiques soient-elles. Il faut absolument que ces informations prennent un sens, et pour qu'elles prennent un sens il faut que celui qui vit l'expérience puisse mettre des mots sur son expérience, la décrire, en laisser une trace. Ici trois questions se posent :

La première est liée à la capacité du sujet à percevoir. La deuxième est liée à sa capacité à mettre des mots sur ce qu'il a perçu, enfin la troisième est liée à sa capacité à construire une signification de cette expérience.

⁸ Rencontre avec A. Damasio, les émotions source de la conscience, revue sciences humaine n°119 Aout-septembre 2001

En effet, si pendant l'expérience, la conscience perceptive est seule en jeu alors la personne sortira de l'expérience en ayant vécu un moment dont, même en admettant qu'il était extraordinaire, elle ne saura pas dire grand-chose d'autre de son expérience que : « c'était extraordinaire » ! C'est le cas par exemple quand on vit une intériorisation sans recul, sans témoin, on a « manqué » le contenu de l'expérience, on est passé à côté des détails, pour en rester uniquement à une ambiance générale.

Tout le rôle du praticien accompagnateur, c'est ce qui à mon sens en fait ici sa spécificité, va être d'aider le sujet à installer en lui, pendant l'expérience, ce que Eve Berger nomme « un double je » le « je qui vit » et le « je qui observe » Le je qui vit est la conscience perceptive, indispensable pour l'accès à l'inédit dans l'expérience et le « je qui observe » est le témoin. C'est la conscience réflexive qui, parce qu'elle est reliée à la conscience perceptive, est capable, au fur et à mesure de l'expérience en temps réel, de prendre acte de ce qui est vécu, de l'identifier, de le nommer, d'en prendre note et donc de le mémoriser. Il y a alors constitution d'un matériau pour l'acte réflexif de saisie de sens, soit au cours même de l'expérience, (la signification se révèle directement pendant l'expérience), soit après l'expérience, mais sur les bases de perceptions qui ont bien été captées dans l'immédiateté (et non reconstruite à posteriori).

Si, dans une expérience corporelle, nous dit encore E.Berger, le « je qui vit » trouve ses limites quand il est seul, il en va de même pour le « je qui observe » : celui-ci, s'il est seul maître à bord, produit une attitude de concentration extrême qui étouffe toute perception et qui donne lieu à une expérience tout aussi stérile.

L'attitude à explorer est donc la coexistence des deux consciences, une coexistence non seulement synchrone mais équilibrée. L'idéal étant que les deux « je » soit parfaitement équilibrés, il y a alors possibilité d'un chiasme entre les deux « je » c'est-à-dire d'un entrelacement entre ces deux forces réputées contraires, et qui, parce qu'elles trouvent un mode inhabituel d'articulation, se potentialise l'une l'autre.

La réflexion souvent mise en opposition avec la perception, devient ici un outil que la personne est invitée à se réapproprier pour au contraire, se rapprocher de sa perception et en faire quelque chose.

On comprend que la dimension de l'accompagnement prend une place spécifique dans cette expérience et que le rôle de l'accompagnateur sera, lors de l'entretien, de permettre au sujet d'enrichir ses perceptions et ses réflexions notamment parce que Danis Bois nomme la

directivité informative. Nous traiterons plus largement de l'entretien dans la partie pratique de notre travail.

4. L'expérience et la corporéité (de l'expérience quotidienne à l'expérience extra quotidienne)

L'expérience que nous faisons de notre corps en mouvement dans notre vie quotidienne ne nous permet pas d'appréhender un sensible qui « fonde notre manière d'être au monde » pour reprendre les mots de Eve Berger. Ainsi la psychopédagogie perceptive parle-t-elle d'expérience extra quotidienne. Cette notion d'extra quotidienneté est en elle-même très riche de significations qui méritent qu'on s'y arrête quelques instants. Que veut-elle dire réellement ?

La mise en situation extra quotidienne est ainsi nommée par opposition à (ou en complément de) l'expérience quotidienne.

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

On voit donc d'emblée que les conditions extra-quotidiennes servent à produire des perceptions extra quotidiennes c'est à dire 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

L'expérience extra quotidienne, c'est donc avant tout une expérience qui produit des effets qui n'auraient pas existé en dehors des conditions dans lesquelles l'expérience a été faite. Elle

fournit des informations que la personne ne pourrait pas avoir en sa possession en dehors de cette situation. De manière un peu philosophique, on pourrait s'avancer à dire que ce que la personne découvre dans une expérience extra quotidienne aurait pu ne pas exister.... C'est d'ailleurs ce qui fait aussi le caractère précieux de l'expérience.

L'expérience revêt donc un caractère extra quotidien parce que le praticien crée les conditions nécessaires à sa mise en situation. Elle est extra quotidienne parce que pas quotidienne, c'est à dire pas offerte spontanément par la vie de tous les jours.

Deuxième caractéristique, cette expérience extra quotidienne n'est pas non plus accessible par la perception de tous les jours et demande pour être appréhendée, une attention et une intention particulières. A mise en situation extra-quotidienne, mode de préhension extra quotidien.... Comme nous l'avons vu plus haut les conditions de réception de l'information se font dans la sphère de l'immédiateté, c'est à dire sur un mode préreflexif, en même temps extrêmement présent, avec une grande acuité attentionnelle et par le canal sensoriel du sensible.

Pour toutes ces raisons, l'expérience extra quotidienne demande un effort : celui de s'extraire de son quotidien, c'est à dire de ses habitudes, de ses modes répétitifs, de ses facilités de comportement ... l'effort d'aller momentanément dans un lieu de soi à l'abri de tout cela ; l'effort d'accepter de se donner des temps où l'on quitte le regard sur sa problématique du moment, sa vie du moment, sur son décor du moment.

On l'aura compris, sans cet espace d'expérience hors du décor de la vie quotidienne, la psychopédagogie perceptive n'existe pas.

5. Lien entre théorie et pratique

Je vais examiner ici de quelle façon s'est construite la théorisation de la psychopédagogie perceptive. D'emblée il apparaît clairement que la dynamique de recherche s'est construite à partir de la subjectivité qui naît de l'expérience. On découvre ici que la science n'est pas seulement quelque chose d'extérieur à partir de laquelle se construit une collection de savoirs objectifs mais une collection de connaissances intérieures qui se sont données au chercheur.

D. Bois : *« cette théorie est fondée sur l'expérience, elle ne s'est pas construite par spéculation ; il s'agit d'une théorie enracinée dans l'expérience immédiate et corporelle. Les procédures que j'ai construites devaient garder une grande flexibilité car l'analyse qui*

s'engage résulte de l'interaction entre le chercheur et les données émergentes. Elle concerne la science dans le sens où elle assure un certain degré de rigueur et où elle enracine l'analyse dans les données ; la créativité se manifeste, elle, dans la capacité du chercheur à réceptionner et à nommer avec précision les catégories qui se dégagent en temps réel de l'observation. (Journaux recherche personnel de D. Bois.) »

On comprend à travers ce propos quel est le processus à partir duquel s'est élaboré cette discipline émergente. Mais pour autant, est-ce que cette discipline par son caractère novateur est coupée du reste de la science ?

En consultant le journal de D. Bois, on peut lire : *« Je n'aime pas les paradigmes qui vont de soi et en même temps je tiens en haute estime les modèles et les théories qui sont déjà en place ; l'historicité, la genèse, l'antériorité sont des termes qui énoncent l'actuel mais à aucun moment l'attachement à ce qui existe déjà ne doit être un obstacle à l'évolution scientifique ».*

En relevant ainsi certaines phrases du journal de recherche de D. Bois, On remarque que nous sommes en présence d'un chercheur qui place sa pratique au cœur de sa démarche. Vermesch ne s'y trompe pas lorsqu'il déclare : *« Danis Bois est un authentique praticien réflexif qui a pris pour objet de recherche sa propre pratique et qui la fertilise [.....] Cependant, un tel mouvement d'émergence ne serait qu'une lueur éphémère d'intelligibilité s'il n'était pas saisi, travaillé, mis à l'épreuve, partagé avec d'autres. »*⁹

La recherche de D. Bois s'inscrit dans la lignée du courant pragmatiste de William James ou de J. Dewey et par extension de la formation expérientielle.

Ce qui est frappant d'emblée en fréquentant le cursus universitaire à Lisbonne c'est de constater l'équilibre, voire même la co-existence indissociable de la pratique et de la théorie. Dewey, bien que ancré dans le pragmatisme, a toujours soigné la dimension théorique dans la transmission de la connaissance considérant qu'un bon cours théorique a valeur de pratique : *« l'action nourrit la réflexion et la réflexion guide l'action »* (Dewey, 1960, page 38)¹⁰

Nous trouvons donc chez Dewey d'abord « l'insistance sur l'action et sur le faire agir », puis, nous voyons aussi déjà à l'œuvre l'idée que l'expérience seule ne suffit pas : *« l'expérience sans réflexion ne conduit pas à un véritable apprentissage ».*

⁹ Pierre Vermesch préface du livre de Danis Bois : « le moi renouvelé » à paraître

¹⁰ Dewey, 1960, page 38 *experience, nature and freedom*, New york : Macmillam compagny

Pour notre démarche, nous noterons que Dewey a constamment tenté d'introduire la pratique comme illustration de la théorie. En effet, si la théorie permet de mieux comprendre la pratique, cette dernière permet de donner du sens concret à la théorie.

On retrouvera cette préoccupation chez Lewin..... Argyris (1974) Kolb (1984)

Ainsi que chez G. Pineau et N. Denoyel pour qui la formation expérientielle sur le modèle du compagnonnage par l'explicitation des expériences permet d'être réflexif sur l'action et d'induire un rapport, une maïeutique voire une auto maïeutique « socratique » avec l'oeuvre. On pourrait alors affirmer que plus le sujet est réflexif sur les actions qu'il pose, plus il peut formaliser ses expériences, et donc apprendre d'elles....

Le diagramme de Noël Denoyel mettant en évidence les liens entre la raison sensible, la raison expérientielle, la raison formelle et les concepts de transduction, abduction, induction, déduction est très éclairant sur les démarches possibles pour chacun d'apprendre à construire son parcours de progression professionnelle et personnelle

Cette insistance sur l'importance de la complémentarité de la théorie vers la pratique se retrouve de façon prégnante dans les procédures pédagogiques mises en œuvre en Psychopédagogie perceptive. Il n'y a pas de cours théorique qui ne soit rattaché à une pratique, si bien que dans notre posture d'étudiant on se trouve dans l'incapacité de distinguer la théorie de la pratique. Ce concept est très fort et se retrouve à tous les niveaux de la pédagogie. La plupart du temps les cours « théoriques » font figure de description de la pratique. Tout est construit autour d'une analyse de la pratique et qui prendra sens dans les ateliers pratiques qui illustreront tous les modèles qui auront été explicités précédemment.

Cependant, certaines données théoriques ne sont mentionnées qu'après une longue série de pratiques sans laquelle la théorie n'aurait aucun sens. Elles sont ainsi mises à l'épreuve avant d'être présentées conceptuellement. Durant tout le cursus d'apprentissage expérientiel, l'étudiant est invité en permanence à réaliser une analyse de sa pratique en temps réel, de son action d'accompagnement, puis de façon post immédiate à partir d'une verbalisation de sa pratique et de son vécu au sein de cette pratique. Pour ma part, étant totalement novice dans le champ de la santé et du rapport au corps sensible, la guidance pédagogique proposée m'a permis non seulement d'appréhender les données théoriques et pratiques développées dans cette méthode mais aussi de mieux comprendre la posture d'accompagnement des personnes en entretien tant celle-ci est, pour moi, à ce jour incarnée. Je l'ai éprouvée et réfléchie.

Argyris et Schön 1974 ont ajouté à l'apprentissage sur l'action, l'apprentissage « dans l'action » et notamment en faisant intervenir trois items : par exploration, par test et par vérification des hypothèses « exploratory experiment ». L'action elle-même devenant alors la source de nouvelles connaissances, l'opportunité d'une réflexion contemporaine de l'action.

Mais ici, il ne s'agit pas de construire un meuble ou de réparer une voiture, il s'agit de fréquenter un terrain vivant subjectif en perpétuelle mouvance. C'est donc d'un certain côté sous l'obligation de répondre à la question : « comment tirer du sens des phénomènes émergents dans l'intériorité du corps ? » que s'est élaborée toute la modélisation de la saisie des phénomènes émergents dans l'expérience immédiate.

En effet comme le dit Danis Bois « le sujet incarné et en l'occurrence le patient, imprime physiquement son style et à ce titre fait œuvre d'individuation. Il est noeud de signification vivante par lequel il se transmue en subjectivité dotée d'une expression unique bien à soi. Il faut reconnaître au corps un mode d'être fondamental dès lors que la perception touche à la profondeur du sensible. Le corps est donc un lieu où advient un sens qui n'est jamais préétabli mais se donne comme une fonction originelle en fonction de la situation présente ». Si ce propos peut surprendre pour le profane il n'en demeure pas moins que grâce à la mise en situation pratique, tout prend, pour l'étudiant que je suis, une signification toute particulière.

J'ai pu éprouver par moi-même ce que signifie sentir et tirer du sens d'une expérience corporelle immédiate. Nous nous attacherons à décrire cela dans le champ réservé à notre partie pratique.

6. Présentation du modèle de la modifiabilité perceptivo cognitive

La recherche-action de Danis Bois l'a conduit progressivement à construire un modèle qui permet d'offrir une opportunité à la transformation des représentations. De façon générale, lorsqu'une pédagogie tente de mobiliser la potentialité d'un étudiant, ou utilise le concept de la modifiabilité, elle rencontre inévitablement des résistances au niveau des structures d'accueil de l'apprenant. En effet, face à un principe dynamique qui met en jeu un processus évolutif, il y a la plupart du temps une confrontation cognitive.

Le modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive sollicite toutes les formes de potentialités et notamment les potentialités perceptives qui habituellement ne sont pas activées. Il n'y a pas d'habitus perceptif qui ne soit accompagné d'une représentation figée. D'un autre côté, D.

Bois montre dans son approche qu'enrichir les représentations perceptives donne accès à la transformation des représentations conceptuelles qui lui sont normalement associées. Ainsi, toute pédagogie qui fait appel à un processus dynamique et à une activation des potentialités d'apprentissage rencontre des obstacles au changement.

Il existe dans le courant des sciences de l'éducation des disciplines qui traduisent l'existence d'un processus dynamique qui permet à l'homme de se transformer pour peu qu'il trouve les conditions favorables. Les concepts d'éducabilité, de modifiabilité et de formativité ont en commun le projet d'activer cette potentialité individuelle.

La psychopédagogie perceptive, comme nouvelle discipline développée à l'université moderne de Lisbonne, s'articule autour de deux modèles principaux : le modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive et celui de la directivité informative.

Le premier, le modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive, explicite le processus par lequel la personne est invitée à vivre une expérience corporelle, à éprouver les effets de son ressenti et à engager une réflexion autour de son vécu afin de faire évoluer sa capacité de perception, de réflexion, d'adaptation et de compréhension d'elle-même, du sens de sa vie et de ses expériences et aussi pour l'aider à résoudre ses problèmes (mal-être, perte de sens...). L'apprenant est tout d'abord sollicité dans une expérience corporelle concrète et immédiate. On lui demande alors dans un premier temps de témoigner de son ressenti, puis de verbaliser les significations que prennent pour lui ce ressenti.

Le second, le modèle de la directivité informative, définit la posture pédagogique qui préside à la mise en place pratique du modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive. Nous allons maintenant présenter chacun de ces modèles.

La notion de modifiabilité comporte une notion de dynamisme, une mise en action des potentialités des personnes, tant au niveau cognitif qu'au niveau de l'éprouvé corporel. L'objectif est de développer un mouvement des idées qui permettra de « mieux être au monde ». On peut donc dire que le mot clé de cette conception de la modifiabilité est davantage « apprendre » que « comprendre » (Bois, 2004)

Mais de quoi, précisément, apprend-on ? Dans le modèle de la psychopédagogie perceptive, on apprend de la *nouveauté*. La nouveauté est ici à envisager de manière large : elle va bien sûr émerger en tout premier lieu de l'expérience corporelle, immédiate, qui nous le verrons plus loin, se déroule dans des conditions *extra-quotidiennes*. En ce sens, la nouveauté est

contenue dans un « à venir » interne, corporéisé, et va se constituer sous plusieurs formes : en sensations, en perceptions, en ébauches d'actions, en significations, en états, en mots, en pensées, en tonalités...

Dans ce processus, **la perception** joue un rôle primordial, ce qui nous amène à envisager le deuxième terme de la modifiabilité perceptivo-cognitive.

La perception telle qu'elle est abordée dans la psychopédagogie perceptive s'inscrit dans une perspective phénoménologique.

Cette notion de perception est donc une notion de rapport à soi, et donc de présence. Cette notion appelle également pour nous l'idée qu'il est possible d'apprendre à percevoir ce qui ne peut pas se percevoir avec une attitude naturaliste. Il y a une transcendance nécessaire, qui appelle une attitude spécifique, qui est pour Danis Bois la condition incontournable d'accès au sensible.

« On peut dire que la notion de perception constitue dans notre approche un cadre panoramique et multimodal dans lequel la personne est invitée à transformer ses degrés de conscience perceptive. » (Danis Bois note de cours)

Le terme « cognitive » quant à lui introduit l'idée que l'expérience perceptive va fournir des informations qui vont venir nourrir la réflexion ou, dit autrement, que l'activité perceptive doit, à un moment donné, *s'articuler* avec l'activité réflexive.

Il ne s'agit pas pour autant de faire un retour mental sur son expérience pour « fabriquer » du sens, dans un après-coup où « la tête », prenant le dessus sur « le corps », se mettrait à « réfléchir » sur l'expérience vécue. Non, il s'agit plutôt d'une activité simultanée, au cours même de l'expérience, de la *conscience perceptive* qui capte des phénomènes internes et de la *conscience réflexive* qui, en témoin, observe ce que je suis en train de vivre dans l'expérience et en saisit certaines significations.

Articuler conscience perceptive et conscience réflexive ne veut donc pas dire que l'on raisonne *sur* les perceptions ou *à propos* des perceptions (dans ce cas, il y aurait encore séparation entre les deux) mais que l'on met en route une capacité à saisir du sens *à partir* de perceptions. Dans ce rapport intime et fondateur à une perception sensible, va pouvoir se construire progressivement un autre rapport à la pensée, voire une nouvelle forme de pensée.

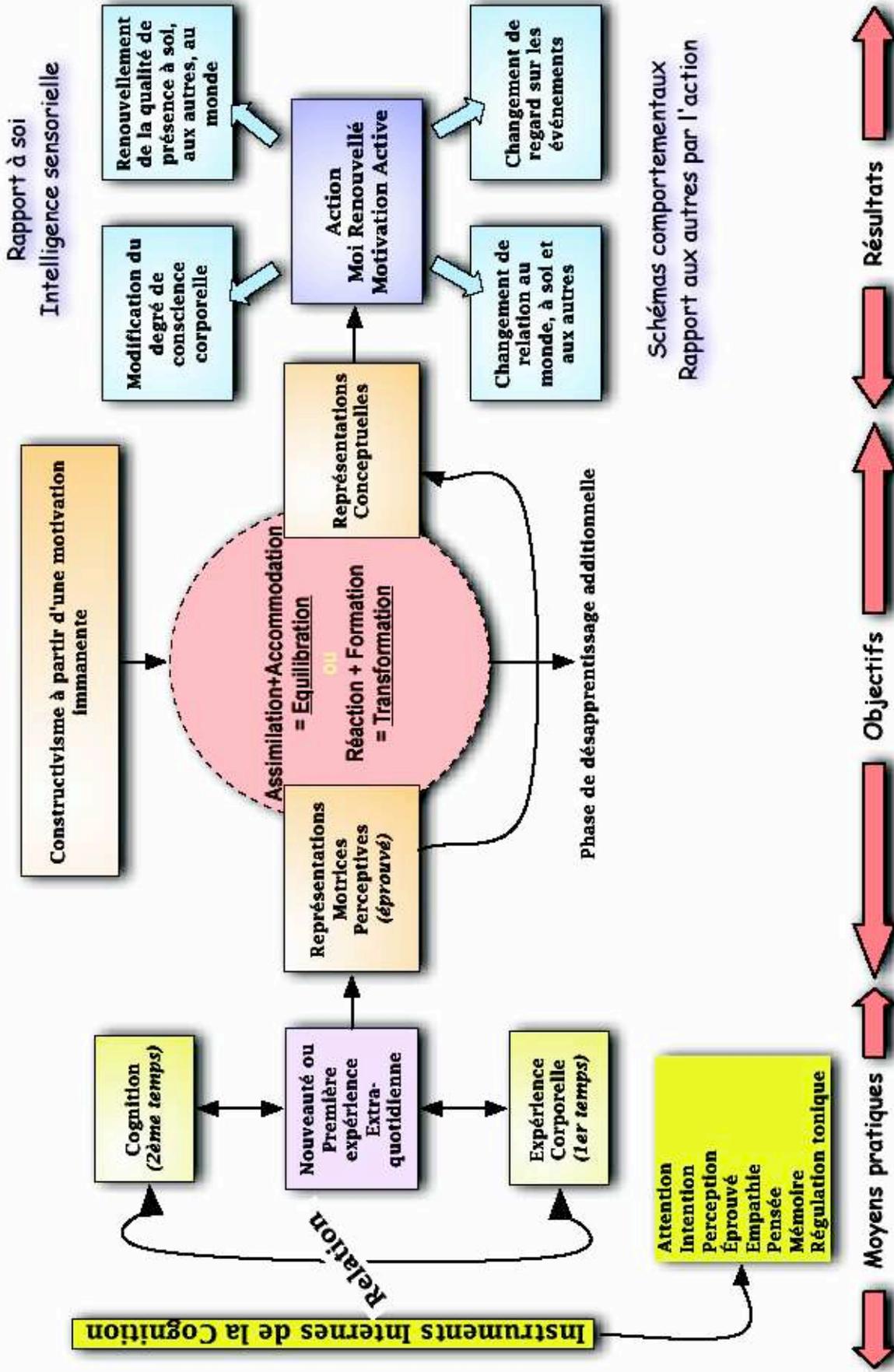
C'est ce lien tout à fait particulier entre perception et cognition qui donne son sens à la notion même de modifiabilité perceptivo-cognitive.

Le diagramme de la modifiabilité cognitive représente donc le principe d'apprentissage spécifique à cette approche qui pose ses bases sur une phase d'apprentissage se tenant à l'écart de la quotidienneté perceptive.

C'est à travers la découverte de nouvelles perceptions que se produit une sensation corporelle immanente sur laquelle vont s'engager les processus d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration (constructivisme). À partir de cette 'motivation immanente' qui met en relation la pensée et le ressenti se construira un transfert dans les actions de la vie quotidienne, grâce aux changements de point de vue qui découlent de l'expérience corporelle.

Modifiabilité Perceptivo-Cognitive

De Reuven Feuerstein à Danis Bois, en passant par J.Piaget



Chapitre 4

Cadre épistémologique et méthodologique

1 Ma posture épistémologique

Une recherche scientifique qui se respecte se doit de veiller à sa cohérence épistémologique. Il est donc de ma responsabilité de clarifier pour mon lecteur ma posture épistémologique et la cohérence de ma démarche de recherche. En effet, on sait bien que le chercheur ne choisit pas n'importe quel cadre méthodologique. C'est ce qu'il cherche et sa question qui imposent la démarche de recherche à suivre et le point de vue à partir duquel il va devoir aborder son objet de recherche. En effet, déjà en 1947, Dilthey, le père des approches compréhensives et interprétatives, auteur du *Monde de l'esprit*, affirmait haut et fort la différence entre les objets des sciences de la nature et ceux des sciences humaines. Pour Dilthey, Si on peut expliquer la nature, on doit comprendre l'homme.

Comme l'explique avec pertinence Christiane Gohier (1997, p.44), il s'agit ici de bien plus qu'une spécificité des objets d'études, mais bel et bien de : « *deux conceptions de la science qui se perpétuent à l'intérieur même du champ des sciences de l'homme. L'une positiviste, a pour visée l'explication des phénomènes et la formulation des lois généralisables, par le biais de données quantifiables mettant au jour la relation de causalité entre phénomènes, par l'établissement des corrélations entre des variables* ». C'est ainsi qu'un chercheur en sociologie comme Durkheim (1988), défendra l'idée qu'on peut considérer les faits sociaux comme des choses, en s'appuyant sur cette prétention du positivisme selon laquelle on devrait pouvoir rendre compte de la réalité humaine d'une manière objective.

L'autre conception de la science, que mentionne Christiane Gohier (1947) est compréhensive et interprétative. Comme le souligne Weber (1968), la tradition interprétative issue de Dilthey prône une approche qui vise à mettre à jour le sens immanent des phénomènes humains. Si Dilthey postule un sens immanent qui peut être décrypté, Weber comme bien d'autres chercheurs, même en recherche de type qualitative, défend la position selon laquelle il y a une grande part d'interprétation du chercheur qui tente de clarifier le sens des faits particuliers, de le construire d'une manière rationnelle. D'où la possibilité d'autres interprétations qui doivent

être confrontées les unes aux autres dans *une dynamique intersubjective* de construction des significations ou du sens qu'on donne aux phénomènes humains.

Dans le cadre de cette recherche, on aura une instrumentation méthodologique qui permet de constater que ces deux points de vue épistémologiques peuvent cohabiter d'une façon complémentaire et non mutuellement exclusive. En effet, l'expérience du corps sensible telle qu'elle se donne à vivre dans un cadre d'expérience non naturaliste, comme diraient les phénoménologues, laisse apparaître un sens immanent qui n'est pas une pure construction du sujet. Le concept de sens, tel que nous l'utilisons ici, fait référence à la fois à la sensation, à la signification et à la direction.

Pour que cette signification immanente qui se livre au sein de cette expérience puisse trouver sa place dans la cohérence du sujet qui la fait, celui-ci a besoin d'être accompagné pour construire un nouveau sens. Cette fois-ci, le concept de sens est utilisé pour nommer la cohérence du sujet dans la globalité de qui il est, comme dans sa manière d'être à lui et au monde. Ma posture de chercheur est donc non seulement compréhensive mais aussi interprétative.

Il faut se souvenir que nous sommes dans une posture de praticien – chercheur, quand nous parlons de notre démarche comme étant une démarche compréhensive et interprétative, il faut comprendre que cette posture reste la référence de base et pour mes actes d'accompagnateur et pour mes actes de chercheur.

Pour illustrer ce que je veux dire, il me semble pertinent ici de rapporter le témoignage d'une étudiante.

« Dans une séance de relation d'aide manuelle alors que tout aller mal dans ma vie et dans mon corps, une libération de résistance corporelle me donne accès à cette pensée : Ouf, Qu'est-ce que je suis bien ! Et tout de suite je me dis : comment est-ce possible d'être si bien alors que mon contexte de vie, que je considère comme étant la cause de mes problèmes n'a pas changé? » Cette prise de conscience est davantage une constatation qu'une construction affirme Danis Bois suite à ce témoignage Elle devra, nous dit-il, *« être prise en considération par l'étudiante à posteriori. C'est une information immanente qui va déranger les conceptions habituelles de sa vie. Le travail de construction de sens pour trouver une nouvelle cohérence consistera donc à mettre en dialogue, par un travail interprétatif seul ou avec d'autres, cette donnée nouvelle et les données déjà existantes au sein de sa structure d'accueil ».*

Parallèlement, pour rester dans la même cohérence au sein de mon travail de chercheur, les journaux de bord des étudiants livrent un sens que je ne construis pas. Après la cueillette de données, le travail d'analyse et d'interprétation de données me demandera de prendre en compte des catégories émergentes et de faire un travail interprétatif susceptible de me permettre éventuellement de mettre à jour une forme émergente d'accompagnement en formation, voir même une nouvelle posture, un lieu singulier d'où accompagner. Ce travail de construction de connaissance et de sens, peut se faire par le chercheur seul ou encore en collaboration de ses co-chercheurs.

2. Une méthode Heuristique d'inspiration phénoménologique et herméneutique

Le « Oxford English Dictionary » définit le terme heuristique : Comme *ce qui sert à découvrir*. « L'encyclopedia Britannica », quant à elle, décrit l'heuristique comme étant « *une procédure de résolution de problèmes qui se déroule en trois temps : -se faire une idée de ce qu'on s'attend à découvrir ; - utiliser cette idée comme guide dans la recherche des faits, dans la sélection et l'attribution de significations à ces faits ; - élaborer sans cesse de nouvelles idées plus pertinentes au fur et à mesure que l'on avance dans la découverte et l'interprétation des faits.* »

« *La 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, sur sa propre autorité plutôt que sur une approbation extérieure, sur une implication engagée plutôt que sur une observation détachée, sur une exploration ouverte plutôt que sur une procédure pré-établie, sur la création passionnée et les perceptions personnelles plutôt que sur une imitation dénuée de passion et sur une routine impersonnelle.* » (Encyclopedia Britannica p.43)

Selon Craig (1978, p.13), « *La démarche heuristique est une approche qui encourage l'individu à découvrir seul à l'aide d'étapes émergentes de procédures et de significations et avec les méthodes qui lui semblent favoriser une solution et inciter l'individu à poursuivre de lui-même la recherche.* »

Dans le cadre de cette recherche, j'étais en quête d'une démarche méthodologique qui me permettait de rester cohérent avec l'objet de mon étude. Il me fallait donc trouver une méthodologie qui est à la fois une orientation humaniste qui représente bien plus une attitude qu'une application d'un protocole détaché du sujet chercheur. Il me fallait une approche à la fois qualitative et impliquante qui autorise une exploration expérientielle et donc la participation directe du chercheur au processus de sa recherche.

Je partage entièrement l'avis de Craig (1978, p. 29) quand il revendique une méthodologie qui place l'authenticité et l'intégrité au cœur de sa démarche : « *Demeurer authentique devant la richesse et l'intégrité de ma personne, de celle des autres et de l'expérience elle-même telle que vécue, ou révélée dans les documents que j'ai réunis.* »

Mon processus de praticien chercheur a des similitudes convaincantes avec la méthode heuristique. Si je me réfère à ce qu'en dit Moustakas (1968) qui a catégorisé les caractéristiques de la démarche heuristique en quatre points.

- **L'accent est mis sur le caractère exploratoire et ouvert de la recherche.**

Il est clair que pour le praticien-chercheur que je suis, le caractère exploratoire de ma démarche est incontestable. En effet, ce sont les résultats de ma pratique en qualité d'observateur impliqué au sein de l'université moderne de Lisbonne qui m'ont opposé une résistance et m'ont forcé à quitter le déjà connu pour explorer d'une façon ouverte, plus loin encore, non seulement pour comprendre mais aussi pour proposer des solutions aux problèmes révélés dans ma pratique d'enseignant et de formateur. Pour éclairer ce que je tente d'exprimer ici, je reviens à la genèse de ce projet. Au début de ce travail de recherche, j'étais profondément questionné sur le type d'accompagnement que pouvait mettre en œuvre les enseignants d'une part et les parents d'autre part pour permettre aux adultes en devenir que sont les enfants élèves de recouvrer une certaine qualité de présence à eux, aux autres et au monde. J'étais profondément questionné dans ma pratique d'enseignant et de directeur par les difficultés que rencontraient parents et enseignants à comprendre et à accompagner la démarche de création sensible des enfants élèves et les processus de transformation que celle-ci semblait générer. Je ne comprenais pas ce qui se passait, je ne savais pas si la résistance que je rencontrais dans la mise en œuvre d'une telle démarche était liée à la nature même des expériences proposées où s'il s'agissait d'une carence dans le processus même de formation et d'autoformation des enseignants. Il me

fallait donc, pour tenter de mener à son terme cette recherche, trouver un terrain qui me permette de rencontrer une forme pédagogique qui s'appuie sur la création et le corps dans son processus pédagogique de formation. En découvrant mon terrain de recherche ma question s'en est trouvée quelque peu chahutée. La question du rapport à soi par la médiation du corps sensible m'interpella de plus en plus fortement sans que je ne puisse réellement l'explicitier ni même faire des liens entre mes éprouvés et mes pensées. J'ai été plongé alors dans un grand chantier en moi même sans pouvoir dire ce que je cherchais réellement mais je savais que je trouvais des réponses. Je ne posais pas les bonnes questions. Les réponses que je trouvais dans la fréquentation du sensible étaient toutes de natures existentielles. Mes questions ne l'étaient pas tout à fait. Il a fallu ici réaliser un accordage.

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

Il est évident pour moi, que dans ma posture de praticien, je suis dans un processus de résolution de problèmes. Il me faut donc toute la latitude pour pouvoir agir sur mon contexte. D'autant plus que ma pratique professionnelle ne me servait que partiellement de terrain de recherche. Toute la difficulté que j'ai rencontré fut de tenter de réaliser une sorte de grand écart entre d'une part un « lieu professionnel » où je n'exerçais plus et dont seul l'expérience accumulée pendant vingt témoignait de sa présence, d'autre part l'université de Tours qui développait un cadre et un certain nombre de concepts propres à sa modélisation de l'accompagnement et enfin l'université de Lisbonne. Dans cette dernière je découvrais et expérimentais dans ma chair la nature même d'un sensible dont jusque là je ne pouvais soupçonner l'existence. Ce grand écart que je vivais et attribuais à des lieux géographiques définis : Tours, Lisbonne, Bordeaux, a bien failli m'emporter sur un versus psychotique, tant, plus je vivais les choses et les lieux et moins je trouvais de cohérence entre eux. J'adoptais alors un comportement circonstancié, adapté à chacun de ces lieux jusqu'à ce que je comprenne que le grand écart géographique que je croyais externe était interne et que c'était dans mon intérieur que se jouait tout un processus de résistances à mettre de la cohérence entre ces différents lieux de moi. Je devenais alors mon propre terrain de recherche. Il me fallait donc une grande latitude pour ne pas freiner ce processus d'auto-crédation de moi, et pour ne pas briser cette cohérence qui prenait forme entre ma démarche de renouvellement de pratique et ma démarche de production de connaissances et de sens.

- **L'effort de demeurer collé à l'expérience telle qu'elle se déroule voire même immergé en elle.**

L'une des conditions majeures de ma démarche de praticien comme celle de recherche consiste à mettre l'expérience au centre de mon processus. Sans le cadre de l'extra-quotidienneté telle qu'utilisée dans la pratique de la psychopédagogie perceptive, il n'y a presque aucune possibilité pour un débutant d'accéder à l'expérience du sensible. Le cadre extra-quotidien a comme fonction de permettre de coller à l'expérience corporéisée et de l'aborder d'une manière non naturaliste. C'est donc une création de « l'épochè » comme le nomme les phénoménologues.

Faire l'expérience extra-quotidienne demande « *un effort, celui de s'extraire de son quotidien, de ses habitudes de ses modes répétitifs, de ses caricatures, de ses facilités...L'effort d'aller dans un lieu de soi à l'abri de tout cela ; L'effort d'accepter ce qui se donne au sein de l'expérience.* » (Bois, 2005, p.122.) En tant que chercheur impliqué, je me devais de plonger dans l'expérience si je voulais trouver du sens et mettre de la cohérence dans mes connaissances.

- **La tendance à éviter l'analyse, l'abstraction et les explications afin de mieux conserver l'intégrité fondamentale des personnes et des phénomènes.**

Aussi bien dans la pratique comme dans le traitement des données de recherche, notre démarche reste fidèle à une approche qui privilégie la description phénoménologique.

À la suite de Hans George Gadamer (1960) dans son célèbre texte qui a révolutionné l'épistémologie des sciences humaines : « *Vérité et méthode* » où il fût le premier à oser confronter les allants de soi sur l'idée de vérité à la véritable dimension de la méthode, je peux dire que toute vérité ne se produit pas nécessairement dans un champ de recherche colonisé exclusivement par la méthode hypothético-déductive. Ne peut il exister aucune autre vérité que celle produite par les sciences exactes ? La posture épistémologique et méthodologique qui régit cette recherche postule plutôt *une herméneutique de l'expérience* articulée en trois étapes et a inspiré fortement la construction du modèle d'accompagnement de la modifiabilité perceptivo-cognitive créé par D. Bois :

- Comprendre, dans le sens prendre avec soi, saisir et être saisi par le contenu de l'expérience
- Interpréter l'information saisie au sein de l'expérience dans sa dimension sensorielle, significative, symbolique et orientatrice.

- Appliquer ce qui a été compris et interprété à la situation présente du sujet de l'expérience dans son contexte.

C'est une herméneutique qui fait naître à la conscience historique comme le dit si bien Gadamer. En effet, selon Gadamer (1960, p. 102) « *L'invocation de l'immédiat, de la génialité de l'instant et de l'importance de l'Erlebnis ne peut pas tenir devant l'exigence de compréhension et d'unité qui est celle de la compréhension de soi* ».

Mon processus de recherche m'a permis de comprendre la manière dont le rapport à l'expérience du corps sensible favorise l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus d'apprentissage du rapport à eux même, en tant que ce rapport enfante de leur forme. Cette recherche m'a aussi permis d'identifier durant mon stage avec les étudiants en DEA de psychopédagogie perceptive un processus d'apprentissage d'une nature insoupçonnée en ce sens qu'il concerne mon articulation avec une connaissance qui semble s'offrir depuis le cœur même de l'intelligence du sensible. L'apprentissage dont il est ici question consiste au moins autant à développer un rapport de proximité à cette connaissance que d'en apprivoiser les étapes d'émergence, de la fréquenter autant que la comprendre.

Cette connaissance que l'on pourrait qualifier d'immanente ouvre à un autre projet de recherche qui serait intéressant de traiter, néanmoins on peut avancer sur ce sujet que les études de cas la donne à voir de façon signifiante.

Pour continuer de cheminer avec Gadamer, je rappellerais avec lui que tout le problème de la *naissance à son historicité, et à la conscience historique* en général n'est pas celui de la connaissance scientifique, mais bel et bien celui de la conscience personnelle de la vie. C'est ainsi qu'au sein des actes successifs et parfois concomitants du comprendre, de l'interpréter et de l'appliquer qui guident notre démarche de chercheur et de praticien, on est dans *une expérience qui transforme celui qui la fait*.

Cette expérience ne se limite pas à l'expérience immédiate du sensible, même si celle-ci en est la condition de départ. Elle va au-delà et prolonge l'expérience dans une réflexion et dans une application. Nous avons donc besoin des outils méthodologiques pour garder la trace de l'expérience en vue de pouvoir l'interpréter. J'ai donc choisi dans le cadre de notre processus de recherche d'utiliser mes propres expériences et entretiens relatés dans mon journal de recherche durant cette année passée à l'université moderne de Lisbonne et de les croiser avec celles décrites dans deux des journaux d'étudiants en D.E.A de psychopédagogie perceptive.

3. Outils de cueillette de données : des journaux de pratique et des journaux de recherche

Pour cueillir ces données de recherche, ma démarche s'appuie sur une pratique rigoureuse de journaux de praticiens et de journaux de recherche. L'utilisation du journal pour accompagner une démarche de recherche ou de praticien est une pratique courante en sciences humaines en générales et en sciences de l'éducation en particulier. Jeanne-Marie Rugira (2004, p.104) rappelle que le journal est un outil qui depuis plusieurs décennies accompagne efficacement des processus de formation et de recherche en sciences humaines. L'essor des recherches ethnographiques en anthropologie a rendu populaire le journal comme instrument de cueillette de données de recherche. Dans le domaine des sciences de l'éducation, depuis plus de trente ans, cet outil est d'une grande utilité pour le chercheur. Un certain nombre de chercheurs en sciences de l'éducation sont d'accord pour dire avec Barbier (1996, p. 98) que : « *Le journal de recherche est un outil pertinent pour accompagner les étudiants apprentis chercheurs pendant le cours de leur thèse de troisième cycle. Il permet de mieux comprendre l'échafaudage de leur recherche en situant les éléments dans leur quotidienneté* ».

3.1 Des journaux pour quel projet ?

Trois types de projets peuvent servir les besoins de cette recherche : Le projet d'auto - accompagnement pour l'étudiant qui veut accompagner son propre processus de transformation, - le projet de praticien qui veut réfléchir sur sa pratique et celui de chercheur qui veut recueillir ses données de recherche. Il faut noter que ces trois types de journaux peuvent servir comme instruments pertinents de cueillette de données de recherche pour le praticien chercheur que je suis comme pour les praticiens chercheurs qui sont formés dans le cadre du Maestrado en psychopédagogie perceptive à l'Université Moderne de Lisbonne, mis en situation de faire l'expérience du sensible.

Notre objectif est de tenter d'éclairer la dimension concernant à la fois l'apprentissage expérientiel de l'adulte et son accompagnement dans la relation qu'il entretient avec son corps sensible. Les cadres d'expérience qui permettent à la personne d'accéder à une information à

laquelle elle n'aurait pas pu avoir accès dans son quotidien sont ceux mis en œuvre en psychopédagogie perceptive. Rappelons ici que nous postulons que c'est en renouvelant son rapport au corps en faisant l'expérience de l'immédiat que la personne renouvelle son rapport à elle et au temps. Elle rentre alors dans un processus d'apprentissage et de changement qui peut être catégorisé et accompagné.

Les journaux d'auto - accompagnement, celui du praticien, tout comme les journaux de recherche dont il est question ici sont tenus dans un cadre précis définis par la psychopédagogie perceptive qu'il importe de préciser.

Le cadre du journal est le suivant :

- L'expérience extraquotidienne a eu lieu
- On se situe dans la post-immédiateté.
- Le praticien psychopédagogue est là pour accompagner un travail. Pour ce faire il est nécessaire de garder une trace de la nouveauté qui s'est donnée afin de pouvoir travailler dans un premier temps avec le sujet sur ses perceptions et dans un deuxième temps de pouvoir s'appuyer sur les écrits du sujet afin de l'accompagner dans son renouvellement. C'est un processus à long terme qui concerne le temps de la vie de la personne dans son contexte et pas seulement le temps où elle est avec le praticien.

Cette posture d'accompagnateur reconnaît l'urgence d'aider la personne à garder une trace de son expérience. Il faut comprendre les deux nécessités sous-jacentes pour le praticien :

- La nouveauté qui se donne est furtive, volatile, éphémère. Le fait de prendre le temps de nommer et d'écrire va la faire exister dans le temps. Le fait de la dire aussi. A posteriori on ne pourra pas retourner à ce qu'on a dit car si cela se trouve, on ne s'en souviendra pas.
- La nouveauté qui se révèle au sein de l'expérience sensible est vraiment radicale, c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu de précédent. Il n'y a pas de trace mnésique avant cette expérience, il n'y a pas non plus de représentations toutes faites qui attendent cette nouveauté et qui pourraient la confirmer. D'où l'importance de tenir son journal pour en faire un lieu où se joue certaines actions qui font de l'expérience du sensible une expérience formatrice.

3.1.1 L'ACTE DE DECRIRE, DE NOMMER

Dans le journal, on va proposer à la personne de décrire ce qui a été vécu. Elle va nommer son vécu et le praticien a pour rôle avec certaines personnes de le guider car elle n'a pas les mots pour dire son expérience.

3.1.2 L'ACTE DE RECONNAITRE

L'acte de nommer est distinct de celui de reconnaître. Dans l'acte de reconnaître il y a l'enjeu de s'approprier les catégories nouvelles qui vont rendre claire et distincte l'expérience. C'est aussi une validation de la compétence perceptive qui traduit que le sujet est capable de percevoir cela.

3.1.3 L'ACTE D'ACCORDER DE LA VALEUR A SON EXPERIENCE

Dans le cadre de ce processus, la personne sera invitée à se prononcer sur la valeur qu'elle donne à l'expérience qu'elle fait. La personne devra se poser cette question et prendre position. Il s'agit d'une valeur pour soi et de son intégration dans son quotidien. Apprendre à transférer l'expérience de soi au quotidien fait partie du projet de formation en psychopédagogie perceptive. À ce moment, en général, apparaît une négociation avec la structure d'accueil de la personne qui est faite de ses habitudes, de ses repères, de ses valeurs et il va y avoir une tension. Tout l'art de cette posture d'accompagnement consistera donc à faire en sorte que cette tension devienne productrice de transformation. C'est un moment délicat. Car, une fois que la personne entre en rapport avec elle-même, avec sa force de renouvellement et que s'active en elle sa résistance, c'est elle qui est au coeur de la négociation. Et elle n'est pas formée pour cela. Elle n'a pas appris. Comment faire pour que cette rencontre soit constructive et qu'elle débouche sur des prises de conscience, de décision et de passage à l'action ?

L'expérience peut parfois être source d'informations qui créent chez la personne un véritable choc. L'expérience livre l'impossible information qui en même temps qu'elle ouvre une perspective inédite et révèle tout ce qui est mis en place et qui crée une résistance, un obstacle à cette perspective. Le journal est ainsi une modalité pédagogique en plus d'être un outil de

cueillette de données de recherche. C'est un lieu qui permet de comprendre et de mieux accompagner les négociations entre force de renouvellement et force de préservation.

Tout journal se définit par rapport au projet qu'il tente de servir. Il m'appartient ici de spécifier les consignes que les étudiants et moi-même avons suivi pour relater le plus clairement possible les phénomènes qui se sont donnés au sein de l'expérience immédiate

Il faut d'abord que l'auteur du journal puisse spécifier l'expérience dont il est question dans son journal par une contextualisation. En répondant aux questions suivantes : Où, quand, comment et avec qui ? Ensuite, il faudra remplir le journal en suivant le cadre suivant.

- Quoi de neuf au sein de l'expérience qui s'est donnée ? Décrire sans réfléchir dans la post-immédiateté (évite la déperdition) et en différé dans le temps qui sépare de la prochaine séance.
- Qu'est-ce que cela me fait, quelle est la résonance, en quoi cela me touche ?
- Qu'est-ce que j'en fais ? On entre alors dans une réflexion pour l'action. Ici se dessine la perspective d'un projet de vie. La personne peut prendre conscience qu'il peut y avoir un projet de vie qu'elle n'entrevoit pas, celui de son développement. Ou bien la personne peut être dans cette démarche et entrevoir l'étape suivante.
- Quoi de neuf autour de ma pratique d'écriture ? qu'est-ce qu'elle m'apporte, comment se transforme-t-elle ? L'écriture révèle le rapport entre l'écriture et la pensée. La richesse du dialogue interne entre la personne et elle-même s'enrichit. Écrire permet de mettre de l'ordre dans ses pensées, et parfois de faire de nouvelles découvertes.
- Enfin le partage autour de son journal avec les pairs. Le formateur va alors enclencher un nouveau processus d'interprétation intersubjectif susceptible d'ouvrir des nouveaux horizons. Cette phase a comme visée de sortir la personne d'un débat enfermé entre elle et elle. L'écriture et l'entretien autour de l'écriture permet de laisser vivre non seulement le dialogue entre soi et soi, mais aussi le dialogue avec les autres. La personne apprend ainsi à discuter avec cette parole intime. Quand la personne n'est pas accompagnée, ce dialogue risque progressivement de s'éteindre.

Enfin il nous faut préciser pour éviter toute confusion que les journaux de recherche utilisés pour cette recherche revêtent un caractère rétrospectif important proche du récit de vie. Néanmoins le caractère descriptif de l'expérience, la dimension de la résonance, la place

faite, à une démarche, à un projet de vie entrevu suite aux prises de conscience suite à l'expérience de la corporéité m' invite à les classer dans la catégorie du journal plus que du récit de vie.

4. Le terrain de recherche et la question de l'échantillon

Le groupe de recherche auprès de qui s'effectue cette étude est constitué des étudiants en D.E.A de psychopédagogie perceptive à l'Université Moderne de Lisbonne. C'est un cursus qui a pour objet de former des professionnels de la santé, de la relation d'aide, de la psychologie, de la communication ou des arts aux principes théoriques et pratiques de la psychopédagogie perceptive, dans le dessein de leur donner des compétences spécifiques qui viendront enrichir leur champ d'action professionnelle.

Ce groupe comprend 22 étudiants dont l'âge moyen est de 40 ans. Ce groupe compte 52 % de femmes et 48% d'hommes de 7 nationalités différentes. Au cours de la formation, les étudiants sont soumis à un programme d'enrichissement sensoriel. On travaille donc dans des conditions qui permettent le renouvellement du rapport au corps, et la réflexivité autour de l'expérience. Ils s'entraînent donc progressivement à la maîtrise des protocoles pratiques de la psychopédagogie perceptive, qui sont la relation d'aide manuelle, la relation d'aide gestuelle et la relation d'aide introspective. 58% d'entre eux sont des experts du travail à médiation du corps sensible, les autres en revanche, soit 42%, sont débutants dans ce travail.

5. Méthode d'analyse et d'interprétation de données

Je choisis pour être en cohérence avec ma démarche de croiser mes propres récits d'expériences avec ceux des étudiants en psychopédagogie perceptive à l'université moderne de Lisbonne. A cette fin, il me faut utiliser, pour interpréter ces données et en tirer un sens correspondant à ma recherche, une méthodologie d'analyse qui me permet d'extraire des catégories pour chacun des récits et de les confronter.

Sur la base de l'observation des patients et des étudiants et de leurs témoignages, Danis Bois a modélisé les étapes du processus de transformation qui se produit chez une personne quand celle-ci s'implique dans une expérience intérieure telle qu'elle est proposée en psychopédagogie perceptive. Je vais ici définir les étapes de ce modèle que j'utiliserai pour interpréter les données collectées.

Ces étapes sont au nombre de sept et peuvent être présentées dans l'ordre suivant :

Fait d'expérience

Fait de conscience

Fait de connaissance

Prise de conscience

Prise de décision

Passage à l'action

Retour réflexif sur l'action

5.1 Fait d'expérience

Le fait d'expérience est la mise en situation que le praticien construit pour le sujet. Cela peut être une relation d'aide manuelle, un exercice gestuel, une consigne particulière sur un exercice donné, un moment d'entretien verbal, ou toute autre situation à condition qu'elle respecte un certain nombre de critères. Toute mise en situation ne génère pas un fait d'expérience. Plusieurs critères sont importants pour que la mise en situation constitue réellement un fait d'expérience. Elle doit notamment être, comme nous l'avons vu précédemment, extra-quotidienne. Par exemple en ce qui concerne l'expérience du mouvement gestuel, l'expérience usuelle est celle d'un mouvement rapide (la vitesse habituelle d'exécution) avec un but à atteindre, un résultat à obtenir, et peu de conscience de ce qui se passe au cours du geste entre le début et la fin du trajet. La mise en situation extra-quotidienne d'un mouvement gestuel va permettre d'expérimenter le mouvement dans de toutes autres conditions : lentement, de manière relâchée, en prenant en compte la composante linéaire du geste, sans but fonctionnel à atteindre, avec une sollicitation attentionnelle centrée sur le déroulement du trajet et les effets du geste. Qui dit processus attentionnel dit rapport. On comprend ici que par extension, ce qui va primer c'est le rapport, l'attention que l'on va mettre sur l'action qu'on engage. On peut faire du jogging avec un rapport extra-quotidien, voir même conduire un entretien avec ce même type de rapport. Cette catégorie fait donc ici référence à toutes les conditions de découverte et à l'instrument utilisé pour réaliser la découverte.

On notera aussi la posture de découverte :

- Étudiant-praticien : ce que j'ai rencontré en tant que praticien

- Étudiant-patient : ce que j'ai rencontré en tant que sujet de l'expérience
- Étudiant qui recherche une autonomie en pratiquant à l'extérieur du cursus universitaire (pratique personnelle)
- Étudiant qui écrit un journal

5.2 Le fait de conscience : un vécu descriptif

Le fait de conscience est ce que la personne vit, ce sur quoi elle pose son attention, à la faveur du fait d'expérience. C'est un phénomène qui s'énonce à la conscience active du sujet de manière éphémère, unique et imprévisible. Ephémère parce que comme nous l'avons vu, ce fait de conscience en tant que sensation ne va pas durer ; unique parce que qu'il ne se présente jamais deux faits de consciences exactement identiques ; imprévisible parce qu'un fait de conscience étant inédit, il ne peut se concevoir donc a fortiori, se prévoir.

Le fait de conscience est donc un contenu de sensation rendu conscient, un contenu perceptif, qu'il va s'agir de décrire précisément pour le connaître et en prendre acte. La description doit être au plus près de la réalité du fait, cela doit être un constat sans interprétation

Les faits de conscience procèdent donc de deux questions :

- Qu'est-ce que je perçois ?
- Qu'est-ce que je décris de ce que je perçois ?

Ces questions peuvent être posées en temps réel ou en entretien post immédiat. On peut aussi poser la question en différé : qu'avez-vous perçu à ce moment-là ?

Un fait de conscience est donc une manifestation qui est directement en filiation avec la pratique qui se passe, qui vient de se passer.

Le point de vue de Danis Bois est que tous les faits de conscience ont un sens pour la personne. Il cite dans un de ces cours l'exemple d'un expert des analyses de pratique qui fait un mouvement de flexion lent. Le formateur lui dit : « pendant que tu vas vers l'avant, ne sens-tu pas qu'une partie de toi recule ? » Le témoignage de l'étudiant se donne alors sous cette forme : « comment peut-on aller en même temps en avant et en arrière ? Est-ce que tu te rends compte que tu es en train de me faire changer tous mes repères sur le monde ? »

On comprend ici que ce n'est donc pas la quantité de sensation qui compte, mais ce qu'on en fait. Cette allusion, de la part de l'étudiant, au changement de tous ses repères sur le monde constitue l'étape suivante : « le fait de connaissance » qui prolonge le fait de conscience.

5.3 Le fait de connaissance : l'émergence d'une information chargée de sens

Avec le fait de connaissance, on passe de ce que la personne a ressenti à l'information qu'elle en retire.

Cette information a pour particularité, contrairement au fait de conscience de ne pas être éphémère. Autant le fait de conscience va disparaître, autant l'information qui s'en dégage va elle, survivre à la sensation. La personne qui a su l'extraire pourra l'emmener avec elle-même quand l'expérience sera passée.

Dit autrement, le fait de connaissance est donc, la signification qu'il est possible d'extraire du fait de conscience, le sens qui y est contenu. Cette signification émerge d'une analyse du fait de conscience, ou plus exactement d'un rapprochement entre le fait de conscience et une attitude de vie valable pour d'autres, pour tous. Je m'explique.

Prenons l'exemple déjà cité plus haut de cet étudiant qui a pour fait de conscience que : « quand il va vers l'avant en flexion lente une partie de lui recule ». Un fait de connaissance lié à ce fait de conscience fut : « quand une partie va dans un sens, une autre partie va forcément en sens inverse ». Autre fait de connaissance issu de cette expérience : « les contraires peuvent cohabiter sans s'exclure. »

On peut dire que ces faits de connaissance sont relatifs à l'humain en général et pas à un individu en particulier, c'est pour cela que la psychopédagogie perceptive parle d'invariant. Tout se passe comme si la personne prenait le temps de s'extraire momentanément du déroulement de sa vie singulière pour aller puiser, dans un réservoir de potentialités humaines, des réponses valables pour tout le monde mais qu'elle s'appliquera ensuite à elle-même en rapport avec sa problématique propre. Mais cette réponse, cette connaissance se donnent dans l'instant et dans une qualité de rapport que le sujet a avec son corps. Il vit cette connaissance, l'éprouve dans sa chair avant de l'énoncer. C'est ce qui fait qu'elle est préreflexive.

Il est important de souligner que si le fait de connaissance peut s'appliquer à tous, il est reçu, perçu par une personne donnée avec une histoire, un vécu, un mode de perceptions et de représentations propres et qu'on ne peut donc jamais parler de fait de connaissance totalement impersonnel. Mais il nous fait aussi retenir, dans l'autre sens, que si ce fait de connaissance est toujours réceptionné par un individu unique, c'est bien son caractère « universel » qui lui donne sa valeur en tant que réponse dont la pertinence serait moindre si elle n'était que purement individuelle.

5.4 La prise de conscience : un acte comparatif

Avec la prise de conscience, on entre dans le cadre de la sphère individuelle du sujet. C'est le début de ce que Danis Bois nomme la phase cognitivo-comportementale. La personne est invitée à faire une comparaison entre l'attitude de vie qu'elle a rencontrée dans l'expérience interne et ses façons de faire dans sa vie quotidienne. La personne découvre à ce moment là qu'elle utilise dans sa vie, des stratégies inverses à ce qu'elle vient de découvrir.

Pour poursuivre notre exemple, la personne qui a compris, comme fait de connaissance, que « les contraires peuvent cohabiter sans s'exclure », compare cette attitude avec ses propres comportements et se rend compte alors qu'elle fonctionne en fait dans un système absolument binaire dans lequel elle ne peut donner raison à autrui sans avoir le sentiment qu'elle-même à tort et inversement.

Pour mieux distinguer fait de connaissance et fait de conscience nous pouvons préciser la chose suivante :

- Le fait de connaissance concerne ce qui manque, l'information qui manque à la personne pour percevoir, comprendre, agir autrement qu'elle ne le fait: « les contraires peuvent cohabiter sans s'exclure »
- La prise de conscience concerne ce qui est : « je ne peux donner raison à autrui sans avoir le sentiment d'avoir tort ». C'est la manière dont la personne fonctionne, donc ce qu'elle fait déjà, ce qu'elle pense déjà. Ce sont des choses qu'elle connaît mais qui se révèlent autres à sa conscience à la lumière du fait de connaissance.

Une prise de conscience, en psychopédagogie perceptive, c'est la mesure de l'écart qui existe entre ce que le mouvement enseigne et les comportements concrets au quotidien entre ce que l'on sait désormais et ce que l'on fait.

Habituellement, on réfléchit à l'expérience alors qu'ici, l'expérience se donne à ma réflexion, c'est un changement radical de l'approche de l'accompagnement. Par exemple, face à une personne qui est débordée, dépassée, qui a le sentiment de courir après sa vie ou que sa vie court après elle, plutôt de mener une réflexion sur ses expériences, la psychopédagogie perceptive propose de faire vivre une expérience au sujet qui viendra mettre en avant ce qu'elle ne parvient pas à percevoir. Elle en prendra conscience par contraste. Dans cet exemple, on pourra proposer au sujet de faire l'expérience de la lenteur pour qu'il prenne conscience que contrairement à cette expérience de la lenteur qu'il vient de faire et qui lui montre qu'en ralentissant, il a le temps de prendre conscience de plus de choses, il passe son temps à accélérer.

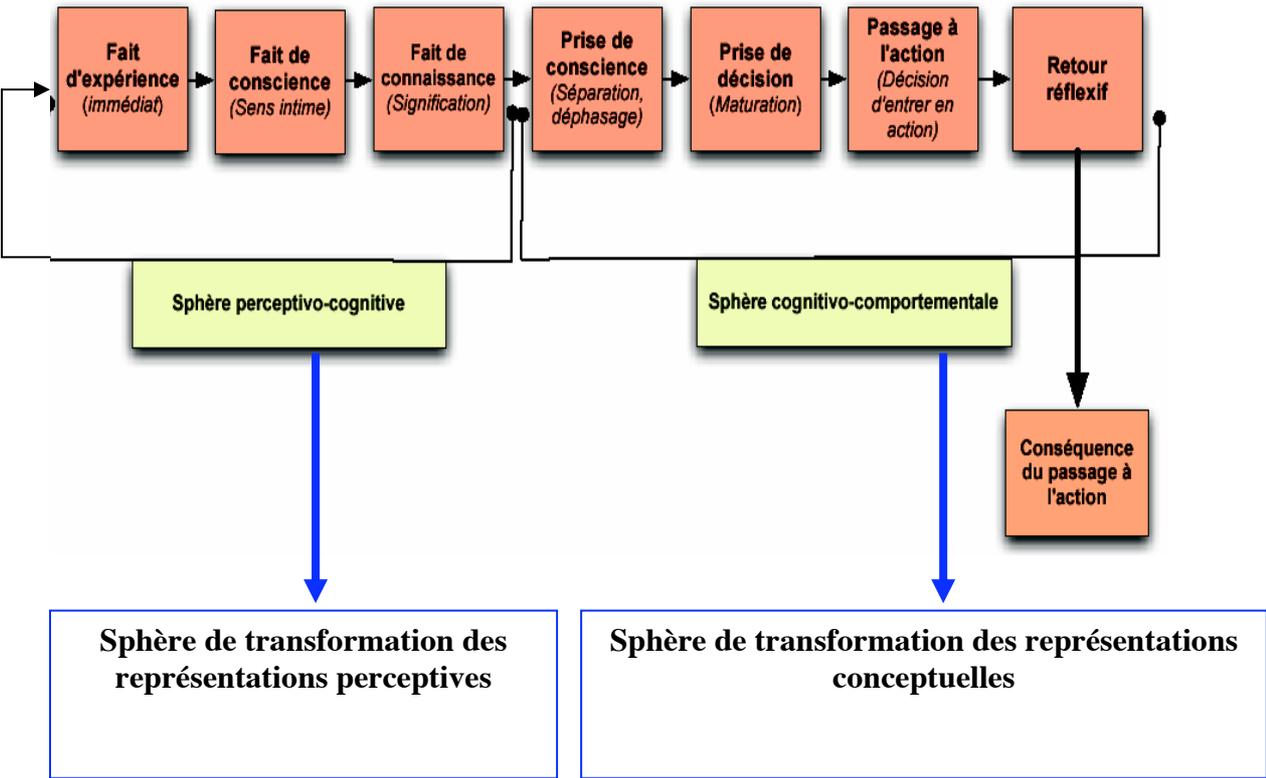
5.5 Prise de décision, passage à l'action et retour réflexif.

Il y aurait ici beaucoup à dire sur ce sujet. Je retiendrai qu'il existe toujours plus ou moins un écart entre la prise de conscience, la prise de décision et la mise en action de cette décision. Combien de décisions avons-nous prises sans les mettre à l'œuvre ? Parfois la décision s'impose : « J'en ai marre, il faut que ça change, ça ne peut plus continuer ainsi », mais la personne n'agit pas et le plus souvent elle somatise. Certaines personnes n'en peuvent plus et ne peuvent pas le dire en mots. Cette situation est certainement la pire que le corps connaisse. Le schéma de la modifiabilité perceptivo cognitive montre les différentes étapes de la réaction, de la formation et de la transformation au contact de l'information nouvelle. Toutes les étapes de ce processus sont conscientes : « J'ai ressenti un phénomène qui a éveillé en moi un motif d'intérêt qui, lui, a relancé ma motivation. Cette motivation va se transformer en mobilisation qui va me permettre de prendre une décision sur laquelle je dois exercer ma volonté d'entrer en action. Une fois entré dans l'action, je dois exercer un état de persévérance, c'est-à-dire de rejet de tout ce qui vient perturber mon rapport au phénomène initial ou à sa trace en moi. Delors que je persévère dans ma mise en action sur ces bases neuves je peux alors mesurer et apprendre des effets de mon passage à l'action par un retour réflexif.

Toutes ces étapes illustrent un processus de transformation, certes, mais vont aussi et surtout servir de grille de lecture des journaux des étudiants et de mes propres expériences.

Processus interne de transformation des représentations
Danis Bois, 2001

Les 7 niveaux d'accompagnement de la motivation immanente



Deuxième partie

Champs pratiques

Chapitre 5

Présentation du terrain et analyse de mon expérience.

1 Description

Afin de mener ce travail de recherche à son terme il me fallait pouvoir observer un modèle pédagogique efficace d'accompagnement des sujets en formation dans leur rapport au corps sensible.

Il m'a été offert de rencontrer D. Bois en mai 2005 qui m'a proposé de rejoindre l'équipe du CERAP en qualité de stagiaire.

Le CERAP est implanté à l'université moderne de Lisbonne.

L'équipe du CERAP s'interroge notamment sur les mécanismes qui sous tendent les transferts entre la subjectivité et la cognition. Les idées directrices qui motivent l'investigation de cette équipe de chercheurs à propos de la formation pour adulte, sont de construire une science de l'expérience immédiate.

Traiter des questions de l'expérience immédiate implique pour le chercheur et pour le pratiquant de pénétrer dans ce que la personne a de plus intime, et nécessite une implication forte de leur part dans des mises en situations « dépayantes », notamment par rapport aux certitudes bien campées que l'on peut avoir sur la perception. L'équipe du CERAP promeut en effet une perception tournée vers le dedans du corps, installant du même coup un rapport qui transforme le corps objet en corps sujet puis en corps sensible

« Si comprendre, découvrir, inventer sont les fruits de gestes mentaux, intimes et subjectifs, il apparaissait important de pouvoir observer au travers de la réalisation de tâches gestuelles, la mise en jeu du corps sensible et d'étudier la place de celui-ci dans l'élaboration de ces actes mentaux et plus particulièrement de la perception chez le sujet apprenant pour aboutir à une théorisation incluant une implication forte du sujet pour un motif fort : développer la réhabilitation du corps sensible dans la formation expérientielle » (Bois, 2004)

Ma participation aux cours et aux activités pratiques mis en place lors de la formation recherche en DEA à l'université moderne de Lisbonne, dans le département de psychopédagogie perceptive, me permet de recueillir un certain nombre de données au travers des journaux de bord d'étudiants, pour tenter de mieux comprendre le rapport signifiant à l'expérience du corps sensible et ses effets sur l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus d'apprentissage.

Le cursus en psychopédagogie perceptive, comme nous l'avons énoncé plus haut, a pour objet de former des professionnels de la santé, de la relation d'aide, de la psychologie, de la communication ou des arts aux principes théoriques et pratiques de la psychopédagogie perceptive, dans le dessein de leur donner des compétences spécifiques qui viendront enrichir leur champ d'action professionnelle.

Les regroupements ont lieu sur un rythme d'un stage toutes les cinq semaines en moyenne se déroulant du mercredi matin au dimanche après midi. Tous les cours et ateliers sont donnés simultanément en français et en portugais.

J'ai donc découvert, ce premier jour d'octobre, la salle qui sert aux cours théoriques et pratiques. Une salle comme bien d'autres dans une université, bref un cadre tout à fait banal. Ce qui m'a cependant le plus surpris, c'est que les mises en pratiques qui engagent le toucher du corps de l'autre ne semblaient poser aucun problème aux apprenants deuxième surprise cela pouvait avoir lieu au sein de l'université. J'ai souvent tenté d'imaginer le sentiment que pourrait éprouver un regard d'étudiant extérieur en entrant dans cette salle quand la moitié du groupe est allongé sur des tables pendant que l'autre moitié travaille à la maîtrise des protocoles pratiques de la psychopédagogie perceptive.

Il n'en demeure pas moins que ces temps de pratique participent à une rencontre véritable de soi même et de l'autre et que la richesse des échanges qui se donnent sur les perceptions et les prises de conscience de chacun sont d'une qualité assez surprenante, inattendue dans un espace universitaire. Ce fut certainement, pour moi, la première des représentations qu'il m'a été donné de bousculer. Enfin je tiens à associer l'ensemble de ces étudiants à mon travail car ils m'ont accueilli en toute simplicité et permis de partager des temps d'échange d'une réelle qualité.

J'ai donc découvert à leur côté les contenus des cours et leurs applications pratiques. L'importance de la complémentarité de la théorie vers la pratique comme nous l'avons précédemment souligné, se retrouve de façon prégnante dans les procédures pédagogique

mises en œuvre en Psychopédagogie perceptive. Il n'y a pas de cours théorique qui ne soit rattaché à une pratique si bien que je me suis bien souvent trouvé dans l'incapacité de distinguer la théorie de la pratique. La plupart du temps les cours « théoriques » font figure de description de la pratique. Tous les cours sont construits autour d'une analyse de la pratique, cours qui prendront sens dans les ateliers pratiques qui illustreront tous les modèles qui ont été explicités précédemment.

Cependant, certaines données théoriques ne sont mentionnées qu'après une longue série de pratiques sans laquelle la théorie n'aurait aucun sens pour ne pas avoir été soumise à l'épreuve de la pratique précisément. Durant tout le cursus d'apprentissage expérientiel, l'étudiant est invité en permanence à réaliser une analyse, en temps réel, de sa pratique d'accompagnement puis de façon post immédiate. Il s'agit alternativement d'une verbalisation de sa pratique en qualité de « praticien » étudiant ou de son vécu en tant que « patient » étudiant. Pour ma part, étant totalement novice dans le champs de la santé et du rapport au corps sensible, la guidance pédagogique proposée m'a permis non seulement d'appréhender les données théoriques et pratiques développées dans cette méthode mais aussi de mieux comprendre la posture d'accompagnement des personnes en entretien tant celle-ci est pour moi, à ce jour, incarnée. Je l'ai éprouvée et réfléchi durant toute cette année universitaire.

2 Les outils de la psychopédagogie perceptive

2.1 La relation d'aide manuelle

L'action de soin commence toujours par une relation d'aide manuelle dans l'objectif de restaurer une relation au corps, et d'intégrer celle-ci dans le champ de conscience de la personne.

Quand le praticien pose les mains sur le corps de l'apprenant, ce dernier prend conscience de son contour physique, de sa peau, de sa posture. Le contact manuel n'est ni trop léger, ni trop appuyé ; il est « juste ce qu'il faut » pour donner confiance. La main épouse le volume musculaire, prend contact avec la présence de l'os, concerne une globalité et une profondeur qui font que la personne se sent d'emblée écoutée et prise en compte dans tout ce qu'elle est. Sensation parfois surprenante tant elle est inhabituelle. Là, la sensation est plus étonnante encore : la personne se reconnaît tout entière, et découvre comme un portrait d'elle-même dans son intériorité...

Doucement guidée par la voix du praticien qui lui décrit les subtilités de l'architecture interne de sa corporalité, la personne découvre avec étonnement des détails de sa vie intérieure inconnus jusqu'alors, qui sont autant de morceaux dispersés qui se rassemblent pour donner corps à son sentiment d'exister.

2.2 La relation d'aide gestuelle

La relation d'aide manuelle est le prétexte pour solliciter la conscience active de la personne, et représente la première étape qui permet de développer la relation à soi à travers le corps.

Cette étape est prolongée par des exercices gestuels réalisés d'abord en position assise. La personne est invitée à effectuer des enchaînements de mouvements qui restaurent la cohérence naturelle des différents segments du corps au sein d'une globalité gestuelle. Elle y rencontre un profond sentiment d'unification entre toutes les parties de son corps (le haut et le bas, l'avant et l'arrière, la droite et la gauche, le dos et le visage...) mais aussi de son être : son intention et son action, son attention et son intention, sa perception et son geste, sa pensée et son vécu.

La pédagogie gestuelle se poursuit par un enchaînement de gestes réalisés en position debout, dans lesquels la personne est pleinement actrice de ce qu'elle fait, de là où elle va, de comment elle s'y prend. Cet enchaînement spécifique repose sur un ensemble de gestes codifiés très simples, symétriques, évolutifs, qui génèrent un état de repos, de sérénité, d'équilibre, propice à une réflexion intérieure constructive.

2.3 La relation d'aide introspective

Les méthodes introspectives ne sont pas nouvelles. Elles ont été développées par de nombreux chercheurs tels que Maine de Biran (Bégout, 1995) qui invitait à « s'apercevoir et se sentir », Titchener qui proposait de « poser son attention sur les sensations », W. James (James, 1924) qui parlait de « scruter ses états intérieurs », ou A. de la Garanderie (De La Guaranderie, 1989) qui soulevait l'importance de « comprendre les gestes mentaux ». Même si les méthodes introspectives ont été en partie abandonnées au profit de la psychologie behavioriste et positiviste, la P.P.P a choisi néanmoins de les développer dans son modèle car elles restent adéquates pour développer le rapport à son corps et ouvrir le champ de la conscience.

Toutes les recherches qui concernent la sphère mentale et l'univers corporel font appel à l'introspection sensorielle (Bois, 2000). Cette pratique ne consiste pas en une simple contemplation des états intérieurs, elle invite à une analyse introspective très active et demande un réel effort de concentration de la part de la personne. Cette pratique sollicite les processus perceptifs et cognitifs à travers des tâches, des consignes, des objectifs qui mobilisent l'attention corporelle. Il est alors possible de répertorier et de décrire les moindres phénomènes qui apparaissent durant l'introspection sensorielle. Le sujet mis dans cette situation s'appréhende lui-même dans sa profondeur.

Finalement, le but est de préparer la personne à mener une réflexion lucide, clairvoyante, à partir d'informations issues de sa vie intérieure. L'introspection sensorielle nous apprend que le corps vécu, sensible, participe pleinement à la vie réflexive, en partant de l'indéfectible conviction que « mon corps, c'est moi ».

La perception des degrés de conscience subtils, captés par une attention tournée vers soi devient à l'évidence un guide, un fil d'Ariane garant du chemin qu'il ne faut pas quitter, le moyen de garder un regard neuf sur les choses, sur les gens et sur soi-même, un regard qui ne cède plus à l'influence massive des représentations, des peurs, des attentes.

La corporalité, vecteur d'un accord profond entre les intentions et les actions, devient le terreau d'une transformation de l'être.

2.4 L'entretien verbal en psychopédagogie perceptive

L'entretien en psychopédagogie perceptive est le prétexte à faire circuler des informations entre deux personnes. Danis Bois appelle cela, dans un premier degré de compréhension, une « **information circulante** ». Pour lui l'empathie n'est pas suffisante pour être en mesure de percevoir l'information circulante. Il a remplacé le mot empathie par celui de « **réciprocité actuante** », parce que, pour lui, cette réciprocité s'effectue toujours au sein d'une action.

L'état de réciprocité actuante nécessite d'être conscient de tous les phénomènes qui circulent dans l'action. Or l'état d'empathie a la réputation d'être pré conscient et non conscient. Danis Bois n'a pas choisi un autre mot pour faire « différent », mais parce que le mot d'empathie ne correspond pas à la situation de circulation de l'information dans la communication.

Le mot de réciprocité actuante emporte avec lui la dimension du sensible. C'est une condition. On n'est pas dans une condition de réciprocité actuante dans des conditions naturalistes. Cela implique que les deux acteurs soient dans les conditions du sensible.

Rogers préconise l'empathie, mais la psychopédagogie perceptive essaie d'aller plus loin en permettant au sujet d'être en empathie avec le praticien. Pour créer ces conditions, il faut créer une auto empathie.

Pour résumer la posture de la réciprocité actuante en entretien préconisée par D. Bois, nous dirons que la réciprocité actuante s'exprime au sein d'une action spécifiée, dans une situation d'extra quotidienneté où le praticien et le sujet sont en relation avec le sensible, dans une qualité de rapport permettant une conscientisation, dans la sphère de l'immédiateté. Et que pour ce faire il ne doit pas exister de prédominance, d'asymétrie praticien / sujet, qu'il faut qu'existe une égalité entre les deux protagonistes.

La réciprocité actuante est donc un lieu de résonance. Elle dépend de celui qui anime. Ainsi le praticien doit lui-même procéder à ce que la P.P.P nomme un accordage de sa personne, sinon la mise en mot n'aura pas d'efficacité. Ce n'est pas la mise en mot qui est efficace, ni la consigne mais le lieu d'où part la consigne.

Pour nous résumer, l'entretien se fait au sein d'une expérience immédiate, en temps réel ou juste immédiatement après. Il n'a pas pour objectif de produire des connaissances qui n'étaient pas présentes à la conscience de la personne, il ne s'agit pas ici d'explicitier l'implicite. L'entretien doit permettre au sujet de témoigner de ce qu'elle a vécu, de le clarifier et de le préciser. L'entretien doit permettre aussi de faciliter au sujet la réception de l'information qui s'est donnée à lui pendant l'expérience, de la valider et de l'intégrer dans son mode de pensée.

On sera particulièrement attentif à la posture de parole du sujet.

« Un patient qui parle de lui à la première personne habite son propos, son corps et son geste. Son intonation est juste, sa prosodie est juste. Il accepte sa part de responsabilité. Il saisit un sens nouveau dans ce qu'il dit. Il est concerné par ce qu'il dit, intéressé par ce qu'il dit et surpris par ce qu'il dit. Et surtout, il parle de son présent. » (Danis Bois, 2003, littérature grise)

Critères d'expression à la première personne :

- La personne est impliquée dans ce qu'elle dit. Attention on peut être très bien impliqué et ne pas tirer de sens de la situation. Etre impliqué ne veut pas seulement dire être touché.
- Prosodie
- Implication dans le présent
- Utilise le « je »
- Authenticité
- Richesse des informations corporelles
- est capable de restituer les énoncés présents dans son expérience immédiate
- Elle semble tirer du sens et comprendre ce qu'elle est en train de dire
- Elle réfléchit à partir de son vécu et non à partir de ce qu'elle croit, (au nom de ce qu'elle a vécu et non au nom de ses croyances).
- Parle d'elle dans l'instant
- Correspondance entre le geste et la parole
- Réciprocité actuante

Critères d'expression à la troisième personne

- Caractère répétitif
- Ne tire pas de sens, d'enseignement de ce qu'elle dit.
- N'est pas touchée, ni surprise par ce qu'elle dit, et n'exprime pas ses émotions.
- Parle à l'imparfait
- Parle d'elle comme si elle parlait de quelqu'un d'autre.
- Prosodie pauvre,
- Geste et parole ne sont pas en adéquation.
- Parle d'elle de manière anecdotique, comme si elle racontait une histoire pour la énième fois.
- Rejette la responsabilité de son problème sur l'extérieur : « c'est à cause de ... »
- Le praticien qui écoute n'est pas touché par le discours et la réciprocité actuante n'est pas possible

Questionnaire

- Pouvez-vous me décrire ce que vous avez senti ?
- Pouvez-vous définir les informations recueillies à partir de votre ressenti ?
- Pouvez-vous définir comment cette information suscite chez vous une réflexion ?
- En quoi et comment cette réflexion influence-t-elle vos actions ?
- Pouvez-vous décrire les écarts entre votre réflexion accomplie et vos actions ?

2.5 A propos de la conduite d'entretien visant à l'accompagnement ou le recueil de données

On prendra soin de relever les informations intéressantes pour la personne, celles qu'elle ne valide pas, sur lesquelles elle ne réfléchit pas, on sera vigilant au fait que le sujet construise de la connaissance, qu'il comprenne quelque chose qu'il n'avait pas compris.

Témoigner de son expérience pour en tirer de l'information est certainement ici la chose la plus difficile à faire pour le sujet. Pour accompagner cette difficulté le praticien aura recours durant l'entretien à ce que Danis Bois nomme la directivité informative. La directivité informative va permettre d'enrichir le témoignage du sujet, afin que l'expérience ne s'offre plus à elle uniquement sous forme de sensations, de perceptions, mais aussi sous forme de mots de pensées qui émanent de l'expérience. On retrouve ici la place de l'importance du langage pour saisir des fait de conscience ou des faits d'expérience.

Dans un autre contexte A. Bentolila dit de façon assez radicale que « l'on ne dit pas ce que l'on voit mais que l'on voit ce que l'on est capable de dire ». Cette affirmation mérite ici d'être quelque peu atténuée dans le sens où en P.P.P le sujet perçoit un certain nombre de phénomènes mais, en l'absence de mots pour les nommer, il n'en retirera pas toute la richesse. Gérôme Bruner qui a beaucoup insisté sur le rôle du langage dans l'apprentissage relate notamment cette expérience. Brunner demandait à un enfant de décrire un coquillage. Au début, l'enfant décrit en deux mots le coquillage, il s'attarde sur sa forme.

Brunner lui demande de décrire la couleur et il le fait. Il lui demande de décrire la texture, et il le fait, puis la température, le poids...puis ce que le coquillage lui évoque, puis ce qu'il lui évoque dans un moment de sa vie ?

De la même façon la directivité informative va permettre à la personne de questionner son expérience de façon nouvelle.

On pourra par exemple demander au participant, au sein d'une pratique introspective ou en post immédiateté:

- Percevez-vous une couleur ?
- percevez-vous des nuances ?
- la couleur est elle animée d'un mouvement ?
- ce mouvement est-il en dedans ou en dehors de vous ?
- ce mouvement interne crée-t-il une tonalité ?
- de quelle nature est cette tonalité ?
- qu'est-ce qu'elle vous évoque comme état ? tendu, relâché, heureux, malheureux ?
- quelle information tirez-vous de cette information ?
- quelle réflexion vous suscite cette sensation ?
- l'intégrez-vous dans votre mode de pensée ?
- appliquez-vous dans votre vie ce que vous avez découvert ?

La directivité informative va permettre à la personne de saisir des informations qui étaient là et qui n'étaient pas perçues. C'est aussi une forme d'éducation perceptive. Un entraînement à percevoir. L'entretien de recherche en psychopédagogie perceptive a donc pour but d'optimiser le témoignage de la personne.

Ci-dessous un tableau présentant quelques critères qui peuvent servir autant à la conduite d'entretien qu'à l'analyse de données post-entretien.

Critères d'analyse	Catégories d'analyse
1. Description des modalités perceptivo-cognitives mises à l'œuvre dans la prise de conscience	Sens extéroceptif, ressenti corporel, état d'être, sensations, pensées, souvenirs,...

en temps réel de l'expérience
immédiate interne

2. Position de parole de la personne
Prise de parole à la 1^{ère} (impliquée) ou à la 3^{ème} personne (distanciée) ?
3. Analyse du contexte
Situation spécifiée / générale ?
Description / Interprétation
Réalité / Imaginaire
4. Style et agencement du témoignage
Cohérent / incohérent
Fil conducteur / du coq à l'âne
Clair / Confus
Fait de conscience : informations nouvelles recueillies pendant l'expérience.
Valorisation / mise à l'écart des informations nouvelles.
5. Définition des informations recueillies à partir du ressenti.
Fait de connaissance : informations qui viennent bousculer le champ représentationnel.
Réflexion / pas de réflexion
Interrogations / questionnements
Prise de conscience
Difficulté / facilité à verbaliser en groupe.
6. Le type de réflexion silencieuse suscitée par les informations, pendant le temps de l'introspection sensorielle.
Verbalisation est-elle porteuse d'informations supplémentaires ?
Prise de décision suite à l'expérience.
7. Intégration de la réflexion silencieuse dans une verbalisation.
Mise en action directe de ce qui peut-être mis en application.
8. Incidence des réflexions sur l'action.
Perception des écarts entre mode d'action habituel et l'information nouvelle.
9. Écarts entre réflexion et modes d'action.

Perception des écarte entre prise de décision et mise en action de cette décision.

3 Analyse des données recueillies en entretien après une relation d'aide manuelle

Au début de l'année 2006, D. Bois me propose lors d'une pratique manuelle faisant suite au cours qu'il avait fait sur les conditions de l'entretien en psychopédagogie perceptive, de me faire, en tant qu'expert, vivre cette expérience. Je me rappelle avoir eu, dans l'instant, une petite appréhension. Je me livre avec une curiosité certaine à l'expérience. Ne suis-je pas ici pour comprendre ? D. Bois ne me communique pas ses intentions thérapeutiques ni ne me demande si j'ai une souffrance particulière, nous démarrons directement le traitement. L'entretien qui suit est donc mon témoignage spontané recueilli après l'expérience suivi de relances.

Entretien :

- D.B : Peux tu me décrire ce que tu as ressenti ?
- V.H : Là où tu poses tes mains, cela génère une tension dans la mâchoire, les malaires, de l'œil droit et les oreilles. J'ai ressenti aussi une tension dans la jambe, l'œil et le thorax. J'étais surpris de voir que tes points d'appui étaient très longs. A un moment donné j'ai senti que j'étais avec toi vraiment avec toi ; que nous étions ensemble.
- D.B : Relance : Peux-tu dire que ce sentiment est lié au point d'appui ?
- V.H : oui
- D.B : Relance : Quand tu as ce sentiment de présence n'as-tu pas remarqué un lien avec une apparition de couleur, d'un état ?
- V.H : Si, quand tu travailles mon œil droit, cela me travaille dans la jambe droite : je n'avais jamais fait le lien entre la douleur de mon œil et celle de ma jambe. Il y a certainement un lien entre le traumatisme de mon enfance que j'ai reçu à l'oeil droit et

la douleur de jambe dont je me plains toujours. Pendant que tu me traitais, j'avais une douleur de plus en plus grande dans ma jambe et je me suis dit 'qu'est-ce que j'aimerais qu'il appuie sur cette jambe et tu y es allé. Je ressens un relâchement de la tension et de la douleur. A ce moment, j'ai senti comme un flux qui circulait au niveau de ma jambe. J'ai perçu aussi une lueur fugace à l'intérieur de couleur indigo violet.

- D.B : Relance : Peux-tu me dire de ce que tu entends par flux.
- V.H : C'est un flux incarné, ça a une épaisseur. J'ai le sentiment que c'est une bulle d'air et que ça me traverse.
- D.B : Relance : si ça te traverse, est-ce que tu peux dire que ça bouge ?
- V.H : oui.
- D.B : Relance : est-ce que le mouvement interne te paraît adéquat pour décrire cette sensation ?
- V.H : oui un mouvement à l'intérieur de corps, oui un mouvement interne
- D.B : Relance : Peux-tu me dire quel est le lieu où s'exprime ce mouvement ?
- V.H : Ça a un point de départ et un point d'arrivée, ça part de ta main supérieure à ta main située dans la jambe et ça circule entre tes deux mains. Ça dépasse même le corps.
- D.B : Relance : Qu'entends-tu quand tu dis que ça dépasse même le corps ?
- V.H : C'est comme si la matière s'étirait, comme un chamalo
- D.B : Relance : comme un chamalo ?
- V.H oui
- D.B : Relance : Peux-tu me dire à quelle vitesse ça circule ?
- V.H : C'est comme une vague qui circule lentement dans mon corps. Il y a un lien entre cette vague et le soulagement immédiat. Ça vient réguler la tension.
- D.B : Relance : tu me décris un mouvement, une vitesse, est-ce que tu le vois, et si tu le vois, tu le vois d'où ?
- V.H : Je n'en sais rien, il y a une nappe indigo qui circule, ça va et ça vient. Elle s'impose puis elle part, il y a une forte couleur indigo, puis ça disparaît. Je peux suivre, mais je ne sais pas avec quoi.
- D.B : Relance sur un autre sujet : Tu m'as dit qu'au point d'appui, tu t'es senti plus présent. Est-ce que tu me dis que parfois tu peux ne pas être présent à toi ? Y a-t-il pour toi plusieurs degrés de présence à soi ?
- V.H : Oui, il y a différents degrés de présence à soi.
- D.B : Relance : peux-tu me dire ce que c'est que d'être présent à soi ?

- V.H : J'ai l'impression d'être en connexion avec toi à ce moment là. Une sorte de réciprocité
- V.H : Relance : une sorte de réciprocité actuante ?
- D.B : Oui, c'est ça, le terme est adéquat. Quand je suis dans cette présence, je suis conscient de ce que je fais et je viens y mettre de moi dans ce moment là. Je suis participant. Il y a en moi des marqueurs très clairs et il y a apparition d'une chaleur, d'une couleur, d'une émotion.
- D.B : Relance : en somme, tu es touché ?
- V.H : Oui, je suis touché. Quand je suis dans cette présence là, j'ai l'impression de prendre de l'ampleur, de me déplier
- D.B : Relance : est-ce que en dehors de la présence, il y a de la couleur ?
- V.H : Oui, souvent, dans cette présence là, c'est la plénitude
- D.B : Relance sur le traumatisme de l'enfance : quand tu t'es remémoré cet événement de ton passé, est-ce que tu es allé rechercher l'événement ou est-ce l'événement qui est venu à toi ?
- V.H : C'est le souvenir qui est venu à moi, je ne le cherchais pas.
- D.B : Relance : Es-tu en train de me dire que des indices physiques t'ont précipité dans ton passé ?
- V.H : Oui, le passé est venu à moi sans intention d'aller à sa recherche. Cette remémoration traumatique était accompagnée d'une tension, d'une souffrance et d'une image.

Danis Bois m'a demandé alors de décrire cette image, le son qui l'accompagnait et le sentiment physique associé. Ce qui s'est dit à ce point de l'entretien est de l'ordre de l'intime, je choisis de rester volontairement discret sur ce sujet qui implique une autre personne.

Après quelques échanges sur l'impact corporel, l'entretien reprend

- D.B : Relance : qu'as-tu appris de cette expérience ?
- V.H : Que j'apprends de l'immédiateté et qu'elle se déroule au ralenti. Le temps s'étire et tu es déposé dans le temps.
- D.B : Relance : tu ?
- V.H : « Je »

- D.B : Relance : Tu as la preuve que l'expérience immédiate produit de la connaissance, ce n'est plus dans ta tête, tu le sais et que pour être dans l'immédiateté il ne faut pas courir, que l'immédiateté ce n'est pas lié au média, ce n'est pas quelque chose de l'extérieur qui te surprend mais quand on entre dans la sphère de l'immédiateté, tout apparaît étiré. Est-ce une information ou une réflexion ? Tu pensais auparavant que être dans l'immédiateté, c'était lié à une action « stressante » venue de l'extérieur.
- V.H : C'est une information, mais alors comment recréer les conditions dans le quotidien pour être dans l'immédiateté ?
- D.B : On peut aller un peu plus loin : comment ne pas en sortir ? L'expérience de la présence à soi est l'occasion d'interroger les moments de la non présence. Entendons-nous bien, c'est important car de façon générale, les personnes ne sont pas conscientes qu'elles ne sont pas présentes à elles-mêmes. Mais quand on fait l'expérience une fois, on sait quand on n'est pas présent à soi et on peut repérer les événements qui nous éloignent de nous-même.
- V.H : Cette expérience me permet de percevoir un invisible qui prend forme dans un certain état d'être. Le passé peut venir à moi sans intention d'aller le visiter et il se donne dans la sphère de l'immédiateté avec un cortège de sensations, et sans affect. Grâce à tes relances, il y a eu une co-construction, toute une mise en mots possible qui me permet de construire un ancrage identitaire sur le sensible et sur le cortège de sensations qui l'accompagne. C'est une expérience que je ne vais pas oublier demain. Je vais en faire quelque chose.
- D.B : Relance : avant de construire un regard autobiographique sur la personne, notre premier but est de faire vivre l'expérience du sensible et c'est à partir de cette expérience que l'on va construire un entretien plus intime.

Le projet de Danis Bois était de me faire appréhender le sensible et de me permettre de trouver une réponse à travers une mise en situation pratique. Au travers de cette expérience, une première conclusion se révèle : Le sensible est d'avoir une pensée qui s'impose à soi. A ce stade je serai conduit à dire que tout ce qui émerge spontanément au cœur de l'immédiateté est du sensible et que tout ce qui est conscient dans la sphère du sensible est de l'immédiateté. Ne perdons pas de vue le problème de recherche qui nous occupe. Cette recherche se propose

de comprendre le rapport signifiant à l'expérience du corps sensible et ses effets sur l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus d'apprentissage.

L'expérience et l'entretien qui s'en sont suivi sont à mon sens chargés de données qui méritent ici d'être analysées. Je relèverai ici les points clefs qui caractérisent le plus mon expérience et classerai selon les propositions de recueils des données, en entretien, faites par la psychopédagogie perceptive.

Catégories	Mots clefs	Mon témoignage
Sentiments physiques	Douleurs, Relâchements, Tensions.	Là où tu poses tes mains, cela génère une tension dans la mâchoire, les malaires, l'œil droit et les oreilles
		J'ai ressenti aussi une tension dans la jambe, l'œil et le thorax. J'aimerais qu'il appuie sur cette jambe et tu y es allé. Je ressens un relâchement de la tension et de la douleur
Perception sensible	Lumière, flux, Mouvement, qualité du silence	A ce moment, j'ai senti comme un flux qui circulait au niveau de ma jambe. J'ai perçu aussi une lueur fugace à l'intérieur, de couleur indigo violet
		Je n'en sais rien, il y a une

nappe indigo qui circule, ça va et ça vient. Elle s'impose puis elle part, il y a une forte couleur indigo, puis ça disparaît.

Etats psychiques et métapsychique	paix, tolérance, compassion, amour, pensée	Quand je suis dans cette présence là, j'ai l'impression de prendre de l'ampleur, de me déplier, [...] cette présence là, c'est la plénitude
--	---	---

Remémoration	Traumatisme, Bon moment	Cette douleur m'a ramené à celle que j'ai vécu quand j'étais petit
--------------	----------------------------	--

J'ai le sentiment que c'est une bulle d'air et que ça me traverse.

Axe imaginaire	Métaphore	C'est comme si la matière s'étirait, comme un chamalo
-------------------	-----------	--

C'est comme une vague qui circule lentement dans mon corps.

Symboles	La croix, le
----------	--------------

triangle,
lemniscate...

Analyse des données :

Faits	Témoignage
	<p>- Là où tu poses tes mains, cela génère une tension dans la mâchoire, des malaires, de l'œil droit et des oreilles J'ai ressenti aussi une tension dans la jambe, l'œil et le thorax. J'étais surpris de voir que tes points d'appui étaient très longs. A un moment donné j'ai senti que j'étais avec toi vraiment avec toi, que nous étions ensemble.</p>
Faits de conscience	<p>- Pendant que tu me traitais j'avais une douleur de plus en plus grande dans ma jambe et je me suis dit 'qu'est-ce que j'aimerais qu'il appuie sur cette jambe et tu y est allé. Je ressens un relâchement de la tension et de la douleur. A ce moment, j'ai senti comme un flux qui circulait au niveau de ma jambe. J'ai perçu aussi une lueur fugace à l'intérieur de couleur indigo violet.</p> <p>- C'est un flux incarné, ça a une épaisseur, J'ai le sentiment que c'est une bulle d'air et que ça me traverse</p> <p>- ça a un point de départ et un point d'arrivée, ça part de ta</p>

main supérieure à ta main située dans la jambe et ça circule entre tes deux mains. Ca dépasse même le corps.

- C'est comme si la matière s'étirait, comme un chamalo

il y a une nappe indigo qui circule, ça va et ça vient. Elle s'impose puis elle part, il y a une forte couleur indigo, puis ça disparaît. Je peux suivre, mais je ne sais pas avec quoi.

- ...quand tu travailles mon œil droit, cela me travaille dans la jambe droite : je n'avais jamais fait le lien entre la douleur de mon œil et celle de ma jambe. Il y a certainement un lien entre le traumatisme de mon enfance que j'ai reçu à l'oeil droit la douleur de jambe dont je me plains toujours

- ...un mouvement à l'intérieur de mon corps, oui un mouvement interne

Faits de connaissance

- C'est comme une vague qui circule lentement dans mon corps. Il y a un lien entre cette vague et le soulagement immédiat. Ca vient réguler la tension.

-Oui, c'est ça, le terme est adéquat.(réciprocité actuante)
Quand je suis dans cette présence, je suis conscient de ce que je fais et je viens y mettre de moi dans ce moment là. Je suis participant. Il y a en moi des marqueurs très clairs et il y a apparition d'une chaleur, d'une couleur, d'une émotion.

-Oui, je suis touché. Quand je suis dans cette présence là, j'ai l'impression de prendre de l'ampleur, de me déplier

Prise de conscience

-C'est le souvenir qui est venu à moi, je ne le cherchais pas.
-J'apprends de l'immédiateté et qu'elle se déroule au ralenti. Le temps s'étire et tu es déposé dans le temps.

Cette expérience me permet de percevoir un invisible qui

prend forme dans un certain état d'être. Le passé peut venir à moi sans intention d'aller le visiter et qu'il se donne dans la sphère de l'immédiateté avec un cortège de sensations et sans affect. Grâce à tes relances, il y a eu une co-construction, toute une mise en mots possible qui permet me de construire un ancrage identitaire sur le sensible et sur le cortège de sensations qui l'accompagne.

Je vais en faire quelque chose

Prise de
décision

Pour conclure ce chapitre :

La prise de conscience que je peux tirer de cette expérience n'a pas été créée par une analyse de ma pensée et de mon comportement, mais c'est bien une expérience corporelle qui est à la source de cette prise de conscience. Cette expérience de l'immédiat m'interroge. En effet, je ne pensais pas pouvoir apprendre quelque chose de moi en faisant ce type d'expérience d'une part et d'autre part je ne pensais découvrir un autre rapport au temps que celui que j'ai aux « horloges ». Je connaissais le rapport subjectif que l'on peut avoir au temps mais je n'avais jamais éprouvé le sentiment d'être déposé dans le temps, plus encore, d'être le temps.

De mon ressenti corporel, je tire des informations :

- Un lien entre la douleur de mon œil et celle de ma jambe, associé à traumatisme de mon enfance
- Un mouvement à l'intérieur de mon corps existe qui a un volume, une vitesse de déplacement que je peux percevoir. Que ce mouvement vient réguler les tensions à l'intérieur de moi : « C'est comme une vague qui circule lentement dans mon corps. Il y a un lien entre cette vague et le soulagement immédiat. Ca vient réguler la tension. »

- Je peux ressentir une qualité de présence à moi-même et à l'autre dans le rapport particulier d'égalité permettant une conscientisation, de certains phénomènes : « Oui, c'est ça, le terme est adéquat. (Réciprocité actuante). Quand je suis dans cette présence, je suis conscient de ce que je fais et je viens y mettre de moi dans ce moment là. Je suis participant. Il y a en moi des marqueurs très clairs et il y a apparition d'une chaleur, d'une couleur, d'une émotion. »

« Oui, je suis touché. Quand je suis dans cette présence là, j'ai l'impression de prendre de l'ampleur, de me déplier »

- Je ne soupçonnais pas que le corps nous livre des souvenirs et que ces souvenirs viennent à nous. Pour moi seule la pensée pouvait fournir un souvenir et que pour cela, il fallait faire un effort pour se le remémorer

« -C'est le souvenir qui est venu à moi, je ne le cherchais pas. »

En conclusion, je pense avoir fait ici l'expérience du sensible dans mon corps. Je m'aperçois que cette expérience corporelle a généré en moi des transformations conceptuelles dans mon rapport à l'autre, dans mon rapport au temps et que ce vécu a renouvelé la nature même de ma pensée

Chapitre 6

Analyse de deux journaux de bord d'étudiants

1 Analyse de N1

Homme de 46 ans

Ancienneté dans la méthode : 8 ans

Profession : formateur

Représentation initiale principale : « Je suis nul. Je pensais que je ne devais pas exister »

1. Retour réflexif sur l'état antérieur à la formation

<i>Relation au corps</i>	<i>Relation à l'activité cognitive</i>	<i>Comportements psychosociaux</i>
« A cette époque je ne ressentais pas mon corps. » (N1 : l. 7)	« J'étais un angoissé et un persécuté. » (N1 : l. 8-9)	« Je voulais aussi attirer l'attention de mes parents et de mes proches pour me sentir aimé, écouté, compris, exister et non refoulé comme je pensais l'être, me sentir vivre parmi les autres. » (N1 : l. 19-21)
« Tandis que mon physique était mort. Je dis mort, car je ne ressentais pas mon corps. » (N1 : l. 15)	« Je pensais que je ne devais pas exister. » (N1 : l. 10-11)	
« Mon corps était immobile, inconscient et insensible, sauf en cas de maladie, d'accident ou en me faisant de grandes frayeurs. » (N1 : l. 15-17)	« Je croyais que tout ce que j'entreprenais était nul et mal. » (N1 : l. 11-12)	
« J'aurais aimé de tout mon cœur et de tout mon être que mon corps et mon psychisme ne fassent qu'un, qu'ils se comprennent, s'harmonisent et se ressentent mutuellement. » (N1 : l. 21-23)	« Mon psychisme souffrait énormément en permanence et vagabondait dans tous les sens. » (N1 : l. 12-13)	
« Oui, je souffrais. » (N1 : l. 24)	« Plus je prenais de l'âge, plus je venais craintif, angoissé, bilieux. » (N1 : l. 29-30)	
« Mon corps était indolore,	« Je peux dire que je devenais de plus en plus distant de moi-même. » (N1 : l. 30-31)	
	« J'étais insatisfait de moi » (N1 : l. 32)	

tandis que mon psychisme me torturait sans cesse et sans répit. » (N1 : l. 24-25) « Quand on me piquait les pieds ou les jambes avec des aiguilles, je n'avais plus aucune sensation. » (N1 : l. 83-84)

« ...une autre douleur physique indolore qui m'aurait contraint à finir mes jours dans une chaise roulante. » (N1 : l. 85-86)

« ... mon corps s'est révélé à une autre conscience de moi-même avec d'atroces douleurs. » (N1 : l. 120-121)

« La maladie que je crois m'être fabriquée ou infligée était le révélateur d'une pathologie, mais cela était aussi le début d'un combat de vie, de donner un sens à tout ça, afin de me propulser vers quelque chose de nouveau. » (N1 : l. 178-181)

« La douleur physique et psychologique ont contribué au

« J'avais peur de tout et de rien. » (N1 : l. 35)

« Peur de ne pas exister pour moi et pour les autres. » (N1 : l. 35-36)

« Pour moi, le mot vie n'avait aucune signification. » (N1 : l. 49-50)

« ... le début d'une autre souffrance psychique... » (N1 : l. 85)

« C'est alors que dans ma tête ma pensée tomba dans une détresse profonde, dans une colère, dans un refus total de ce qui m'arrivait. » (N1 : l. 86-88)

« Quand je regardais l'eau couler des rivières, je voyais ma maladie partir très loin avec elle, et mon attitude était de rester présent à moi-même. » (N1 : l. 197-199)

« C'est là que j'ai compris qu'on pouvait faire ce qu'on voulait de la pensée. » (N1 : l.

changement de ma vie. » (N1 : l. 204-205)

183)

« Mais le plus dur, c'est

« J'ai fait de ma maladie d'accorder la pensée entre le
un allié et non un ennemi. Je la psychisme et son corps tout en
laissais parcourir mon corps dans pensant et en donnant une
une présence totale entre elle et expression verbale avec le
moi. » (N1 : l. 194-195) ressenti. » (N1 : l. 208-209)

« J'essayais de tirer ur
signification de cette maladie, c
lui donner un sens et une valeur
positive. » (N1 : l. 195-196)

Rapide synthèse de son journal de bord :

Il décrit son parcours, et plus particulièrement sa relation au corps, en découpant son récit en trois périodes. La première période, de 0 à 27 ans, est dominée par un corps objet où l'absence de sensations corporelles domine. La deuxième période, de 27 à 38 ans, est marquée par une maladie très douloureuse et initiatrice d'un nouveau rapport à son corps qui devient un lieu de dialogue. C'est lors de la troisième période, de 38 à 46 ans qu'il découvre la fasciathérapie et vit un changement radical dans son rapport au corps qui devient sujet et sensible.

2. Processus de transformation pendant la formation

<i>Faits</i>	<i>Faits de</i>	<i>Faits de</i>	<i>Prises de</i>
<i>d'expérience</i>	<i>conscience</i>	<i>connaissance</i>	<i>conscience</i>
<i>(à médiation corporelle)</i>	<i>(relation au corps sensible)</i>	<i>(relation à l'activité cognitive)</i>	<i>(transfert entre l'activité cognitive)</i>

	<i>immanente)</i>	<i>immanente et la relation au monde)</i>	
<p>«Fasciathérapie thérapie manuelle. » (N1 : l. 230)</p>	<p>« Je ressentais en moi bouger dans tous les sens, de gauche à droite et de droite à gauche, d'avant en arrière, d'arrière en avant, de haut en bas, de bas en haut. » (N1 : l. 234-235).</p> <p>« Je sentais une chaleur et je voyais même la couleur bleue. » (N1 : l. 235-236)</p> <p>« Mon corps me semblait être un volume. » (N1 : l. 236)</p>	<p>« Une transformation du tout au tout, une douceur exceptionnelle, une prise de conscience nouvelle encore plus présente par rapport à mon expérience précédente. » (N1 : l. 232-234)</p> <p>« Les douleurs qui restaient, étaient devenues des douleurs vivantes. » (N1 : l. 236-237)</p> <p>« Ce fût pour moi un questionnement exceptionnel. » (N1 : l. 237-238)</p> <p>« J'ai également</p>	<p>« Cela m'apprend une certaine posture, la persévérance, la patience, le silence, le goût, le présent de l'immédiateté et de l'imprévisible, l'écoute intérieure de ce qui m'habite et l'écoute extérieure avec tous les bruits que cela comporte sans me déstabiliser. » (N1 : l. 243-246)</p> <p>« Elle [la méditation] me permet de me sentir exister, d'éprouver et de vivre les choses comme je les sens. » (N1 : l. 250- 251)</p> <p>« Je retrouve</p>

découvert que j'ai une réelle
un corps avec un confiance, une
éprouvé, une vie, énergie et un
une existence dans équilibre en moi. »
tout mon être. » (N1 : l. 251)

(N1 : l. 295-296) « la vie
devient pour moi de
plus en plus facile à
mes yeux. Elle vaut
la peine d'être
vécue et d'être
goûtée à pleines
dents seconde après
seconde. » (N1 : l.
299-300)

3. Stratégies de gestion de cette transformation

Difficultés, confrontations

Voies de passage

cognitives et résistances

« Dès que je ne ressentais plus

« Il n'y a pas un jour où je ne procède

le mouvement, je perdais quelque chose de moi-même. Cela me

remettait dans des douleurs, une tristesse, une contrainte, une résistance, mais cela me remettait en question que je trouvais très pertinent. » (N1 : l. 257-260)

« Je m’aperçois que j’ai dû fournir d’innombrables efforts non sans peine pour arriver à ce que je suis aujourd’hui. » (N1 : l. 302-303)

pas au mouvement et à la méditation du matin. » (N1 : l. 242-243)

« Ce premier traitement fût pour moi une interrogation totale, un enthousiasme joyeux, un bouleversement inévitable, un changement inévitable qui par le présent se concrétise... » (N1 : l. 230-231)

« Très souvent je vois la couleur bleue et violette qui m’emportent dans cette chose qui est plus grand que moi. Elle me permet de me sentir exister » (N1 : l. 248-250)

« Je retrouve une réelle confiance, une énergie et un équilibre en moi. » (N1 : l. 251)

« La vie devient pour moi de plus en plus facile à mes yeux. Elle vaut la peine d’être vécue et d’être goûtée à pleines dents seconde après seconde. » (N1 : l. 299-300)

« Ce que je trouvais très extraordinaire, c’est que je pouvais travailler seul le mouvement chez moi qui m’a apporté une conviction, une force de créativité, une découverte de moi-même et aussi de me situer par rapport aux autres. »

(N1 : l. 262-264)

« C'est en travaillant le mouvement linéaire et le mouvement circulaire que je découvre l'importance de ces deux mouvements associés. En travaillant ces mouvements sans interruption et avec détermination, je ressens en moi des perceptions inhabituelles comme par exemple la présence à soi, à son corps et une présence perceptive du sentiment de soi. » (N1 : l. 272-276)

« Je m'aperçus au fil des mois et des années que plus on travaille le corps en mouvement avec sa pensée, plus la pensée et le corps deviennent libres, positifs, réflexifs, ouverts à toutes nouveautés, stables et solides. » (N1 : l. 279-281)

4. Analyse : Quels sont les indices de transformation de N1 ?

La transformation qui apparaît dans son journal n'a pas été créée par une analyse de sa pensée et de son comportement, mais c'est bien une expérience corporelle qui est à la source de son changement.

Nous notons deux modifications majeures dans son texte :

Une modification de représentation perceptive dans son rapport au corps.

A une représentation initiale très morbide de son corps : « Tandis que mon physique était mort. Je dis mort, car je ne ressentais pas mon corps. » (N1 : l. 15), il oppose une représentation différente en cours de formation : « je ressentais en moi bouger dans tous les sens... » (N1 : l. 234), « je sentais une chaleur et je voyais même de la couleur bleue » (N1 : l. 235-236), « mon corps me semblait être un volume » (N1 : l. 236).

Il modifie sa relation au corps et évolue d'un corps qu'il considère comme un objet à une représentation d'un corps sujet. Il parle même d'un corps sensible quand il évoque la chaleur, la couleur bleue ou un volume (N1 : l. 235-236).

Sa relation au corps entraîne un questionnement

De son ressenti corporel, il tire des informations. Cette expérience de l'immédiat l'interroge. Nous pouvons catégoriser son questionnement selon trois axes :

- Transformation de son rapport à la douleur. Au début de sa maladie, son corps était très douloureux et « Oui, je souffrais. » (N1 : l. 24). Puis, les douleurs ont diminué : « Les douleurs qui restaient, étaient devenues des douleurs vivantes » (N1 : l. 236-237), pour progressivement laisser place à une nouvelle représentation de la douleur. Ce changement du statut de la douleur le questionne.

- Il fait des liens entre sensation, tonalité, sentiment d'exister, sentiment d'être présent à lui, il sent qu'il ressent : « je vois la couleur bleue et violette qui [...] me permet de me sentir exister » (N1 : l. 248-250)

- Cette relation l'entraîne à réfléchir, elle va générer des stratégies dans sa vie en lien avec son vécu corporel. D'abord, il adopte une nouvelle posture. En effet, il modifie sa posture initiale : « J'étais un angoissé et un persécuté » (N1 : l. 8-9), « Je pensais que je ne devais pas exister » (N1 : l. 10-11), « Je croyais que tout ce que j'entreprenais était nul et mal » (N1 : l. 11-12), « Mon psychisme souffrait énormément en permanence et vagabondait dans tous les sens. » (N1 : l. 12-13) en une nouvelle posture : « Cela m'apprend une certaine posture, la

persévérance, la patience, le silence, le goût, le présent de l'immédiateté et de l'imprévisible, l'écoute intérieure de ce qui m'habite et l'écoute extérieure avec tous les bruits que cela comporte sans me déstabiliser. » (N1 : l. 243-246)

Ce lien qu'il instaure avec lui-même va également lui permettre de réguler ses stratégies. Il comprend que la qualité de son rapport au corps dépend de sa manière d'aborder la vie. Quand il perd sa relation au mouvement interne, il a l'impression de perdre une partie de lui-même, une partie qu'il a découverte au sein de la formation, en somme d'une valeur ajoutée. Perdre cette relation à soi lui devient insupportable. Il va mobiliser son effort pour se tenir proche de lui, en dehors des sessions de formation. Il utilise pour cela l'accordage gestuel qu'il pratique chez lui afin de consolider son autonomie. Il constate que grâce aux efforts et à l'accordage, il peut prendre soi-même contact avec lui et entretenir sa force de créativité, enrichir sa découverte de lui-même et se situer par rapport aux autres. Ceci est important pour lui, car avant la formation il était dans une situation de peur. Là, il s'intègre à lui-même. Il s'aperçoit que la discipline qu'il s'impose modifie ses représentations de la vie, de lui-même à travers une pensée qui se renouvelle.

Nous nous apercevons également qu'il consolide sa persévérance, qu'un sens émerge et le mobilise, alors qu'avant il n'en avait pas. « Pour moi, le mot vie n'avait aucune signification. » (N1 : l. 49-50) « ... plus on travaille le corps en mouvement avec sa pensée, plus la pensée et le corps deviennent libres, positifs, réflexifs, ouverts à toutes nouveautés, stables et solides. » (N1 : l. 279-281) « ... je ressens en moi des perceptions inhabituelles comme par exemple la présence à soi, à son corps et une présence perceptive du sentiment de soi. » (N1 : l. 272-276)

Son vœu le plus cher : « J'aurais aimé de tout mon cœur et de tout mon être que mon corps et mon psychisme ne fassent qu'un, qu'ils se comprennent, s'harmonisent et se ressentent mutuellement » (N1 : l. 21-23) est accompli.

Conclusion

En conclusion, nous constatons que cet étudiant âgé de 46 ans a modifié, à travers la relation au corps sensible, ses représentations perceptives : « ... je ne ressentais pas mon corps » (N1 : l. 7) et est passé d'un corps objet à un corps sensible.

Nous nous apercevons également que le vécu corporel a généré des transformations des représentations conceptuelles (de la vie, de lui-même et de lui-même au sein de la société), et que ce vécu a renouvelé la nature de sa pensée et sa structure d'accueil. Cet étudiant, gravement malade, ne souffre plus et s'est engagé dans une démarche compréhensive de sens. Nous constatons également que la relation au sensible, et notamment au mouvement interne, participe de manière très forte à son processus de transformation et devient sa motivation de vie.

Néanmoins cet étudiant ne nous livre pas la nature de son questionnement : « ...une interrogation totale, un enthousiasme joyeux, un bouleversement inévitable, un changement inévitable... » (N1 : l. 230-231). L'acte pédagogique serait d'accompagner cet étudiant dans le processus qui le mène à expliciter tous les implicites contenus dans son questionnement. Le cadre de son journal manque de retour réflexif nécessitant une relation d'accompagnement en différé de façon à aller explorer les changements de point de vue qui se sont construits entre l'expérience extra-quotidienne spécifiée et le moment où cette action est revisitée. Il faut revisiter la temporalité.

2. Analyse de N2

Femme de 37 ans

Ancienneté dans la méthode : 3 ans

Profession : formatrice

Représentation initiale principale : « Je ne percevais pas mes contours »

1. Etat antérieur à la formation

<i>Relation au corps</i>	<i>Relation à l'activité cognitive</i>	<i>Comportements psychosociaux</i>
<p>« Je savais que j'avais un corps, qu'il y avait un intérieur et extérieur ; mais je n'arrivais ni à sentir, ni à vivre, ni à percevoir la limite qui les séparait. » (N2 : l 21-22)</p>	<p>« Avant mes référentiels étaient extérieurs à moi» (N2 : l .14)</p>	<p>« Avant je croyais que pour avancer dans la vie il fallait être insensible, tonique et forte. » (N2 : l .7-8)</p>
<p>« J'étais toujours en dehors de moi » (N2 : l. 23)</p>	<p>« Je m'identifiais à toutes mes sensations et je me dissolvais en elle. J'étais envahie par toutes mes émotions, mes pensées et celles des autres » (N2 : l. 24 25)</p>	<p>« pour me différencier de mon environnement j'élevais mon tonus, ce qui me donnait l'illusion de contrôler quelque chose » (N2 : l. 33-34)</p>
<p>« je ne pouvais pas définir clairement mes espaces avant/arrière, gauche/droite et haut/bas. » (N2 : l.29)</p>	<p>« Comme je n'avais pas un référent stable (mes contours)» (N2 : l. 28)</p>	<p>« Je m'appuyais sur la réaction des gens autour de moi pour savoir si ce que je disais ou faisais était erroné ou pas » (N2 : l. 43-44)</p>
<p>« Je n'arrivais pas à savoir où étais ma gauche et ma droite »</p>	<p>« Je ne savais pas me situer dans l'espace » (N2 : l. 28)</p>	<p>« je devais être en hyper attention permanente face à mon environnement (N2 : l.44-45)</p>
<p>« Ça me donnait l'impression de ressentir mon corps à l'intérieur puisque je le tendais » (N2 : l. 35-36)</p>	<p>« Je voyais le monde extérieur comme déstabilisant » (N2 : l. 41-42)</p>	<p>« J'avais cette idée que plus j'étais dure et forte et insensible, mieux je pourrais avancer dans la vie (N2 : l. 50-51)</p>
<p>« Je suis devenue dure physiquement » (N2 : l. 53)</p>	<p>« Je n'avais pas l'impression d'avoir les outils nécessaires pour exister en sécurité (N2 : l. 51-52)</p>	<p>« il fallait donc que je me protège » (N2 : l. 52-53)</p> <p>« forte dans le sens de ne pas montrer mes faiblesses et insensible dans le but de me couper de ma trop grande sensibilité » (N2 : l. 54-55)</p>

Rapide synthèse de son journal de bord :

Elle décrit essentiellement sa difficulté à percevoir ses propres contours et ses propres limites avec une grande difficulté à se situer dans les différents espaces : personnel et inter personnel

avec comme conséquence un renforcement de son tonus général pour se protéger du monde extérieur. En rencontrant dans la relation d'aide gestuelle puis manuelle ses espaces intérieurs et extérieurs, elle se situe mieux dans son espace corporel et parvient mieux à se différencier de son environnement.

2. Processus de transformation pendant la formation

Faits d'expérience	Faits de conscience	Faits de connaissance	Prises de conscience
<i>(à médiation corporelle)</i>	<i>(relation au corps sensible)</i>	<i>(relation à l'activité cognitive immanente)</i>	<i>(transfert entre l'activité cognitive immanente et la relation au monde)</i>
Plusieurs étapes	« Je me laissais découvrir le relâchement de mon tonus, puis de mon espace intérieur pour se dilater et de terminer par la gauche/droite ses nouveaux volumes en moi » (N2 : l. 91)	« Une nouvelle perception de mon espace extérieur, puis de mon espace intérieur pour se terminer par la communication entre ces deux espaces. » (N2 : l.67-69)	« Cela m'a donné une nouvelle stabilité qui m'a permis de changer de point de vue. » (N2 : l.69-70)
Relation d'aide gestuelle : pénétrer le volume devant/derrière			« Quelle découverte que de me rendre compte que l'extérieur de moi peut me nourrir sans m'envahir » (N2 :
Relation d'aide manuelle		« Je me suis rendue compte que l'espace dans lequel je me mouvais me	

permettait de me l. 100-102)

« J'avais ce situer. » (N2 : l. 78- « Comment
doux mouvement 80) est-ce que je me
en moi ...qui « J'ai pris situe dans le
m'offrait le conscience que monde ? » (N2 : l.
déliement de j'avais un espace 107)
mes tensions » intérieur » (N2 : l. « être
(N2 : l. 122) 84) tonique est-il un
« Ma peau bon processus
m'est apparue d'adaptation »
comme l'organe de (N2 : l.109)
mes contours » (N2 : « Je pouvais
l. 85) aussi me situer en
« J'ai pu sentir moi » (N2 : l.116)
que ma peau « J'étais
constituait la porteuse de mes
frontière de mon axes » (N2 : l.117)
être par rapport aux « De sentir le
autres » (N2 : l. 87) mouvement bouger
« Je pouvais dans ma chair,
prendre racine dans dans mes os, se
ma peau » (N2 : l. frotter à mes
89) immobilités m'a
« L'espace à donné un repère

l'extérieur de moi sur lequel me
avait une épaisseur poser » (N2 : l.
sur laquelle je 119-120)

pouvais me poser, « C'est
me glisser et l'attention que je
m'appuyer » (N2 : l. porte aux choses
95) qui les fait vivre »

« Je découvrais (N2 : l. 129-130)
qu'il y avait un « Je vis à
espace entre ma travers le choix de
peau et mes os. mes attentions »
Qu'il y avait des (N2 : l.30)

volumes dans mon « Être mon
corps » (N2 : l. 115- corps..me donne
116) un élan qui vient
du dedans » (N2 :
l. 137)

« Il n'y avait
plus un seul
mouvement de
l'extérieur vers
l'intérieur mais
aussi un
mouvement de

l'intérieur vers
l'extérieur » (N2 :
l. 152)

3. Stratégies de gestion de cette transformation

*Difficultés, confrontations
cognitives
et résistances*

Voie de passage

Pas évoquées

« J'avais la possibilité de catégoriser les informations qui provenaient de mon environnement et je prenais du recul sur l'effet qu'ils produisaient en moi » (N2 : l. 154-156)

« Pouvoir choisir de m'appuyer sur mes espaces intérieurs ou/et extérieurs m'a permis de pouvoir relâcher mon tonus. » (N2 : l. 158-160)

« Les événements qui m'arrivent ne sont plus déstabilisants comme avant puisque je peux les situer dans l'espace extérieur, prendre du recul en étant en moi et les accueillir en me donnant la possibilité

d'interagir» (N2 : l. 162-164)

« En me donnant du temps dans mes contours, je pouvais prendre du recul par rapport à ce qui m'arrivait » (N2 : l. 166-167)

« Je me mettais en lien avec le mouvement sensoriel, avec ma douceur. J'avais la possibilité ensuite quand je me sentais stable de m'avancer pour interagir avec la vie» (N2 : l. 170-171)

« Tout ce processus m'a amené une stabilité corporelle, émotionnelle et commence à me l'amener dans la pensée. » (N2 : l. 173-174)

« Je sais maintenant que j'ai des outils qui me permettent d'exister sans avoir à me surprotéger » (N2 : l. 188-189)

« J'accepte ma fragilité et ma vulnérabilité. Je sens que je peux avoir de nouvelles attentions » (N2 : l. 195-196)

4. Analyse : Quels sont les indices de transformation de N 2

La transformation qui apparaît dans son journal de bord fait suite à l'expérience « corporeisée » de ses espaces et non d'une analyse de ses comportements ;

Le regard qu'elle porte sur son passé avec la subtilité d'observation acquise aujourd'hui.

Nous pouvons dire qu'elle a acquis de son passé une connaissance par contraste.

.

Une modification de représentation perceptive dans son rapport au corps.

Sa problématique tournait essentiellement autour d'une part de sa notion d'espace et de sa difficulté à se positionner et se différencier de son environnement, d'autre part, une difficulté profonde à gérer sa sensibilité qu'elle identifie à une fragilité. Avec une représentation très rigide de sa relation au monde « *Avant je croyais que pour avancer dans la vie il fallait être insensible tonique et forte* » (N2 : l.7)

« *forte dans le sens de ne pas montrer mes faiblesses et insensible dans le but de me couper de ma trop grande sensibilité* » (N2 : l. 54-55)

A cette représentation elle oppose une représentation différente d'abord en cours de formation :

« *Je me laissais découvrir le relâchement de mon tonus, cette douce dilatation et de ses nouveaux volumes en moi* » (N2 : l. 91) « *J'avais ce doux mouvement en moi ...qui m'offrait le déliement de mes tensions* » (N2 : l. 122)

Elle parle même de son impression de se mouvoir dans de l'eau de découvrir le plaisir de la lenteur d'une douceur en elle.

Sa relation au corps entraîne un questionnement

Toutes ces connaissances qu'elle appréhende à l'intérieur de son corps, la conduisent à changer de point de vue, de comprendre de quoi elle avait peur et à se poser deux questions : « *Comment est-ce que je me situe dans le monde ?* » « *Être tonique est- il un bon processus d'adaptation ?* »

Nous pouvons catégoriser son questionnement et le décliner en deux points.

- Transformation de son rapport à l'espace.

Au début elle se vivait comme toujours en dehors d'elle et incapable de trouver ses propres limites. « *Je savais que j'avais un corps, qu'il y avait un intérieur et extérieur ; mais je n'arrivais ni à sentir, ni à vivre, ni à percevoir la limite qui les séparait.* » (N2 : l 21-22) avec une difficulté dans sa latéralisation « *je ne pouvais pas définir clairement mes espaces avant/arrière, gauche/droite et haut/bas.* » (N2 : l.29)

Puis au cours de la formation elle trouve un nouvel ancrage identitaire « spatial » : « *Je me suis rendue compte que l'espace dans lequel je me mouvais, me permettait de me situer.* » (N2 : l. 78-80) et en prend conscience de façon très nette : « *J'ai pris conscience que j'avais un espace intérieur* » (N2 : l. 84) En s'appuyant sur ce nouvelle ancrage ou plus précisément sur ce nouveau rapport qu'elle entretient avec son espace intérieur, elle trouve en elle les réponses à son manque de repères dans l'espace : « *Je pouvais aussi me situer en moi* » (N2 : l.116) « *J'étais porteuse de mes axes* » (N2 : l.117)

-Transformation par rapport à son hyper tonicité et à son environnement.

Au début : elle nous explique comment elle se débrouille avec elle-même pour éprouver un sentiment d'existence qu'elle enracine dans une forte tonicité musculaire : « *j'élevais mon tonus, ça me donnait l'impression de ressentir mon corps à l'intérieur puisque je le tendais* » (N2 : l. 35-36). Cette hyper tonicité est profondément liée à son besoin de se protéger de son environnement « *J'avais cette idée que plus j'étais dure et forte et insensible, mieux je pourrais avancer dans la vie* (N2 : l. 50-51) « *pour me différencier de mon environnement j'élevais mon tonus, ce qui me donnait l'illusion de contrôler quelque chose* » (N2 : l. 33-34)

La relation d'aide manuelle va lui offrir l'opportunité de construire de nouveau rapport avec sa corporéité en lui faisant découvrir un endroit d'elle-même qui lui était inconnu : « *Je me laissais découvrir le relâchement de mon tonus, cette douce dilatation et de ses nouveaux volumes en moi* » (N2 : l. 91) où elle peut trouver le temps de gérer les influences du monde extérieur dans son corps : « *En me donnant du temps dans mes contours, je pouvais prendre du recul par rapport à ce qui m'arrivait* » (N2 : l. 166-167) et d'y trouver un voie de passage : « *Pouvoir choisir de m'appuyer sur mes espaces intérieurs ou/et extérieurs m'a permis de pouvoir relâcher mon tonus.* » (N2 : l. 158-160) ce processus la conduit à pouvoir mettre en place ce rapport nouveau à son corps dans un projet d'existence

« Je sais maintenant que j'ai des outils qui me permettent d'exister sans avoir à me surprotéger » (N2 : l. 188-189) et tenter de les mettre en œuvre dans sa vie quotidienne
« *J'accepte ma fragilité et ma vulnérabilité. Je sens que je peux avoir de nouvelles attentions* » (N2 : l. 195-196).

Conclusion

En conclusion nous constatons que cette étudiante a modifié son rapport à sa spatialité et à son altérité. En découvrant ses contours elle a découvert ses propres référents, une stabilité interne nouvelle, on notera qu'elle n'évoque pas son processus de transformation de façon très claire dans son journal ni même les résistances qu'elle a pu rencontrer. On passe d'un état à un autre sans continuité. Il apparaît qu'il y ai eu un processus de désidentification, on pourrait dire à posteriori, dans la mesure où elle parle avec plus de lucidité de sa situation passée, que de sa situation présente qu'elle évoque d'ailleurs à l'imparfait, ce qui ne manque pas ici de nous interroger et nécessiterai une relation d'accompagnement pour aller questionner son rapport à la temporalité qui n'est pas évoqué et à mon sens la revisiter.

Chapitre 7

Conclusions et perspectives.

Dans un premier temps, il me paraît important de souligner que la découverte dans cette recherche fut généreuse tant sur le plan personnel que sur le plan de la recherche propre à l'accompagnement en formation tel qu'il est défini dans le cadre de ce master. J'ai laissé volontairement toute la place à cette dynamique de découverte même si celle-ci m'a amené à dépasser les objectifs tels qu'ils sont définis ci-dessous.

- Comprendre la manière dont le rapport à l'expérience du corps sensible favorise l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus d'apprentissage du rapport à eux même, en tant que ce rapport enfante de leur forme.
- Identifier durant mon stage avec les étudiants en DEA de psychopédagogie perceptive un processus d'apprentissage d'une nature insoupçonnée en ce sens qu'il concerne mon articulation avec une connaissance qui semble s'offrir depuis le cœur même de l'intelligence du sensible

La première conclusion que je tire de cette recherche est qu'elle m'a transformé.

Elle a eu pour effet de modifier mon rapport au corps et au mien propre de façon plus singulière. Pratiquant le tai-chi martial et ayant déjà un intérêt tout particulier pour le mouvement dansé et la création avec, je dirai, un certain nombre de certitudes bien campées sur le statut que pouvait prendre ce que j'avais nommé une certaine intelligence sensible au service de l'éducation, je ne m'attendais pas à rencontrer et à éprouver ce sensible là.

Dés lors que j'ai senti le mouvement interne il s'est passé quelque chose à l'intérieur de moi, quelque chose que je n'attendais pas là, quelque chose de l'ordre du psychique et du spirituel que j'ai éprouvé physiquement et qui m'a invité au respect de moi, à modifier mon comportement, mon hygiène de vie pour maintenir cet état de présence à moi-même.

Mais c'est là que tout commence. S'il suffisait de sentir, d'éprouver pour se transformer ce serait oublier que nos habitudes ont la vie rude et qu'il faut parfois du temps pour intégrer toutes ces nouvelles connaissances dans nos structures d'accueil.

J'en veux pour exemple les expériences qui ont contribué à modifier profondément mon rapport à la pensée et à la connaissance. Pour moi, il ne fallait pas toucher à ma pensée. Il y avait comme une identification entre moi et ma pensée. Celle-ci était certainement comme une armure. Ma pensée c'était moi en armure. Si on touchait à ma pensée, on touchait à moi, à mon identité. Je m'explique. Pour moi, les mots sont très importants, ils sont ma matière première. Avant de me lancer dans cette recherche, j'avais la certitude bien campée que les mots étaient le matériel premier qui permettait d'organiser le temps, l'espace, mon rapport au monde, à moi. Sans les mots, pas de construction possible du monde et de soi. La phrase d'Alain Bentolila dans son : « tout pour l'école » était la maxime inscrite au frontispice de mes certitudes : « On ne dit pas ce que l'on voit, on voit ce que l'on est capable de nommer ». Les mots sont premiers. Et c'est avec cette certitude là que j'aborde ma recherche. Or, au cours des expériences vécues, je sens que des phénomènes, des impressions corporelles, des signes, des tonalités, se donnent à ma conscience, indépendamment de ma réflexion et que

cela participe à l'élaboration d'une pensée neuve qui m'étonne. Notamment dans mon rapport au temps.

Il m'a fallu du temps pour accepter que le langage ne soit pas l'unique matière permettant d'organiser mon rapport au temps, à l'espace, aux autres, à moi-même et qu'il n'était pas forcément non plus unique dans l'élaboration d'une pensée.

Et pourtant, j'en avais bel et bien fait l'expérience mais lâcher cette représentation là c'était presque comme nier qui je suis. Cela m'a entraîné dans une vraie difficulté, parce que ma pensée disait une chose et que mon corps en avait éprouvé une autre.

Dans ce que j'ai vécu dans l'accompagnement manuel avec Danis Bois et dans toutes les pratiques qui ont suivi, j'ai découvert une autre manière d'appréhender le temps et l'espace. Comment dire ? J'ai découvert que l'on pouvait en quelque sorte entrer dans le temps, rejoindre celui qui se déplie en moi, c'est-à-dire dans mon corps. J'ai presque envie de dire que rentrer en relation avec moi par l'entremise du corps c'est rentrer en relation avec le temps en moi, ma propre temporalité. Ce sentiment là me donne un sentiment tout neuf de me vivre présent au monde en tant que sujet. Le temps nous dit Danis Bois « *est notre plus grand allié, il suffit de le laisser faire son œuvre. On a plus à apprendre de ses pas que du lieu où on va* » (Bois, 2002, p.94)

Pour moi, cette expérience fut aussi fondatrice en ce sens que j'avais émis à la lecture de l'ouvrage de Dany Robert Dufour que le jeune sujet élève était, dans son rapport au monde post moderne, fragilisé, conduit dans son rapport aux médias notamment, à une confusion dans ses repères de personne, de temps, d'espace. Confusion qui remettait en cause sa propre capacité discursive et symbolique. En éprouvant le temps en moi, j'ai réalisé à quel point nous ne pouvons faire l'économie d'un travail avec les élèves pour leur permettre de vivre cette expérience du temps. C'est dans cette résonance entre le temps et moi, que j'ai pu vivre au sein de l'expérience, que se joue mon propre processus d'assujétion. Ce processus se joue dans mon corps sous la forme d'un mouvement en moi, rempli de nuances, de tonalités, de pensées. Ce processus est continu, mais sa permanence dépend de la qualité de l'attention que j'y porterai dans mon quotidien. Ce qui invariablement me renvoie à la notion d'éducation.

Cette recherche a aussi modifié mon rapport à mon écriture et notamment mon écriture poétique. Comme je l'ai énoncé dans le premier chapitre, écrire de la poésie était pour moi comme une auto-maïeutique, un dialogue instauré entre moi et moi. En

ayant le sentiment, en reprenant la phrase de Ricœur, « d'être pour moi-même un autre ». En écrivant, en me frottant au langage, en couchant sur le papier ce dont j'étais porteur, j'avais le sentiment de mettre des mots sur mon état, de créer des liens entre ce que je croyais être encore et ce que j'étais réellement, comme si les mots et l'écriture construisaient un prolongement de moi-même avec le sentiment d'avancer, de progresser.

Durant tout le module d'histoire de vie de ce master d'ingénierie de la formation, la question de la parole et du lieu d'où elle pouvait émerger m'a profondément interrogé. Avec l'expérience du corps, la parole prend un autre statut. Pour faire, en quelque sorte, évoluer ma parole, une voie nouvelle s'ouvre et cette voie est dans mon corps. Alors, quand est venue l'heure d'écrire mon récit de vie pour être cohérent avec ma démarche, je l'ai écrit en me tenant depuis ce lieu là. J'alternais des temps d'écriture et des temps d'introspection sensorielle. Jamais je n'ai osé écrire sur mon enfance auparavant, je pensais que l'expérience serait trop douloureuse, même après un travail en thérapie. En m'astreignant à ce protocole d'écriture, j'ai découvert d'une part que les souvenirs qui se présentaient à moi n'étaient pas tous chargés de tristesse, que de très beaux moments me revenaient, d'autre part que l'écriture était sensible et qu'elle était soignante dès lors qu'elle jaillissait de l'expérience corporelle.

Cette recherche a mis en exergue, pour moi, l'importance de la dimension sensible de l'accompagnement. Je me souviens avoir découvert en tout début de formation l'article rédigé par Jeanne Marie Rugira dans le numéro 153 de l'éducation permanente. Je me rappelle avoir été profondément marqué par ce qu'elle écrivait. Près de huit mois se sont écoulés et je redécouvre cet article. Qu'aurais-je à dire de plus si ce n'est que c'est une chose de lire un article sur l'accompagnement, une autre de vivre une approche somato-sensorielle de l'accompagnement.

Après avoir durant huit mois travaillé, écrit, dialogué autour de l'accompagnement en formation, après l'avoir vécu d'une façon nouvelle et singulière dans le cadre du DEA de psychopédagogie perceptive à l'université moderne de Lisbonne, ce que j'ai appris, c'est qu'accompagner l'autre n'est pas le conduire là où il veut, encore moins là où nous souhaitons ou préjugeons qu'il serait souhaitable qu'il aille. Accompagner l'autre c'est l'inviter à porter son attention sur ce que la psychopédagogie perceptive nomme les invariants, ces faits de connaissance qui sont généraux et communs à tous, pour rencontrer ce qui est singulier au

sujet comme le dit Jeanne Marie Rugira, lui donner l'opportunité de trouver une voie de passage pour nous parler de lui. Habituellement on invite la personne à réfléchir sur son expérience pour se comprendre. Ici l'expérience se donne à la réflexion. Elle permet au sujet de comprendre son mode de pensée, les représentations qu'il a de lui-même et de son rapport au monde, et de les modifier.

Ce que j'ai appris c'est qu'accompagner l'autre c'est aussi lui permettre de rentrer dans une réciprocité « symétrique » entre accompagné et accompagnant, ouvrant à ce que Jeanne Marie Rugira nomme un processus de co-accompagnement dans une démarche inter formative, où l'expérience de l'un concerne l'expérience de l'autre et permet de façon singulière de déceler son histoire et de commencer un travail de construction de sens.

Ce que j'ai appris c'est qu'accompagner, indépendamment des outils, réclame une posture et que la posture qui me paraît être la plus cohérente avec ma démarche de vie est bien celle qui se place au cœur du sensible. C'est de ce lieu là que l'on est, à mon sens, le plus à même de pouvoir accompagner un sujet. À cet égard, les outils et le modèle proposés par la psychopédagogie perceptive me semblent ici ouvrir une alternative pertinente à l'accompagnement des personnes en formation.

Nul ne peut nier qu'explorer son expérience n'est pas donné d'emblée à la personne qui fait l'expérience, que cela interroge les capacités discursives et réflexives des sujets, capacités dont on sait qu'elles sont les moins également répandues ce qui justifie la nécessité d'un accompagnement. Pour reprendre des propos de F.Varella : « Il n'est pas donné aux êtres humains d'être spontanément des experts de leurs propres expériences. » Quand bien même les adultes sont achevés du point de vue de leur croissance physique, je garde à l'esprit ce que Jean Yves Robin nomme le statut paradoxal de l'adulte, à savoir que l'image qu'il donne n'est en rien celle de l'achèvement comme le laisserait entendre l'éthymologie du mot adulte, *adultus*, signifiant achevé. Loin d'être un problème, j'y vois aujourd'hui, au regard de ce que j'ai pu vivre durant cette recherche, un espoir, un potentiel de croissance qui ne demande qu'à être développé. La relation au corps sensible telle qu'elle est proposée en psychopédagogie perceptive me paraît être à ce titre une alternative forte à l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus d'apprentissage. Le modèle de modifiabilité perceptivo cognitive mis à jour par D. Bois m'encourage à proposer un accompagnement centré sur un processus d'accompagnement au sens. Accompagnement à la fois aux sensibilités corporelles et aux significations qui en émergent.

Je ne peux m'empêcher de repenser ici aux ateliers que j'ai pu mener avec les parents d'élèves de l'école ; ateliers où chacun des parents était invité avec son enfant à réaliser, suivant un protocole, un objet autour d'un thème, d'une question que pouvait susciter le fait même d'éduquer.

Aujourd'hui, si l'idée demeure, il n'en reste pas moins que j'inviterais chaque parent, chaque enfant, à entrer dans un tout premier temps en rapport avec lui-même dans une relation d'aide introspective telle qu'elle est proposée par la psychopédagogie perceptive, afin que chacun pose son attention sur ses sensations, éprouve ses états intérieurs. La réalisation et l'objet réalisé devenant alors et avant toute chose, trace de ce moment passé avec soi, puis avec l'autre. Trace des significations qui auront émergé en chacun. Alors pourra certainement s'ouvrir un temps d'échange et de compréhension de soi, de l'autre, de sa relation d'une tout autre qualité.

Cette réflexion m'invite à m'interroger sur le projet de R. Barbier d'ouvrir les formateurs et autres acteurs du champ psychosocial à une écoute sensible dans l'accompagnement de la prise de forme du sujet. Ce projet qui m'a personnellement profondément interpellé ne risque-t-il pas d'atteindre sa limite asymptotique si on ne s'autorise pas à y inclure le rapport que le sujet entretient avec son corps. L'audace d'ouvrir à une morphogenèse de l'adulte mérite, à mon sens, que l'on donne sa place à la dimension somato-psychique de l'accompagnement à médiation du corps sensible.

Avant de conclure définitivement ce travail il me paraît important de venir témoigner d'une question qui m'a taraudé tout le temps de cette recherche. Cette question interroge ce que Marc Humpich nomme « la fertilisation croisée » de ces deux cursus qu'il m'a été donné de suivre. Le projet du master F.A.C me paraît très clairement inscrit dans une réalité psychosociale répondant à une demande institutionnelle et formant à un métier clairement défini et reconnu.

La pertinence psychosociale de la psychopédagogie perceptive ne se pose pas non plus. Elle est fondée sur le fait que 80% des étudiants sont des professionnels inscrits dans les champs de la santé, de la formation ou de l'éducation.

Ces deux démarches interrogent la réflexivité, la verbalisation des éléments implicites de l'expérience du sujet pour lui permettre d'en dégager des compétences. Même si ces dernières diffèrent par la nature et le cadre de l'expérience auxquelles elles font référence, elles cherchent toutes deux à faire prendre conscience au sujet de ses compétences.

Ne serait-il pas alors possible de dégager de la démarche de la P.P.P une évaluation de compétences de l'adulte dans le rapport qu'il entretient avec sa propre expérience ?

Enfin je voudrais conclure avec celle qui m'a tant touché quand je l'ai, pour la première fois, entendue à l'Albert hall à Bruxelles, en mai 2005. Je parle ici de Jeanne Marie Rugira, en affirmant qu'en accompagnement, l'attention délicate, sensible portée à l'autre, découvre son visage et révèle le mien. « *Cette réciprocité là réclame que chacun prenne soin de son propre visage exprimant sa singularité dans la dignité humaine. Il est évident que le devenir de notre commune humanité n'ira pas sans le soin mutuel.*

Bibliographie

- ALBARELLO, L. 2004 , *Devenir praticien-chercheur*, Paris, De Boëck
- ALTET, M. 1997, *Les pédagogies de l'apprentissage*, coll. Pédagogues et pédagogies, Paris, PUF
- ARGYRIS, C. 1985, *Strategy, change, and defensive routines*, New York, NJ : Harper Business
- ARGYRIS C. D.A. Schön, 1974, *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass
- BARBIER,R.1997. *L'approche transversale,l'écoute sensible en science humaine*, Paris, Antropos
- BEGOUT,B.1995.*Maine de Biran*,Payot Classique.
- BENTOLILA, A. 2005, *Tout sur l'école*, Paris, Odile Jacob
- BERGER, E. 1999. *Le mouvement dans tous ses états - les recherches de Danis Bois*. Paris, Éditions point d'appui.
- BERGER, E. 2004, *Approche du corps en sciences de l'éducation, analyse critique des point de vue et positionnements de recherche. Perspectives pour un lien entre éprouvé corporel et relation pédagogique en formation d'adulte*, Mémoire de D.E.A., université Paris VIII, sous la direction de J.L. Legrand
- BERGER, E. 2005. *Le corps sensible quelle place dans la recherche en formation*. Paris, pratiques de formation (analyses)
- BOIS, D. 2001. *Le sensible et le mouvement*. Paris, Éditions point d'appui.
- BOIS, D. 2002-a. *Notes de cours. Université Moderne de Lisbonne, post-graduation en pédagogie perceptive du mouvement*, à paraître aux Éditions point d'appui.
- BOIS, D. 2002-b. *Cadre d'évaluation de l'expérience subjective du mouvement*, Forum « Mouvement, perception, action, relation ». Université Moderne de Lisbonne, septembre 2002, à paraître aux Éditions point d'appui.
- BOUTINET, J. P. 2002. « *Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement* ». Dans : « *L'accompagnement dans tous ses états* ». Education permanente. No 153 /2002-4, pp. 241-250.
- COURRAUD, C. 2002. *Attention et performance*. Paris, Éditions point d'appui.

FREINET, C. 1996. *Œuvres pédagogiques*. Paris, Edition du seuil.

CRAIG, E. P. (1978). *La méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en sciences humaines*. Traduction du Chapitre II consacré à la méthodologie tiré de la thèse doctorale de l'auteur Intitulé : « *The heart of the teacher a heuristic study of the inner world of teaching* » *Boston University Graduate school of education*. Traduit par Ali. Haramain , automne 1988

DAMASIO, A. 1999. *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Paris, Odile Jacob

DAULIAC, C. (1998). Notes de cours, Merleau-Ponty, notes de cours sur l'origine de la géométrie de Husserl, Epiméthée, PUF 1998

DEWEY, J. 1960, *Experience, nature and freedom*, New York, NY: Macmillan Company

DUFOUR, D. 2003, *L'art de réduire les têtes*, Paris, Dënoel

DUFOUR, D. 2005, *On achève bien les hommes*, Paris, Dënoel

DILTHEY, W. (1947). *Le monde de l'esprit*, Tome 1. Paris : Aubier/Montaigne. (Origines et développement de l'herméneutique (1900) et contribution à l'étude de l'individualité (1895-1896).

GALLIARD, J., 2000, *Du sens des sensations dans les apprentissages corporels*, Expliciter n° 34

GALVANI, P. 2002. *Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation*. 2ème symposium mondial sur l'autoformation, GRAF CNAM Abbaye de Royaumont, Juin 2000, à paraître aux éditions L'Harmattan.

GALVANI, P. 2004 Article publié dans la revue Interaction, Université de Sherbrooke 2004 vol. 8 n°2 p.95-122

GARDNER, H. 1993. *Les intelligences multiples*. Paris, Éditions Retz, 1976, pour la traduction française.

HASBROUQ, T. 2001 CNRS de Marseille, neurosciences cognitives, *Thérapie et Mouvement*, Point d'Appui

HONORE, B. 1992. *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. Paris, L'Harmattan.

HONORE, B. 2001. *Soigner : persévérer ensemble dans l'existence*. Paris, L'Harmattan.

HUMPICH, M. 2002. *Notes de cours en approche perceptive de l'accompagnement (université du Québec à Rimouski)* paris, Editions point d'appui.

HUSSERL, E. 1923, *Philosophie première*, Vol. II, Paris, PUF, (tr. fr. 1972)

KERJEAN, A., 1997, « Apprendre par l'expérience ; la formation expérientielle pour adultes », *Actualité de la Formation permanente*, n° 148, pp. 66-73

KOLB, D.A., 1984, *Experiential learning* Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall

LEÃO, M. 2002. *Le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performeur – Méthodes d'entraînement à travers la méthode Danis Bois*. Université Paris 8, thèse de doctorat en arts, philosophie et esthétique.

Le Boulch, J. 1966. *L'éducation par le mouvement*. Paris ESF

MAFFESOLI, M. 2005. *Eloge de la raison sensible* paris, La table ronde

MERLEAU-PONTY, M. 1964, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard

PINEAU, G. 1986, *Temps et contretemps*, Une formation permanente, éd. Universitaire, Résonance

PINEAU, G. 2001, « Les récits de vie pour quoi faire ? », *Psychologie sociale*, n° 188

PINEAU, G. Le Grand J.-L., 1996, *Les histoires de vie*, Paris, PUF

PINEAU, G. 2002. « L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à l'après-mort ». Dans : « *L'accompagnement dans tous ses états* ». Education permanente. No 153 /2002-4, pp. 29-42.

ROBIN, J. Y. 2002. « *Le double paradoxe d'une recherche en carriéologie* ». Dans : « *L'accompagnement dans tous ses états* ». Education permanente. No 153 /2002-4, pp. 211-218.

ROLL, J.-P. 1993, « Le sentiment d'incarnation : arguments neurobiologiques », in *Revue de médecine psychosomatique*, n° 35, pp. 75-

ROUSSEAU J.-J., 1966, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion

RUGIRA, J. , GALVANI, P. 2002. « *Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation* ». Dans : « *L'accompagnement dans tous ses états* ». Education permanente. No 153 /2002-4, pp. 179-196.

SCHÖN D.A., 1983, *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Book

VARELA, F., THOMPSON, A. et ROSCH. E. 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et sciences humaines*, Paris, Seuil.

VERMERSCH, P. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

VERMERSCH, P. 1999. « *Pour une psychologie phénoménologique* ». Dans : *Psychologie Française*, 44, 7-19.

