

**UNIVERSITE DE SEVILLE**



**DOCTORAT EN DIDACTIQUE ET ORGANISATION DES INSTITUTIONS**

**EDUCATIVES**

**CORPS SENSIBLE ET**

**TRANSFORMATION DES REPRESENTATIONS**

***PROPOSITIONS POUR UN MODELE PERCEPTIVO COGNITIF***

***DE LA FORMATION D'ADULTE***

*TESINA*

*Tutor : Professeur Docteur António Morales*

*Direction Scientifique : Professeur Docteur Isabel Lòpez Gòrriz*

*Doctorant : Danis Bois*

*Novembre 2005*

## Remerciements

Je remercie profondément *Hélène* pour son soutien permanent et sa présence dans mon oeuvre.

À *Eve* et *Didier* pour leurs conseils avisés et actifs.

À *Marc* pour sa pertinence.

À *Catarina* pour sa patience.

À *Maria*.

À *Nathalie* et *Romain*.

À mes précieux *collaborateurs*.

À *Jaime Lourenço*, pour son aide.

À Monsieur le Recteur de l'université Moderne de Lisbonne, le Professor Doctor *Manuel Fernandes Thomaz*.

## SOMMAIRE

SOMMAIRE .....	3
PROBLEMATISATION .....	8
1. Contextualisation de recherche .....	8
2. Question de recherche .....	11
3. Cadre épistémologique .....	12
4. Objectifs de recherche .....	16
5. Terrain de recherche et méthode d'analyse .....	17
5.1. La relation d'aide manuelle.....	19
5.2. La relation d'aide gestuelle .....	20
5.3. La relation d'aide introspective .....	20
6. Méthodologie de recherche .....	22

### **PREMIERE PARTIE : CHAMP THEORIQUE PSYCHOPEDAGOGIE PERCEPTIVE, FORMATION EXPERIENTIELLE, FORMATION EXISTENTIELLE ET LA QUESTION DES REPRESENTATIONS DANS L'APPRENTISSAGE**

#### **CHAPITRE 1 : LA PSYCHOPEDAGOGIE PERCEPTIVE : GENESE ET ANTERIORITE**

1. Le lancement d'une nouvelle discipline .....	25
2. Les apprentissages perceptivo cognitifs .....	26
3. La donnée perceptive corporéisée .....	28
4. La santé en tant que démarche compréhensive de sens .....	30
5. Education somatique comme mode de production de connaissances signifiantes .....	32
6. Eloge de la raison sensible.....	35
6.1. La perception extéroceptive .....	36
6.2. La perception proprioceptive .....	36
6.3. La perception kinesthésique .....	37
6.4. L'aperception interne .....	38
6.5. La perception sensible .....	38
7. Formation expérientielle à médiation corporelle .....	41
8. Conclusion .....	42

## CHAPITRE 2 : LA CONNAISSANCE PAR L'EXPERIENCE

1. Origine et évolution .....	44
1.1. Dewey : la connaissance par l'expérience .....	47
1.2. Lewin : fondateur de la recherche action .....	49
1.3. Kolb : enrichissement de la dialectique de la recherche action .....	52
1.3.1. Le <i>learning style inventory</i> (l'inventaire des styles d'apprentissage).....	54
1.3.2. Utilisation pédagogique du questionnaire dde Kolb.....	57
1.4. Argyriz et Schön : la science-action .....	59
1.4.1. Définition des constituants du modèle d'action .....	60
1.4.2. L'efficacité et l'inefficacité des modèles d'action.....	62
1.5. Isabel López Gòrriz et le modèle de la spirale réflexive .....	63
2. Premières conclusions sur la formation expérientielle .....	65
3. L'enjeu de la formation existentielle .....	66
3.1. De la formation expérientielle à la formation existentielle .....	66
3.2. L'expérience et la temporalité : récit de vie et formation existentielle .....	67

## CHAPITRE 3 : LE CHAMP EXPERIENTIEL ET LA REPRESENTATION

1. Introduction .....	72
2. La question de la représentation : quelques repères théoriques .....	73
2.1. Qu'est-ce qu'une représentation ? .....	73
2.2. Controverse philosophique autour de la notion de représentation .....	75
2.2.1. Champ représentationnel et phénoménologie .....	75
2.2.2. Du concept cognitiviste à la conception éactive .....	76
2.3. Représentation perceptive, motrice et conceptuelle .....	78
2.4. La représentation : une nécessité à la stabilité cognitive et comportementale .....	81
2.5. Représentation et interprétation .....	83
2.5.1. La représentation cognitive .....	83
2.5.2. La représentation personnalisée .....	83
2.5.3. La représentation interprétative.....	84
3. Premiers repères sur la pédagogie des représentations .....	87
3.1. La pédagogie des représentations non directive .....	87
3.2. Le constructivisme .....	88
3.2.1. Controverse au sujet du constructivisme .....	90
3.3. La pédagogie des représentations rectificatives .....	91

## DEUXIÈME PARTIE : CHAMP PRATIQUE ITINERAIRE PERSONNEL DE RECHERCHE ACTION ET CONSTRUCTION D'UN NOUVEAU MODELE PEDAGOGIQUE

### CHAPITRE 1: ITINERAIRE PERSONNEL DE RECHERCHE ACTION ET CONSTRUCTION D'UN NOUVEAU MODELE PEDAGOGIQUE A MEDIATION CORPORELLE

1. Année 1973 à 1981 .....	93
2. Année 1981 à 1982 .....	93

3. Année 1989 .....	95
4. Année 1990 .....	95
5. Année 1999 .....	96
6. Année 2000 .....	97
7. Année 2001 .....	97
8. Année 2001 à 2002 .....	98
9. Année 2002 à 2003 .....	101
10. Année 2004 à 2005 .....	102
11. Année 2005 .....	104

## **CHAPITRE 2 : EFFICACITE DU MODELE DE LA PSYCHOPEDAGOGIE SUR LA RESISTANCE DES REPRESENTATIONS**

1. Introduction .....	107
2. La modifiabilité perceptivo-cognitive .....	110
2.1. Modifiabilité .....	110
2.2. Perceptivo- .....	112
2.3. Cognitive .....	112
2.4. Une alliance entre théorie et pratique .....	113
2.5. Proposition d'un contrat de modifiabilité .....	115
2.5.1. Rétablir l'intelligence corpo kinesthésique .....	116
2.5.2. Permettre de construire la relation intra-personnelle .....	116
2.5.3. Permettre de rétablir la relation interpersonnelle .....	117
2.6. Un cadre d'expérience à médiation corporelle .....	117
2.7. Le diagramme de la modifiabilité perceptivo cognitive .....	118
2.7.1. Les instruments internes : une dimension biophysique de l'acte éducatif .....	119
2.7.2. L'expérience extraquotidienne .....	121
2.7.3. Représentation perceptives, motrices et conceptuelles .....	123
2.7.4. La motivation immanente .....	124
2.7.5. Le processus de transformation comportemental .....	124
2.7.6. La mise en action .....	125
2.7.7. le retour réflexif .....	125
2.8. Les sept étapes transformatrices du champ représentationnel .....	126
2.8.1. Phase perceptivo cognitive .....	128
a) Le fait d'expérience : une action concrète extraquotidienne .....	128
b) Le fait de conscience : un vécu descriptif .....	129
c) Le fait de connaissance : l'émergence d'une information chargée de sens .....	132
2.8.2. Phase cognitivo comportementale .....	134
a) La prise de conscience : un acte comparatif .....	135
2.8.3. En conclusion .....	137
3. Argumentation en faveur du modèle de la directivité informative comme instrument de transformation des représentations .....	138
3.1. Construction de modèle de la directivité informative .....	138
3.2. Illustration de l'efficacité de la directivité informative sur les représentations perceptives et motrices .....	146
3.2.1. Protocole expérimental .....	147
a) Première phase : non directive .....	147

b) Recueil des données à partir de la question : « pouvez vous témoigner de vos sensation ? ».....	147
c) Deuxième phase : médiation assistée par la directivité informative autour de la perception des mouvements linéaires .....	148
d) Recueil des données par la méthode d’entretien directif : « Avez-vous perçu les mouvements linéaires et si oui, pouvez-vous en faire la description ? » .....	148
e) Troisième phase phase : médiation assistée par la directivité informative autour de la perception d’un sentiment corporel phase : non directive ....	149
f) Recueil des données par la méthode d’entretien directif : « avez-vous perçu un sentiment corporel particulier et si oui, pouvez vous en faire la description .....	149
g) Quatrième phase : médiation assistée par la directivité informative autour de la présence d’un mouvement subjectif .....	149
h) Recueil des données par la méthode d’entretien directif : « percevez-vous deux natures de déplacement dans votre geste ? un mouvement objectif qui correspond au mouvement réel et un mouvement subjectif ..qui correspond à une impression d’amplitude ? .....	150
3.2.2. Déductions et perspectives .....	150

### **TROISIEME PARTIE : CONSTRUCTION D’UN MODELE DE GRILLE DE LECTURE DE JOURNAUX DE RECHERCHE**

1. Analyse qualitative des journaux de recherche .....	153
1.1. Introduction .....	153
1.2. lecture des potentialités cachées .....	156
1.3. La lecture des difficultés d’appropriation du savoir .....	156
1.4. La lecture des réactions face au savoir nouveau .....	157
1.4.1. La peur de perdre ses compétences .....	157
1.4.2. La peur de la transition .....	158
1.4.3. La peur de l’implication .....	159
1.4.4. La peur de la confrontation avec la résistance .....	159
1.4.5. La peur de ne plus contrôler .....	160
1.4.6. La peur de se découvrir.....	160
1.4.7. La peur de l’inconnu .....	161
1.5. La lecture des profils psychologiques d’acquisition .....	161
1.6. La lecture des stratégies individuelles face à la transformation .....	163
2. Lecture des journaux de recherche à partir des sept étapes perceptivo cognitives .....	163
2.1. Le cas de C. ....	164
2.2. Le cas de N.....	165
2.3. Conclusion de l’analyse .....	166

**QUATRIEME PARTIE :  
HYPOTHESES DE RECHERCHE ET CONCLUSIONS**

1. Hypothèses de recherche .....	171
2. Conclusions .....	172

**ANNEXES**

Recherche qualitative sur l'introspection sensorielle et analyse quantitative des données ...	176
---	-----

**BIBLIOGRAPHIE**

.....	188
-------	-----

# PROBLÉMATISATION

## 1. Contextualisation de la recherche

---

Ce projet de recherche accompagne le lancement d'une discipline nouvelle, la psychopédagogie perceptive, dont les fondements pratiques et théoriques font l'objet d'un cursus de troisième cycle (mestrado) à l'Université Moderne de Lisbonne, où j'ai été nommé récemment professeur cathédrique invité. Ces fondements ont également motivé, dans cette même université, l'ouverture du Centre d'études et de recherches appliquées en psychopédagogie perceptive (CERAP), que j'ai l'honneur de diriger. Les éléments de réflexion que nous y proposons viennent de trente années d'un parcours expérimental et théorique tourné vers le ressenti du corps comme pivot de l'accès à l'expérience. Je bénéficie en effet d'une double formation initiale de psychopédagogue et de physiothérapeute, position qui, comme nous le verrons, justifie la spécificité de notre étude et la réflexion qui en découle.

Les conceptions et les pratiques proposées proviennent d'une expérimentation approfondie de la formation expérimentielle appliquée au domaine de la santé. Dans ce

parcours, à la fois de praticien et de formateur, nous avons appris à toucher, au sens propre du terme, le lieu du corps où, au plus profond d'une intériorité perçue, on peut se percevoir comme sujet de son expérience.

Une recherche de ce type impose de garder une grande souplesse épistémologique ainsi qu'une réelle ouverture à différents modes de recherche. Nous tenterons, tout au long de cette thèse, de respecter les précautions de posture et de méthode qu'impose la recherche impliquée.

Pour marquer la pertinence de notre projet, il nous faut remarquer que, d'une manière générale, les recherches relatives au corps et à sa place dans les processus d'apprentissage sont extrêmement rares dans le champ des Sciences de l'éducation en France. Si l'on recense la bibliographie analytique courante dans ce champ depuis sa création institutionnelle en 1967, on s'aperçoit en effet que la place accordée au rapport au corps représente seulement 0,66% des ouvrages et articles de ces quarante dernières années (Berger, 2004).

Ce faible chiffre nous a interpellé : le corps est-il tabou dans les sciences de l'éducation ? Quoi qu'il en soit, le corps ne semble pas être considéré comme un thème de recherche porteur dans les sciences de l'éducation en général et dans la formation d'adultes en particulier. On pourrait presque y voir un 'angle mort' de la recherche, une voie qui n'a pas encore été fertilisée. C'est pour cette raison qu'une recherche dans ce sens nous paraît essentielle, le corps ayant, de notre point de vue, un rôle primordial dans tout processus d'apprentissage.

Si l'on explore les rares publications existantes sur le sujet, il s'avère que les aspects du corps réellement étudiés en sciences de l'éducation sont surtout le corps pulsionnel de la psychanalyse et le corps social. Mais le corps que nous souhaitons aborder dans notre étude est tout autre : il s'agit du corps sensible, au sens du corps de l'expérience, du corps considéré

comme ‘caisse de résonance’ de toute expérience, qu’elle soit perceptive, affective, cognitive ou imaginaire.

Généralement, dans l’existence quotidienne, le corps est perçu comme un objet, il est considéré comme une machine utilitaire, un simple exécutant soumis à la commande volontaire de la personne. Le rapport au corps est ainsi le plus souvent limité à son aspect fonctionnel, mettant en sourdine toute une gamme de rapports qui se déclinent pourtant à la conscience de la personne quand celle-ci recrute une attention de qualité envers son propre corps. Nous avons catégorisé dans le tableau suivant les différents statuts du corps tels que l’on peut les voir apparaître dans les témoignages d’adultes en formation :

#### **Les différents statuts du corps (Bois, 2000)**

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

## 2. Question de recherche

---

Notre recherche vise explicitement à étudier les conditions de déploiement de ces différents degrés de conscience jusqu'à pouvoir répondre à la question à la base de notre problématique : en quoi et comment la réhabilitation du corps sensible peut-elle aider à l'enrichissement des représentations de la personne en formation ?

Cette question nous conduira à revisiter la place de la perception<sup>1</sup> dans les processus d'apprentissage. Cet aspect de notre réflexion s'appuiera sur le cadre théorique de la phénoménologie : « Le corps est le champ primordial qui conditionne toute expérience, oui, la conscience est bien incarnée. [...] C'est l'organisme tout entier dans sa structure et sa nature qui devient perceptif. » (Merleau-Ponty, 1945, p. 48)

Si la place du corps sensible est bien la question centrale de notre recherche, on constate cependant que l'éducation perceptive reste aujourd'hui très peu étudiée dans le domaine de la formation. C'est pourquoi l'un de nos objectifs sera d'apporter une controverse à l'idée selon laquelle la perception n'est pas éducable, un allant de soi qui peut expliquer en partie le peu d'intérêt scientifique porté à la place de la perception dans les processus d'acquisition de connaissances.

À travers la thématique des représentations, notre recherche veut également interroger le problème des résistances à l'apprentissage chez l'adulte. Si les représentations sont en effet le produit souhaitable de toute acquisition de connaissances, elles peuvent également constituer un obstacle à cette même connaissance. Nous verrons au cours de notre recherche

---

<sup>1</sup> Nous ne développerons pas, dans le cadre de cette étude, l'éducation de la perception extéroceptive et proprioceptive. Nous consacrerons en revanche une large place à l'étude de la perception phénoménologique qui est au cœur du processus pédagogique que nous souhaitons mettre en place.

d'antériorité que la résistance à la connaissance nouvelle constitue une préoccupation majeure du courant de la formation expérientielle, notamment en ce qui concerne la question des acquisitions professionnelles.

### **3. Cadre épistémologique**

---

Précisons d'emblée que notre recherche s'effectuera dans un cadre épistémologique conforme au contexte culturel qui a entouré notre démarche professionnelle tout au long de notre vie, à savoir le contexte français des pratiques et recherches en éducation et en formation. Ainsi, volontairement, notre réflexion sera menée majoritairement en référence à la littérature francophone concernant certains thèmes qui seront explorés au cours de cette recherche. Ce choix est motivé par des raisons de cohérence interne qui semblent évidentes mais qui méritaient cependant d'être explicitées, tant notre démarche s'inscrit clairement dans un courant subjectiviste, impliqué, existentiel, très spécifique à certains courants francophones.

En effet, les postulats objectivistes sur lesquels la 'science dure' ancre sa recherche ne nous permettaient pas d'aborder l'étude de la subjectivité qui pourtant apparaît essentielle dans notre projet. Nous avons donc été amenés à réfléchir sur le statut de notre recherche qui investit le point de vue en première personne et, à travers notre approche de l'expérience corporelle formatrice, nous avons ainsi mis à jour certaines constatations telles que, par exemple : la connaissance scientifique est nourrie de l'expérience subjective ; l'étude et l'analyse de la subjectivité sont rendues possible à travers l'expérience corporelle ; la saisie de

la subjectivité doit faire appel à une observation de nature phénoménologique ; et, enfin, l'analyse des contenus signifiants se donne dans l'expérience immédiate.

Avec la donnée de la subjectivité apparaît nécessairement la dimension de la singularité : s'adresser à la dimension du rapport, c'est en effet tenter d'attraper la dimension du vivant et par conséquent c'est se confronter avec la variété, la diversité. De plus, l'accès au sensible consiste à entrer dans l'univers des tonalités et des nuances, ce qui nous devons l'avouer n'est pas commode à évaluer dans la mesure où ces tonalités se modifient en permanence en fonction de la qualité du rapport et du moment immédiat.

La prise en compte de ces réalités complique la tâche du chercheur. On concèdera qu'avec la diversité, la mesure exacte est difficile à obtenir et que les données ne seront jamais indiscutables comme elles pourraient l'être dans les sciences dures. Faut-il pour autant abandonner cette démarche de recherche ?

Nous choisirons plutôt de veiller à garder une grande souplesse épistémologique ainsi qu'une réelle ouverture à des modes de recherche autres que ceux de la science positiviste. Nous tenterons cependant, tout au long de cette recherche, de respecter les précautions de posture et de méthode qu'impose la recherche impliquée : définir ce qu'est la rigueur en l'absence de preuves quantifiables, argumenter ses choix et assumer l'implication comme mode de production de connaissances.

Nous avons conscience que notre tâche est délicate car notre domaine de recherche touche des thèmes délicats pour certains courants des sciences de l'éducation : la place du corps dans la formation expérientielle, l'éducation perceptive réputée non éducable, l'étude de la subjectivité comme production de connaissances scientifiques, la démarche compréhensive de sens dans la formation expérientielle, le franchissement de certaines frontières entre l'éducation et la santé... C'est pourtant à travers ces thèmes que nous tenterons de mettre en place un nouveau cadre pédagogique opératoire permettant à un adulte en formation de

s'appuyer sur le développement de nouvelles perceptions corporelles pour faire évoluer son champ représentationnel. Ce concept, appelé modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive, sera formalisé comme une méthodologie de renouvellement des représentations perceptives, motrices, conceptuelles et comportementales.

Les conceptions et les pratiques proposées dans notre étude proviennent d'une démarche de praticien-réflexif et de praticien-chercheur ouvrant à des réflexions fertiles autour de la question : peut-on apprendre à ressentir comme on apprend à réfléchir ?

Pour y répondre, nous ferons appel à plusieurs paradigmes qui, en puisant à diverses sources théoriques, dessineront les contours de notre posture épistémologique.

Le premier paradigme auquel nous ferons appel est la phénoménologie, puisque nous choisissons de placer le corps et la perception au cœur du processus pédagogique ; le second est la pédagogie cognitive, qui constitue un cadre intéressant pour les modèles de la directivité informative et de la modifiabilité perceptivo-cognitive que nous avons mis au point ; le troisième est la recherche-action, qui permet de justifier la place de l'expérience pratique comme starter de la régulation cognitive ; le quatrième et dernier paradigme est l'éducation somatique, qui nous intéresse parce qu'elle donne à l'expérience corporelle le statut d'une opportunité à construire de la connaissance scientifique à partir d'une connaissance empirique. L'association de ces quatre paradigmes tresse des liens étroits entre des valeurs de rationalité et des valeurs subjectives qui s'énoncent dans toute action concrète d'apprentissage.

Nous avons observé les situations de formation en y analysant le contexte et les conditions de formation, de déformation et de transformation des représentations, telles qu'elles se présentaient dans la salle de cours. Nous avons noté chaque exemple en voyant naître avec les étudiants « un savoir en construction » au moment même où il s'élaborait.

C'est bien à partir de ce terrain d'application que s'est édifiée une didactique reprenant et reformulant le champ théorique de la formation expérientielle, sans pour autant délaisser l'aspect cognitif, qui reste sans cesse au cœur du dispositif pédagogique. C'est à partir de l'expérience sensible du corps que se sont construits des modèles formateurs et transformateurs qui se situent au croisement de la phénoménologie, entendue comme pratique de l'attention interrogeant l'expérience et de l'herméneutique, entendue comme exploration des significations de l'expérience immédiate.

### **Les paradigmes de la psychopédagogie perceptive (Danis, 2004)**

<b>Phénoménologie</b>	<b>Place le corps et la perception (corps sensible) au cœur du processus pédagogique</b>
La pédagogie cognitive	Construction d'un protocole qui tourne autour de la directivité informative et la modifiabilité perceptivo cognitive (Bois, 2000) comme enrichissement des représentations perceptivo cognitives
La recherche action	Place l'expérience pratique et la connaissance d'expérience comme starter de la transformation des représentations et comme régulateur cognitifs par des mises en action
l'éducation somatique	Place l'expérience corporelle comme construction d'une connaissance scientifique à partir d'une connaissance empirique

## 4. Objectifs de recherche

---

La conception de l'apprentissage qui introduit le corps sensible dans sa modélisation pédagogique, nous conduira à (ré) ouvrir le débat autour de la question du constructivisme. Ce modèle s'il est défendu par les tenants du courant néo-piagétien, est toutefois discuté, voire combattu, par certains auteurs, notamment en ce qui concerne la formation de l'adulte.

L'adulte n'est pas un être ayant accompli son plein développement. C'est ce que propose J.-Y. Robin : « L'image qu'il donne (l'adulte) n'est en rien celle de l'achèvement, comme le laisserait entendre l'étymologie du mot adulte, du latin 'adultus', signifiant 'achevé' » (Robin, 2002, p. 61). Cet « inachèvement » de l'adulte est une donnée majeure, la personne en formation apparaissant souvent comme désorientée, éprouvant même quelques difficultés à conquérir ou maintenir son unité en situation de formation. Dans ce contexte, notre recherche visera clairement un dispositif permettant – voire déclenchant – le déploiement de la potentialité perceptive au service de l'unité psychique et corporelle.

Nous souhaitons à travers cette étude réhabiliter le corps dans sa dimension sensible grâce à un déploiement de potentialités d'apprentissage et notamment de ressources perceptives non encore sollicitées.

Nous tenterons également de rétablir la place du corps comme 'lieu' d'expression de la santé, entendue ici dans son sens existentiel, définie par B. Honoré comme une « tonalité de l'existence » (Honoré, 1996) et nous développerons des programmes d'intervention sensoriels, perceptivo-cognitifs et cognitivo-comportementaux mis en jeu dans le modèle de

la modifiabilité perceptivo-cognitive (Bois, 2000) qui permettent à l'étudiant un approfondissement de la connaissance de soi.

Enfin, nous construirons un modèle pédagogique perceptivo-cognitif, né de la recherche action, favorisant la transformation des représentations de l'adulte en formation. Nous verrons que l'action menée sur les représentations suit une chronologie d'interventions pédagogiques. En premier lieu, et c'est en cela que notre intervention pédagogique est novatrice, nous agissons d'abord sur les représentations perceptives et motrices, puis sur les représentations conceptuelles lesquelles sont à la fois produit de connaissance, mais aussi obstacle. Les précurseurs de la formation expérientielle font état des résistances que rencontre l'adulte au cours de sa formation. Nous montrerons que cette résistance ne concerne pas seulement la connaissance en termes de savoirs ou de savoir faire, mais aussi et surtout la connaissance de soi.

## **5. Terrain de recherche et méthode d'analyse**

---

Le groupe d'adultes en formation auprès de qui s'effectue cette recherche est constitué des étudiants du cursus de post-graduation universitaire en psychopédagogie perceptive que je coordonne à l'Université Moderne de Lisbonne.

Ce cursus a pour objectif 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 but de leur donner des compétences spécifiques qui viendront enrichir leur champ d'action professionnelle.

Pour l'année 2004-2005, le groupe comprend 64 étudiants adultes dont l'âge moyen est de 45 ans et compte 67,2 % de femmes et 32,8% d'hommes de 10 nationalités différentes. 81% d'entre eux sont des professionnels de la santé (médecin, psychopédagogues, kinésithérapeutes, infirmières, psychologues), 14% sont des professionnels de l'éducation (professeurs, éducateurs, formateurs) et 5% viennent de divers autres secteurs (ingénieur, intervenant en ressources humaines par exemple).

Dans le contenu de formation, une large place est consacrée aux mises en situations pratiques selon des programmes d'enrichissement sensoriel et perceptivo-cognitifs dans lesquels la place du rapport au corps est prépondérante. L'installation de conditions particulières dans l'expérience corporelle, conditions dites « extraquotidiennes », permet au sujet qui fait l'expérience d'accéder à un « paroxysme perceptif ». Ainsi peut s'installer un renouvellement du rapport à son corps, ainsi que le retour à une certaine qualité réflexive autour de l'expérience. Précisons que, dans notre conception, l'exploration du vécu n'est formatrice que si elle livre une herméneutique signifiante. On assiste là comme l'écrit Merleau-Ponty à une « réhabilitation de la corporalité qui fonde notre rapport au monde comme à autrui en manifestant le primat de la perception en même temps que la signification qu'elle contient en creux » (Merleau-Ponty, cité par Dauliach, 2001, p. 113)

C'est d'ailleurs là, le pôle d'intérêt majeur qui motive la plupart des étudiants adultes à fréquenter cette formation : il y est question de dimension qualitative de la vie, de la santé et du soin, on y touche à la construction du sens, on y est engagé comme sujet de recherche à partir de situations dans lesquelles le corps est toujours présent.

Concrètement, les ateliers de pratiques sont conçus pour permettre l'apprentissage de la posture de praticien en psychopédagogie perceptive : les personnes en formation apprennent les gestes de leurs nouvelles compétences en se mettant en situation de relation d'aide deux par deux, se trouvant alternativement en position de praticien et en position de patient ou de

client. Ils sont donc en situation de ressentir sur eux-mêmes les effets produits par le contact avec l'intériorité corporelle, assimilant en même temps un savoir-faire d'expert et un capital d'expériences vécues inédites.

Ils acquièrent ainsi progressivement la maîtrise des instruments pratiques de la psychopédagogie perceptive, qui sont la relation d'aide manuelle, la relation d'aide gestuelle et la relation d'aide introspective.

Les évaluations qui ont été réalisées résultent de leurs travaux de recherche. En effet, tous les étudiants sont invités à travailler au CERAP pour mettre à l'épreuve leur pratique et apprendre à maîtriser la donnée subjective qui émerge de chacune des expériences corporelles.

## **5.1. 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, afin de l'intégrer 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 guidé 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.

## **5.2. 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 lequel 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.

## **5.3. 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, nous avons choisi néanmoins de les développer dans notre modèle car elles restent adéquates pour développer le rapport à son corps et ouvrir le champ de la conscience.

Toutes nos 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, notre 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.

## 6. Méthodologie de recherche

---

Pour mettre en évidence l'impact d'un dispositif de développement du rapport au corps sensible sur la transformation des représentations, nous choisirons d'analyser les données consignées dans les journaux de recherche rédigés par nos étudiants au cours de leur cursus de post-graduation.

Ces journaux feront l'objet d'une analyse qualitative qui, à travers une grille de lecture élaborée spécialement dans cette optique, recensera les éléments de témoignage qui peuvent apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : en quoi et comment la réhabilitation du corps sensible contribue-t-elle à modifier le rapport à soi ? Quels sont les points forts et les limites du modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive ?

Face aux différentes données recueillies durant notre recherche, nous serons peut-être amenés à modifier nos protocoles d'action et à proposer des modèles pédagogiques nouveaux.

Notre investigation se fera à partir d'une évaluation qualitative grâce à l'analyse des journaux de recherche de 64 étudiants qui suivent la post-graduation universitaire. La thématique proposée était : en quoi et comment la réhabilitation du corps sensible contribue-t-elle à modifier le rapport à vous-même ? Quels sont les points forts et les limites des concepts opératoires à médiation corporelle sur la transformation de vos représentations ? Et enfin : les enjeux corporels ont-ils eu une influence sur votre pratique de formateur en éducation somatique ?

Nous extrairons de ces journaux de bord les passages les plus significatifs exprimant les difficultés rencontrées par les étudiants dans la transformation de leur champ représentationnel ainsi que les stratégies personnelles qu'ils ont utilisées afin d'enrichir leurs structures d'accueil.

Nous construirons une grille de lecture des journaux de bord selon cinq items : la lecture des potentialités cachées, la lecture des difficultés d'appropriation du savoir, la lecture des résistances face au savoir nouveau, la lecture des stratégies de la transformation et enfin la lecture des profils psychologiques d'acquisition.

Analyse qualitative et expérimentale de l'efficacité de la directivité informative sur la connaissance d'expérience.

Nous présenterons une étude réalisée sur un échantillon de 100 personnes non expertes dans la relation au corps. A travers cette étude, nous souhaitons démontrer que la médiation active est indispensable à la transformation des représentations perceptives et motrices.

## **PREMIERE PARTIE**

---

### ***Champ théorique***

**Psychopédagogie perceptive, Formation expérientielle,  
formation existentielle et la question des  
représentations dans l'apprentissage**

# CHAPITRE 1

## LA PSYCHOPEDAGOGIE PERCEPTIVE

### GENESE ET ANTERIORITE

#### 1. Le lancement d'une nouvelle discipline

---

Le lancement d'une discipline nouvelle, la psychopédagogie perceptive relève d'un processus évolutif issu de l'*éducation somatique*, ainsi que d'intuitions anciennes, de tâtonnements scientifiques et de données inédites qui se sont emmêlés de façon dynamique. La psychopédagogie perceptive n'a donc rien d'une génération spontanée. Son originalité repose sur une théorie qui s'est construite à partir de l'expérience des pratiques corporelles et des techniques du corps qui font intervenir la dimension du sensible.

Nos dernières années de recherche dans le domaine de la psychopédagogie perceptive ont servi de support à la construction d'une vision théorique et méthodologique novatrice par rapport à la place accordée au corps dans les sciences de l'éducation. Cette recherche effectuée dans le cadre du centre d'étude et de recherche appliqué en psychopédagogie perceptive de l'université moderne de Lisbonne. (C.E.R.A.P.) a permis de mettre en perspective l'importance de certains concepts pratiques qui forment l'ossature de notre vision de la formation expérientielle de l'adulte.

Dans les années 1980, notre objectif était essentiellement thérapeutique et ne prenait pas en compte la dimension phénoménologique du corps. La *fasciathérapie*, méthode dont on me prête la paternité s'inscrit dans le champ de l'ostéopathie et à ce titre appartient au domaine des thérapies manuelles et corporelles. À cette époque, nous ne nous préoccupions pas de la dimension pédagogie de la méthode.

## 2. Les apprentissages perceptivo cognitifs

---

Le premier élément marquant qui a guidé notre recherche est la révélation d'un sens « caché » ainsi qu'une potentialité perceptive qui ne se donne pas à une conscience naturaliste. Nous avons recensé 12 angles morts du geste que nous ne traiterons pas ici, mais retenons parmi ceux-ci une nette déficience du rapport du sujet à son mouvement.

Sur la base de ce constat, a été créée une méthodologie qui vise à la reconquête du sens du mouvement, « sens » devant être entrevu dans les trois acceptions du terme, sensation, orientation et signification. La catégorisation des *imperçus* corporels a nécessité la création d'un cadre d'évaluation du rapport perceptivo-cognitif que l'apprenant entretient avec son corps et son mouvement gestuel. C'est grâce à la mise en œuvre d'une méthodologie d'apprentissage mettant le corps et la perception kinesthésique au centre du processus éducatif, qu'a pris forme progressivement la psychopédagogie perceptive.

En accordant une place centrale à la sensibilité corporelle et à l'implication humaine dans le processus de connaissance, la psychopédagogie perceptive s'ouvre à de nouvelles perspectives pédagogiques.

Dans les années 1990 se profile une méthode d'apprentissage qui relie la perception et la cognition, posture qui nous a amenés à placer le corps dans une vision phénoménologique rejoignant en ce sens le propos de J.-L. Petit : « Dorénavant, tout se joue dans le corps, sans doute, mais entre le corps propre, qui est le seul corps concret et réellement vécu et le corps machine qui est simplement représenté, que personne n'habite, la différence subsiste » (Petit, 1994, p.19)

A la fin des années 1990, notre recherche nous conduit à envisager une nouvelle vision théorique et méthodologique interrogeant la place du corps dans le processus de transformation cognitif. Selon Varela, la cognition est un monde incarné : « Par le mot incarné, nous voulons souligner deux points : tout d'abord la cognition dépend des types d'expériences qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensorimotrices ; en second lieu, ces capacités individuelles sensorimotrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large. » (Varela, 1993, p.236)

On retrouve dans le propos de Wundt une idée similaire quand dans ses programmes d'intervention, il tente de rétablir la connexion entre les processus corporels et les processus de conscience, connexion qui constitue la vie de l'être organique que nous sommes, comme ensemble unitaire de processus corporels et psychiques. » (Wundt, 1902, p.345), perspective que nous avons incorporée au sein des actions physiques. A partir de cet ensemble s'est construite une méthodologie d'apprentissage qui sollicite à la fois la donnée corporelle et la cognition.

Cette démarche est née de la conviction que l'homme n'est pas seulement porteur d'une structure, mais qu'il est aussi dépositaire d'une potentialité perceptive qui est en mesure d'influencer le champ représentationnel de la personne. Il nous a alors semblé capital de parvenir à un modèle et à une pratique de formation qui associent les dernières données

scientifiques sur la plasticité cérébrale (Prochiantz, 1997) et sur la modifiabilité cognitive (Feuerstein, 1996), (Sorel, 1997) en insistant sur le « rapport de présence » qu'entretient l'apprenant avec lui-même dans les tâches proposées. En effet, le concept de la modifiabilité perceptivo-cognitive emporte avec lui la notion d'expérience inédite à travers une médiation corporelle. C'est au sein de cette expérience extraquotidienne que se construit la perception du sensible à partir de laquelle s'enrichit la représentation conceptuelle en place.

A cette époque, nous réalisons une rupture épistémologique ; la thérapie manuelle et la thérapie gestuelle changent définitivement de statut et deviennent des instruments pédagogiques. Ils sont intégrés dans des programmes d'enrichissement sensoriels à visée essentiellement expérientielle. Cette étape marque l'ancrage identitaire de la psychopédagogie perceptive.

### **3. La donnée perceptive corporalisée**

---

Parmi les pédagogues célèbres, Rousseau est peut-être le seul avec Baden-Powell à accorder de la place à la formation sensorielle : « C'est le temps d'apprendre à connaître les rapports sensibles que les choses ont avec nous. Comme tout ce qui entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive ; c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle : nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. » (Rousseau, 1966, p.122). Pour Rousseau, l'éducation corporelle facilite le contact permanent avec les choses. « Chez Jean Jacques, écrit Pestalozzi, l'éducation corporelle attache l'esprit aux choses, l'empêche d'errer, et crée une espèce d'intelligence corporelle. » (Burgener, 1973, p.16 à 23)

Qu'est devenue aujourd'hui cette espèce d'intelligence corporelle dont parle Rousseau ? Le propos de J. Gaillard nous donne un indice : « Après s'être essentiellement satisfait à leurs débuts de la reproduction de formes gestuelles, les pédagogies de l'éducation physique scolaires, se sont orientées dans les années 1980 vers la prise en compte de l'activité et des opérations internes du sujet. Ce sont les modèles cognitivistes qui ont alors massivement pénétré les méthodes d'enseignement, ce qui a eu pour effet, de négliger la prise en compte de la sensorialité du sujet dans une activité technique. » (Gaillard, 2000, p. 65)

Grâce à la perspective phénoménologique, nous voyons poindre dans les sciences de l'éducation un intérêt pour la dimension sensorielle. J. Gaillard souligne que : « les informations sensorielles deviennent source de connaissance ; la conscience qui s'en dégage est une conscience de soi engagé dans l'action ». (Gaillard, 2000, p. 73)

Si les sens entrevus dans cette optique servent de base à la conscience de l'homme J. de Ajuriaguerra éclaire le sujet quand il ajoute la notion du « corps propre » : « 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. » (cité par Bullinger, 1997, p. 41 à 50)

Notre recherche s'applique essentiellement à la dynamique du développement personnel de l'apprenant adulte : c'est l'expérience du soi dans la *présence totale à l'acte* et la participation au *jaillissement de l'instant* : un *retour à soi* qui invite au dépassement de soi en s'appuyant sur la donnée perceptive corporéifiée.

## 4. La santé en tant que démarche compréhensive de sens

---

Enfin, en 2003 nous modifions totalement notre conception de la santé en introduisant la dimension de la « démarche compréhensive de sens de l'existence ». Généralement, la vision de la santé est le plus souvent définie de façon négative quand elle se rapporte aux notions de maladie, de mal être, de morbidité, de douleurs, de déficience ou encore de handicap.

Si l'on s'en réfère à l'O.M.S. la santé est définie en 1978 comme un : « Etat complet de bien être physique, mental et social qui ne consiste pas en une absence de maladie et d'infirmité. »<sup>2</sup>, la santé fait référence à une recherche de mieux être.

Quand B. Honoré écrit « Si nous reconnaissons à toute action un caractère formatif, elle apparaît aussi comme soignante » (Honoré, 2003, p.13) il ouvre un champ d'investigation théorique qui permet d'élargir la notion de santé à celle de formation expérientielle. Nous souscrivons désormais à cette optique de la santé quand elle est considérée comme autre chose qu'une absence de maladie : « La santé est découverte comme source, comme provenance du dynamisme non seulement, de notre maintien en vie, mais du déploiement de cette vie portée vers son accomplissement. » (Honoré, 2003, p.13)

Nous avons été amenés à revisiter la thèse de N. Newman, celui-ci en effet, développe la vision de la santé en six points et met en exergue le caractère pédagogique et formateur des états pathologiques, la manière d'exister de la personne, le cheminement vers une augmentation de l'état de conscience et enfin la réflexion qui s'engage sur l'expérience de la maladie. Une réflexion qui finalement nous oriente vers une démarche compréhensive de l'existence à partir de ces six points. (Newman, 1979, p. 42-104)

---

<sup>2</sup> OMS, 1978

- L'homme existe en vie, il vit en questionnant le sens de son existence. Mais est-il pour autant un « vivant existant », pour reprendre une terminologie phénoménologique ? En effet, selon Heidegger (1935), l'existence peut être « inauthentique »
- C'est dans l'épreuve, à l'intérieur de soi-même que ce soi-même se révèle. Il ne s'agit pas ici d'expliquer la cause de l'épreuve, mais d'en comprendre le processus. Ce que Heidegger (1935) dénomma « le pouvoir être » comme possibilité d'exister en « comprenant ».
- Vivre et exister se caractérisent par l'autopoïèse, expression empruntée à J.-F. Malherbe pour dire l'autorévélation et l'autocréation de soi à partir de « l'éprouvé dans l'épreuve ». « A travers l'expression de soi dans la geste, dans l'action, nous avons le sentiment que l'homme réinvente sa vie. » (Malherbe, 1997, p. 89)
- Comprendre quelque chose, c'est à la fois apporter une attention soutenue au monde ou à soi, reconnaître un phénomène (dans le sens phénoménologique), éprouver une expérience afin de se la représenter au mieux pour l'introduire dans sa manière de vivre.
- Aboutir au sentiment de formation à travers lequel on découvre la relation au monde, dans le souci d'y trouver sa place. « Suis-je relié au monde à la manière d'une réception, d'une distanciation ou d'un rejet ? » (Honoré, 2003, p. 57)
- Tout changement ou développement de la personne passe par le domaine physique, corporel, amplifié par sa relation au corps sensible.

La santé est soumise à certaines conditions et notamment à la condition de faire de sa vie un terrain d'apprentissage permanent. Nous assumons le fait que la dimension curative est indissociable de la dimension éducative, et inversement. Cette posture est minoritaire dans le monde des sciences de l'éducation. Tout au long de cet exposé, nous nous emploierons à

développer la pertinence de considérer la psychopédagogie perceptive comme appartenant au domaine des « sciences et pédagogie de la santé ».

## **5. Education somatique comme mode de production de connaissances signifiantes**

---

Le monde intime, perceptif, subjectif entrevu ici, nous oblige à garder une grande souplesse épistémologique et une réelle ouverture à différents modes de recherche. Le regard porté aujourd'hui sur le rapprochement de la santé et de la formation nous conduit à développer l'éducation somatique comme moyen de transformation.

Parce que l'être à éduquer est un être vivant, corporel, on a souvent rappelé la nécessité pour tout formateur de posséder des bases de connaissance en biologie, en physiologie et en psychologie. Il y a à l'évidence des interdépendances étroites de la physiologie, de la biologie et de la psychologie dans les phénomènes d'assimilation des connaissances. « Eduquer, nous disent L. Morin et L. Brunet, c'est l'activité qui consiste à aider au développement et à la formation d'un être humain. » (Morin L. et Brunet L, 1992, p. 214) Comme l'être à éduquer est une personne, c'est-à-dire « un corps, une intelligence et une affectivité », l'éducation doit s'appliquer à chacun de ces éléments.

C'est en 1976 que Thomas Hanna commença à publier aux USA la revue *Somatics*. Hanna réhabilitait ainsi la notion de « soma », retournant aux sources du philosophe grec Hésiode pour qui le mot soma signifiait « le corps vivant ».

Le nom « soma » et le qualificatif « somatique » ont pris depuis ce temps et sous l'influence d'autres philosophies, un tout autre sens. Le « soma » en est venu à être distingué de la « psyché » et nous avons construit dans notre culture une conception de nous même et conséquemment une médecine, une sociétale éducative où le corps et l'esprit sont séparés.

Eu égard à cet entendement habituel, Thomas Hanna a proposé une définition nouvelle de la somatique : « C'est l'art et la science des processus d'interaction synergétique entre la conscience, le fonctionnement biologique et l'environnement. » (Hanna, 1989, p. 98)

Il s'agit donc là d'un champ très vaste incluant diverses approches corporelles. Cependant, l'éducation somatique se distingue des thérapies psycho-corporelles qui utilisent le corps pour mettre en évidence les problèmes psychiques, les émotions refoulées, les relations inachevées par la forte dimension éducative qu'elle génère. L'art et la science des éducateurs somatiques ne résident pas dans la pathologie et la symptomatique qu'elles soient physiques ou psychologiques, mais bien dans le processus d'apprentissage du corps capable de se ressentir et de s'organiser.

Par cet accent direct et intentionnel de la qualité du vécu du corps du sujet, se distinguent presque toutes les sciences de la santé, voir même de la plupart des enseignements en danse et en musique. En effet, la formation des éducateurs somatiques inclut une expérience poussée de son propre vécu en mouvement et du vécu des autres.

Au final, nous ne pouvons pas faire l'économie, lorsqu'on aborde la donnée du corps et à cause de la diversité du champs qui le concerne, de soulever la question : de quel corps parle-t-on ? « Vaste question, nous dit Eve Berger, qui implique de catégoriser les approches du corps non pas en terme de discipline, mais en fonction du type de positionnement adopté pour poser un regard investigateur sur le corps. Ce sont bien des positionnements de recherche que nous avons inventorié et non des références théoriques. Nous catégorisons : le corps

potentiel, le corps pulsionnel, le corps symbolique et imaginaire, le corps social, le corps kinésique et proxémique et le corps phénoménologique » (Berger, 2004, p. 39).

Nous comprenons pourquoi il existe une réelle difficulté à faire exister sur le plan théorique comme sur le plan pratique le corps de l'adulte comme partie prenante de toute situation d'éducation ou de formation, corps de l'apprenant ou corps du formateur. Ce corps qui pourtant, de notre point de vue, ne peut être exclu d'aucun processus d'apprentissage et même, plus largement, d'aucun processus relationnel à la vie.

L'un des gros problèmes des sciences cognitives fut longtemps de ne se concentrer que sur les productions de la pensée, ou au mieux, de la pensée et du cerveau. Elles ont ainsi créé une véritable séparation entre, d'un côté, le cerveau et la pensée, et de l'autre, le reste de l'organisme. Pourtant dit 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 des 'marqueurs somatiques' » (Damasio, 2004, p. 35). Ces derniers traduisent les impressions laissées dans l'organisme par l'histoire de vie et notamment les composantes affectives et émotionnelles et qui orientent toute prise de décision vers une option.

Damasio considère également que « le sentiment même de soi » c'est-à-dire un sentiment de nature organique, est très lié à la conscience : « La conscience noyau est le fondement du soi. Elle consiste en la capacité de ressentir tout ce qui se passe dans l'organisme [...] La conscience donne aussi la possibilité de se regarder agir. Mais elle n'existe que parce qu'elle vient d'un organisme vivant, avec un corps et un cerveau capable de se représenter le corps. » (Damasio, 2004, p. 37)

## 6. « Eloge de la raison sensible »

---

Nous vivons chaque jour dans la proximité d'expressions sensibles qui sont en nous et que nous ne percevons pas. Il ne s'agit pas là de l'inconscient tel que décrit par Freud, mais de la non-reconnaissance d'un potentiel perceptif présent en chacun de nous. Un potentiel physiologique qui dessine un homme plus grand, plus total, plus présent à ce qui le constitue, doué d'une « écoute protentionnelle » (terme choisi par Husserl (1923) pour décrire « ce qui est juste à venir ») qui capte le contenu d'un ressenti.

Aller à la rencontre de ce potentiel, relève d'une démarche de recherche, de prospection vers le dedans des choses... de soi, pour découvrir ces « imperceptions », celles qui sont trop petites pour être remarquées.

La perception se définit comme « l'acte de percevoir des informations ». Cependant, une distinction est à faire entre sensation et perception. Une sensation est une impression qui se produit dans le corps ou dans un organe sensoriel, elle n'indique pas forcément que la chose soit perçue. Pour parler de perception, il faut que le cerveau traite, lise l'information sensorielle. A ce propos, voici ce que nous dit J.-P. Roll, Directeur du Laboratoire de Neurobiologie Humaine du CNRS de Marseille : « Il faut faire la différence entre un message porteur potentiel d'une information et l'information qui naît de la lecture par le cerveau de ce message. On néglige certains messages en fonction de notre niveau d'attention, de notre motivation. » (Courraud, 2002, p.17)

Autrement dit, si nous y prêtons attention, il est possible de capter les messages émanant du corps ou de l'environnement et d'en devenir conscient. Ceci se fait par l'acte de perception. Il y a cependant plusieurs modes perceptifs.

## 6.1 La perception extéroceptive

Lorsque l'on parle de perception, on peut distinguer plusieurs formes de perception selon les points de vue que l'on adopte. Dans un premier temps, on distingue la perception extéroceptive. Celle-ci se réfère aux cinq sens, l'odorat, le goût, le toucher, la vue et l'ouïe qui captent les informations provenant de l'extérieur. Suivant l'intérêt ou l'attention portés à ce qui est perçu, une simple sensation peut se transformer en une perception consciente. Ainsi, on passe de voir à observer, d'entendre à écouter.

## 6.2 La perception proprioceptive

Au début du XIX<sup>ème</sup> siècle, un physiologiste britannique du nom de Sherrington (1900) découvre, grâce à ses recherches sur le système nerveux, la perception intéroceptive qu'il nomme proprioception. Celle-ci se distingue de la perception extéroceptive du fait qu'elle capte et véhicule des informations qui proviennent de l'intérieur du corps en mouvement. Ces informations *parlent* au cerveau grâce aux capteurs sensoriels répartis dans tous les muscles, tous les tendons, toutes les articulations et à l'intérieur de la peau. C'est la totalité de notre corps qui est concernée par ce flux sensoriel continu mais inconscient grâce auquel notre position, notre équilibre, notre tonus sont sans cesse adaptés. Ainsi, nous sommes informés en permanence, via le cerveau, du mouvement et de la position de notre corps dans l'espace. Le système proprioceptif est présent et actif dans tous les types de mouvements que ceux-ci soient rapides, fluides, par saccades ou lents. Cependant, la science a démontré que dans le cas de mouvement lents : « Le système nerveux va pouvoir les guider en intégrant de façon permanente les informations proprioceptives ». (Hasbrouq, 2001, p. 36)

Ainsi grâce à la lenteur, il est possible de percevoir dans l'immédiat ou en « temps réel », les informations contenues dans le mouvement.

La fonction proprioceptive participe également à la construction du schéma corporel, image interne dynamique du corps, dans lequel on retrouve la notion d'habiter un corps.

« Sans la proprioception, nous ne saurions nous différencier d'autrui, ni de notre environnement immédiat. Elle renvoie à un sentiment familier : celui d'habiter un corps, de le connaître, de le situer dans l'espace ou, tout simplement, d'exister avec et par lui. La certitude de soi, en quelque sorte ». (Courraud, 2002, p. 53)

C'est ainsi que l'on peut pousser l'idée jusqu'à dire que notre corps c'est nous, que lorsque le corps bouge c'est nous qui bougeons, et comprendre la pensée de Sherrington lorsqu'il définit la proprioception comme étant « l'ancrage organique fondamental de notre identité ».

Ainsi le système proprioceptif, responsable de la sensation du mouvement constitue de ce fait la base et le moyen au travers duquel nous pouvons nous « ancrer dans notre identité ». En effet, c'est grâce à la fonction proprioceptive que nous pouvons sentir dans notre corps qui nous sommes et où nous sommes.

### **6.3 La perception kinesthésique**

La perception à laquelle s'adresse la psychopédagogie perceptive est la perception kinesthésique. Celle-ci ne se limite pas seulement à la perception proprioceptive, propre à soi, axée sur le geste, la posture statique du corps et le tonus, elle concerne aussi ce qui se rapporte au mouvement, aussi bien d'un point de vue extéroceptif que proprioceptif. Le « *sentiment de*

*soi* » qui lui est lié implique une notion plus vaste du perçu en associant l'expérience proprioceptive du mouvement aux cinq sens.

## **6.4 L'aperception interne**

Une autre forme de perception concerne l'aperception interne, terme donné par Maine de Biran (1766-1824). Maine de Biran était un philosophe français qui réintégra la notion du corps et du mouvement dans le phénomène de la pensée. Pour lui, la pensée a un lieu de résidence qui est le corps. C'est dans le corps que la pensée s'exprime, et c'est dans celui-ci qu'elle produit des effets qui peuvent être perçus.

## **6.5 La perception sensible**

Nous avons déjà abordé la question du sensible. Il s'agit d'une capacité à réceptionner les tonalités internes qui naissent de la relation au corps. Ces tonalités emportent avec elles des significations préreflexives.

En développant la perspective que l'accueil sensoriel est l'acte initial de tout apprentissage corporel, nous abordons le rapport au monde et à soi. Nous devons rester dans une attitude d'accueil pour ressentir le corps, mais aussi, pour lui donner la parole. Ainsi respecté, le corps nous livre cette parole profonde de nous même, laquelle représente un apport inestimable à la réhabilitation du vécu. Faire l'expérience d'un nouvel éprouvé c'est s'accueillir totalement.

La perception du vécu sollicite l'activité cognitive. Toute expérience nouvelle, sensoriellement identifiable peut en effet s'enrichir par une mise en mots d'une clarification de son origine. Cependant, l'accès aux différentes couches de l'expérience n'est pas

spontanée, nous avons plus ou moins perdu le contact avec notre vécu, ce qui crée du même coup chez la personne un sentiment de dédoublement, une forme de distance avec soi.

Réfléchir son vécu, est donc un geste mental d'où le sens se dégage : le sens qui se dégage de ce que j'éprouve définit déjà ce que je pense. Il reste à accueillir en une continuité de parole qui la déploie l'expérience sensorielle qui m'informe, à tout moment de mon rapport au monde et à moi même. Reconnaître son éprouvé invite à un apprentissage, une compréhension identifiable.

Grâce à un contact fertile avec soi, appuyé par la compréhension des expériences sensorielles, nous déplions une partie de nous même qui jusqu'alors se tenait recroquevillée dans une zone isolée de la conscience.

Vivre le sensible appelle à un « remplissement » grâce à un dépassement des habitudes perceptives ancrées dans des représentations qui limitent le champ perceptif.

En réactivant le processus sensible, nous suscitons ce goût qui nous conduit à la curiosité et à risquer une nouvelle connaissance. Pour cela, il faut dépasser les représentations qui n'incitent pas à la transformation. La dimension du sensible emporte avec elle une motivation immanente (Bois, 2003) à partir de laquelle s'élabore une force d'action qui gagne sur les habitudes cristallisées dans une certaine manière d'être.

Il est juste de viser la pensée dans son inscription dans le corps par un mouvement de continuité de l'éprouvé à la conscience pour au final imprégner la représentation. Ressentir une nouvelle expérience corporelle c'est assister à l'émergence de la pensée ; ce que j'éprouve est pleinement constitutif de moi même, au même titre que ce que je pense. Il n'est pas juste de séparer la pensée du corps, il convient donc de faire un renversement complet de perspective. Ainsi, « travailler le corps », c'est renouveler sa pensée, formule éminemment complexe pour celui qui n'en a pas fait l'expérience. En effet, le sensible délivre une cohérence sans concept et n'offre donc aucune prise à l'abstraction coupée de l'expérience.

Pour être nourri par le sensible, il faut être en accord avec son corps et avec soi-même : « être pleinement présent par ses sens, c'est retrouver le goût de soi qui se prolonge dans une pensée qui prend sens pour celui qui la vit » (Bois, 2004).

**Les différentes catégories de perception et leurs fonctions**  
**D. Bois, 2000**

<b>Catégories de perception</b>	<b>Fonctions</b>
Perception extéroceptive	Se réfère aux cinq sens : odorat, goût, toucher, vue, ouïe – capte les informations qui viennent de l'extérieur
Perception proprioceptive	Véhicule des informations liées au mouvement - informe en permanence du positionnement du corps dans l'espace - participe à l'ancrage organique de l'identité
Perception kinesthésique	Association des sens extéroceptifs et proprioceptifs dans la fonction de capter le mouvement
Aperception interne (Maine de Biran)	La pensée scrute l'intériorité du corps et perçoit les effets internes qu'elle produit dans le corps
Perception du sensible	Réception des gammes de tonalités internes qui se perçoit dans la profondeur du corps – éprouvé corporel qui véhicule une signification préreflexive

## 7. La formation expérientielle à médiation corporelle

---

Dans les années 2000, la connaissance par l'expérience nous conduit à nous intéresser à l'autoformation. En effet, cette dimension emporte avec elle les notions de « se former » et de s'« éveiller » laissant apparaître dans notre démarche la considération de la pluralité des différents niveaux de réalité des deux concepts, celui de l'*auto* (soi) et celui de la *formation*.

Avec cette vision, nous entrons de plain-pied dans le domaine des *expériences de vie* pour aller à la quête d'une recherche personnelle tournée vers une visée intérieure.

Avec cette nouvelle posture, il convenait de circonscrire notre champ d'étude et de cerner les concepts communs aux sciences de l'éducation et à la psychopédagogie perceptive. Il était donc nécessaire de préciser notre objet de recherche et notre champ opératoire, il s'avère que notre angle disciplinaire prioritaire s'inscrit dans la formation expérientielle de l'adulte. Le rattachement à ce courant nous conduit à repenser les compétences du praticien.

La définition internationalement reconnue de la formation expérientielle de l'adulte 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. Notre étude ciblera son action sur cet aspect particulier de la formation expérientielle et qui est très peu développé dans la littérature spécialisée. Nous introduisons donc la formation expérientielle à médiation corporelle qui de notre point de vue répond le mieux à l'objectif de découverte de soi.

Nous reprenons à notre 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) (Albarello. 2004, p.5) et nous invitons les étudiants à emprunter cette 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 l'éducation, 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, p39)

R. Barbier dans son étude sur la « recherche-action » pointe le doigt sur une conversion des mentalités qui a lieu cette fois-ci au sein de la sphère des acteurs de la recherche-action : « On s'aperçoit qu'il ne saurait y avoir de transformation radicale sans une participation essentielle et expérientielle de 'l'autos' du sujet dans sa dimension d'ipséité. » (Galvani, 2002, p.41) Nous voyons apparaître une dimension humaine singulière qui localise la personne au sein de la communauté pour glisser vers une perspective davantage tournée vers le *moi individuel* qui s'extrait de la communauté.

## **8. Conclusion**

---

L'homme vit chaque jours dans la proximité d'un corps qu'il ne connaît pas vraiment. Lorsque le thème de la perception est abordé, on distingue plusieurs formes d'approche selon

le point de vue adopté. Soit l'étude de la perception se réduit aux cinq sens extéroceptifs, soit elle prend en compte la présence d'un sixième sens, le sens proprioceptif relié au mouvement, soit enfin on l'entrevoit d'un point de vue phénoménologique qui se réfère à la notion de « présence à soi » à travers la médiation du corps.

C'est ainsi que l'on peut pousser l'idée que le corps sensible participe totalement à l'« ancrage organique fondamental de notre identité ». C'est bien à partir de cet ancrage 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. « 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)

## CHAPITRE 2

### LA CONNAISSANCE PAR L'EXPERIENCE

#### 1. Origine et évolution

---

*« Comment ne pas croire en l'expérience, en ce sens qu'elle confronte, fait interagir la vie avec l'idée qu'on s'en était faite, avant toute réflexion ? » (Morin, 1987, p. 390)*

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.

Mais il nous faut remarquer que cette étude théorique est aussi pour nous l'occasion de pointer ce qui nous semble être notre apport original à ces courants. Nous souhaitons apporter notre contribution au débat portant sur l'importance de la formation comme projet porteur de sens.

Ensuite, nous aborderons la question des représentations, en relation avec notre pratique : comment une meilleure compréhension de ce qu'est une représentation peut déboucher sur une pédagogie plus efficace.

Le développement actuel de la formation pour adulte répond premièrement à des considérations d'ordre psychologique, sociologique, économique ou technologique. « La vie active dure en moyenne 40 ans ; et avec l'évolution des techniques, économiques et sociales, aucun programme scolaire ne peut plus, avant l'entrée de 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.

Mais tout observateur clairvoyant et critique sait que les activités de formation ne peuvent être évaluées en se limitant à ces seuls objectifs pragmatiques. Le projet initial de la formation continue, issu des bouleversements aussi bien du monde éducatif que du monde professionnel et animé des idéaux des années soixante, 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.

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 ? En reprenant les travaux initiaux à partir desquels s'est fondé le concept de la formation

expérientielle, nous serons amenés à approcher progressivement 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 (voir Dewey, ci-dessous). Plus contemporanément, Kerjean (1997) souligne l'importance de « La place accordée à l'apprentissage actif par rapport aux formes plus passives d'acquisition des connaissances » (Kerjean, 1997, p. 67)

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 partie prenante 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, lui, visait l'éducation de l'enfant. Beaucoup considère 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)

Pour notre propos, nous retiendrions aussi son insistance sur l'éducation comme apprentissage de la vie : « Tel peut vivre 100 ans dans l'inexistence. Sentir la vie c'est au

contraire agir pleinement et faire pleinement l'usage de ses facultés et aller au bout de soi-même. » (Rousseau, 1985, p. 243)

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. Nous reviendrons sur cette question qui est un des enjeux de notre projet.

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.

### **1.1. Dewey : la connaissance par l'expérience**

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 États-unis.

De ses travaux féconds, nous retiendrons l'énoncé de sept facteurs intervenant dans le processus d'apprentissage expérientiel (Dewey, 1960) :

- Stimuler par une situation interpellante.
- Créer des motifs d'intérêt suffisants.
- Proposer des apprentissages reliés à des expériences passées.
- Construire des apprentissages en continuité avec les connaissances déjà acquises (le continuum expérimental).
- Reprendre l'expérience concrète de la vie quotidienne.
- Tirer une signification en lien avec l'action signifiante.
- Distinguer les problèmes fictifs des problèmes réels.

À partir de ces principes de base, Dewey va construire un modèle d'apprentissage qui met l'accent sur le contact direct avec l'action introduisant quatre phases :

- Impulsion : le but est de déclencher par l'intérêt ou par le déséquilibre la curiosité et le désir de comprendre.
- Observation précise : des conditions ambiantes en relation avec les acquis.
- Connaissance : faire des liens entre tout ce qui a été observé.
- Jugement : se faire une idée à partir de sa propre compréhension.

Nous trouvons donc chez Dewey les fondements de la formation expérientielle : 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.

Il restera aux continuateurs de Dewey, notamment aux États-Unis, de développer ces principes mais cette fois dans le cadre de la formation pour adultes.

## **1.2. Lewin : fondateur de la recherche-action**

Ainsi, K. Lewin, fondateur de la recherche-action, en s'appuyant aussi sur les principes de la psychologie de la Gestalt, précise les contours de la formation expérientielle. À l'instar de Dewey, il avance que l'expérience concrète ne crée pas nécessairement l'acquisition de connaissances (Bennek, 1970). L'idée de la recherche-action peut se résumer par cette phrase, même si évidemment, elle est réductrice par rapport à l'œuvre de Lewin : « Si vous voulez comprendre une chose, essayez de la changer » (Bourassa B., Serre F. et Ross D., 1999, p. 34)

Ce courant s'applique surtout dans le cadre d'une reconversion professionnelle et propose une implication dans un projet. En effet, il invite à observer les effets du changement qu'il crée à l'intérieur de la chose et les introduit dans une nouvelle dynamique.

Parmi les principaux énoncés qui contribuent au développement de l'apprentissage chez l'adulte, selon Lewin, nous retrouvons un certain nombre de préceptes incontournables de la formation expérientielle tels que :

- Une personne tire peu de profit des recherches et des connaissances produites par les autres si elle ne les expérimente pas.
- Les programmes de formation qui se contentent d'enseigner des stratégies sans proposer des mises en pratique s'exposent à ce que les participants ne sachent pas comment les appliquer.

- Il faut que l'information donnée ait un lien avec les valeurs de la personne.
- Pour comprendre une situation, il faut la changer, la mise en situation pratique est plus éducative que la discussion.
- L'appartenance au groupe influence considérablement l'acquisition de nouvelles connaissances.
- L'intégration de l'apprentissage dépend de la motivation (« On ne force pas à boire un cheval qui n'a pas soif »).

### **La théorie du champ : une application sur le champ représentationnel**

La théorie du champ est la théorie que K. Lewin a construite en référence aux travaux de la psychologie de la Gestalt.

Lewin a noté le lien qui existe entre la façon d'agir et la manière dont cette personne se représente ce qui l'entoure, ce qu'il a nommé la « théorie du champ ». Il a sans cesse rappelé qu'il fallait aborder la conduite d'un individu ou d'un groupe en n'ignorant pas le champ que constitue son environnement psychologique ou sa perception de la réalité environnante. Il est clair que pour Lewin, il ne peut y avoir d'apprentissage sans un changement de la réalité.

L'observation de Lewin l'a amené à constater les éléments suivants :

- Les préjugés ou les représentations erronés d'un individu créent une barrière qui empêche une modification ou l'acquisition de connaissances.
- Les affects, les émotions, les valeurs, les croyances d'une personne ont un impact majeur sur la disponibilité aux acquisitions nouvelles. Ainsi, l'acquisition intellectuelle de connaissances n'entraîne pas nécessairement leur

utilisation automatique et peut même entraîner des mécanismes de défense si puissants qu'ils peuvent empêcher quelqu'un qui manque de sécurité de voir la réalité telle qu'elle est.

Pour Lewin, le lien entre l'apprentissage et le changement chez celui qui apprend constitue une de ses préoccupations majeures, et c'est donc pourquoi la recherche-action s'intéresse à la manière dont les gens modifient leurs représentations de la réalité, leurs comportements et leurs croyances les plus communes. Il constate aussi que l'apprentissage en groupe est plus efficace en présence d'une tension didactique.

Pour qu'il y ait apprentissage, Lewin considère donc qu'il doit y avoir un changement dans les représentations. Il modélise ce processus dans le modèle suivant (Paquay L., 1999, p. 39) qui comprend trois phases :

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

Comme bilan partiel, nous noterons que si Dewey apportait un programme de recherche potentiellement fécond, les travaux de Lewin nous apportent des précisions et un éclairage important sur les processus à l'œuvre chez l'apprenant dans le cadre de son apprentissage. Pour notre propre démarche, nous retiendrons principalement de Lewin l'importance qu'il accordait au conflit entre représentations au cours du processus d'apprentissage.

### 1.3. Kolb : enrichissement de la dialectique de la recherche-action

Kolb est aujourd'hui l'auteur auquel on se réfère le plus souvent lorsqu'on précise les étapes de l'apprentissage expérientiel, en particulier chez les adultes.

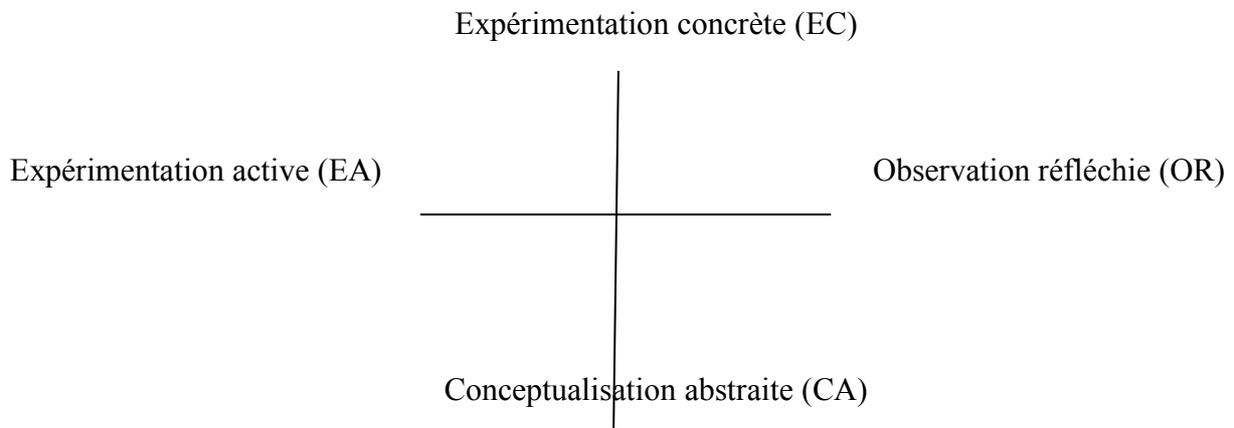
Précédemment, nous avons présenté les apports les plus importants de Dewey qui a réfléchi au concept de l'apprentissage expérientiel et de Lewin qui a analysé les liens entre l'apprentissage et le changement. (Murrell et Claxton, 1987, p. 43)

Si l'attention portée à l'apprenant et à ses processus internes se retrouve bien sûr chez Kolb, il va développer une approche des spécificités de chaque apprenant, en construisant une théorie importante des styles d'apprentissage.

En premier lieu, son modèle de l'apprentissage expérientiel, inspiré des travaux de Lewin et formulé par Kolb en 1984, comprend quatre étapes :

- **Expérience concrète** : signe l'entrée en contact avec un fait, un élément ou une situation C'est à travers cette rencontre qu'émerge une question à laquelle l'individu a le désir de trouver une solution ou une réponse.
- **Observation réfléchie** : implique une attitude d'observation qui laisse entrevoir des significations entrevues sous plusieurs angles.
- **Conceptualisation abstraite** : consiste en l'établissement des liens de cause à effet entre les éléments de la situation vécue et observée précédemment. Il y a une recherche à assimiler et à créer des concepts.
- **Expérimentation active** : l'individu confronte ses conceptions théoriques avec la réalité et engage un processus de régulation et de réajustement.

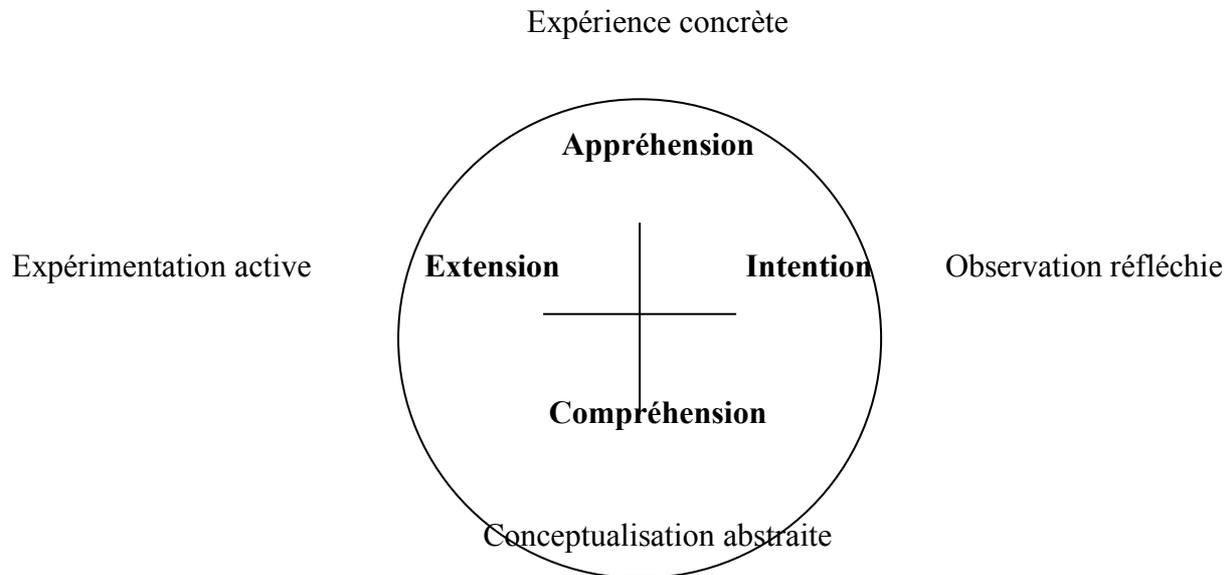
**Les centres d'intérêt des divers styles d'apprentissage  
(Kolb, 1984, p. 21)**



Kolb (1984) pousse plus en avant la dialectique entre les phases de l'apprentissage. Dans l'expérience, on retrouve la saisie par appréhension, par intention, par compréhension et par extension. Mandeville (1997) résume la pensée de Kolb en décrivant quatre habiletés différentes :

- **l'appréhension** : il s'agit de s'engager pleinement et personnellement dans de nouvelles expériences ;
- **l'intention** : appelle à la réflexion et l'observation de l'expérience selon plusieurs perspectives ;
- **la compréhension** : à partir de la création de concepts qui s'intègrent dans des théories logiques au moment de la conceptualisation et enfin
- **l'extension** : invite à exploiter ces théories en vue de prendre des décisions et de résoudre des problèmes qui conduiront l'étudiant vers de nouvelles expériences.

### Dimension structurelle du processus d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984, p. 42)



#### 1.3.1. Le *learning Style Inventory* (inventaire des styles d'apprentissage)

C'est autour de ce schéma que Kolb décrit quatre styles d'apprentissage, c'est-à-dire quatre conduites qui sont autant de modes de rapport à la connaissance : le style divergent, le style convergent, le style assimilateur et le style adaptateur sont caractérisés par vingt items (voir tableau ci-dessous) dans le but de cerner, et d'accompagner un étudiant dans son processus de transformation de ses représentations.

Avec cet instrument de mesure, Kolb permet à une personne de déterminer son style d'apprentissage. Par exemple, une personne peut constater qu'elle accorde dans ses apprentissages plus ou moins d'importance à l'expérience concrète ou à la conceptualisation abstraite ou qu'elle donne une place plus ou moins grande à l'observation réfléchie et à la réflexion ou à l'expérimentation active.

**Questionnaire pour une pédagogie des représentations**  
**(Bois, inspiré de Kolb, 2003)**

Vous vous représentez comme étant une personne qui :	OUI	NON
• 1. Valorise l'observation impartiale et la réflexion personnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 2. Valorise la logique et la théorie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 3. Aime collaborer avec les personnes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 4. Aime s'engager dans une expérience concrète	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 5. Aime vérifier constamment la validité des théories	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 6. Procède de façon conceptuelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 7. Réfléchit sur son expérience	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 8. Doué pour les prises de décisions rapides	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 9. Préfère l'analyse inductive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 10. Préfère travailler seul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 11. Apprend à partir de situations sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 12. Éprouve des besoins d'affiliations significatives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 13. Applique facilement les notions théoriques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 14. Est interactif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 15. Intègre et fait une synthèse de ses observations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 16. S'intéresse à la technologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 17. Sensible aux opinions des autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 18. Voit les situations sous diverses perspectives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 19. Est extraverti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 20. Résout les problèmes par tâtonnement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 21. A de l'imagination	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 22. Aime exécuter et réaliser des projets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 23. Est introverti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• 24. recueille tous les faits pour se faire une opinion personnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

**Inventaire des styles d'apprentissage  
(Bois, inspiré de Kolb, 2003)**

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

### 1.3.2. Utilisation pédagogique du questionnaire de Kolb

En conclusion, nous montrons comment nous avons utilisé ce questionnaire, adapté dans notre contexte, dans des situations pédagogiques orientées vers l'étude du champ représentationnel de l'étudiant en relation avec le *Learning Style Inventory*.

Nous avons élaboré ce questionnaire inspiré de la classification de Kolb dans un double objectif. Nous voulons non seulement catégoriser la typologie des personnes face à l'apprentissage (qui était l'objectif de départ de Kolb), mais mesurer aussi l'écart entre la manière dont l'étudiant se représente lui-même et la manière dont le professeur se représente l'étudiant. A cet effet, la procédure que nous avons expérimenté est la suivante : dans une première phase, professeur et étudiant remplissent le questionnaire en même temps ; puis cette étape est suivie d'un entretien afin de comparer les résultats obtenus.

Les résultats montrent qu'il y a souvent discordance entre les deux types de réponses aux questionnaires ce qui fait tout l'intérêt pédagogique de l'entretien qui suit dans la deuxième phase.

L'entretien est l'occasion de repérer chez l'étudiant ses représentations potentiellement erronées, à évaluer les réactions de défense ou d'ouverture, à évaluer la manière dont il perçoit ses capacités et enfin à évaluer ses capacités de réajustement et de remise en question.

L'entretien se fait suivant la grille de lecture que nous avons élaboré pour visiter quatre grands thèmes :

**Grille d'évaluation simplifiée des styles d'apprentissage  
(Bois, 2003)**

Catégorisation du modèle de Kolb reformulé	Listes d'items possibles
<p align="center"><b>Action concrète</b></p> <p align="center">Comment l'étudiant s'articule avec les personnes et les situations sociales ?</p>	<p>Est-il :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- interactif</li> <li>- participant</li> <li>- méfiant</li> <li>- confiant</li> <li>- sensible aux opinions des autres</li> <li>- intraverti</li> <li>- extraverti</li> </ul>
<p align="center"><b>Observation réfléchie</b></p> <p align="center">Quelle importance l'étudiant accorde-t-il à la réflexion ?</p>	<p>Procède-t-il par :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- observation impartiale</li> <li>- tâtonnement</li> <li>- affirmation</li> <li>- certitude</li> <li>- croyances</li> <li>- curiosité</li> <li>- discrimination</li> <li>- ouverture</li> </ul>
<p align="center"><b>Conceptualisation abstraite</b></p> <p align="center">Quelle est sa capacité à conceptualiser, à mettre en lien les idées et les choses ?</p>	<p>A la capacité ou non de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conceptualiser</li> <li>- imaginer</li> <li>- créer</li> <li>- construire des modèles</li> </ul>
<p align="center"><b>Expérimentation active</b></p> <p align="center">Quelle est sa capacité de régulation ?</p>	<p>Capacité ou incapacité à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réajuster ses points de vue</li> <li>- réajuster ses actions</li> <li>- changer d'orientation</li> </ul>

## 1.4. Argyris et Schön : la science-action

Argyris et Schön (1974) ont élaboré une épistémologie de la connaissance issue de la pratique professionnelle. Ces deux auteurs ont eux aussi réfléchi au rapport qui existe entre l'apprentissage et l'expérience, dans le contexte des apprentissages des théories guidant l'action professionnelle. Et ils prônent eux aussi une approche réflexive de l'action : « La science action implique que les participants s'engagent dans un processus de réflexion, mené en collaboration, sur des problèmes liés à la pratique dans un contexte d'apprentissage » (Argyris, 1985, p. 67)

La pratique professionnelle est la cible des études des auteurs parce qu'elle est le lieu privilégié d'analyse des distinctions entre savoir théorique et savoir pratique — « savoir », « savoir-faire » ; connaissance déclarative, connaissance procédurale. Ce qu'ont mis à jour Argyris et Schön est le fait que les praticiens possèdent effectivement des connaissances enracinées dans leurs actions et pertinentes (*knowing in action*, le « savoir-faire ») mais que ces connaissances demeurent la plupart du temps tacites.

En effet, Argyris avancent que les professionnels acquièrent au cours de leurs années d'apprentissage et de pratique professionnelle un bagage de connaissances important mais que ce bagage est très souvent difficile à (faire) expliciter. De cette constatation, sont nées trois grandes stratégies d'apprentissage :

- Réfléchir sur le résultat de ses actions, afin d'apprendre d'elles et de devenir plus efficace.
- Considérer la façon dont les personnes planifient et organisent leur action comme une véritable recherche.

- Et enfin, ne pas limiter la réflexion *sur* l'action mais de s'intéresser à la réflexion *dans* l'action.

Argyris et Schön (1974) analysent alors deux dimensions d'apprentissage : la première porte sur l'apprentissage *sur* l'action et la deuxième porte sur l'apprentissage *dans* l'action.

C'est cette deuxième dimension, l'apprentissage *dans* l'action, que privilégient les auteurs. L'apprentissage dans l'action, selon Schön (Schön, 1983, p. 55), peut se faire de trois façons : par exploration, par test et par vérification des hypothèses (*exploratory experiments*). L'action elle-même devient alors la source de nouvelles connaissances, l'opportunité d'une réflexion contemporaine de l'action.

Les auteurs ont élaboré une méthode réflexive originale qui se retrouve dans le concept du « modèle d'action » et qui nous intéresse au premier plan dans notre quête de la pédagogie des représentations.

#### **1.4.1. Définition des constituants d'un modèle d'action**

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

On ne peut donc pas aborder la mise à jour des constituants d'un modèle d'action sans s'arrêter sur les représentations implicites que chaque personne met en jeu dans la

construction de sa propre réalité. C'est bien à travers le décodage des représentations que nous accéderons aux identifications idiosyncrasiques de la réalité.

Nous avons choisi de résumer en cinq éléments, les stratégies qui permettent de repérer et d'agir sur les représentations :

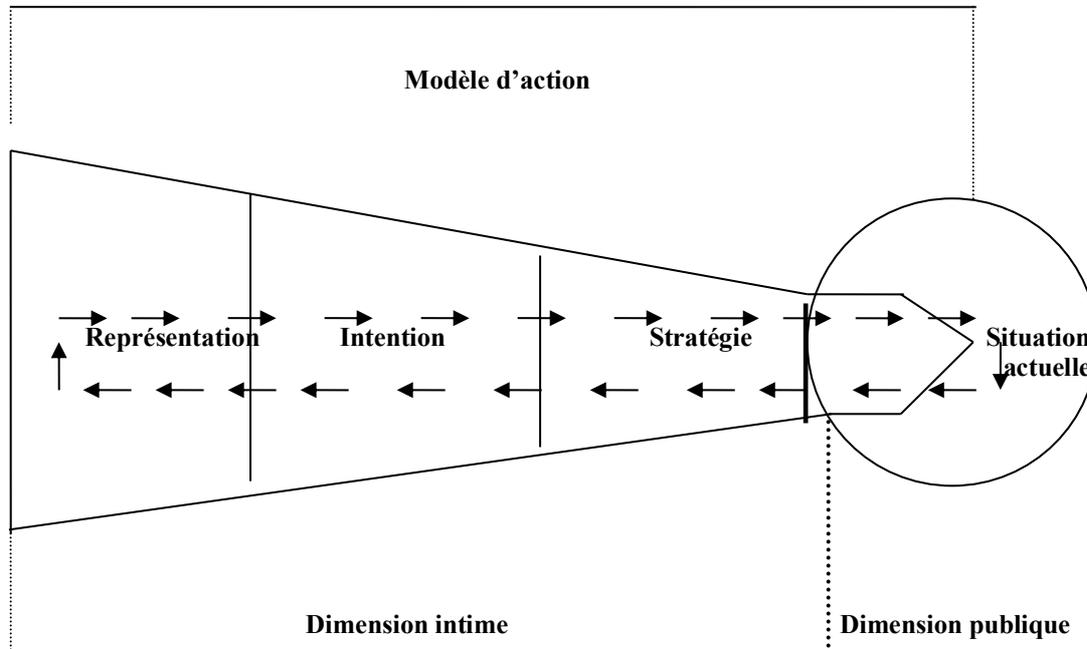
- **Identification des représentations** : porter l'attention sur les émotions, les croyances ; les valeurs et les attitudes comme *éléments constitutifs* de la représentation.
- **Interprétations** : se pencher sur les opinions, les pensées lors de l'événement. Les *émotions* sont intéressantes car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

Ainsi, porter l'attention sur la vie psychique, émotionnelle et affective permet la mise à jour des représentations de la personne et l'aide à découvrir son propre modèle d'action. Il convient ensuite de réfléchir sur les stratégies mentales qui sont mises en jeu pendant la phase opérationnelle elle-même.

Cette auto-analyse offre à la personne de s'interroger sur les écarts qui existent entre son intention de réaliser d'une certaine manière une action et la manière réelle dont elle a réalisé celle-ci. À cette condition, se mettent en jeu les stratégies de régulation, de réajustement qui agissent aussi bien sur l'environnement que sur les objectifs personnels en conformité avec les attentes.

Le schéma suivant résume l'analyse stratégique proposée par Argyris et Schön.

**Structure et dynamique du modèle d'action**  
(D'après Bourassa, Serre, Ross, 1999, p. 61)



#### 1.4.2. L'efficacité et l'inefficacité des modèles d'action

Pour le praticien, l'action est dite efficace quand il a le sentiment d'avoir réalisé ce qu'il voulait faire. La non-résolution de problèmes engendre, elle, un sentiment d'inefficacité. Une fois définis ces deux termes, on peut relever trois types de causes engendrant l'inefficacité :

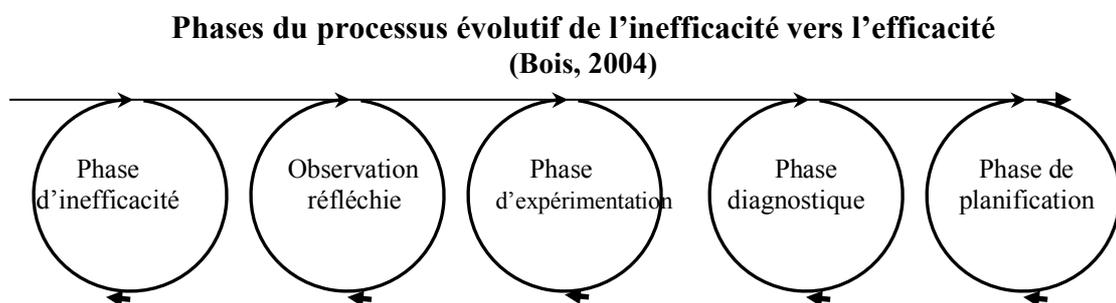
- L'émotivité l'emportant sur la maîtrise.
- L'obstination dans une tâche irréalisable.
- Le maintien d'un écart entre l'intention de faire et l'action réelle.

Rappelons que les modèles d'action sont des habitudes contractées par le praticien. Le passage de l'inefficacité à l'efficacité implique donc pour le praticien la nécessité de changer

ses stratégies ou représentations habituelles. Le praticien traverse alors une période de crise ou de confrontation qu'il négocie à sa manière :

- Soit de façon négative en mettant en jeu des routines défensives, des stratégies d'évitement voire même des subterfuges. Dans ce cas de figure, le praticien restera dans le même modèle d'action.
- Soit de façon positive en profitant de cette crise pour changer et rechercher des solutions en dehors de son cadre de référence habituel.

Cette rapide étude montre encore une fois que le processus de transformation est tributaire du modèle de représentation de la personne. Nous résumons nos réflexions précédentes dans le schéma ci-dessous qui nous servira dans la formalisation du processus de transformation.



### **1.5. Isabel Lòpez Gòrriz et le modèle de la spirale réflexive**

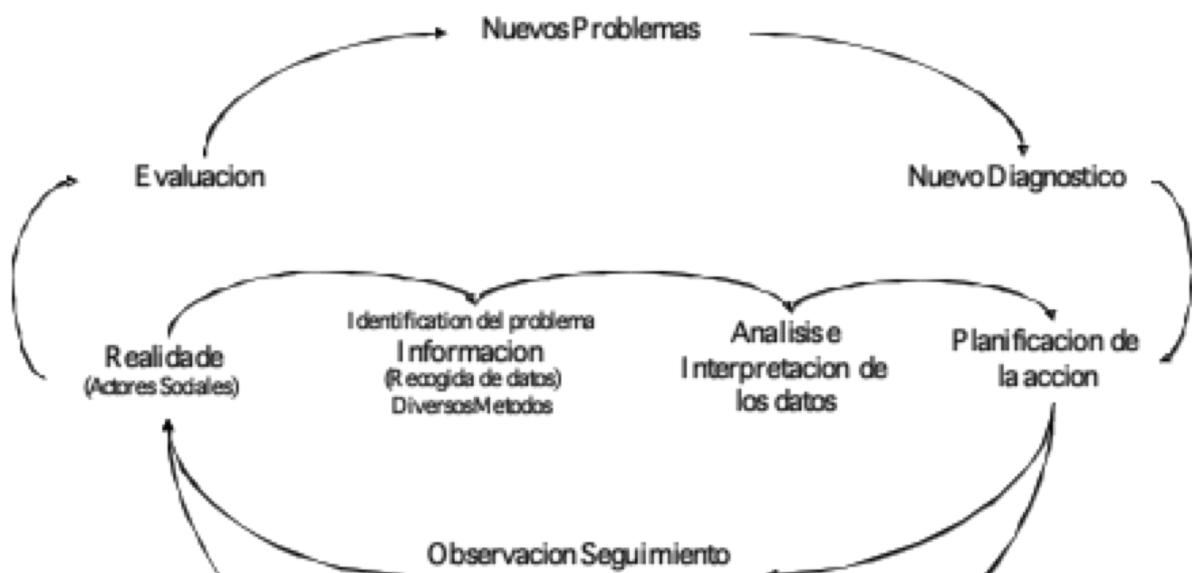
Isabel Lòpez Gòrriz (1994, pp. 112-113) propose le modèle du cycle de la « spirale autoréflexive » dans laquelle le diagnostic prend une place prépondérante comme nécessité de planifier une action adéquate.

Elle propose un processus circulaire qui comprend les phases successives d'observation, de réflexion, d'analyse et d'évaluation en vue de réaliser une planification de l'action à partir de laquelle une nouvelle action s'engagera.

En identifiant ainsi le problème, il devient possible de recueillir des données, de les interpréter et de les introduire dans l'action. Cette phase active cognitive permet de prendre des décisions de résolution :

« Que parte de la realidad de un problema concreto que tiene que conocer, consultar, diagnosticar y analizar, para planificar una acción con la finalidad de resolverlo ; mientras la acción se aplica, se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para aplicar de nuevo otra planificación. Es un proceso circular y en espiral, es decir, se vuelve constantemente al punto de partida, pero ampliando el círculo en amplitud y profundidad, en un movimiento de vaivén y de dialéctica que nos permite conocerla y aprehenderla con más precisión » (Lòpez Gòrriz, 1994-88, pp. 112-113)

### Espiral auto reflexiva (Lòpez Gòrriz, 1987-88)



## 2. Premières conclusions sur la formation expérientielle

---

Ce parcours à travers les concepts et l'évolution de la formation expérientielle nous montre une logique d'évolution qu'il nous semble intéressant de mettre en exergue.

Rousseau et Dewey avaient, tout d'abord, pour projet de redonner toute sa place à l'apprenant et pour cela attribuaient une réelle valeur à l'expérience. La formation expérientielle s'est donc construite sur cette base. Plus tard, c'est le mérite de K. Lewin de s'être confronté au processus effectif de l'apprentissage et d'avoir mis en lumière la question des représentations comme obstacles à l'apprentissage. Cependant, là où Lewin en est resté à une réflexion d'ordre générique, il revient à Kolb d'avoir su catégoriser différents styles d'apprentissage.

D'autres chercheurs comme Argyris et Schön ou Lopez Gorriz se sont, eux, penchés sur la question des stratégies à mettre en place dans l'action elle-même et son analyse pour permettre aux apprenants de se confronter à leurs propres représentations.

Le constat qui s'impose au terme de ce bref résumé est que le rôle du formateur dans le processus de confrontation aux représentations résistantes n'a pas encore été pensé dans la recherche en formation. C'est là, justement, l'objet de la directivité informative que nous exposerons dans la partie suivante.

### **3. L'enjeu de la formation existentielle**

---

#### **3.1. De la formation expérientielle à la formation existentielle**

Ce parcours à travers les concepts de la formation expérientielle nous invite à nous pencher à nouveau sur le sens même du projet de la formation, projet touchant à cette dimension de l'existence qui va au-delà des objectifs économiques, sociaux, psychologiques. Nous voulons encore une fois repartir de ce que B. Honoré appelle : « 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).

C'est en ce sens que l'existence est dite « formative ». Il s'agit d'un rapport avec la vie, un geste anthropoformateur pourvoyeur d'humanité qui va au-delà des savoirs et des savoir-faire et qui participe de la construction existentielle de la personne.

Par cette rapide rétrospective des étapes de la formation expérientielle et existentielle une constatation immédiate s'impose : « L'expérience n'est pas automatiquement formatrice » (Germain, 1989). Pour que l'expérience soit formatrice, nous dit Pineau, « elle doit passer par une remise en question de la personne impliquant sa globalité et instaurer une rupture au cœur des convictions installées. Alors peut se produire un processus de réunification de la personne (dimension existentielle), de problématisation nouvelle de transformation ou de réflexion, (dimension cognitive) » (Courtois, Pineau, 1991, p. 348).

Ce processus nous fait rencontrer la dimension temporelle de l'existence et de ces liens avec la formativité. Comment accompagner une personne qui cherche à construire du sens à partir de ses expériences personnelles ? S'il est clair que la vie présente ne peut se

défaire facilement du passé, l'expérience montre parfois que la vie n'est pas pour autant un ensemble spontanément ordonné et sensé. C'est au contraire au premier abord un mélange de hasards, rempli de petites histoires qui finissent par se déformer avec le temps.

Comment retrouver la forme primitive d'un événement qui date ? La remémoration active appelle une 'reliance' temporelle, une reconnaissance des « traces » ; acquérir son historicité, comme le disent G. Pineau et J.-L. Le Grand, c'est « faire jaillir une source, une genèse personnelle de sens temporel. » (Pineau G., Le Grand J.-L., 1996, p. 75)

C'est l'objectif qui sous-tend le projet des histoires de vie en formation vers lequel nous nous tournons maintenant.

### **3.2. L'expérience et la temporalité : récit de vie et formation existentielle**

L'approche des histoires de vie qui nous vient de l'univers des sciences de l'éducation nous permet de questionner le passé sans pour autant tomber dans un « acte psychologique sauvage ». Le concept des histoires de vie nous renvoie à la devise socratique : « connais-toi toi-même ». Devise qui demande, si on veut l'appliquer, de lever bien des obstacles, révélés ou non : « Faire sa vie n'a jamais été facile, la gagner non plus, la comprendre encore moins. » (Pineau G., Le Grand J.-L., 1996, p. 52)

Avec les histoires de vie, nous possédons un vecteur de communication et d'interaction très aidant pour la personne, qui favorise la remémoration et la reformulation des séquences d'une vie inscrite dans la temporalité. Ce n'est pas par hasard que trois millions de français tiennent un journal intime (Pineau G., Le Grand, 1996, p. 87). Depuis les années 70, le récit

de vie connaît une véritable mode, dont la vocation est d'extraire sa propre vie du sens commun qui l'a envahie pour y découvrir son sens « solitaire », son propre sens.

Pourquoi « solitaire » ? Parce que les personnes rencontrent dans cette démarche, à un moment donné, la nécessité de se désolidariser d'un cadre collectif certes confortable et sécurisant, mais qui, dans le même temps, leur fait perdre leur propre sens.

A l'évidence, le journal intime est un espace où l'on tente de trouver ses propres repères, un refuge que l'on garde soigneusement secret. On dit à son journal ce que l'on ne veut pas montrer au grand jour, parce que l'on n'ose pas ou que les conditions d'écoute de l'environnement ne sont pas suffisantes.

En dehors de ces cahiers couverts de lignes, combien de journaux intimes sont imprimés dans la mémoire de chacun sans qu'il en ait connaissance ? Où se trouvent les mots qui relatent des séquences écrites à l'encre rouge ? A un moment donné, ce n'est plus un tiers extérieur à la personne qui doit rompre la confidentialité ; c'est la personne elle-même qui est appelée à visiter ses propres secrets. Car même si les phrases de son histoire sont enfermées dans un tiroir inaccessible, elles n'en ont pas moins conservé un pouvoir sur le vécu du présent.

Faut-il maintenir tous ces mots, ces phrases, dans le lieu du secret de son inconscient, ou au contraire les réactiver grâce à une entrée progressive dans le passé de sa vie ? « Des faits temporels personnels » (Pineau G., Le Grand, 1996, p. 87), chronologiques, qui véhiculent un vécu qui fut éprouvé avant de passer dans la rubrique de l'oubli.

Toute la difficulté réside dans le fait de relier cette historicité séquentielle au vécu personnel, de réactiver une réflexion qui procède effectivement de sa propre expérience. Certaines personnes sont en effet dans l'incapacité de tirer leçon des événements de leur vie.

Elles vont alors naturellement dans le sens collectif et finissent par se perdre de vue, reconnus par leurs pairs mais, en revanche, marginalisés par rapport à eux-mêmes. Elles s'affairent, comme le dit Heidegger, dans une « quotidienneté » tendant à se dégrader dans le « on » ; elles deviennent à l'image de « l'homme en fuite de lui-même » qu'évoquait Pascal.

Tout le monde a, quelque part en soi, sa propre histoire écrite ; et parce qu'on ne la consulte plus, on finit par oublier son fil conducteur. Toutes les séquences qui ont été offertes retournent à l'anonymat, et il reste l'impression d'une vie chaotique et parfois vide. Aider les personnes à retrouver la cohérence qui relie entre elles leurs séquences de vie, tel est notre objectif. Un acte par lequel le territoire de l'écriture du moi s'élargit à une parole à connotation intérieure.

Ce qui nous intéresse dans cet acte n'est pas le contenu informatif de l'énoncé, mais plutôt son caractère performatif, c'est-à-dire « qui produit quelque chose », qui apprend quelque chose de nouveau à la personne, alors même qu'elle en soit l'auteur. L'énoncé performatif tel que nous le concevons délivre *comment* une personne analyse les séquences de sa vie quotidienne, et dévoile son rapport à l'événement plus que l'événement lui-même.

Probablement, et c'est la posture que nous adoptons, qu'il faut apprendre de sa vie avant de la comprendre. Souvent, les personnes ont le sentiment de n'avoir rien appris de leur vie mais ce sentiment est erroné : on apprend toujours de sa vie, consciemment ou non. La vie est formatrice ; le temps est formateur ; comme un sablier qui égrène les secondes, il peut être retourné. La personne peut alors revisiter rétrospectivement le processus dynamique de son histoire, et découvrir avec un regard nouveau le lien de cohérence qui a lié les événements les uns aux autres, lien qu'elle ne pouvait pas voir en temps réel, lorsqu'elle suivait pas à pas, tant bien que mal, le rythme imposé par la vie.

Il est physiologique de ne pas extraire au fur et à mesure de l'enchaînement de notre vie tout le sens qui s'en dégage. C'est pourquoi il y aura toujours nécessité, dans les grands moments charnières de l'existence, de moments d'arrêt pour relier les périodes de sa vie.

Une deuxième dimension des travaux centrés sur les histoires de vie peut s'entrevoir dans la question que pose G. Pineau : « Les récits de vie, pour quoi faire ? » (Pineau G., 2001, p. 55). Ce « pour quoi », qui n'est pas un « pourquoi », trop automatiquement recherche de cause plutôt que de sens, m'apparaît résolument tourné vers l'avenir.

Nous invitons parfois les personnes, à certains moments cruciaux de leur vie, depuis un présent toujours stratégiquement situé au carrefour du passé et du futur, à choisir la direction de leur regard : vers l'avant ou vers l'arrière ? Dans la notion de « pour quoi faire », c'est bien l'avant qui s'exprime : tirer du sens du passé pour mieux l'inscrire dans le futur et ainsi donner corps et sens au présent.

Il semble bien qu'une telle démarche de recherche de sens constitue un défi majeur pour les personnes. C'est qu'il leur faut se motiver à apprendre, à réapprendre de leur vie quotidienne, à revisiter leurs prises de position actuelles, leurs points de vue anciens. Et pour cela, disent-elles, « il y a tant d'habitudes à vaincre, tant de comportements automatiques qui me tiennent à l'écart de moi... » Parfois, cette prise de conscience va jusqu'au questionnement existentiel : « Y a-t-il un sens à ma vie incarnée ? Et quel est-il ? Suis-je utile ? Ma vie est-elle utile ? »

Notre objectif est alors d'interroger la valeur que la personne accorde au temps, la manière dont elle l'habite. Le temps est-il valorisé ou dévalorisé ? Est-il rempli de nécessités mécaniques, séparé des valeurs authentiques ? Le temps est-il à jamais perdu, sans liaison avec un passé, un présent ou un futur ? En abordant ainsi la temporalité de l'expérience, nous

sommes conduit à discuter autour de la question du temps inauthentique des temporalités remplies par des activités stériles.

Dans cette discussion, nous sommes inmanquablement ramenés non seulement à questionner l'histoire de la personne mais son rapport même à la temporalité, c'est-à-dire aussi la nature des représentations implicites que la personne a sur sa propre histoire. C'est donc le moment de nous tourner vers la question des représentations.

## CHAPITRE 3

# LE CHAMP EXPERIENTIEL ET LA REPRESENTATION

### 1. Introduction

---

Une première direction de travail nous a permis de situer la posture des principaux auteurs de la formation expérientielle sur la place des représentations dans le processus formateur.

Ainsi, comme nous l'avons vu, Dewey (1930) mentionne que l'expérience sans réflexion ne conduit pas à un véritable apprentissage, tandis que Lewin (1951), avec sa « théorie du champ », avertit qu'il ne peut pas y avoir d'apprentissage sans un changement de la représentation de la réalité. Argyris (1974) à travers le « modèle d'action » montre que les habitudes conditionnées par des représentations de la réalité constituent un obstacle à l'apprentissage. Plus récemment, Pineau (1991) prolonge le constat de ses prédécesseurs quand il déclare qu'une expérience, pour qu'elle soit formatrice, doit passer par une remise en question et instaurer une rupture au cœur des convictions installées. On retrouve la même conviction chez A. Giordan « Pour apprendre, il faut une déconstruction des conceptions en

place et l'apprenant ne se laisse pas facilement déposséder de son savoir » (Giordan, 1998, p.12)

Ces points de vue confirment que l'apprentissage ne peut s'entrevoir sans un processus de transformation et par voie de conséquence sans un conflit cognitif entre les informations nouvelles et la connaissance déjà en place.

## **2. La question de la représentation : quelques repères théoriques**

---

### **2.1. Qu'est-ce qu'une représentation ?**

La notion de représentation porte avec elle un lourd passé philosophique et psychologique. De plus, aujourd'hui Sciences Cognitives et Neurosciences se sont emparés de la notion et exercent une influence considérable dépassant même le cercle des spécialistes. Nous n'entrerons pas dans les débats philosophiques autour de cette notion mais nous voulons introduire les éléments essentiels au traitement pédagogique qui nous importe.

De prime abord, qu'entend-on par représentation ? Par définition, la représentation est là pour « valoir de », valoir à la place de la chose qui peut ne plus être présente. La représentation est faite pour être une « re-présentation » de la chose vue, entendue, sentie.

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

Aujourd'hui, la notion de représentation vaut pour un schéma que se construit le cerveau, ou la pensée, pour interpréter le monde. Dans les sciences cognitives, cette notion a été utilisée pour expliquer les processus visuels, à partir du moment où on ne pouvait plus prétendre que le monde extérieur se reflétait dans le cerveau, comme une image sur un écran.

On ne sait toujours pas bien, même à l'heure actuelle, la nature exacte d'une représentation visuelle. Ce qui est sûr, c'est qu'il y a bien 'quelque chose' dans le cortex visuel — une image, un diagramme, un schéma... — en lien, plus ou moins fidèle, avec la réalité. Ce 'quelque chose' est le résultat de l'analyse (rapide, ce qui donne ce sentiment d'instantanéité) par le cerveau de ce que l'on regarde.

Ensuite, cette notion de représentation a été généralisée à tout le fonctionnement du cerveau, de la perception à la pensée. On parle alors de représentation mentale. On avance alors que le fonctionnement du cerveau en général, consiste en des manipulations (constructions, modifications, etc.) de telles représentations.

Une caractéristique importante des représentations, selon les sciences cognitives, est que la plupart de celles-ci ne sont pas conscientes. Il faut donc faire la différence entre une représentation comme résultat d'une opération automatique du cerveau et une représentation consciente, pleinement accessible à la conscience du sujet. Mais, même si la distinction paraît naturelle, un des enjeux des discussions philosophiques récentes tourne autour de la question de *où* faire passer la frontière...

Nous retiendrons de ces premières remarques que cette notion de représentation vient bousculer la notion plus courante, plus psychologique, de représentation au sens de regard sur les choses (comme lorsque l'on répond à quelqu'un, de manière agacé, « oui, mais c'est ta représentation ! »). Ici, la notion de représentation suggère plutôt les notions d'habitudes, de

croyances, d'idées implicites, et même d'a priori. C'est d'ailleurs dans ce sens là que les auteurs étudiés plus haut utilisaient la notion de représentation.

## **2.2. Controverse philosophique autour de la notion de représentation**

Mais avant de pénétrer plus avant dans notre approche de la notion de représentation, il faut remarquer que le concept même de représentation est discuté aussi bien en philosophie — par la phénoménologie en particulier — qu'en neurosciences — ce sont les travaux de F. Varela, notamment.

### **2.2.1. Champ représentationnel et phénoménologie**

La phénoménologie vient à la rescousse de l'homme englué dans ses habitudes et questionne : comment extraire les habitudes que l'homme a contractées et qui le conduit à des représentations erronées ? Comment préserver intacte la conscience et le champ perceptif pour appréhender le monde tel qu'il se donne à l'homme ? Husserl donne un premier indice : « Je me suis donné à moi-même de façon absolument immédiate que dans le présent de ma vie. De lui seul, j'ai une expérience de la forme la plus immédiate, celle de la perception. » (Husserl, 1923, p. 175)

La phénoménologie en vient donc à questionner la notion même de représentation et discute cette dernière en relation avec la notion de phénomène. Kant en son temps avait déjà pris la mesure de l'écart que l'homme installe entre ce qu'il pense de l'objet et la réalité de ce dernier, il dénomme cet écart, le « phénomène ». Si le phénomène de Kant est « pensé », celui

des phénoménologues est perçu et vécu. Nous nous situons ici en amont du clivage réflexif, au niveau d'une « surréflexion » (Merleau-Ponty, 1964) qui fait appel à une saisie d'un sens qui précède la réflexion.

Husserl préconise de réaliser une rupture avec une manière habituelle d'observer, de penser, de percevoir... Sa praxis propose d'évacuer tous les artéfacts qui interdiraient à la conscience d'accéder au clair et distinct du champ perceptif qui se donne dans l'immédiateté. Afin de préserver une clarté de conscience, et que celle-ci conserve son essence pure, Husserl propose l'épochè, c'est-à-dire une mise entre parenthèses de tous les habitus perceptifs, moteurs et conceptuels, afin d'appréhender le monde avec un regard vierge.

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

### **2.2.2. Du concept cognitiviste à la conception éactive**

F. Varela reprendra cette controverse philosophique en s'inspirant des travaux de Husserl pour s'attaquer à l'hégémonie des sciences cognitives dans la philosophie contemporaine, hégémonie qu'il dénomme le « cognitivisme ».

Il veut lui aussi soumettre à la discussion critique la représentation : « Dans notre discussion sur le cognitivisme, nous avons distingué deux notions de représentation. L'une est la notion généralement admise de représentation en tant qu'interprétation : la cognition correspond toujours à l'interprétation – ou à la représentation – de l'état du monde. L'autre,

beaucoup plus forte, pose que cette activité cognitive ne s'explique qu'au prix de l'hypothèse selon laquelle un système agit à partir de représentations internes [...] nous présumons que le monde est prédéfini, c'est-à-dire que ses propriétés sont établies préalablement à toute activité cognitive. » (Varela, 1989, p. 99).

Pour le cognitivisme actuel, le critère d'évaluation de la cognition est toujours « la représentation adéquate d'un monde extérieur prédéterminé » (Varela, 1989, p. 99). L'hypothèse cognitiviste prétend que la seule façon de rendre compte de l'intelligence et de l'intentionnalité est de postuler que la cognition consiste à agir sur la base de représentations qui ont une réalité physique sous forme de codes symboliques dans un cerveau ou une machine » (Varela, 1989, p. 38)

Au-delà de cette représentation bien mise en forme, à partir de systèmes établis, voire préétablis, n'y a-t-il pas une autre manière de concevoir le monde ? De nombreux chercheurs proposent une alternative à travers le concept de l'« éaction », terme anglais qui tente de préserver la proximité entre « action » et « acteur » en conservant un lien de rapport de réciprocité, le concept d'éaction constituant une alternative à la conception orthodoxe, « cognitiviste », de représentation.

Ce concept emporte avec lui l'idée d'une qualité intrinsèque de ce qui émerge et surgit à chaque moment de la vie, non prédéfini, mais éacté. C'est justement le point de vue de Varela : « L'idée fondamentale est donc que les facultés cognitives sont inextricablement liées à l'historique de ce qui est vécu, de la même façon qu'un sentier au préalable inexistant apparaît en marchant. » (Varela, 1989, p. 112)

Nous pouvons synthétiser ainsi la perspective éactive, qui recouvre plusieurs propositions nouvelles :

- La représentation ne joue plus un rôle clef.

- L'intelligence ne se définit plus comme la faculté de résoudre un problème, mais comme celle de pénétrer un monde partagé.
- Il existe une articulation significative entre un monde indéfini et le système qui doit le traiter.
- L'approche de l'énaction introduit dans sa physiologie les influences de la temporalité de la vie (une neurophénoménologie de l'action).

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

Ce que nous retiendrons de cette controverse est l'idée qu'une représentation ne peut pas être envisagée, selon Husserl et Varela, comme une image figée du monde et que le cerveau n'est pas une « boîte à représentation » pour reprendre l'expression employée plus haut par Huneman et Kulich. Pour avancer dans notre questionnement en vue de notre pédagogie de la représentation, il nous faut expliciter la nature des relations entre représentation perceptive et motrice, d'un côté, et représentation conceptuelle de l'autre.

### **2.3. Représentation perceptive, motrice et conceptuelle**

On appelle représentation perceptive le résultat de l'analyse par le cerveau de ce que l'on regarde, entend, sent, touche. Ces représentations sont le résultat de l'acte de perception. Mais il est très important de remarquer qu'une représentation perceptive donne aussi le sens de ce que l'on voit.

On appelle représentation motrice le schéma que le cerveau a construit par apprentissage d'un geste quelconque. Cette représentation est très en lien avec la notion d'intention et de schème de mouvement. S'il n'y avait pas de représentation du geste dans le cerveau, le geste ne serait pas réalisable.

Enfin, on appelle représentation conceptuelle le « schéma » que le cerveau a pour représenter une idée quelconque. Il y a toute sorte d'idées (ou de concepts) plus ou moins abstraites. On dira simplement, pour faire la différence entre une idée et une perception, qu'une perception est concrète alors qu'une idée est abstraite. Ce sont les idées abstraites que l'on appelle des concepts permettent à la pensée de généraliser.

Mais, la pensée est aussi habile pour construire des idées de plus en plus abstraites (c'est sa force et sa faiblesse !) : comme les idées de Beauté, de Justice, de Liberté, de Mathématiques, de Vérité, etc.

Tout cela pose beaucoup de questions, comme par exemple : Comment se construit une représentation ? Un concept ? Comment l'enfant apprend à maîtriser une idée abstraite ? Quel est le lien entre une perception et un concept ? Et, naturellement, ni la philosophie, ni les sciences cognitives, qui sont sensées s'occuper de tout cela, n'apportent de réponses claires...

Maintenant, il faut garder à l'esprit que, de manière générale, on ne peut pas dissocier perception et pensée, perception et idée.

Prenons l'exemple d'une tomate : ce que nous voyons, ce n'est pas simplement une tache rouge, plus ou moins ronde, c'est une tomate. Nous reconnaissons cette forme comme une tomate, donc comme quelque chose qui a du sens pour nous, en tant que fruit du jardin, par exemple. Nous avons donc, catégorisé notre perception. Et c'est la catégorisation qui donne le sens à notre perception. Cela est valable pour toute perception : sans catégorisation, pas de perception, pas de sens à la perception.

Le lien entre perception et pensée est magnifiquement illustré par l'histoire d'Ellen Keller. Cette jeune aveugle de naissance, sauvage, qui ne savait parler que par cris, a appris à parler (et à penser !) grâce à son éducatrice. Celle-ci a essayé, sans succès pendant des mois, de faire comprendre à Ellen que les choses qu'elle touchait avaient un sens (que les mots pouvaient servir à dénommer). La scène la plus émouvante du film est l'instant où Ellen, en jouant avec de l'eau, réalise d'un coup, et grâce à la répétition constante de son éducatrice, que le son qu'elle entend est le mot qui désigne la chose !

C'est l'instant magique et explosif. Elle se précipite alors partout, en entraînant son éducatrice avec elle, lui fait toucher tout ce qu'elle touche, lui fait répéter le son associé, et le répète à son tour. Ellen vient de comprendre le lien entre langage et perception, le lien entre catégorisation et perception.

Dernière notion, il faut distinguer cette catégorisation du regard que chacun de nous a sur les choses, les interprétations que nous associons, qui vont avec, ces représentations de base.

Reprenons l'exemple de la tomate : chaque personne a un rapport particulier aux tomates : pour certains, elles sont associées aux tomates farcies qu'ils devaient manger obligatoirement dans leur enfance ! Pour d'autres, elles peuvent être aussi associée aux idées de marché, d'été, de vacances en Provence, etc. Ces représentations, pour les discriminer des précédentes, nous les appelons des représentations de second degré. Ce sont ces représentations qui nous intéressent particulièrement.

Nous voyons à travers cette introduction sur les représentations que certaines appartiennent au monde de l'inconscient cognitif, servant de support à la compréhension, à la catégorisation spontanée, irréfléchie, tandis que d'autres, les représentations des attitudes emportent avec elles une biographie, des investissements affectifs et émotionnels, des enjeux personnels. Tous ces « satellites » de la représentation compliquent la lecture de leur

signification. C'est bien ce type de représentation qui participe à l'ancrage des idées, des pré-supposés, les allant de soi, etc.

Les représentations ne sont ni passives, ni statiques, même celles qui se trouvent dans le champ de l'inconscient cognitif, au contraire, elles sont actives, et s'immiscent dans les modèles de perception, d'intégration et d'interprétation.

L'apprenant a tendance à ne pas reconnaître une information lorsque celle-ci est trop éloignée de son modèle référent. Le plus souvent, il a tendance à la déformer en l'assimilant à la structure d'accueil, à un « identique à soi ».

En conséquence, cette étape d'assimilation nous renvoie à un questionnement de fond : comment un homme parvient-il à comprendre le point de vue d'un autre homme ? Comment la transmission du savoir peut-elle être saisie dans son entièreté ? Comment un événement peut-il être reçu pour ce qu'il est ?

#### **2.4. La représentation : une nécessité à la stabilité cognitive et comportementale**

Dans une vision sociale, l'habitus pour Durkheim, désigne « une disposition générale de l'esprit et de la volonté qui permet à un individu d'accéder à l'éducation et qui l'oriente dans un sens défini pour toute la vie » (Durkheim, cité par Dubar, 1991, p. 67) On voit bien que l'habitude conserve ici un caractère positif, puisqu'il s'agit d'un système de dispositions durable et transposable qui préserve une cohérence et une stabilité sociale. L'habitus permet aux individus d'adopter les stratégies qui sont en accord avec leur appartenance sociale (Schèmes inconscients). C'est aussi un système efficace pour découvrir de nouvelles façons d'agir tout en conservant son fonctionnement habituel. Le système des représentations est

souvent identifié aux habitus. Nous voyons que le propos de Durkheim contredit l'idée établie que l'homme subit ses représentations plutôt qu'il ne les choisit.

L'ancrage identitaire personnel et social de l'homme est construit sur la base de représentations, d'habitudes et d'interprétations selon des schémas qui économisent l'activité mentale.

Dans une vision individuelle, la représentation constitue une structure de première urgence, provisoire qui aide à se forger une opinion, ou à tirer du sens d'une information qui n'a pas encore été mise à l'épreuve de la réflexion. Ainsi, le champ représentationnel, assure une sorte de « relais cognitif », permettant de donner un sens premier par défaut, quand la personne se trouve confrontée à une information inédite, à une situation imprévisible.

Il s'agit donc d'un système cognitif de « survie », vital qui assure un lien entre le passé et le présent, entre le concevable et l'inconcevable, entre l'imprévisible et le prévisible, finalement, entre le connu et l'inconnu. A travers le système représentationnel, des fonctions et des comportements tacites se mettent en jeu, sans que soit nécessaire le déploiement d'une mobilisation cognitive intense.

Les représentations permettent en effet :

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

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

Le propos de Ravaisson situe clairement les enjeux de l'habitude sur l'homme : « Dans l'homme, le progrès de l'habitude conduit la conscience, par une dégradation non interrompue, de la volonté à l'instinct, et de l'unité accomplie de la personne à l'extrême diffusion de l'impersonnalité » (Ravaisson, 1997, p. 94)

## **2.5. Représentation et interprétation**

Pour conclure cette étude de la notion de représentation et afin d'introduire notre pédagogie de la transformation et donc appréhender la problématique expérientielle liée aux interprétations, nous nous proposons de construire une classification des représentations selon trois catégories :

### **2.5.1. La représentation cognitive**

Il s'agit d'un traitement automatique au niveau des structures neuronales le plus souvent inconscient ou préconscient. La plasticité des représentations est entrevue comme le résultat d'une confrontation entre une situation donnée et une structure de connaissance préalable stockée en mémoire.

### **2.5.2. La représentation personnalisée**

Il existe donc une heuristique de l'activité représentationnelle qui consiste à classer un objet dans une catégorie et appartenances en fonction des attributs congruents les plus

immédiatement perceptibles de l'objet. On voit donc qu'il y a une disponibilité à activer sa structure d'accueil préalable en choisissant la catégorie la plus accessible dans le répertoire de compréhension du sujet. Dans de nombreux cas, au contact d'une information nouvelle ou complémentaire, la personne a tendance à se focaliser préférentiellement sur les informations qui confirment son hypothèse et à évacuer les informations contradictoires à son point de vue initial.

Dans ce cas de figure, les conduites opérationnelles montrent des difficultés à :

- Réceptionner les informations : le plus souvent, l'information n'est pas entendue ou ne suscite aucun intérêt ;
- Synthétiser : incapacité à faire un lien entre une information nouvelle et une information préalable si l'information n'entre pas dans le format initial ;
- Catégoriser : l'information est traitée dans sa globalité et n'est pas perçue dans ses détails, ses nuances (comportement d'entièreté) ;
- Reconnaître : incapacité à saisir les spécificités des énoncés, leur subtilité n'apparaît pas ;
- Se mobiliser : les conduites opérationnelles précédentes n'incitent pas à la curiosité, à l'intérêt. La motivation à apprendre minorée limite l'activité exploratoire.

### **2.5.3. La représentation interprétative**

Elle est liée à des enjeux personnels, et correspond à une manière de *se représenter* les choses, les événements et de *se percevoir* dans ses capacités, dans ses modèles d'action. Ici, la représentation n'est pas à l'abri des inférences arbitraires, des généralisations, des abstractions sélectives, de la personnalisation, et des jugements de valeur...

La plasticité des structures d'accueil dépend du système de valeur et de l'identité du sujet, ce qui explique en grande partie les « résistances » au changement de structure. Nous sommes donc en présence d'un système d'accueil fermé, hermétique à la nouveauté.

Tous ces « enjeux psychologiques » se livrent dans une analyse des comportements ouverts et couverts, dans la mesure où ils sont réactionnels, liés à des significations émotionnelles et affectives.

Il faut donc considérer le champ représentationnel selon deux aspects. La représentation est le point de départ de toute activité cognitive, mais elle est aussi génératrice de routine intellectuelle. Ces deux versants semblent étrangement liés. Il a entre eux comme une complicité. Par elle, nous nous élevons et par elle nous nous abaissons.

Si la représentation structurée est génératrice d'un lien cohérent avec le monde et avec soi-même, nous ne pouvons pas évacuer la problématique liée à sa fixité. La représentation est une chose et la personne qui « se représente » en est une autre.

Nous n'avons pas ici l'ambition de régler le problème, nous sommes simplement, en tant que formateurs, témoins des obstacles à la connaissance générés par une structure d'accueil hermétique de la personne en formation. Dans le sens le plus général, il apparaît clairement que la représentation perd sa faculté de renouvellement quand la personne s'identifie à elle à cause d'enjeux personnels, affectifs, émotionnels, culturels, sociaux, historiques.

L'apprenant construit son *self efficacy*<sup>3</sup>, son *expectancy*<sup>4</sup>, en fonction de la représentation qu'il a de lui-même, de ses compétences, de ses chances de réussite et de son sentiment d'efficacité. Ainsi, le mode représentationnel génère une « manière d'être », il

---

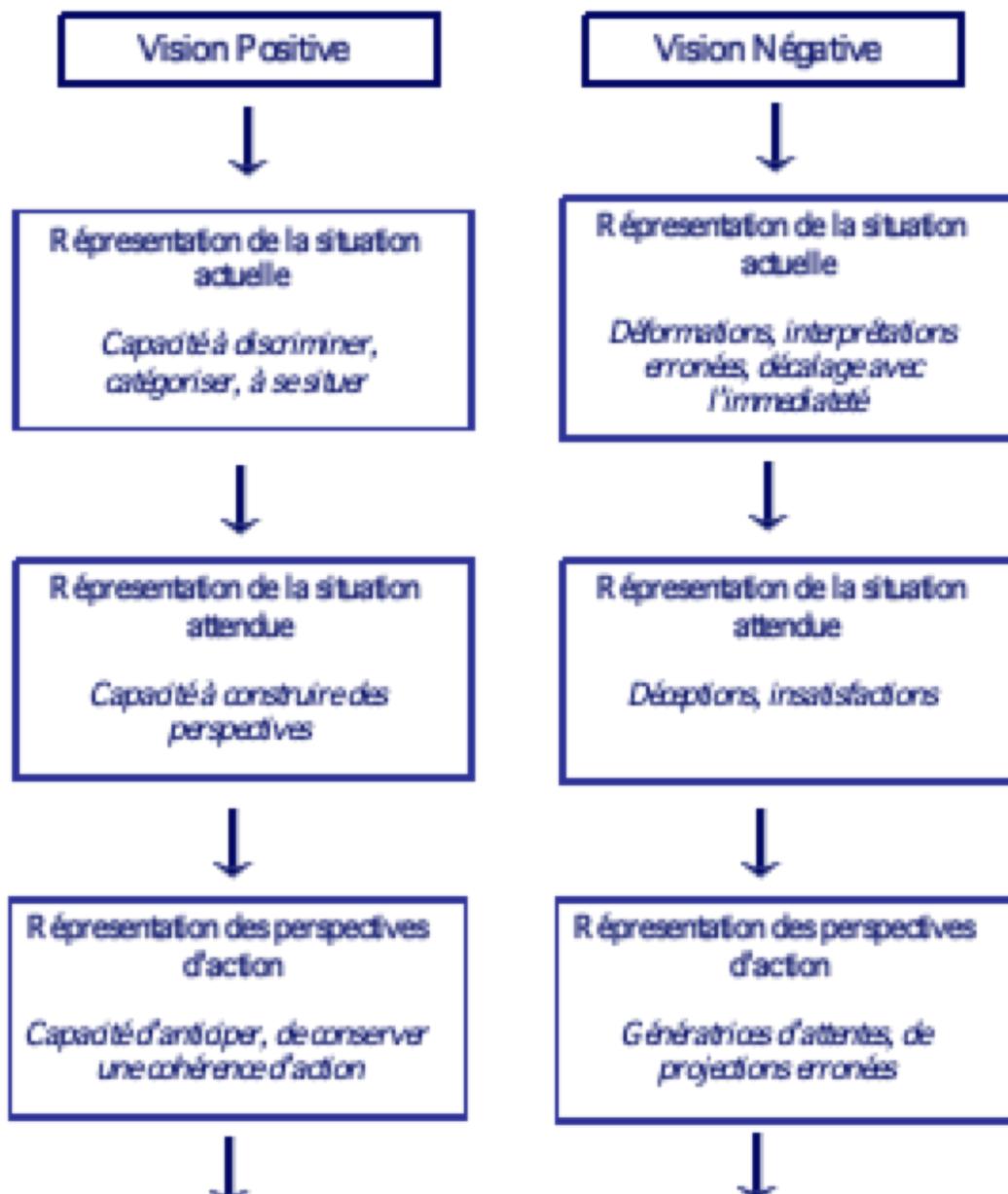
<sup>3</sup> self efficacy : sentiment d'efficacité personnelle

<sup>4</sup> expectancy : vient de to expect, « s'attendre à », c'est la perception de ses chances de réussite

influence toutes les actions, les postures et parasite même parfois le processus d'acquisition des connaissances.

Les schémas suivants illustrent la représentation dans ses aspects négatif, puis positif, c'est selon le point de vue épousé...

**Aspects positifs ou négatifs des représentations selon le point de vue**  
**D. Bois 2002**



### **3. Premiers repères sur la pédagogie des représentations**

---

Il n'est pas dans notre intention de lancer une étude historique sur la pédagogie des représentations, ni même d'en approfondir l'horizon théorique et pratique. Nous souhaitons simplement donner des repères pour faire prévaloir des points clefs du paysage pédagogique de l'approche des apprentissages de la transformation des représentations.

Notre étude s'inscrit dans une orientation clinique et invite à une médiation tournée vers la construction identitaire de l'adulte en formation. Le principe de base de cette pédagogie des représentations est d'organiser des lieux d'expérience et des moments d'expérience qui sollicitent la personne dans sa totalité.

Deux notions apparaissent : « faire avec » et « prendre l'apprenant là où il est et tel qu'il est ».

Pour la clarté de notre exposé, nous avons introduit deux catégories de pédagogies des représentations qui nous semblent les plus significatives pour servir notre propos : la pédagogie des représentations selon le courant de la non directivité et le courant du constructivisme, illustré par Piaget.

#### **3.1. La pédagogie des représentations non directive**

La pédagogie des représentations non directive s'appuie sur une conception de l'apprentissage qui met l'accent sur le caractère spontané et naturel de l'apprentissage. Elle fait appel aussi à la conception humaniste, le médiateur n'intervient pas immédiatement et systématiquement sur les représentations préalables. Il se contente d'accompagner la croissance individuelle selon le chemin qu'empruntera lui-même l'apprenant.

On retrouve ici la pédagogie de Rousseau, que nous avons déjà rencontré, inspirateur de la « leçon des choses » et du postulat que l'élève doit être au centre du processus éducatif. Dans ce contexte, éduquer équivaut, pour l'essentiel à laisser faire la nature, à la limite, à veiller à une éclosion.

C. Rogers reprend à son compte cette philosophie sur la base de cette idée : « Personne ne peut enseigner à personne et les seules connaissances qu'on peut acquérir sont celles que l'individu peut découvrir lui même et par lui même. »

Le but de la pédagogie est d'accompagner une personne en respectant le processus naturel de celle-ci, et en potentialisant toutes les qualités déjà en place. Nous voyons ici que le champ représentationnel se modifie au rythme de la prise de conscience de la personne.

### **3.2. Le constructivisme**

Piaget offre une alternative au courant behavioriste et maturationniste en plaçant l'activité cognitive du sujet au centre du processus d'apprentissage. Ainsi, Piaget à propos de l'empirisme déclare : « L'empirisme tend à considérer l'expérience comme s'imposant d'elle-même, sans que le sujet ait à l'organiser, c'est-à-dire comme s'imprimant directement sur l'organisme sans qu'une activité du sujet soit nécessaire à sa constitution » (Piaget, 1968, p.123).

Contrairement aux innéiste et aux empiristes, il postule pour une médiation cognitive des interactions sujet – environnement. L'étudiant exerce donc une activité cognitive sur les situations, à partir d'une base de connaissance préalable qui va être activée par une nouvelle structure de connaissance. Cette confrontation active du sujet aux informations nouvelles en provenance de la situation d'apprentissage conduit à une transformation effective.

Piaget affirme qu'on ne peut apprendre qu'à partir de connaissances préalables et le sujet n'apprend que s'il y a une relation entre l'information nouvelle et les structures de

connaissance préalables à partir desquelles s'installe un « conflit » nécessaire à l'acquisition de la connaissance.

Nous n'avons pas souhaité classer le constructivisme dans la formation expérientielle de l'adulte, malgré les points forts retrouvés dans cette approche à savoir :

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

Piaget décrit une dynamique de schèmes d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration :

- Assimilation : « L'intelligence est, en effet, assimilation, dans la mesure où elle incorpore à ses cadres de données de l'expérience. [...] Dans tous les cas, l'adaptation intellectuelle comporte un élément d'assimilation, c'est-à-dire de structuration par incorporation de la réalité extérieure à des formes dues à l'activité du sujet. » (Piaget, 1968, p. 12).
- Accommodation : l'accommodation n'est possible que s'il y a eu précédemment assimilation de l'élément nouveau. Il s'agit de la phase où la structure d'accueil est

modifiée sans être déstructurée, et traduit l'activité de transformation exercée par le milieu sur le sujet, de manière progressive, compatible avec sa nature.

- Équilibration : Il ne peut y avoir accommodation que dans le cas d'une régulation qui s'opère par la recherche d'un équilibre nouveau et meilleur que le précédent.

### **3.2.1. Controverse au sujet du constructivisme**

Nous trouvons que si le constructivisme de Piaget est pertinent dans les apprentissages de l'enfant, au niveau de l'adulte il n'est pas adapté, les enjeux n'étant pas les mêmes : « Il n'est pas évident de réfuter directement un savoir préalable, celui-ci résistant même à des argumentations très élaborées, puisqu'il est en liaison avec une structure cohérente plus vaste, celle de la pensée de l'apprenant, qui porte en elle une logique et ses systèmes de signification propres. » (Giordan et de Vicchi, 1987, p. 30)

Nous considérons également que le constructivisme ne fait pas suffisamment appel à une activité cognitive active et consciente de la part de l'adulte. Le mécanisme de changement des structures d'accueil se fait en grande partie à l'insu de la personne. Il s'agit davantage d'un enjeu biologique et cognitif que d'une mise en action d'une réflexion intense.

Enfin, une autre interrogation a attiré notre attention concernant le concept du constructivisme. Jusqu'alors, l'accueil des informations a toujours concerné les informations venant de l'extérieur de l'individu, donnant à celle-ci un statut d'objet, de chose extérieure à soi et qu'il convient de s'approprier. Qu'en est-il du constructivisme quand l'information à traiter vient de l'intérieur du corps sans aucun lien avec une information extérieure ? Nous avons tenté de traiter ce sujet en nous appuyant sur l'expérience sensible du corps.

C'est à travers l'étude du modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive, ciblé sur la plasticité des représentations, que nous ouvrirons le débat autour de l'idée fortement ancrée que « seul un monde prédéfini peut être représenté ». La phénoménologie propose de s'ouvrir

à une autre conception : des informations énoncées, c'est-à-dire non définies, non établies emportent avec elles des significations qui ont valeur de signe émancipé des représentations. Le retour à un sensible corporéisé permet justement de réceptionner ces phénomènes, de les reconnaître et de les intégrer dans l'action.

Le vrai défi posé par cette approche est la mise en cause du préjugé le plus enfoui de notre tradition scientifique, à savoir que le monde tel que nous le percevons est indépendant de celui qui le perçoit.

L'étude de la place de la représentation dans la formation nous a ainsi amené à passer en revue les différentes théories de l'apprentissage, basées sur les représentations et notamment le constructivisme ce qui nous a permis de circonscrire notre champ d'étude théorique et pratique.

### **3.3. La pédagogie des représentations rectificatives**

Il s'agit d'un courant qui considère que les représentations, à la fois comme produit et comme mode de connaissance. Mais elles sont considérées avant tout comme obstacle à la formation des connaissances scientifiques. Les tenants de la « pédagogie de la rectification » rejettent radicalement le postulat d'une possible génération spontanée des connaissances scientifiques et d'un prolongement « naturel » entre connaissances empiriques et connaissances scientifiques. On retrouve là la nécessité d'une « rupture épistémologique » pour reprendre l'expression de Bachelard (1934) entre savoir scientifique et savoir commun (représentations). De ce point de vue, les représentations apparaissent plus ou moins fausses par rapport à leur correspondance scientifique : « Nous insisterons sur ce fait qu'il ne peut se prévaloir d'un esprit scientifique tant qu'on n'est pas assuré à tous les moments de la vie pensante de, reconstruire tout son savoir » (Bachelard, 1999, p.26)

## **DEUXIÈME PARTIE**

---

### **Champ pratique**

**Itinéraire personnel de recherche action et construction  
d'un nouveau modèle pédagogique  
à médiation corporelle**

# CHAPITRE 1

## ITINERAIRE D'UNE RECHERCHE ACTION

### 1. Année 1973 à 1981

---

J'étais à l'époque kinésithérapeute et chef de service du département de rééducation fonctionnelle à l'hôpital de Vendôme (France). Ma démarche de recherche s'inscrivait dans le courant positiviste (mesure de la ventilation pulmonaire, électrocardiogramme dans le test d'effort, Electromyogramme etc. Seule la démarche expérimentale quantitative avait grâce à mes yeux.

### 2. Année 1981 à 1982

---

Tandis que je consultais la littérature scientifique concernant les méthodes d'évaluation, une thèse de doctorat, écrite par Erik Craig attira mon attention. Je découvrais

pour la première fois l'existence de la méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en sciences humaines. Un passage allait influencer la suite de ma carrière scientifique :

« Il est probablement significatif que la notion qu'un physicien atomique a d'une table soit beaucoup plus excitante, complexe et riche que la notion qu'en a le commun des mortels. La vision qu'un hydrographe a de l'eau est aussi plus élaborée que la vôtre et la mienne. La psychologie semble être la seule science capable d'énoncer des conceptions qui soient nettement plus médiocres et plus limitées que les conceptions communément répandues. » (Graig, 1970, p. 10)

Je prenais conscience à travers ce propos que la personne humaine était exclue de la recherche.

« La principale caractéristique de la méthode heuristique consiste en l'accent mis sur le processus interne de la recherche et sur l'individu en tant que principal instrument de description et de compréhension de la personne humaine. » (Graig, 1970, p. 2)

Je prenais également conscience que les nouvelles approches de recherche qui essaient de prendre en compte la dimension subjective et humaine obligent à réinterroger la posture du chercheur sur la base de l'implication et de l'expérience. Par la suite, je compris que s'inscrire dans ce courant de recherche requiert une intrépidité qui n'est pas toujours acceptée.

« L'heuristique est une partie de la science au demeurant relativement obscure, un domaine pas très bien circonscrit...souvent effleuré mais rarement décrit en détail et pratiquement relégué aux oubliettes » (Polya, 1945, p. 102)

Polya exprimait là, le cœur du défi que je pensais devoir relever par la suite. Il est clair que cette recherche touche le sens de la vie des personnes que je soignais. Ce qui met un certain accent sur ce que l'on peut appeler globalement l'intériorité, c'est-à-dire sur ce que ressentent les personnes en elles-mêmes et sur elles-mêmes.

### 3. Année 1989

---

J'écris mon premier livre au titre évocateur, *La vie entre les mains* (Bois, 1989). En revisitant aujourd'hui ce livre, je constate que le champ d'expérience et d'observation est au cœur de mon processus de recherche.

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

Tout au long de sa vie, l'être humain est touché par les événements ; tout ce qu'il a regardé, entendu, perçu, ressenti, pensé, a installé en lui un état particulier, une coloration originale. Toutes ces résonances ont fini par générer des changements, par modifier l'état émotionnel et affectif. Je constatais que le corps est imbibé de tonalités endormies, prêtes à être réactivées au gré d'une rencontre thérapeutique.

### 4. Année 1990

---

J'écris un nouveau livre, *Une thérapie manuelle de la profondeur* (Bois, 1990). Avec du recul, je constate qu'à travers ma pratique je théorais une méthodologie selon les critères de la recherche action : action concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite, expérimentation active.

« La méthode ne cesse d'évoluer, et de nouvelles données se font jour au fil du temps...Je me situe désormais dans un cadre de référence en perpétuelle mutation. Chaque instant de ma pratique est ainsi source d'informations nouvelles, qui sans

cesse éclaircissent certains mystères et alimentent l'évolution de la théorie. De cette façon, des événements d'abord ressentis deviennent des outils thérapeutiques solides. Une fois leur efficacité éprouvée, leur mode d'action est théorisée de manière à pouvoir les enseigner » (Bois, 1990, p. 21)

## 5. Année 1999

---

Eve Berger, l'une de mes collaboratrices, écrit un livre sur mes travaux qui s'intitule *Le mouvement dans tous ses états, les recherches de Danis Bois* (Berger, 1999).

« Notre laboratoire ne ressemble en rien à ce que l'on peut imaginer : ni machines, ni écrans, ni caméras, ni électrodes reliées à des ordinateurs...non, les tubes et les éprouvettes ce sont nos corps. Les outils d'observation, ce sont nos moyens naturels de perception. » (Berger, 1999, p. 15)

En effet, je constatais à l'époque que, de façon générale, la perception avait la réputation d'être trompeuse. Je faisais alors mes premiers pas dans la recherche de la validation de la subjectivité comme objet de recherche.

Quelles sont les situations qui éloignent la personne d'elle-même ? En amont de ce questionnement, il y avait une volonté de rechercher une pédagogie qui permettrait au plus grand nombre d'accéder au bien être que procure cette qualité de relation.

## 6. Année 2000

---

Une autre collaboratrice, Agnès Noël, écrit : *La gymnastique sensorielle selon la méthode Danis Bois* » (Noël, 2000). L'auteur relate une de mes phrases :

« La conscientisation nécessite donc de la part de l'élève une observation précise, soutenue et maintenue dans la durée, une participation active au mouvement, une attention soutenue à la bonne réalisation de l'exercice[...] Après avoir repéré une sensation nouvelle, l'élève doit se l'approprier : c'est la phase d'intégration » (Noël, 2000, p.16)

A l'époque, la donnée du sensible n'était pas encore très élaborée. Nous utilisons plus volontiers le terme de conscientisation.

## 7. Année 2001

---

A cette période, j'introduis la notion du sensible et écris un essai philosophique : *Le sensible et le mouvement* (Bois, Paris, 2001) Ce livre reçut un bon accueil de la part de la communauté des philosophes. Je fus invité le 1er juin 2001 à L'université de La Sorbonne afin d'exposer mon point de vue sur la question du sensible.

« L'expérience du sensible : la signification de ce que nous entendons par expérience prend ici tout son poids. Au-delà du simple acte coupé du soi, froid, insensible, contrôlé, décidé, au-delà aussi de l'expérience émotionnelle et affective, l'expérience dont je parle est toujours associée à la perception [...] Seules certaines conditions de paroxysme perceptif peuvent rendre compte totalement du phénomène ressenti dans l'expérience du sensible. » (Bois, 2000, p.35)

L'attention habituellement mise en jeu par une personne n'est pas habilitée à saisir l'immédiateté. Il faut convenir ici qu'il ne s'agit pas de percevoir le temps de l'horloger, fait de secondes extérieures à soi. Il s'agit au contraire de percevoir un événement qui se joue l'intérieur du corps, convié à n'apparaître qu'une seule et unique fois dans le champ de conscience de la personne.

Dans le terme immédiateté j'inclue tous les phénomènes intérieurs qui se révèlent dans l'instant du présent. C'est bien dans l'enceinte du corps que se joue le devenir de l'immédiateté. L'accès à l'immédiateté est éduicable à condition de solliciter chez la personne une attitude introspective sensorielle, tournée vers le corps .et le mouvement.

Comment ai-je procédé pour permettre à une personne d'accueillir l'immédiateté ? Je l'invitais d'abord à réaliser des mouvements dans une lenteur extrême mais fluide. Le geste lent oblige à mobiliser une attention très présente. A travers cette tâche, la personne ne peut se contenter de mouvoir son corps dans l'espace en gardant une distance avec son propre geste, comme elle le fait habituellement.

Le sensible consiste, dans notre approche, à ressentir en même temps son expérience et les effets de cette expérience dans son corps. Cette capacité est rarement présente spontanément chez nos patients.

## **8. Année 2001 à 2002**

---

Je rédige des travaux sur le « Moi renouvelé », une conception novatrice qui fait intervenir la dimension de transformation de la représentation des événements et de la perception que l'on a de soi dans la gestion de cet événement.

Mon parcours aurait pu se limiter à la thérapie manuelle, monde d'où je suis issu, si je m'étais cantonné à mon savoir-faire professionnel sans y inclure la réflexion sur lui. Grâce à cette posture de praticien réflexif, j'ai été amené à découvrir d'autres horizons : les neurosciences, la philosophie, la psychologie humaniste et la psychopédagogie.

Je suis nommé professeur visitant à L'université Moderne de Lisbonne où je coordonne une post-graduation en pédagogie perceptive du mouvement. En revisitant mes supports de cours, je relève certains passages qui traduisent bien l'atmosphère de ma recherche action.

« A la manière de Carl Rogers, je me suis servi de moi-même comme instrument de connaissance ce qui, inmanquablement, a suscité une interrogation de fond : puis-je faire de mon expérience une méthodologie transmissible ? Vingt-cinq ans de " terrain" offrent un cadre sérieux de perspectives pédagogiques ; et c'est souvent à travers les difficultés des étudiants et les questionnements que j'ai été poussé à construire des stratégies pédagogiques aidantes. » (Bois, 2001, notes personnelles)

Je découvrais la nécessité de réajuster en permanence mon approche pédagogique afin de rendre la subjectivité accessible aux étudiants.

Dans un autre domaine, j'écrivais dans mes notes personnelles :

« Comme tout ostéopathe qui se respecte, je manipulais une vertèbre, un coude... et pensais détenir une « vérité articulaire ». Avec la fasciathérapie, j'avais introduit le dialogue tissulaire et je pensais que cela suffisait à régler du même coup une problématique psychique. Mais quelques années de pratique m'avaient suffi pour entrevoir les limites d'une telle posture intellectuelle. Je développais donc le concept du dialogue tissulaire en tant que thérapie des résistances.»

En effet je constatais l'existence d'un véritable dialogue tissulaire, un langage silencieux lorsque la main du thérapeute suit le mouvement tissulaire. De la même façon qu'il est possible à un psychanalyste de repérer dans le langage verbal de son patient l'émergence de résistances psychiques, il est possible à un fasciathérapeute de repérer par le biais du dialogue tissulaire des

résistances révélatrices de conflits internes : la respiration se bloque, ou au contraire s'amplifie, le pouls s'accélère, une vasoconstriction apparaît ; quand l'ensemble du système neurovégétatif réagit, la personne se met à avoir froid, tourne parfois la tête comme si elle voulait se dégager de la résistance, ouvre les yeux ou se met à parler ; sous la main du thérapeute, la réponse au point d'appui se met à stagner.

On peut réellement dire que l'état du corps reflète l'état du psychisme et l'état du psychisme reflète l'état du corps ; nous sommes en présence d'un seul système qui fonctionne ensemble, en même temps. Ainsi, lorsqu'on touche un corps, on ne touche pas seulement un organisme mais une personne dans sa totalité. On ne s'adresse pas à un cœur, un foie, un os, mais à un être vivant.

De la même façon que l'entretien verbal tente de permettre au patient de trouver des solutions innovantes à sa problématique au niveau de ses pensées et de ses actes, l'entretien manuel décèle des voies de passage inédites au sein du corps qui influencent la pensée et l'action de la personne.

J'ébauchais durant cette année universitaire les premiers éléments qui constituent aujourd'hui le concept de la directivité informative. En me référant ainsi à l'expérience acquise au contact de l'entretien tissulaire, j'ai développé le principe de la directivité informative, qui s'avère certes interventionniste mais présente l'avantage d'accélérer le processus de résolution. Ainsi, quand le dialogue tissulaire entre dans une phase de stagnation, la main du thérapeute déclenche une réaction interne en proposant activement des « informations tissulaires » inédites autour desquelles le corps a la capacité de trouver un nouvel agencement.

C'est alors que l'élan de vie jusque là maintenu à l'écart, se mobilise pour rompre le « mutisme tissulaire ». Au plus profond du corps, il y a des non-dits qui se cristallisent, s'immobilisent, s'insensibilisent et se cachent dans des zones où la conscience n'a plus accès.

## 9. Année 2002 à 2003

---

Je crée une nouvelle post-graduation à l'université Moderne de Lisbonne en Art, Thérapie et mouvement qui met l'accent sur la perception du mouvement. En relisant mes notes personnelles, je prends conscience du processus mis en œuvre pour passer de la perception du mouvement tissulaire à l'expression gestuelle authentique.

« Jusqu'alors, la personne confiait son langage intérieur dans la confidentialité tissulaire, un langage inaudible, mais aussi invisible à celui qui observe de l'extérieur. Le questionnement auquel j'étais confronté à l'époque était celui-ci : comment permettre à une personne d'extérioriser ce langage silencieux ? »

Autrement dit, je pensais qu'il était nécessaire d'exposer au monde extérieur les enjeux du monde intérieur, c'est ainsi que j'ai introduit le langage gestuel. Grâce à des mouvements très simples et effectués dans la lenteur, la personne était mise en relation avec une partie d'elle-même qui jusqu'à présent échappait à son attention.

Je notais en novembre 2002 les prémices de l'efficacité de la psychopédagogie perceptive sur le champ représentationnel :

« Après une séance de thérapie gestuelle, les personnes disent volontiers : C'est curieux, j'ai le sentiment de ne pas penser comme d'habitude. J'ai l'impression d'avoir un regard neuf, mon mode ancien ne fonctionne plus. »

On s'en doute, ce n'est pas un mouvement habituel qui peut donner de tels résultats. Le geste lent m'apparaît être la condition première pour développer la perception du corps, les personnes qui pratiquent le mouvement lent font instantanément la différence entre le plaisir que déclenche un mouvement lent et celui né d'un mouvement réalisé à vitesse normale.

Cette découverte est à elle seule un sujet d'étonnement heureux pour le pratiquant. Mais ce n'est qu'une première étape de l'exploration des effets de la gestuelle exécutée dans la lenteur.

Je notais en janvier 2003 la nécessité d'accompagner tout processus de transformation des représentations :

« Les exercices proposés sont en quelque sorte déclencheurs de « vérités internes » et je dois accompagner délicatement les phases de mutation qui consistent à intégrer ces nouvelles références. »

Je constatais déjà à l'époque une problématique au niveau du champ représentationnel : la personne change mais ne le sait pas encore, le processus de transformation est commencé mais la personne n'en ressent pas encore les effets. Il convenait donc de lui donner des occasions de manifester ses progrès pour en prendre véritablement conscience. Pour cela, les mises en situation expressive étaient précieuses.

## **10. Année 2004 à 2005**

---

En mars 2004 fut créé un mestrado en psychopédagogie perceptive à l'université moderne de Lisbonne.

Mes notes d'octobre 2004 retracent la démarche de chercheur qui fut la mienne dans le processus de verbalisation :

« L'expérience aidant, je compris que la verbalisation de la personne était indispensable à l'efficacité pédagogique. Ce fut le tournant de ma reconversion

dans le monde de la pédagogie. Je commençai alors à creuser la question de la place de la parole dans le cadre d'une éducation somatique. »

Le défi que je me lançais n'était pas des moindres : je souhaitais créer les conditions pour restaurer une parole qui émergerait de l'être profond, c'est-à-dire reliée à l'intériorité. Je rejoignais en cela les aspects les plus forts de la réflexion de A. Maslow (Maslow, 1972) et de C. Rogers qui, lui, parlait de « *pulsif de vie* » (Rogers, 1998, p.67), cette force qui pousse naturellement l'être humain à la croissance et au changement.

Mais ni Maslow ni Rogers ne font état d'une expertise dans le domaine de l'éducation somatique. L'entretien tel qu'ils le pratiquent repose essentiellement sur la verbalisation et non sur le langage du corps. Pour cela, il fallait que je construisse un entretien verbal qui respecte les lois et principes de fonctionnement que j'avais mis à jour dans l'entretien tissulaire.

En octobre 2004 j'étudiais en détail les phénomènes de description de l'expérience a posteriori (retour sur l'action) :

« Lorsque je demandais aux personnes d'explicitier leur ressenti après le traitement manuel, pour certaines d'entre elles, l'explicitation différée était pauvre comparée à celle vécue en temps réel. Ce phénomène s'expliquait par le fait que la " chose vécue" était le plus souvent inédite et jaillissait de l'immédiateté : la personne avait bien perçu les informations émanant de son corps, mais elle ne les avait pas mémorisées ou bien ne leur avait pas donné une valeur significative. La remémoration d'un tel vécu subjectif interpelle en effet la personne dans un registre de mémoire ou dans un champ d'éprouvé inhabituel pour elle. »

En décembre 2005, j'étudiais également le discours à la "première personne" et dégageais les caractéristiques qui permettent de le reconnaître :

« Un discours à la première personne, se repère à cinq signes essentiels.

1. La personne est présente à son propos, à son corps et à son geste ; sa prosodie est en adéquation avec la profondeur et l'intensité de ce qu'elle dit, avec l'émotion que cela suscite en elle.
2. La gestuelle offre des informations très riches à un observateur entraîné à la lecture psychologique du mouvement : le tonus est relâché, la posture mouvante, les gestes se livrent, une empathie intense circule entre le corps du patient et celui du thérapeute. Il se dégage de l'entretien une ambiance chaleureuse, confiante.
3. La personne parle volontiers de sa situation actuelle, de ce qu'elle est en train de vivre dans l'instant. Elle ne parle pas du passé, mais du présent, manifestant par là qu'elle ne met aucune distance entre elle et son propos.
4. La personne accepte de prendre sa part dans la problématique, comme le reflètent ces propos : « Si je réfléchis bien, je ne suis pas étrangère à ce qui m'arrive. Il me semble que j'ai une part de responsabilité dans la tournure qu'ont pris les événements. » Ce n'est plus l'événement qui est responsable de sa souffrance, mais sa manière de voir l'événement. Une disposition qui la conduit à accepter l'idée qu'elle a la possibilité de changer sa situation, qu'elle a le choix de penser et d'agir autrement, qu'elle est finalement capable d'avoir une action sur les événements de son vécu.
5. La personne saisit un sens nouveau à ce qui est dit. Elle comprend soudain la portée de ce qu'elle vit, de ce qu'elle relate, comme si un déclic se produisait dans sa tête et dans son corps. »

## 11. Année 2005

---

Réflexions sur la résistance à la connaissance extraites du livre *Un effort pour être heureux* (Bois, 2002)

« Apprendre au sens où je l'entends, suppose une prédisposition à accueillir des informations inconnues. Apprendre nécessite donc parfois de perdre des repères qui

servent de piliers à notre équilibre physique et psychique. Il s'agit là d'un réel effort, où se mêlent doute et inconfort. Dans ces moments là, on a le sentiment douloureux de perdre une certaine compétence. Pourtant dans cet effort qui vise à changer de point de vue, il y a un élan grandiose. Et, quand la phase de transition délicate arrive à terme, on a le sentiment d'être neuf, pleins de motivations, pour partir à la conquête d'espaces qui jusqu'alors cachaient des horizons possibles. Si l'homme ne veut pas se trouver face à sa vie, frappé d'inertie, comme un rocher face à la mer inlassable, il est en quelque sorte " condamné " à avancer, à se surprendre. Apprendre, c'est finalement retrouver une mobilité » (Bois, 2002, p.17).

Cet extrait traduit très bien ma préoccupation de pédagogue du moment. Comment permettre à un étudiant l'accès à la connaissance nouvelle sans mettre en jeu tout un processus de résistance. J'ai beaucoup écrit sur ce sujet complexe. Il est donc naturel que ma recherche actuelle porte sur la réhabilitation du corps sensible comme opportunité à la transformation des représentations.

A l'époque j'entrepris de construire une pédagogie ciblée sur la transformation des représentations selon une méthodologie centrée autour de quatre paramètres :

- l'expérience vécue à travers des actions physiques,
- la transposition didactique progressive qui va du perçu vers l'imperçu,
- la directivité informative consistant à formuler de façon explicite la présence d'obstacle à la perception
- la pratique d'autorégulation en temps réel de l'expérience immédiate et à posteriori.

En final, j'ai été amené à réfléchir autour de la problématique liée aux obstacles à la connaissance, en introduisant la dimension du corps sensible, le modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive, le modèle de la directivité informative et enfin les programmes d'enrichissement sensoriels, perceptivo-cognitif et cognitivo-comportemental.

En conclusion, c'est en que praticien réflexif, que j'ai été amené à construire un nouveau modèle pédagogique. Saint Arnaud définit la posture de praticien réflexif ainsi : « la démarche est dite réflexive dans la mesure où la pratique met en place une réflexion sur sa propre pratique et sur son positionnement naturel en tant que praticien.» (Saint Arnaud, 2001 p : 11)

Le praticien dira Abarello « a le droit de se proclamer "chercheur " dès lors qu'il produit de la connaissance, c'est-à-dire un modèle compatible avec la réalité. » (Abarello, 2004, p.6)

## CHAPITRE 2

# EFFICACITE DU MODELE DE LA PSYCHOPEDAGOGIE SUR LA RESISTANCE DES REPRESENTATIONS

### 1. Introduction

---

Ma recherche-action m'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 potentialité 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, nous verrons 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. Étudions rapidement chacune de ces notions.

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

Dans ce contexte, un élève en échec scolaire n'est pas considéré systématiquement comme un idiot, ou une personne « pas douée ». Peut-être n'a-t-il tout simplement pas été sollicité dans le mode de préhension de la connaissance qui lui est spécifique. Ainsi, avec la dimension de l'éducabilité, nous sortons de la « pédagogie des dons » pour pénétrer dans la pédagogie des stratégies, donnant à l'éducateur une part active dans le processus d'apprentissage de l'élève.

La notion de modifiabilité, de son côté, est introduite par Feuerstein. L'idée nouvelle est celle de réversibilité : les processus d'apprentissage peuvent être relancés à tout âge, même chez une personne adulte, pour peu qu'on utilise un programme adéquat. Selon Feuerstein, l'intelligence est donc éducable toute la vie. « L'intelligence est un processus constant de changement en fonction des besoins de notre organisme, interne et externe. » (Feuerstein, 1996 p. 96) L'intelligence revêt ici un caractère plastique, ce qui sous-tend une plasticité de nature cognitive. C'est pourquoi Feuerstein a mis en place des programmes d'intervention spécifiques, appelés programme d'enrichissement instrumental (PEI).

Le concept de formativité, enfin, emporte avec lui l'adage « apprendre tout au long de la vie ». Cette notion est apparue dans un premier temps avec la formation continue où il était question d'apprendre un « savoir-faire ». Progressivement, intervient la dimension de formation expérientielle où l'on commence à prendre en considération non plus seulement ce que la personne a appris de son expérience professionnelle, mais aussi ce qu'elle a appris de sa propre vie. Ainsi, la pratique formative questionne le sens de la vie.

Dans ce contexte, la psychopédagogie perceptive propose aux personnes en formation de faire l'expérience qu'un retour à la présence à soi au sein du sens corporel développe le potentiel d'adaptabilité, notamment en ce qui concerne l'accueil de nouvelles informations.

Conformément à l'approche phénoménologique dans laquelle nous avons choisi de nous inscrire, nous questionnons les faits expérientiels car c'est au sein de l'expérience propre à soi qu'émergent les connaissances. Nous tentons de permettre à la personne de répondre à la question : « Qu'est-ce que j'apprends de l'expérience que je suis en train de faire ? »

La psychopédagogie perceptive 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.

## 2. La modifiabilité perceptivo-cognitive

---

De nombreuses approches et techniques, qu'elles soient thérapeutiques ou pédagogiques, proposent un chemin de transformation des représentations. Il s'agit ici de préciser les modalités du processus tel qu'il est proposé par la psychopédagogie perceptive, afin de mieux définir les spécificités de notre cadre théorique et pratique.

Avant tout, nous allons définir les trois termes de l'expression « modifiabilité perceptivo-cognitive ».

### 2.1. Modifiabilité

Rappelons ici que lorsque nous utilisons, dans le contexte de la psychopédagogie perceptive, le terme de modifiabilité, nous faisons intervenir trois paradigmes :

- le paradigme de la *potentialité* : nous adhérons au principe qu'il existe chez toute personne une potentialité qui n'est pas totalement perçue, ni réceptionnée, ni explorée par la personne elle-même ;
- le paradigme d'une *intelligence évolutive à tout âge*, en relation avec la plasticité neuronale ;

- le paradigme de *l'expérience formatrice* : que pouvons-nous apprendre de notre expérience ? De la vie qui nous est offerte ? De l'expérience des autres ? La question tourne autour des différences qui existent entre les individus sur ce point : tout le monde vit des expériences mais tout le monde n'en apprend pas autant, ni de la même manière. Dans ce contexte, les outils que nous proposons tenteront de situer les personnes dans leurs possibilités d'apprentissage expérientiel et, si nécessaire, à les optimiser.

On voit que 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. 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 notre 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, dont nous veillerons, comme nous le verrons plus loin, à ce qu'elle se déroule dans des conditions *extra-quotidiennes*. En ce sens, la nouveauté est contenue dans un « à venir » interne, incorporisé, 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.

## 2.2. Perceptivo -

La perception telle qu'elle est abordée dans la psychopédagogie perceptive s'inscrit dans une perspective phénoménologique. Nous ne reviendrons pas ici sur cet aspect des choses, que nous avons déjà présenté précédemment.

Rappelons simplement que notre notion de perception est une notion de rapport, 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 nous le sensible.

En conclusion, 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.

## 2.3. Cognitive

Le terme « cognitive » 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 notre 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). A 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.

## **2.4. Une alliance entre théorie et pratique**

La méthodologie utilisée fonde sa structure de connaissance sur un « savoir-faire artisanal », directement lié à une connaissance de l'expérience pratique. Comment à partir d'une expérience extra-quotidienne est-il possible de consolider un savoir pratique existant ? Cette question apparaît fondamentale, elle interroge en partie, l'originalité de la

méthodologie empruntée par la psychopédagogie perceptive, une originalité qui tente l'articulation entre la théorie et la pratique.

Dewey comme nous l'avons vu, a eu le mérite de rappeler à quel point l'expérience pratique peut être motivante pour les étudiants. Le modèle que nous empruntons dans le cadre de la modifiabilité perceptivo-cognitive tente l'intégration de la théorie et de la pratique, de l'action et de la réflexion, qui sont des pôles complémentaires sans lesquels l'apprentissage est incomplet.

Rappelons que Kolb réconcilie les pôles théorique et pratique dans un modèle structurel d'apprentissage en introduisant trois étapes : *l'expérience concrète*, la *création d'hypothèses* et la *vérification des hypothèses*. Il valorise ainsi la transmission par appréhension concrète qui jusqu'alors avait été décriée et dévalorisée par rapport à la compréhension abstraite.

On retrouve le même esprit dans la psychopédagogie perceptive quand elle offre une dimension structurelle au processus d'apprentissage expérientiel et quand elle associe la réflexion à l'action, la théorie à la pratique. Toutefois, à la différence des styles d'apprentissage de Kolb, l'accent est mis sur l'action corporelle. C'est bien sur une expérience concrète que l'observation réfléchie se pose, et c'est bien à partir d'elle que se construit la réflexion.

Notre étude démontre que l'efficacité à « se former » à travers l'expérience corporelle dépend de quatre points clefs :

- l'appareil perceptuel de l'apprenant ;
- la capacité à théoriser la pratique ;
- la capacité à enrichir les structures d'accueil préalables ;
- la capacité à tirer du sens de l'expérience sensible ;
- la capacité à transposer les inférences dans la vie extrascolaire.

Les liens entre la dynamique identitaire de l'apprenant, le processus de formation expérientielle corporéisée et les trajectoires de vie permettent d'analyser de façon individuelle les stratégies d'acquisition de l'apprenant ainsi que les stratégies de facilitation ou de résistance qui apparaissent durant la tâche.

A partir de cette analyse, le formateur est en mesure de proposer des 'remèdes pédagogiques' qui permettent à l'apprenant de prendre conscience de ses mécanismes d'acquisition et de trouver une résolution pour dépasser les difficultés mises à jour par l'expérience corporelle.

1. L'étape de la *valeur* perçue de la tâche à accomplir.
2. L'étape de la *réception* des faits de conscience qui accompagnent toute expérience corporelle.
3. L'étape de *reconnaissance* de la nature de l'expérience : ici, la reconnaissance doit être entrevue selon deux modalités, la reconnaissance en tant que capacité à saisir une information et en tant que valeur interne forte qui motive le projet de recherche.
4. L'étape d'*intégration* qui correspond à la faculté de transfert entre une expérience corporelle et une signification de nature conceptuelle.

## **2.5. Proposition d'un contrat de modifiabilité**

Il est important que le formateur établisse avec l'apprenant un contrat avant d'engager le processus de modifiabilité perceptivo-cognitive. Il doit l'avertir des intentions et des buts contenus dans chacune des tâches proposées, afin de lui permettre de se positionner sur une échelle de valeurs de sens et afin également de solliciter une étude de corrélations entre les valeurs internes que l'apprenant découvre pendant l'expérience et les mécanismes de fonctionnement qu'il utilise habituellement.

Dans ce contrat, il est précisé que le processus de développement perceptif menant à la transformation du champ représentationnel doit se dérouler selon un ordre chronologique qui respecte les stades du développement. Ces différentes étapes sont issues de la théorie des intelligences multiples de Gardner (Gardner, 1996), adaptée et relue en référence à notre proposition.

### **2.5.1. Rétablir l'intelligence corpo kinesthésique**

La première forme d'intelligence sollicitée est corpo-kinesthésique (Gardner, 1996). Le support pédagogique qui permet l'éducation de cette intelligence pose ses bases sur l'éprouvé du corps. Les instruments internes qui sont sollicités sont : l'attention, le mouvement actif et conscientisé, les sens proprioceptif et tactile, et la modulation tonique.

### **2.5.2. Permettre de construire la relation intra-personnelle**

Du point de vue de la psychopédagogie perceptive la relation intra-personnelle (Gardner, 1996) est la relation que la personne installe avec elle-même et avec l'éprouvé corporel. Très généralement, la déficience de l'estime de soi, l'absence de motivation intrinsèque est due à une relation perceptive de soi même qui s'est appauvrie.

Une des façons d'éduquer l'intelligence intra-personnelle consiste à solliciter l'émotion physiologique<sup>5</sup> qui apparaît dans la sphère de l'immédiateté grâce à une méthode introspective sensorielle qui invite l'apprenant à poser son attention sur les tonalités internes qui émergent de l'expérience.

---

<sup>5</sup> On ne doit pas confondre l'émotion physiologique avec l'émotion psychologique qui est prise en relais par les opérations interprétatives. L'émotion physiologique s'inscrit dans l'immédiateté de la personne et délivre des tonalités organiques positives ou adaptatives ; grâce à elles, le sujet prend connaissance de l'état dans lequel il se trouve et informe autrui de l'état dans lequel il est. Il s'agit là d'un état physiologique qui participe à la communication de soi à soi et de soi envers les autres. )

### **2.5.3. Permettre de construire la relation interpersonnelle**

Le protocole utilisé ici fait intervenir la dimension de l'empathie à travers des actions physiques partagées dans une dynamique de groupe. Les apprenants sont invités à réaliser ensemble soit à deux, soit à plusieurs et suivant les mêmes consignes de lenteur de forme et de séquence une série de gestes codifiés. L'intérêt de ces exercices est de réactiver les canaux sensoriels de communication avec le groupe et de relancer les processus interactifs.

### **2.6. Un cadre d'expérience à médiation corporelle**

La mise en situation pratique qui sert de cadre à l'expérience formatrice utilise, comme nous l'avons vu dans la présentation du terrain de recherche, des programmes d'intervention manuels, gestuels, et introspectifs. L'attention de l'apprenant est portée à la fois sur une expérience corporelle concrète à partir de laquelle s'engage un processus réflexif et sur l'expérience subjective qui accompagne toute mise en jeu de l'intériorité corporelle. L'étudiant vit ici une expérience concrète génératrice d'informations internes, d'où émergent des significations.

L'idée directrice qui motive notre recherche est précisément d'envisager toute question relative à la conscience qui est tournée vers le phénomène interne qui apparaît au cours de l'expérience. La mise en situation invite l'apprenant à prendre le temps de sentir, de se relier à lui-même, *avant* d'engager un processus réflexif. En quelque sorte, l'apprenant est conduit à enrichir ses représentations perceptives en place ; ce n'est qu'ensuite qu'est mise en jeu une opération qui conduit à enrichir les représentations conceptuelles habituelles.

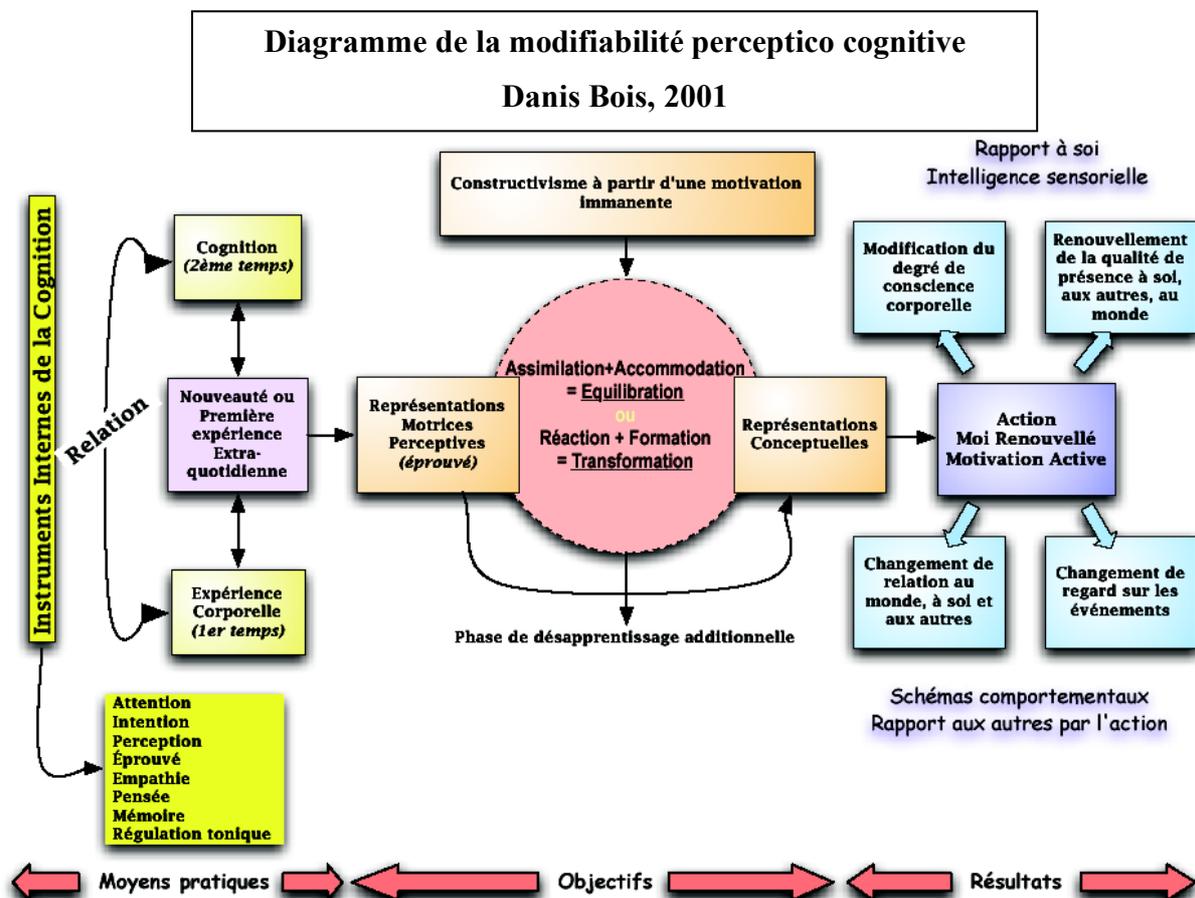
Dans ce contexte, soulignons que le remodelage des représentations dominantes ne procède pas d'une soustraction, ni d'une extraction des modes représentationnels. Au contraire, la transformation du champ représentationnel perceptif, moteur et conceptuel

découle d'un processus additionnel motivé par le ressort d'intérêt fort qu'est la motivation immanente.

Le formateur prend soin de transmettre les informations de manière chronologique. Il prend en compte non seulement les capacités perceptives, mais aussi les capacités de compréhension de l'apprenant. En effet la méthodologie utilisée s'appuie sur des données qui vont du plus simple au plus élaboré, du « déjà connu » au « connu en devenir », du prévisible à l'imprévisible.

Dans cette optique, la perception devient le centre de l'analyse, support de la relation corps sujet/corps pensant. On assiste alors à un déplacement de la nature du rapport qui trouve un nouvel enracinement fondateur de sens.

## 2.7. Le diagramme de la modifiabilité perceptivo-cognitive



Le diagramme de la modifiabilité perceptivo-cognitive représente le principe d'apprentissage spécifique de la psychopédagogie perceptive. Ce diagramme reprend les principales notions nécessaires à la compréhension du modèle ; nous en détaillerons les plus importantes pour notre propos.

### **2.7.1. Les instruments internes : une dimension biophysique de l'acte éducatif**

Les instruments internes sollicités sont : l'attention, l'intention, la perception, la régulation tonique, l'éprouvé, l'empathie, la mémoire. Plus que les instruments eux-mêmes, c'est le rapport à ces instruments internes qui est éduqué dans notre proposition. Ainsi, par exemple l'attention est souvent tournée vers des éléments extérieurs à soi ou vers une tâche, mais il s'agit d'aller plus loin en instaurant une attention qualitative qui dépasse la donnée objective.

Prenons l'exemple d'une personne qui pose son attention sur le mouvement qu'elle est en train d'effectuer. Selon la direction de son attention, elle pourra se focaliser soit sur l'orientation, soit sur la vitesse, soit sur l'amplitude, soit sur le rythme du geste objectif. En revanche, si l'attention est mobilisée vers le ressenti, elle réceptionnera des informations plus qualitatives, plus subjectives : le poids des segments, le relâchement tonique, la symétrie de sensation... Il est clair que cette attitude perceptive offre à capter des informations sensorielles qui ne se livreraient à une attention classique. On voit bien également que cela requiert de l'entraînement et une mobilisation cognitive importante, comme le souligne F. Varela : « La capacité d'un sujet d'explorer son expérience n'est pas donnée, n'est pas spontanée. C'est un véritable métier qui demande un entraînement, un apprentissage. De manière étonnante, il n'est pas donné aux êtres humains d'être spontanément des experts de leurs propres expériences. » (Varela, cité par Leão, 2002, p. 132)

Pour résoudre la pauvreté perceptive, nous sollicitons les ressources attentionnelles en respectant une chronologie d'entraînement adaptée aux capacités perceptives actuelles de la personne :

1. l'attention est tournée vers le geste objectif ;
2. l'attention est tournée vers les informations sensorielles subjectives accompagnant le geste ;
3. l'attention est invitée à discriminer les informations sensorielles connues et celles qui le sont moins ;
4. l'attention réceptionne des significations sensibles qui viennent nourrir la réflexion ;
5. l'attention est portée sur la pensée qui a émergé de l'expérience ;
6. la qualité attentionnelle est transférée dans les activités quotidiennes.

Grâce à cette méthodologie progressive, l'attention qui au départ n'est qu'un moyen de capter le monde change de statut et devient d'abord perception, puis « présence à quelque chose » et enfin « rapport à » (son corps, ses actions, soi, les autres).

On constate que certaines personnes ont la capacité de pénétrer l'attention tandis que d'autres éprouvent des difficultés mesurables à pénétrer la subjectivité. C'est pourquoi le pédagogue propose des tâches à effectuer qui vont du plus connu au moins connu, du plus simple au plus subtile. Une échelle de mesure permet d'évaluer les capacités de rapport, de « présence à » qui servent de repères pour mesurer les progrès perceptifs de l'apprenant.

### **2.7.2. L'expérience extraquotidienne**

La mise en situation extraquotidienne est ainsi nommée par opposition à (ou en complément de) l'expérience quotidienne habituellement interrogée en psychothérapie, notamment dans la thérapie centrée sur la personne proposée par C. Rogers.

Une situation extraquotidienne 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 extraquotidienne de mouvement gestuel 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 même que le geste en lui-même peut être tout à fait identique.

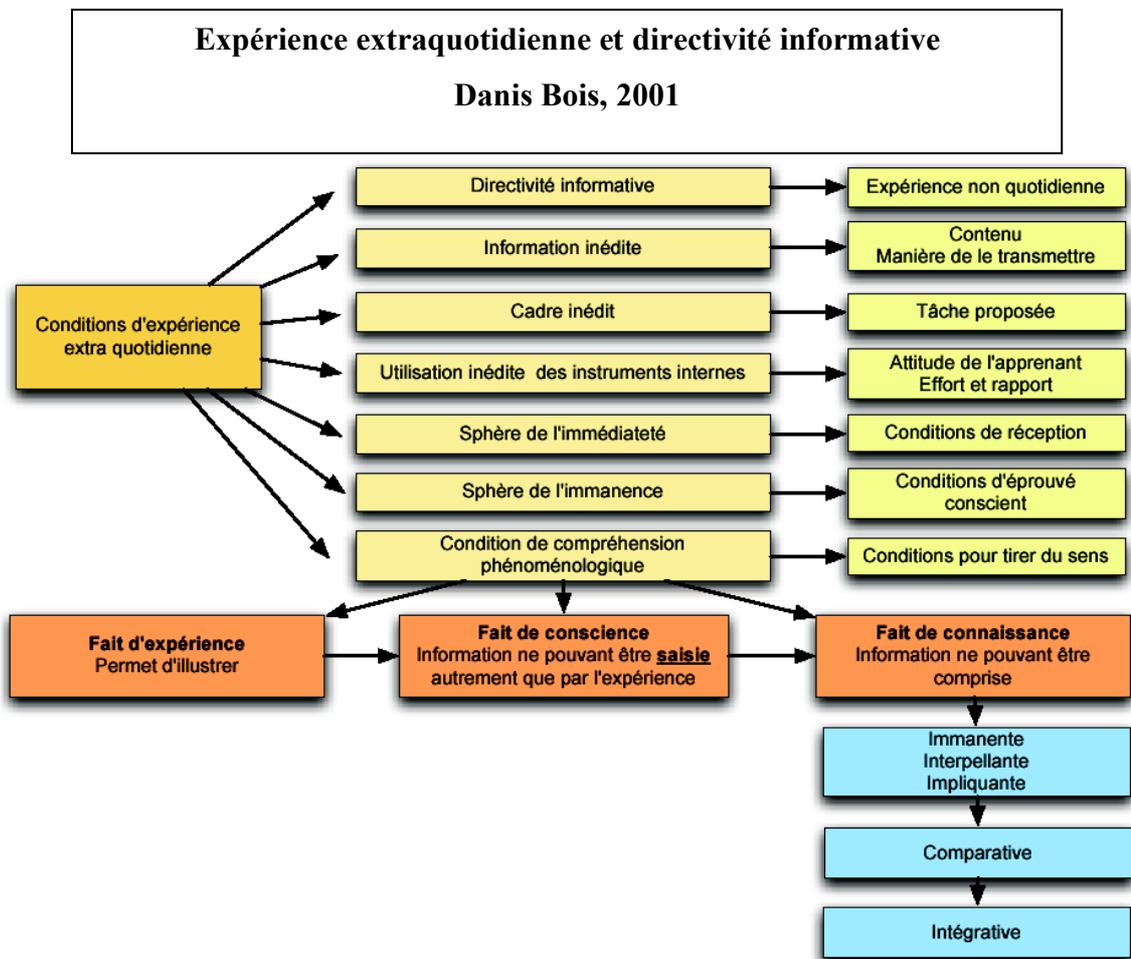
On voit d'emblée que les conditions extraquotidiennes servent à produire des perceptions inédites. C'est cet inédit qui crée l'étonnement, qui fait que l'expérience interne va pouvoir devenir une motivation en soi, qu'un intérêt va se dessiner de la part de la personne pour des aspects d'elle-même et de son expérience qu'elle ne connaissait pas jusque-là. Ces perceptions, nous l'avons vu, ne sont pas accessibles par la perception de tous les jours (la perception naturaliste) et demandent, pour être appréhendées, une attention et une intention particulières. Notamment, les conditions de réception de l'information se jouent 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. Ce n'est pas seulement l'information qui est saisie mais aussi ses effets dans la sphère de l'éprouvé

corporel interne. C'est ce mode de perception extraquotidien qui offrira un « ressenti signifiant », un ressenti qui porte un sens.

Pour toutes ces raisons, l'expérience extraquotidienne demande un effort : celui de s'extraire de son quotidien, c'est-à-dire de ses habitudes, de ses modes répétitifs, de ses caricatures, 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, pour progresser, de se donner des temps où l'on quitte le regard sur sa problématique du moment, sur sa vie du moment, sur son décor du moment. Cet effort qui, lui aussi, est inédit, nécessite que l'apprenant soit d'accord pour mener cette expérience, donc qu'on le lui ait explicitement proposé, dans un langage simple et clair, qu'un contrat ait été passé avec lui dans ce sens. A cette condition, tout devient possible. D'autant que, dans le même temps, l'expérience extraquotidienne permet de se sortir de son quotidien, c'est un cadre conçu pour cela : il suffit presque de se prêter à l'expérience pour que la nouveauté surgisse et transcende les limites de l'habitude.

Notre diagramme (cf. p.118) montre deux voies d'entrée au niveau de la 'nouveauté première' : la première s'applique à l'expérience *corporelle*, que nous venons de détailler. La seconde s'applique à la *cognition* : c'est également à travers un mode de réflexion nouveau qu'est sollicité le changement de représentations.

Le plus difficile est d'accompagner la personne à récolter les données internes et de développer ses compétences à saisir les faits de conscience qui jaillissent de la sphère de l'immédiateté.



### 2.7.3. Représentations perceptives, motrices et conceptuelles

Le processus de transformation du champ représentationnel que nous visons à travers ce modèle concerne trois catégories de représentations : perceptive, motrice et conceptuelle. La psychopédagogie perceptive choisit de ne pas aborder de front le problème des représentations conceptuelles qui font obstacle à l'apprentissage, mais de les aborder de manière détournée en enrichissant d'abord les représentations perceptives. Grâce à une procédure d'action respectant une chronologique d'apprentissage, la sollicitation concerne d'abord les représentations perceptives et motrices qui serviront de base à l'enrichissement des représentations conceptuelles.

#### **2.7.4. La motivation immanente (Bois, 2004)**

La motivation immanente est reliée au vécu de l'éprouvé organique. Ce dernier constitue une force motrice interne qui mobilise et influence les prises de décision et les mises en action : c'est au nom de ce qui est vécu que le processus de transformation des représentations va s'engager.

#### **2.7.5. Le processus de transformation comportemental**

A travers la réappropriation perceptive, l'apprenant apprend à sectoriser, à catégoriser le champ perceptif. Si l'articulation entre les représentations perceptives et conceptuelles est congruente, l'apprenant va vers un assouplissement de ses points de vue et sa compréhension du monde s'enrichit.

Nous voyons donc que le processus de transformation des comportements n'est pas seulement dû à des motivations extrinsèques et intrinsèques. C'est bien à partir d'une motivation immédiate que s'engagera un enrichissement de la structure d'accueil et par conséquent une transformation progressive. Le processus de transformation implique une phase de désapprentissage ou de confrontation cognitive.

La phase d'apprentissage ne procède pas par soustraction de l'acquis, mais implique un processus additionnel qui vise à un enrichissement constant par l'introduction de nouvelles données d'éprouvé et de réflexion qui empêchent la fixité des représentations conceptuelles.

Cette démarche compréhensive de sens à partir d'une sollicitation des valeurs internes engage un processus du renouvellement du moi qui signifie deux choses : une modification de la relation à soi et aux choses et une transformation du regard sur soi et sur les choses.

### **2.7.6. La mise en action**

La mise en action résulte d'un processus chronologique de transformation qui procède en premier d'un changement de rapport à soi, à ses actions, aux autres, puis d'un changement de regard sur ses stratégies d'action, sur les événements et sur les autres. Cette prise de conscience va parfois jusqu'au questionnement existentiel : y a-t-il un sens à ma vie et quel est-il ?

### **2.7.7. Le retour réflexif**

Les pratiques d'entretien interviennent à toutes les étapes du processus. D'abord une phase de témoignage, essentiellement descriptive ; puis, dès lors que l'apprenant témoigne de la présence de la motivation immanente, éprouvée, s'engage une phase d'explicitation qui tire une signification de l'expérience éprouvée ; enfin une phase d'entretien proprement dit, qui tend à faire des analogies entre ce qui a été découvert au sein de l'expérience extraquotidienne et les comportements quotidiens. (Se reporter à l'étude des journaux de recherche)

L'expérience corporelle formatrice qui émerge de notre modèle donne donc naissance à trois ordres de phénomènes :

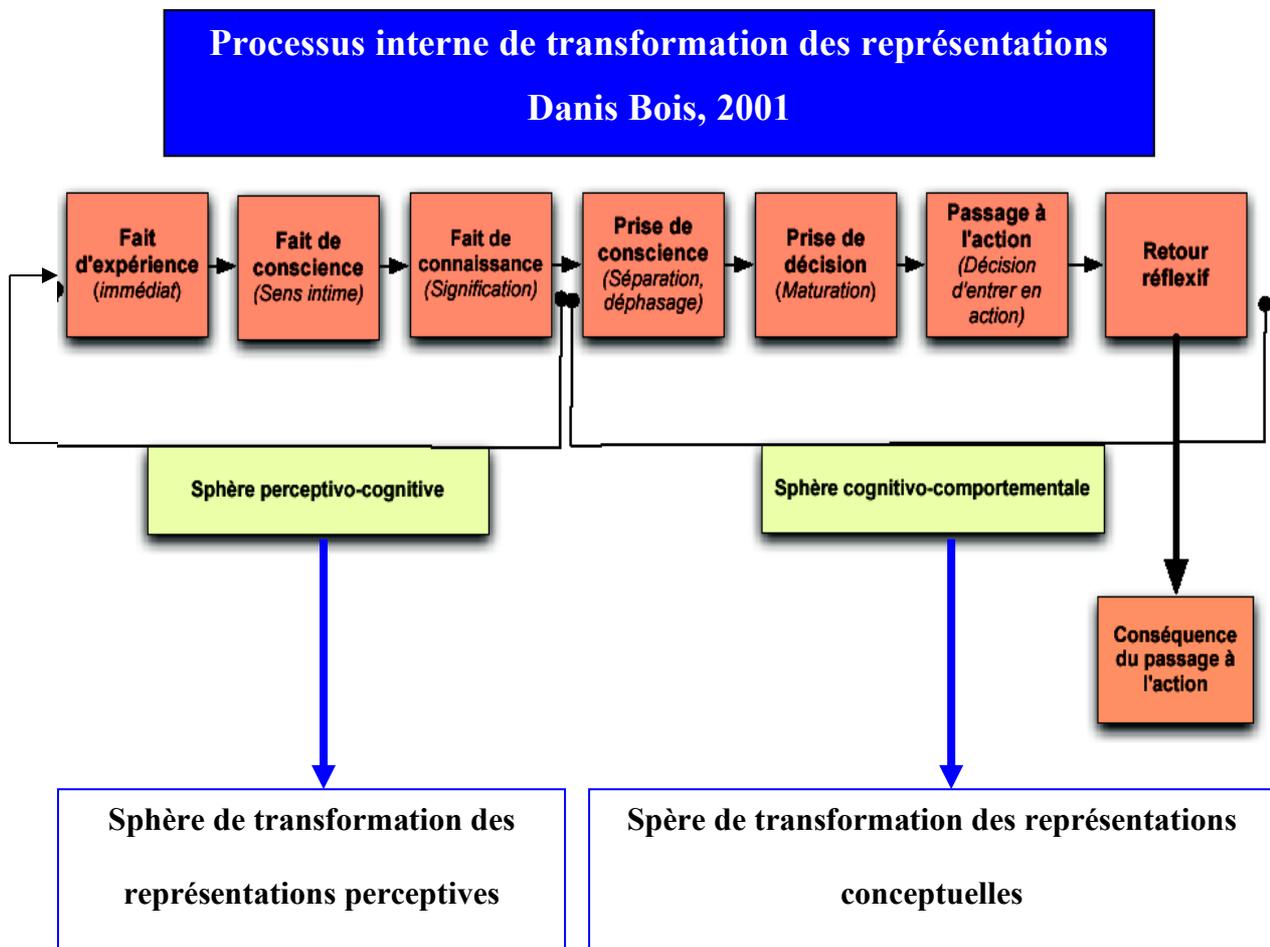
1. Ce qui m'est donné à vivre pendant l'expérience : ce que j'observe, ce que j'éprouve : tonalités internes, expérience inédite, motivation immanente, changement de représentation perceptive.
2. Ce que je reconnais dans ce qui m'est donné à vivre pendant l'expérience : intérêt de connaissance, valorisation du vécu, validation du vécu, signification intelligible.
3. Le retour réflexif : ce que je me donne à penser après l'expérience : comment je nomme ce que j'ai vécu ? A quoi cela peut me servir ? Que vais-je en faire ?

## 2.8. Les sept étapes transformatrices du champ représentationnel

Sur la base de l'observation des patients et étudiants et de leurs témoignages, nous avons modélisé les étapes du processus de transformation qui se produit chez une personne quand celle-ci se donne les moyens de mener une véritable démarche de changement à partir de son expérience intérieure telle qu'elle est proposée avec nos outils.

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

1. Fait d'expérience
2. Fait de conscience
3. Fait de connaissance
4. Prise de conscience
5. Prise de décision
6. Passage à l'action
7. Retour réflexif sur les conséquences de l'action



« De tous les faits que nous présente la vie intérieure, le premier et le plus concret est celui-ci : des états de conscience vont s'avancent, s'écoulant et se succédant sans trêve en nous. La conscience va et ne cesse d'avancer » (James, 1924, 196) Le fondateur de la psychologie positive fut l'un des premiers à étudier ce qu'il a dénommé de façon métaphorique « les eaux vives de la conscience » et qui, selon lui sont l'essentiel de la vie intérieure et donnent à tout le reste, sens, mouvement, saveur et vie.

L'oeuvre de James est concrète, elle vise à analyser la vie intérieure dans ce qu'elle a de plus intime, de plus mystérieux et de plus inexprimé. Il convie sans cesse à une conscience de plus en plus intime, de plus en plus développée et à la pénétration de la pensée.

Chaque fois qu'une analyse nous est montrée, elle touche à une expérience. Nous pénétrons la première donnée immédiate de conscience à travers une méthode introspective. Pour James, les « sensations sont des connaissances » (James, 1924, p.16) et « la perception une capacité à classer, nommer, localiser et expliquer » (James, 1924, p.17). Ainsi, écrit-il : « Si l'on se place au point de vue objectif, on parlera de rapports réels qui se révèlent ; si l'on se place au point de vue du subjectif, il faut parler du courant de la conscience qui se mesure à chacun d'eux et le teint de sa propre couleur » (James, 1924, p. 210) Nous constatons ici, comme l'affirme James, qu'il y a « au niveau du cerveau d'incessantes combinaisons qui offrent alternativement les types de la transformation lente et qui dure, et de la transformation rapide qui ne fait qu'apparaître et disparaître » (James, 1924, p. 210).

Le modèle des sept étapes de transformation interroge justement ces flux de conscience rapides, éphémères que l'on saisit de manière intelligible grâce à l'introspection sensorielle. C'est à partir de cette médiation que les expériences intimes sont réceptionnées, reconnues et intégrées. Ce travail sur le sens alimente le repositionnement et enrichit toutes les formes de représentations.

Pour comprendre le schéma ci-dessus, il nous faut préciser que les termes désignant chaque étape nécessitent d'être définis dans notre approche afin de distinguer leur signification en psychopédagogie perceptive de la signification qu'ils peuvent avoir dans une autre approche thérapeutique ou pédagogique. Ainsi, par exemple, la « prise de conscience » désigne en psychopédagogie perceptive autre chose qu'en psychanalyse.

Les sept étapes du processus de transformation du champ représentationnel se répartissent en deux grandes phases qu'il est important de bien distinguer pour une bonne compréhension du processus d'ensemble : la *phase perceptivo-cognitive* et la *phase cognitivo-comportementale*.

### **2.8.1. Phase perceptivo cognitive**

La phase perceptivo-cognitive, qui comprend les étapes 1 à 3, concerne, comme son nom l'indique, le lien entre perception et cognition : c'est, en d'autres termes, la phase où la personne est accompagnée dans l'enrichissement de ses perceptions, puis invitée à mettre en route sa réflexion, son activité cognitive, pour faire des liens entre ses perceptions et une connaissance qu'elle en retire. Comme nous l'avons vu précédemment, il faut dépasser le stade de la sensation pure et tirer de la sensation un enseignement applicable, une information utile. Cette aptitude étant rarement donnée d'avance – rien ne nous éduque dans ce sens – il faut souvent un apprentissage.

#### **a) Le fait d'expérience : une action concrète extraquotidienne**

Le fait d'expérience correspond au cadre qui entoure la mise en situation corporelle et qui la rend inédite. Il s'agit de l'expérience extraquotidienne que nous avons déjà décrite.

La mise en situation extraquotidienne a pour but de créer un précédent sur lequel le sujet va engager une réflexion. Le terme « précédent » emporte avec lui les notions d'inédit, de nouveauté, d'insolite, qui étonne, interpelle, et met en action la réflexion du sujet. C'est aussi ce qui est issu du nouveau rapport à l'immédiateté. Le but de nos mises en situation est de créer des étonnements majeurs qui vont faire dire à la personne : « je ne savais pas ça et ça va changer ma vie, ma manière de voir les choses ».

### **b) Le fait de conscience : un vécu descriptif**

Dans la convention de la psychopédagogie perceptive, est considéré comme fait de conscience toute information interne qui se livre à la conscience de l'apprenant durant l'expérience extraquotidienne. C'est ce que la personne vit, ce sur quoi elle pose son attention, à la faveur du fait d'expérience. Il faut insister sur le fait que l'apparition de ce fait de conscience n'existerait pas sans la mise en situation perceptive extraquotidienne. S'il ne naît pas de l'expérience, ce n'est pas un fait de conscience de notre point de vue.

Le caractère inédit de cette information fait que l'apprenant ne la saisit pas nécessairement. Cette difficulté nous pousse à investir la manière dont on peut accompagner l'apprenant à percevoir des faits de conscience qui se situent hors de son champ représentationnel.

La capacité à saisir les faits de conscience dépend en premier lieu de l'attention mise en jeu par la personne. Une personne non entraînée tend à se limiter aux seuls contours perceptifs connus d'elle. Nombre d'informations, pourtant disponibles à la conscience, peuvent ainsi ne pas être réceptionnés par l'apprenant. Ces phénomènes restent ignorés parce qu'ils ne s'habillent tout simplement pas d'une coloration d'un « déjà vu » pour la personne.

D'autres phénomènes subissent un autre sort, ils sont vus sans être vus, connus sans être reconnus, grâce à une qualité d'attention qui réceptionne le phénomène, mais sous la forme d'impressions obscures.

Si enfin le sujet utilise une attention experte, toute une gamme de degrés intermédiaires d'attention, il accède alors à des faits de conscience qui dépassent son champ perceptif habituel. Le phénomène apparaît alors sous sa forme initiale, 'pure', n'ayant subi aucun revers perceptif ni représentationnel. La chose se livre à la conscience du sujet 'telle qu'elle est', sans la moindre déformation.

Le fait de conscience est donc un phénomène interne qui s'énonce à la conscience active du sujet de manière éphémère, unique et imprévisible. Éphémère parce que ce fait de conscience, en tant que sensation, ne va pas durer ; unique parce qu'il ne se présente jamais deux faits de conscience exactement identiques ; imprévisible parce qu'un fait de conscience étant inédit, il ne peut pas se concevoir donc, a fortiori, pas se prévoir.

Les faits de conscience peuvent être plus ou moins objectifs ou subjectifs, plus ou moins nuancés. Ainsi, par exemple, ressentir la chaleur peut apparaître comme un fait de conscience, mais on peut considérablement l'affiner par certaines questions : dans quelle partie du corps cette chaleur se manifeste-t-elle ? Est-elle plus ou moins intense selon les zones ? Peut-on établir des nuances de chaleur selon les endroits ? Lesquelles ?

Mais en réalité, seuls les faits de conscience qui naissent réellement de la subjectivité du sensible sont à même de fournir des informations suffisamment « hors cadre » par rapport aux représentations habituelles pour servir de starter à un processus de changement. En d'autres termes, certains faits de conscience ne sont pas autre chose que des perceptions habituelles affinées, et les informations qui en naissent ne pourront pas être prétexte à un renouvellement de pensée.

Cela ne veut pas dire pour autant qu'elles sont inutiles : l'affinement progressif des perceptions, l'enrichissement des degrés de perception, est une phase d'apprentissage indispensable en préalable à l'engagement dans un processus de transformation, en tout cas tel que le propose la psychopédagogie perceptive. Mais le « vrai » travail de renouvellement des modes de pensée ne peut se faire qu'à partir de « vraies » nouveautés. C'est pourquoi on parlera réellement de faits de conscience quand ceux-ci seront puisés à la source d'une expérience relevant clairement du sensible.

Dans le processus de la modifiabilité perceptivo-cognitive, l'apprenant est invité à témoigner de ses faits de conscience en les décrivant sans les interpréter (sensations, émotions, ressenti, éprouvé). On s'aperçoit à ce moment-là qu'il existe globalement trois manières de décrire son rapport à l'expérience.

Certaines personnes décrivent les choses telles qu'elles sont : « j'ai ressenti un mouvement à l'intérieur de mon corps, extrêmement lent qui me procurait un bonheur presque extatique... ». Ce sont en général des personnes pragmatiques, mais qui parfois ont un imaginaire peu fertile.

D'autres personnes utilisent la métaphore, l'imaginaire : « j'ai ressenti une cascade ou des vagues qui traversaient mon corps, je tanguais de droite à gauche... ». Ces personnes sont souvent créatives, mais parfois peu ancrées dans la réalité, dans la solidité des choses telles qu'elles sont.

Enfin, certaines personnes utilisent le symbole, l'énigmatique : « Ce que j'ai vécu me rappelle un rêve où je faisais ceci... J'étais un fœtus avec une sensation aquatique dans le ventre de ma mère ». Ces personnes peuvent traduire de la sorte un besoin de références.

### **c) 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. Le fait de connaissance est donc, dit autrement, 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 transfert, d'un rapprochement, entre le fait de conscience et une attitude de vie.

Par exemple, si le fait de conscience est : « J'ai senti que le mouvement dans mon corps est lent », le fait de connaissance pourrait être : « Il y a un lieu en moi où j'ai le temps ». Il y a là plus qu'une sensation, ou qu'une perception : il y a une information, que l'on peut mettre en lien avec une attitude de vie.

Le fait de connaissance 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.

Le fait de connaissance est, en général, impersonnel, au sens où l'attitude de vie qui se révèle est valable également pour d'autres personnes, voire même pour tout le monde. Comme si cette information de connaissance contenue dans l'expérience du mouvement était propre à l'humain en général et non pas à un individu en particulier.

Par exemple une personne dit : « J'ai fait un mouvement avec une personne dans une telle empathie... Ressentir l'autre ainsi m'apprend qu'on peut fonctionner de manière égalitaire dans la relation à l'autre, et non pas forcément dans un rapport de force ».

Quand le fait de connaissance ne s'impose pas spontanément à la personne, on l'amène à le découvrir.

Dans ce contexte, nous n'oublierons pas que même 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 perception et de représentation propre, et qu'on ne peut donc jamais parler de fait de connaissance *totalem*ent impersonnel. En ce sens, on peut d'ailleurs considérer que le fait de connaissance est une première individualisation du fait de conscience.

Mais nous retiendrons aussi, dans l'autre sens, que même si ce fait de connaissance est toujours 'réceptionné' par un individu unique, c'est bien son caractère *universel* (valable pour tout le monde et en tout temps) qui donne lui donne toute sa valeur et son efficacité comme starter de transformation ; une réponse dont la puissance serait bien moindre si elle était purement individuelle, c'est-à-dire valable uniquement pour une seule personne, celle-là même qui l'a captée.

Formuler un fait de connaissance à partir d'un fait de conscience est la chose la plus difficile qui soit pour une personne. Pour cette raison, le praticien en psychopédagogie perceptive devra, dans un premier temps, l'aider en lui « soufflant » certains faits de connaissance disponibles dans l'expérience. On voit là une application concrète de la directivité informative, que nous développerons tout à l'heure : le praticien fournit à la personne l'information à percevoir, en tout cas jusqu'à ce que la personne soit en mesure de le faire seule.

Ensuite, au fur et à mesure de l'entraînement, elle va en effet devenir de plus en plus apte à saisir des faits de connaissance. L'expérience ne va plus s'offrir à elle uniquement sous forme de sensations, de perceptions, mais aussi sous forme de mots, de pensées, d'informations qui émanent de l'expérience.

Soulignons enfin que la formulation du fait de connaissance peut parfois entraîner certaines réactions de rejet ou de refus chez la personne, quand l'information vient heurter des

représentations établies. La personne a alors parfois l'impression qu'elle va perdre des compétences qui reposent sur sa manière de concevoir les choses.

A ce moment, on est face à un « conflit cognitif » : l'information nouvelle va entrer en lutte avec le champ représentationnel. En même temps, c'est justement là que se situe l'opportunité de renouvellement du champ représentationnel. Nous expliquons alors à la personne que la transformation ne se fait pas par soustraction, comme nous l'avons vu, mais par processus additionnel. Il ne s'agit pas d'enlever certaines représentations pour en mettre d'autres à la place : l'information nouvelle n'est pas là pour supplanter ce que l'on pense ou croit. Ce serait d'ailleurs dangereux, car l'équilibre psychologique repose en partie sur les repères que représentent les représentations. L'information nouvelle est là simplement pour *enrichir* le champ représentationnel, pour venir s'ajouter aux représentations existantes et fournir ainsi d'autres éléments à la réflexion. Cette explication suffit, la plupart du temps, à rassurer la personne en difficulté sur ce point.

### **2.8.2. Phase cognitivo-comportementale**

La phase cognitivo-comportementale, qui recouvre les étapes 4 à 7, concerne, comme son nom l'indique, le lien entre la cognition (la connaissance née de l'expérience vécue) et les comportements de la personne. On entre ici dans une sphère plus privée, plus personnalisée, où l'enseignement puisé dans l'expérience extraquotidienne doit être appliqué dans le cadre de vie spécifique de la personne : ainsi s'établit la passerelle entre extraquotidien et quotidien. La personne met en lien d'une part ce qu'elle a vécu et compris à partir de son expérience corporelle et, d'autre part, la manière tout à fait personnelle dont elle s'y prend dans son existence, ses modes d'action et de réaction, ses attitudes de vie, ses stratégies...

L'apprenant est ainsi amené à catégoriser les étapes de son processus de construction de sens. À chacune des différents étapes, nous évaluons la capacité de l'apprenant à *réceptionner*

un fait de conscience, à *tirer du sens* du fait de conscience et à réaliser des *rapprochements*, des *analogies* avec ses stratégies comportementales et enfin à *analyser* si ses stratégies comportementales sont en rapport avec ses valeurs internes.

Nous ne développerons pas dans cette étude les étapes concernant la prise de décision, le passage à l'action et le retour réflexif sur l'action car elles nécessitent une étude approfondie qui fera l'objet de notre recherche future. Nous avons pensé qu'il fallait consolider la compréhension de l'importance du rapport à l'expérience immédiate car de la qualité de celle-ci dépendront les prises de décision et les mises en action ainsi que le retour réflexif.

#### **a) La prise de conscience : un acte comparatif**

Avec la prise de conscience, on entre dans la phase plus individualisée du processus : c'est le début de la phase cognitivo-comportementale, que nous ne développerons pas au-delà de cette étape.

La prise de conscience naît de la comparaison entre le fait de connaissance et le comportement quotidien. C'est une opération qui consiste à exercer une comparaison entre le « je sais » offert par le fait de connaissance et le « je fais » issu de la reconnaissance de ses stratégies comportementales. Attention : la comparaison n'est pas une comparaison de jugement de valeur.

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. Et là, la personne s'aperçoit souvent qu'elle utilise, dans sa vie, des stratégies inverses à ce qu'elle vient de découvrir. Cette phase permet à l'apprenant de réaliser une prise de conscience et de mesurer la différence entre ce qu'il pense et ce qu'il dit, entre ce qu'il dit et ce qu'il fait, et surtout entre ce qu'il fait et ce qu'il sait.

Pour poursuivre notre exemple de la lenteur, dans lequel une personne découvre, au cours d'un exercice de mouvement gestuel conçu dans ce sens (fait d'expérience), la possibilité de bouger lentement (fait de conscience) et en retire comme fait de connaissance « Il y a un lieu en moi où j'ai le temps ». Dans l'étape suivante, qui consiste à comparer cette information avec les comportements quotidiens, il y a de grandes chances pour que la prise de conscience soit de l'ordre de : « Contrairement à ce que je viens de ressentir, dans ma vie de tous les jours je passe mon temps à accélérer... ! ».

Pour mieux distinguer fait de connaissance et prise 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, penser, autrement qu'elle ne le fait ;
- la prise de conscience concerne *ce qui est* : c'est la manière dont la personne fonctionne, donc ce qu'elle fait déjà, ce qu'elle pense déjà, des choses qu'elle connaît, mais qui se révèlent à sa conscience à la lumière du fait de connaissance.

Voilà donc ce qu'est une prise de conscience en psychopédagogie perceptive : la mesure de *l'écart* qui existe entre ce que le mouvement a enseigné et les comportements concrets, entre ce que l'on *sait* désormais et ce que l'on *fait*.

C'est pourquoi, au moment de la prise de conscience, il arrive que les choses soient difficiles à gérer : la personne entre parfois dans un processus de victimisation face à des mécanismes de réaction qu'elle ressent comme « plus forts » qu'elle, ou dans un épisode légèrement dépressif parce qu'elle est confrontée à des aspects de sa personnalité qu'elle n'aime pas... Cette phase d'inconfort, parfois intense mais toujours constructive à terme, est physiologique et se produit nécessairement au moment de la prise de conscience.

Le praticien en psychopédagogie perceptive a ici un rôle primordial d'accompagnement, qui n'est pas le même que pendant la phase perceptivo-cognitive. Jusque-là en effet, le

praticien était très actif, il construisait des faits d'expérience, aidait à formuler des faits de conscience et des faits de connaissance. Mais il ne peut en aucun cas explorer à la place de la personne le contexte de sa vie. En revanche, il doit être très présent pendant cette phase parfois inconfortable, et doit notamment veiller à maintenir l'attention de la personne au contact de l'expérience qui lui a montré qu'elle était capable d'autre chose, qu'elle pouvait adopter une autre posture, un autre regard.

Il faut parfois repasser par une phase perceptivo-cognitive, où le praticien propose des faits d'expérience spécifiquement conçus pour reconstruire la confiance et le contact avec l'intériorité (thérapie manuelle et intériorisation notamment).

On voit ici que la démarche de transformation en psychopédagogie perceptive trouve tout son sens dans la force de l'expérience interne, et la force de ce qu'on y apprend : on ne *peut pas* faire – ou alors pas longtemps – comme si on n'avait pas « compris-vécu » que le contact avec la lenteur en soi donne le temps, même si ce constat expérientiel vient heurter des représentations établies... Ce qui a été compris à travers le vécu du mouvement ne peut pas être remis en question, c'est cela, la force de l'expérience ; et c'est aussi l'espoir qui subsiste quand la prise de conscience est difficile à assumer.

### **2.8.3. En conclusion**

Une large place est réservée durant le cursus de post-graduation à l'utilisation de ce modèle d'intervention qui est associé systématiquement aux instruments pratiques. A l'inverse, les informations théoriques délivrées dans l'enseignement font immédiatement l'objet d'une expérience vécue. Il y a donc une alliance entre l'information théorique et la pratique :

- la connaissance doit être produite par l'expérience sur laquelle la personne est amenée décrire le contenu de son expérience et à engager une réflexion autour de celle-ci
- la connaissance théorique doit être suivie par une expérience corporelle vécue suit une transposition didactique progressive qui invite l'étudiant à dépasser l'expérience concrète pour aller vers l'abstraction

Les étudiants apprennent, à travers une attitude introspective, à percevoir les phénomènes internes qui émergent de l'expérience immédiate. Généralement, l'étudiant est invité à se questionner afin de revisiter chaque étape de conscientisation qui entre dans son champ perceptif. Ce temps réservé à l'analyse du vécu pendant l'expérience ou après l'expérience est ensuite consigné dans un journal de bord qui fera l'objet d'une analyse de l'enseignant. Ce protocole permet de réaliser une évaluation des capacités perceptives de l'apprenant, de ses facultés de catégoriser, de discriminer chaque fait de conscience et enfin de tirer une signification de chaque contenu perceptif afin de l'intégrer dans ses stratégies de vie.

### **3. Argumentation en faveur du modèle de la directivité informative comme instrument de transformation des représentations**

---

#### **3.1. Construction du modèle de la directivité informative**

Il est difficile d'assumer une posture de directivité dans le champ de la formation expérientielle de l'adulte. En effet, celle-ci est souvent assimilée à des méthodes trop

interventionnistes et interprétatives dans la mesure où elles ont la réputation de se substituer au processus de découverte de l'apprenant.

La méthodologie de la psychopédagogie perceptive se situe à un autre niveau ; elle rejoint d'une certaine manière la posture de C. Rogers – dont l'apport est pourtant justement la non-directivité – lorsque celui-ci affirme que « Chacun a à l'intérieur de soi tout ce qui est nécessaire pour apprendre » (Rogers C, cité par Morin, Brunet, 2002, p. 28), mais elle se distingue de sa pensée lorsqu'il préconise que le pédagogue doit : « Laisser faire la nature, agir elle-même, tranquillement » (Morin, Brunet, 2002, p. 28)

Selon cette perspective, l'éducation devrait se limiter à créer les conditions environnementales qui permettent l'épanouissement du développement naturel de l'apprenant ; conformément aux théories de Rousseau, il s'agit de laisser faire le travail de la nature chez l'élève.

La psychopédagogie perceptive défend au contraire l'idée selon laquelle une personne doit être aidée si l'on veut qu'elle découvre davantage que ce qu'elle découvrirait par elle seule. Dans cette optique, le véritable enjeu de la pédagogie est de créer des conditions d'apprentissage qui ne sont pas rencontrées dans la vie quotidienne. Il devient alors nécessaire d'élaborer des programmes d'intervention dont le postulat est de permettre à une personne d'enrichir activement son activité perceptive et cognitive, en lui faisant rencontrer des situations d'expérience inhabituelles. Qu'on le veuille ou non, quelle que soit l'appartenance des principes éducatifs, apprendre c'est, comme le dit Mérieux : « Faire quelque chose qu'on ne sait pas faire, pour apprendre à le faire » (Mérieux, 1996, p. 82)

Pour autant, 'informatif' ne veut pas dire 'inductif'. Pour se garantir d'une action inductive au sens d'intrusive, le praticien en psychopédagogie perceptive délivre des informations constitutives de l'expérience proposée, *indépendamment* de la singularité du rapport que la personne installe avec son expérience. Ainsi, le guidage verbal selon la

directivité informative consiste soit à décrire les phénomènes disponibles dans l'expérience, soit à poser à l'apprenant des questions qui vont orienter son attention sur les phénomènes disponibles.

Bien que les modalités proposées soient très différentes, nous rejoignons en partie l'un des principes de Feuerstein, pour qui « Le médiateur changera les stimuli de telle sorte que les individus puissent les enregistrer, il modifiera donc la qualité, la fréquence, et l'ampleur des stimuli qu'il aimerait faire percevoir jusqu'à ce que l'individu puisse bénéficier de son expérience. Le médiateur changera l'état de l'individu qui doit être médiatisé. Il le rendra plus vigilant, plus alerte, plus capable de percevoir et d'enregistrer les stimuli mis à sa disposition » (Feuerstein, 1990, p. 160)

La directivité informative suggère donc qu'en dehors de la situation construite par le praticien, et en dehors de son guidage verbal, on ne peut appréhender certains phénomènes contenus dans l'expérience. La psychopédagogie perceptive installe donc, dans ses protocoles expérientiels, un préalable de nature informative : le praticien donne l'information sur les éléments constitutifs de l'expérience qu'il propose et c'est à partir de cette connaissance que l'apprenant peut savoir où poser son attention.

En pratique, la connaissance disponible dans l'expérience sera livrée à l'apprenant *avant* l'expérience, de manière à ce que l'apprenant puisse y accéder plus facilement. L'idée est que la connaissance livrée avant l'expérience maximalise la perception, potentialise et canalise les capacités d'attention.

En agissant ainsi, la directivité informative s'inscrit dans la « pédagogie des conditions ». En effet, le formateur construit des conditions d'expérience corporelles, inédites, inhabituelles, extraquotidiennes dans le but de répondre au postulat suivant, central dans la psychopédagogie perceptive : le contact conscient avec la nouveauté constitue la plus grande opportunité d'apprentissage. Le principe de base de cette « pédagogie des conditions » est

d'organiser des lieux d'expérience et des moments d'expérience extraquotidiens qui sollicitent l'étudiant tant sensoriellement qu'intellectuellement. L'objectif de la directivité informative n'est donc pas d'opérer directement une rectification des représentations, mais plutôt d'enrichir les structures d'accueil en place grâce à l'expérience vécue inédite et concrète. En mettant en œuvre des « surprises pédagogiques » le formateur permet l'accès à des horizons inconnus plaçant l'étudiant dans une posture où il fait l'expérience de lui-même.

Plus concrètement, dans le modèle de la directivité informative, le praticien est 'actif' à plusieurs niveaux :

- Dans le choix du programme d'enrichissement sensoriel, perceptivo-cognitif ou cognitivo-comportemental : le mot 'programme' est ici très important, il indique une méthodologie pensée, avec un ordre, une chronologie, des outils et des objectifs précis, et des résultats que nous pouvons évaluer. L'objectif d'un programme est d'activer les ressources perceptives et cognitives de la personne, pour qu'elle puisse devenir elle-même active dans son processus de découverte.
- Dans le choix de la tâche : manuelle, gestuelle, introspective ou verbale. Ce choix s'effectue selon un bilan et des objectifs.
- Dans le choix des informations que l'on délivre à l'apprenant, soit de manière anticipée, soit en temps réel soit encore de manière rétroactive. Par exemple, pendant que la personne est en train de faire une tâche, le praticien lui dresse un inventaire de ce qu'il est possible de percevoir au sein de cette tâche.
- Dans le choix des questions posées à l'apprenant pour le guider dans sa recherche introspective. Derrière une question, il y a normalement une stratégie pédagogique, qui a été construite à partir d'un diagnostic et selon un projet.
- Enfin, dans le choix de la méthodologie d'évaluation : quel secteur évalue-t-on ?  
Le sensoriel ? le perceptivo-cognitif ? Le cognitivo-comportemental ?

Dans ce modèle d'accompagnement, le praticien n'est pas seul à être actif ; la personne accompagnée est amenée à développer également un effort actif, et ce à plusieurs niveaux : sur le plan de la perception, de l'attention, de l'intention, de la réflexion, etc.

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

Dans l'approche de la psychopédagogie perceptive, cette fonction cognitive de la perception est placée au centre du dispositif pratique et de la conceptualisation théorique. Dans ce cadre de compréhension, la directivité informative est l'attitude pédagogique par laquelle nous pouvons aider une personne à pénétrer 'à l'intérieur' de cette fonction cognitive de façon consciente. En prévenant la personne du contenu possible de son champ perceptif, nous lui donnons des moyens de capter ce qu'habituellement elle ne perçoit pas. A ce propos, Bergson précise : « Plus on est informé de ce qu'il y a à percevoir, plus on perçoit l'information » (Bergson, 1999, p. 103).

La directivité informative tente finalement de répondre à trois questionnements majeurs :

- Quelle est l'information manquante qui ne permet pas à l'étudiant de saisir le sens de l'information qui est transmise par le pédagogue ?
- En l'absence de cette information, quelles représentations, quels allants de soi l'étudiant va-t-il utiliser pour comprendre l'information ?
- Quelle procédure pédagogique doit être mise en jeu pour permettre à la personne d'accéder à la compréhension de l'information ?

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

Prendre conscience des *habitus* perceptifs ancrés dans la sphère des automatismes est délicat à réaliser sans l'aide d'un médiateur actif. Son rôle est d'informer l'étudiant des stéréotypes perceptifs qui font obstacle à l'apprentissage et de lui proposer des « remèdes ».

Nous avons répertorié sept causes qui font obstacle à la transformation du champ représentationnel, perceptif et moteur :

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

À travers une éducation somatique guidée, l'étudiant est ainsi amené, de manière chronologique, à sortir de ses habitudes perceptives et motrices et enfin conceptuelles. Le retour réflexif sur l'expérience corporelle vécue donnera l'occasion à l'étudiant de témoigner des changements d'état qu'il a ressentis durant l'exercice : « Voilà ce que j'ai vécu et voilà ce à quoi cela me renvoie. » Il s'agit non seulement de ressentir des informations sensorielles, mais d'en dégager un sens intelligible : l'énoncé abstrait change au contact de l'expérience.

Ici intervient la donnée descriptive de ce qui est perçu durant l'expérience. Cette attitude descriptive livre des informations vécues qui influencent la conceptualisation abstraite mise en jeu de manière active par la personne. Cette attitude nous convie sans cesse à une conscience de plus en plus intime de notre vie intérieure, à la pénétration de notre propre méthode de pensée et d'action. Chaque fois que nous réalisons une telle analyse, nous sommes en présence de ce que nous croyons avoir en nous de plus profond, elle touche à

notre expérience, c'est encore en notre expérience personnelle que nous trouvons les éléments nécessaires à la vérification.

A ce stade, intervient la dimension phénoménologique de la perception dès lors que la perception n'est plus seulement une fonction d'un organe, mais une manière d'être avec ce qui est perçu. Ceci nous conduit à proposer des conduites introspectives qui sollicitent au maximum la perception dans le but de :

- Enrichir des ressources attentionnelles.
- Enrichir le rapport à l'éprouvé corporel.
- Participer activement à la construction d'une nouvelle représentation.
- Élaborer de nouvelles stratégies à partir de ces nouvelles représentations.

Une période de non directivité précède la directivité informative : l'étudiant est, dans un premier temps, livré à lui-même pour réaliser la tâche corporelle demandée. Cela permet à l'étudiant de mettre en valeur les compétences acquises et de découvrir par lui-même ses stratégies de résolution ou de non résolution. Durant cette période, le formateur réalise un diagnostic qui lui permettra de développer sa stratégie pédagogique. Il procède à une analyse de la capacité de l'intégration de l'information sur les bases suivantes :

- Le respect des consignes dispensées.
- La qualité du rapport à la tâche.
- La capacité à décrire l'expérience gestuelle.

Vient ensuite un temps d'intervention du médiateur qui propose des consignes nouvelles qui permettent à l'étudiant de découvrir des éléments de son geste imperçus jusqu'alors. Le formateur procède par la technique dite du « Boléro de Ravel », c'est-à-dire qu'il va donner progressivement de nouvelles informations qui font appel à chaque fois à une plus grande attention perceptive. Toute proposition perceptive correspond toujours à la physiologie du

mouvement, ce sont des composantes du mouvement que l'on réalise obligatoirement pour bouger, mais sans en prendre conscience.

On évalue ici :

- La capacité à sortir des habitus moteurs et perceptifs.
- La capacité du sujet à saisir une nouvelle information subjective.
- Le temps nécessaire pour intégrer la tâche.
- La capacité à modifier le rapport à la tâche au fur et à mesure du développement du savoir-faire.
- La capacité à dépasser la dimension perceptive pour entrer dans un monde plus imaginaire (ce que cela lui évoque comme sensation...).
- La capacité de réaliser le transfert entre l'information sensorielle et la mise à l'œuvre d'un processus cognitif (ce que cela lui évoque comme réflexion...).
- Le gain de relation de l'apprenant avec lui-même au fil de l'entraînement.

La nature des aides peut varier en fonction de la personnalité de l'apprenant, ses stratégies de facilitation ou d'évitement, mais dans tous les cas, l'interaction intervient entre l'observateur et le sujet pour dynamiser l'apprentissage.

### **3.2. Illustration de l'efficacité de la directivité informative sur les représentations perceptives et motrices**

Nous avons réalisé une étude de l'efficacité de la directivité informative comme posture pédagogique. Le thème de l'étude porte sur le rapport qualitatif existant entre l'apprenant et son corps. Le groupe expérimental est constitué de 100 personnes réparties en 4

groupes de 25 personnes. La population comprend des spécialistes du corps (médecins, kinésithérapeutes, danseurs, comédiens) ne fréquentant pas la post-graduation. Cette étude a été menée lors d'un atelier pratique qui accueillait des personnes n'ayant jamais été exposés au modèle de perception de la psychopédagogie perceptive.

### **3.2.1. Protocole expérimental**

#### **a) Première phase : non directive**

L'expérimentateur réalise devant les personnes une série de flexions et d'extensions à vitesse lente, selon une séquence de deux mouvements par minute. Il donne ensuite verbalement la consigne : « Vous allez réaliser successivement trois mouvements de flexion/extension de la colonne vertébrale en position assise, les yeux fermés et à vitesse lente, c'est-à-dire 15 secondes pour un mouvement aller et 15 secondes pour un mouvement de retour, pour favoriser le contact perceptif. Les 15 secondes seront ponctuées à l'aide d'un signal sonore. »

#### **b) Recueil des données à partir de la question « Pouvez-vous témoigner de vos sensations ? »**

Après l'expérience, il est demandé aux sujets d'explicitier le contenu perceptif de leur expérience. L'attente des expérimentateurs face aux réponses est précise : ils attendent notamment le témoignage de la présence au sein du geste des composantes linéaires des mouvements accompagnant physiologiquement toute flexion et extension du tronc.

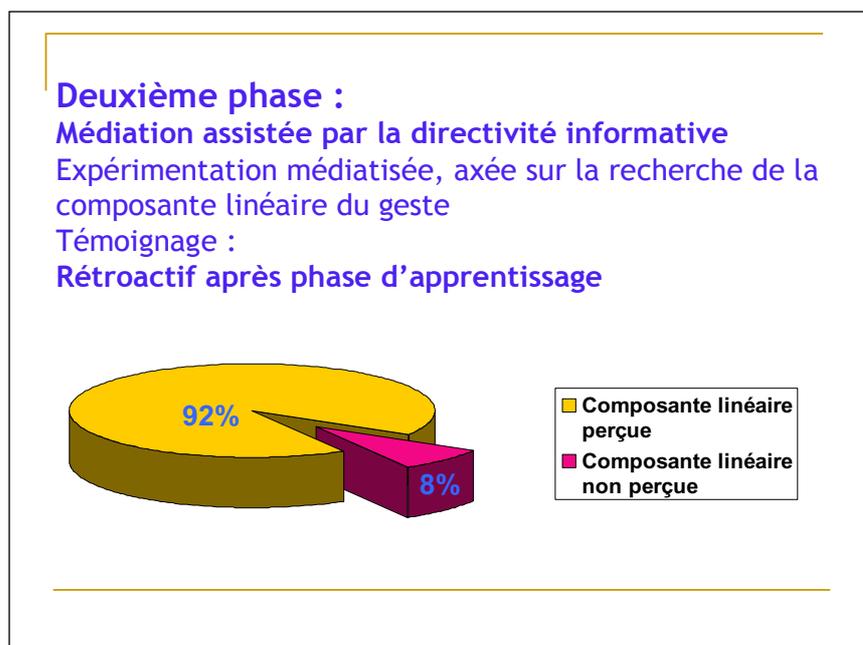
De nombreuses sensations furent décrites (plaisir de bouger, tonalités émotionnelles, etc.), mais aucun des sujets ne témoigna spontanément de la présence de mouvements linéaires au sein de sa gestuelle.

**c) Deuxième phase : médiation assistée par la directivité informative autour de la perception des mouvements linéaires**

La deuxième phase de l'expérience est médiatisée : l'expérimentateur informe verbalement les sujets de la présence de mouvements linéaires en association avec les mouvements de flexion et d'extension. Il demande ensuite aux sujets de reproduire les mouvements dans les mêmes conditions que celles décrites précédemment, mais en posant cette fois activement leur attention sur la présence des mouvements linéaires.

**d) Recueil des données par la méthode d'entretien directif : « Avez-vous perçu les mouvements linéaires et si oui, pouvez-vous en faire la description ? »**

A l'issue de cette deuxième phase, 92% des sujets décrivent de façon précise la présence de mouvements linéaires dans le geste. Pour les 8% restants, la sensation reste confuse.



**e) Troisième phase : médiation assistée par la directivité informative autour de la perception d'un sentiment corporel**

L'expérimentateur attire l'attention des sujets sur la présence d'un « sentiment corporel » accompagnant l'association de la lenteur du mouvement et de la perception des mouvements linéaires. Les mouvements sont de nouveau réalisés trois fois, avec pour consigne de poser l'attention sur cet aspect du vécu du mouvement.

**f) Recueil des données par la méthode d'entretien directif : « avez-vous perçu un sentiment corporel particulier et si oui, pouvez-vous en faire la description ? »**

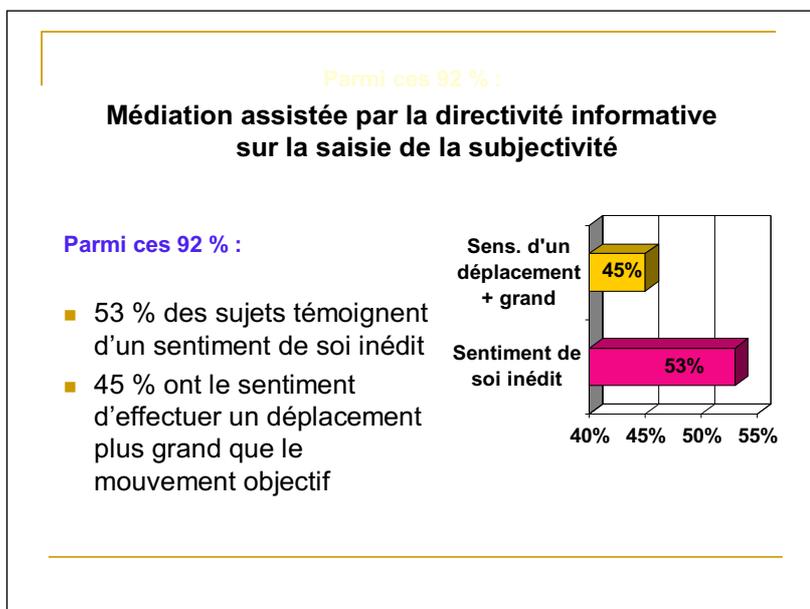
Parmi les 92% qui percevaient les mouvements linéaires, 53% des sujets témoignent du ressenti d'un sentiment corporel inédit, jamais rencontré auparavant et qu'ils n'avaient pas perçu à la première expérience. A la proposition des termes « ancrage organique » ou « sentiment de soi » pour décrire l'expérience vécue, les sujets se reconnaissent dans cette qualification. On peut aussi noter de remarquables variations dans l'intensité de ressenti sur lesquelles nous reviendrons plus bas. Parmi les sujets non percevants, on retrouve les 8 % qui ne percevaient pas les mouvements linéaires.

**g) Quatrième phase : médiation assistée par la directivité informative autour de la présence d'un mouvement subjectif**

L'expérimentateur attire l'attention des sujets sur la présence, au sein du mouvement objectif (déplacement réel du corps), d'un mouvement subjectif, perceptible sous la forme d'une sensation de mouvement plus grande que le mouvement réel effectué. Les mouvements sont de nouveau réalisés trois fois, avec pour consigne de poser l'attention sur cet aspect du vécu du mouvement.

**h) Recueil des données par la méthode d'entretien directif : « percevez-vous deux natures de déplacement dans votre geste ? Un mouvement objectif qui correspond au mouvement réel et un mouvement subjectif qui correspond à une impression d'amplitude ?**

45% des sujets ont le sentiment d'effectuer un déplacement plus grand que le mouvement objectif. Ils n'avaient pas perçu cette information lors des expériences précédentes. Parmi les sujets non percevants, on retrouve toujours les 8 % qui ne percevaient pas les mouvements linéaires.



### **3.2.2. Déductions et perspectives**

Un premier constat qui s'impose à l'issue de cette étude est que la situation corporelle inhabituelle (mouvement lent, réalisé les yeux fermés et en respectant une visée attentionnelle tournée vers le geste) convoque à une expérience extraquotidienne qui favorise l'accès aux détails physiologiques contenus dans le geste.

Cependant, il est remarquable qu'en l'absence d'une médiation orientée sur le modèle de la directivité informative, l'apprenant ne parvient pas à discriminer les détails contenus dans son geste. Nous tenons à préciser qu'en dehors de ce cadre d'expérimentation, nous avons maintes fois proposé aux apprenants une découverte par tâtonnements des différents items proposés, et les résultats n'étaient très différents. Aucun ne témoignait de la présence des mouvements linéaires, et concernant le sentiment d'ancrage organique ou l'amplitude subjective, les perceptions étaient plus longues à se manifester, et restaient beaucoup plus floues. On remarque donc que la médiation assistée par la directivité informative a bien une influence sur les perceptions de l'apprenant, quantitativement et qualitativement : toute information qui décrit avant la mise en situation pratique les éléments constitutifs du mouvement maximalise les capacités de l'apprenant à percevoir ces mêmes éléments.

Ce résultat confirme que la potentialité perceptive est éduicable chez l'adulte, dans la mesure où, par exemple, avant d'avoir reçu l'information, aucun des sujets ne mentionnait la présence des mouvements linéaires.

Nous notons par ailleurs des variations très nettes entre les individus dans les performances perceptives, avec la possibilité pour chacun de progresser dès lors qu'il prend connaissance des informations manquantes. Nous avons là un indice qui nous permet d'avancer que toute information délivrée avant l'expérience développe les capacités perceptives de l'apprenant et une meilleure intégration de la tâche à accomplir.

Nous abordons avec ce dernier point de vue la dimension liée à la potentialité perceptive que tout individu porte en lui. Il est clair que s'adresser à cette potentialité emporte nécessairement la dimension du vivant, du sensible et par conséquent de la variété.

## **TROISIEME PARTIE**

---

### **Construction d'un modèle de grille de lecture de journaux de recherche et analyse**

# 1. Analyse qualitative des journaux de recherche

---

## 1.1. Introduction

Au cours de leur cursus de formation, nos étudiants ont à rédiger un journal de recherche qui fait l'objet d'une évaluation notée prise en compte dans l'obtention du diplôme de post-graduation en psychopédagogie perceptive. Jusqu'alors, ce cursus était soumis uniquement à une évaluation normative ; mais l'enseignement délivré n'ayant pas seulement pour vocation l'enseignement de savoirs procéduraux et déclaratifs, mais aussi et surtout la mise en situation existentielle, il nécessitait une évaluation conforme à cet objet de recherche. Nous avons donc vu la nécessité d'y introduire des évaluations formatives, sous la forme des journaux de recherche.

Il s'agissait pour nous d'une expérience pilote, qui nous a confrontés à la nécessité de modéliser de nouveaux instruments, qui soient en mesure de donner quelques indices sur la nature spécifique de la transformation acquise au fil de la démarche d'enrichissement des représentations perceptives, motrices et conceptuelles.

Les journaux de recherche, considérés en tant qu'outils d'accompagnement en formation, sont classiquement analysés comme lieux d'expression intime des processus de transformation par lesquels l'étudiant passe au cours de sa formation. Ils constituent ainsi une aide efficace pour analyser, comprendre, les mécanismes mis en jeu dans les processus d'apprentissage, et le support d'une auto-évaluation permanente de l'étudiant, en interaction avec le formateur qui les lit et donne un retour.

Dans cette optique, le contrat proposé aux étudiants était que les journaux de recherche constituent un espace de réflexion et d'expression sur leur pratique, qui pourrait éclairer notre problématique en tentant de répondre à la question : en quoi et comment les mises en situation pratiques corporelles peuvent-elles générer des vécus capables de constituer une force de transformation des représentations ? Rappelons que l'étudiant, dans le cadre de notre formation, n'est pas seulement confronté à la nécessité d'acquérir des connaissances extérieures, mais aussi et surtout à l'acquisition de connaissances qui viennent *de l'intérieur*, par le biais de l'expérience immédiate et sensible.

Mais dans le cadre de notre recherche, les journaux se sont révélés extrêmement intéressants également à d'autres titres. Tout d'abord, les journaux de recherche ont été un instrument précieux pour que j'accède moi-même, en tant que formateur, à une meilleure connaissance de mes étudiants.

Plus largement, nous avons pu accumuler un matériau pour mieux comprendre et analyser les mécanismes cognitifs et psychiques qui sont spécifiques à l'acquisition de la connaissance née d'une expérience interne, aspect très peu abordé dans la littérature. Enfin, nous avons voulu utiliser les données issues des journaux de recherche pour tenter d'évaluer l'efficacité ou l'inefficacité du modèle pédagogique utilisé dans ce cours.

Les journaux de recherche peuvent ainsi devenir, au-delà de leur caractère auto-formateur pour l'étudiant, un instrument de travail pour le formateur permettant :

- un ensemble d'ajustement des postures et de la pédagogie proposées ;
- une analyse des difficultés d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration rencontrées par les étudiants en formation dans leur relation à la connaissance internalisée et corporéifiée ;

- une meilleure compréhension des mécanismes de résistance à l'acquisition de savoirs nouveaux, notamment par des structures d'accueil plus ou moins hermétiques aux informations nouvelles ;
- une meilleure connaissance des stratégies perceptivo-cognitives et cognitivo-comportementales mises en jeu par l'étudiant ;

La question centrale, directement liée à la thématique de cette étude est : la formation expérientielle et existentielle conçue à partir du vécu corporel a-t-elle une action de transformation des représentations et cela facilite-t-il le rapport à la connaissance ? Les étudiants étaient prévenus de nos intentions et avaient donné leur accord pour que leurs écrits viennent nourrir notre recherche au sein du CERAP.

La grille d'analyse qui est née de la lecture des journaux de recherche a donc été largement influencée par cet objectif et nous sommes conscient que cette recherche est forcément limitée par ses objectifs. Mais le but pour nous était surtout d'apprendre quelque chose sur notre manière d'enseigner, sans pour autant détourner la vocation attribuée classiquement aux journaux de bord.

Pour la circonstance de cette étude, nous avons donc revisité les notes personnelles rédigées au fil de la lecture des journaux de recherche. Les constats et conclusions qui suivent sont issus de ces notes, retravaillées et catégorisées pour plus de clarté dans notre propos. En procédant ainsi, nous espérons donner un exemple direct et vivant d'un processus de recherche-action.

La grille de lecture s'est constituée au fil de la lecture, par classifications et catégorisations successives des témoignages, questions, réflexions, doutes, consignés par les étudiants dans les journaux de recherche. Nous avons ainsi dégagé cinq items que nous avons considérés comme étant les plus représentatifs des modalités et difficultés relatives à l'acquisition de savoirs nouveaux issus de l'expérience corporelle internalisée. La prise en

compte de ces données nous a ensuite permis de reformuler les procédures pédagogiques à appliquer sur le terrain. Nous aborderons dans le cadre de notre future thèse une analyse de l'efficacité ou de l'inefficacité de ces réajustements pédagogiques.

Nous allons maintenant présenter chacun de ces cinq items.

## **1.2. La lecture des potentialités cachées**

Dans une première étape d'analyse des journaux, je m'aperçus que je ne connaissais pas vraiment mes étudiants ou, plus précisément, que certaines de mes représentations les concernant n'étaient pas 'à jour' par rapport à la réalité qui se déployait dans l'écriture. Ce fut une sorte de 'choc pédagogique' : j'étais 'passé à côté' de certains étudiants, pour qui des enjeux vitaux se jouaient durant la formation sans que j'en aie pris la réelle mesure. La lecture des journaux de recherche révélait par exemple que le silence de certains étudiants cachait un foisonnement de transformations difficilement maîtrisable pour eux. Du même coup, se révélaient plus clairement les problématiques liées au temps nécessaire à la conversion des représentations : certains ont une conversion immédiate, d'autres beaucoup plus lente mais avec néanmoins une activité cognitive d'appropriation extrêmement intense.

## **1.3. La lecture des difficultés d'appropriation du savoir**

Un autre constat fut le suivant : la capacité d'appropriation de l'information nouvelle est directement reliée à la capacité de théoriser son expérience. Ainsi, certaines difficultés apparaissant dans les évaluations des acquis de la formation n'étaient pas dues à une difficulté de restitution d'un savoir, mais à une difficulté à théoriser l'expérience.

Certains étudiants ont en effet une grande facilité pour saisir la théorie enseignée, mais ont par contre beaucoup de difficultés à catégoriser et théoriser leur propre expérience. Ainsi,

certaines étudiants doués jusque-là dans un mode d'apprentissage classique, peuvent être mis en difficulté quand l'apprentissage demandé se joue sur un mode expérientiel, où ils se sentent diminués et se perçoivent comme non doués.

D'autres ont une grande facilité à théoriser leur expérience mais ne parviennent pas à transférer cette conceptualisation dans le cadre de référence théorique plus large de la psychopédagogie perceptive. Ceux-là ont du mal à intégrer les contenus théoriques spécifiques de la formation.

#### **1.4. La lecture des réactions face au savoir nouveau**

Cet aspect mérite d'être développé un peu plus dans la mesure où il s'inscrit particulièrement dans notre projet de recherche. Pour illustrer les enjeux pédagogiques, j'ai sélectionné certains commentaires issus des journaux de bord, paraissant représentatifs des résistances face aux savoirs nouveaux.

Je remarque que le terme 'peur' apparaît souvent pour décrire la phase difficile de l'enrichissement du champ représentationnel. Ce terme est utilisé quand la personne croit que changer une représentation, un point de vue, l'engage à changer *tous* ses points de vue ; il y a là un phénomène fréquent d'identification aux points de vue : la personne ne choisit plus son point de vue, ce dernier ayant pris l'ascendant sur ses propres capacités de réflexion.

Les extraits qui suivent illustrent différents types de peurs qui émergent des écrits.

##### **1.4.1. La peur de perdre ses compétences**

On le sait, quand une personne se trouve en situation d'acquérir un savoir nouveau, elle a souvent le sentiment de devoir rompre avec ses compétences sur lesquelles, en situation difficile, elle pouvait jusque-là s'appuyer.

Il se trouve que la formation en psychopédagogie perceptive convoque très souvent nos étudiants dans un inconfort de ce genre, dans la mesure où le type d'apprentissage proposé est réellement nouveau pour la plupart d'entre eux. En effet, cet apprentissage ne sollicite pas un savoir-faire en tant que maîtrise d'un art ou d'une technique ; il s'agit plutôt de maîtriser un savoir-être dans l'action, une capacité à être présent dans l'action et à en ressentir les effets dans son corps. Le plus souvent, parce qu'il n'est pas entraîné à se référer à ses indicateurs internes corporéisés, l'étudiant se trouve en situation de non-expertise, ce qui le confronte à un sentiment d'incompétence. Ainsi peut-on lire :

« Je me suis retrouvée dans l'incapacité totale d'assimiler plus de connaissances, jusqu'à même avoir la sensation d'en savoir de moins en moins, comme si tout un pan de savoir-faire s'effaçait inexorablement. » (Joëlle, 2005, p. 12)

#### **1.4.2. La peur de la transition**

Une phase de transition accompagne le plus souvent le changement de repères provoqué par l'apprentissage nouveau. Cette transition, généralement inconfortable, se manifeste quand l'expérience a donné lieu à un vécu qui n'a pas encore pris sens dans le champ représentationnel de la personne, quand le fruit de l'expérience n'a pas encore été intégré dans une accommodation. C'est une période critique, sorte d'entre-deux inconfortable où la personne n'a pas encore la maîtrise de la nouvelle représentation et ne trouve pas d'aide dans l'ancienne.

Cette phase est souvent source d'appréhension pour la personne en formation. Nous retrouvons cette peur de façon quasi permanente dans les journaux, très bien illustrée par l'exemple suivant :

« Il est évident que certains points de vue me plaisent dès le premier abord et que, là, il m'est facile de les accepter. Le problème se situe lorsque le point de vue nouveau qui a émergé de l'expérience vécue vient mettre en cause une idée à laquelle je tiens particulièrement. » (Caroline, 2005, p. 12)

### **1.4.3. La peur de l'implication**

La proximité avec le vécu corporel met l'étudiant dans une situation d'intense expérience vécue. Il se découvre une forme d'entièreté dans l'action, totalement concerné par ce qu'il est en train de vivre, voire même affecté, touché dans une fibre sensible de lui de manière totalement inhabituelle. L'implication doit ici être entendue comme étant le résultat d'une présence à soi.

Voilà une illustration de cette peur :

« Ce n'est pas tant au fait même d'apprendre que je résiste, mais au fait d'être touchée par la transformation en route et de la valider. (Le commentaire de cette étudiante prendra ensuite la forme d'un lapsus qu'elle repèrera elle-même :) comment peut-on avoir si peur de la sensation d'avancer. (J'ai écrit 'si peur' au lieu de 'si peu') » (Sylvie, 2005, p. 15)

### **1.4.4. La peur de la confrontation avec la résistance**

Quand la nouveauté se confronte aux anciens modes d'être, naît souvent une résistance qui prend un temps plus ou moins lent pour se diluer. Ainsi témoigne cette étudiante :

« Si ce n'est pas oui, c'est non ! La vie pour moi avant était simple et claire. Comme on est vite positionné ! Pas besoin de soupeser le pour et le contre, de réfléchir... (...) Je me contentais de peu, en effleurant superficiellement le sujet. Il m'a fallu être au pied du mur, voire 'dans le mur', pour décider réellement d'apprendre quelque chose de ce qui m'arrivait. Cela déclenchait une résistance à la hauteur de l'enjeu sous-jacent. » (Evelyne, 2005, p. 19)

Un autre exemple est représentatif de cette confrontation avec la résistance en soi :

« J'ai beaucoup de pensées ou de sentiments à caractère 'définitif', comme si certaines choses étaient imperméables en moi au changement. » (Claude, 2005, p. 22)

### **1.4.5. La peur de ne plus contrôler**

Certains apprenants ont une promptitude à saisir l'immédiateté au cours de l'acte perceptif, d'autres au contraire semblent privés de cette fonction. Ainsi, une étudiante témoigne :

« Au cours de ce cursus, plusieurs éléments imperçus jusqu'alors sont apparus. Ils m'ont révélé ma stratégie majeure : le contrôle. Comment puis-je avoir une attitude de contrôle permanent et souhaiter me transformer ? Cela me paraît incohérent. »  
(Anna, 2005, p. 22)

Il est clair qu'un grand nombre d'étudiants se trouvent confrontés à cette notion de contrôle : faire abstraction de ce qui est gênant, ne pas réfléchir, refuser de voir ce qui existe, être toujours dans l'action, ne jamais être, sont autant de stratégies de contrôle qui se révèlent dans les journaux de recherche. Les prises de conscience émergent :

« Quand je contrôle, je reste dans le connu, qui ne représente qu'une partie infime de ma vie. Et je me prive de tout ce qui serait possible. » (Jean-Pierre, 2005, p. 8)

### **1.4.6. La peur de se découvrir**

Rappelons que les informations que la personne est amenée à s'appropriier et qui sont génératrices de réactions sont des informations issues d'une expérience corporelle interne. Lorsque l'étudiant utilise le terme 'fait d'expérience', il faut le comprendre dans le cadre de la formation expérientielle, c'est-à-dire comme étant l'association simultanée d'une expérience concrète et de l'observation réfléchie. La lecture des journaux laisse souvent apparaître la prise de conscience d'un écart entre ce que la personne ressent et ce qu'elle fait, ce sur quoi elle base son action :

« Apprendre à réfléchir et à penser par moi-même et à partir des faits d'expérience, me dévoile ce que je n'ai pas le courage de me montrer. Ça a été une prise de conscience fondamentale tant j'ai été au contact de la caricature de moi-même. »  
(Lucia, 2005, p. 12)

### **1.4.7. Peur de l'inconnu**

On ne parle pas ici de l'inconnu venant d'une situation extérieure, sociale, professionnelle ou familiale, mais de l'inconnu qui naît de la rencontre avec une partie inconnue de soi et qui se dévoile dans l'expérience immédiate. Qu'est-ce qui va surgir de la rencontre avec moi-même ? Ainsi, cette étudiante peut dire :

« Je m'ouvre, c'est mon désir le plus profond, c'est comme un cri à l'intérieur de moi. Comme si j'avais ma vie recroquevillée autour de ma colonne vertébrale et que celle-ci se redressait. Et pourtant, c'est ma peur qui est là, ancrée dans mes muscles, dans mes os, dans mon ventre. Je ressens cela à chaque fois que j'ai peur de perdre mes repères, d'être sans protection. Finalement, la peur d'être face à ce que je ne connais pas de moi-même. » (Catherine, 2005, p. 8)

### **1.5. La lecture des profils psychologiques d'acquisition**

La lecture des journaux de recherche permet de repérer trois grands modes d'appréhension de l'expérience : le mode interprétatif, le mode descriptif, et le mode mixte. Dans le mode interprétatif, la personne veut davantage comprendre le processus qu'apprendre du processus. La logique est ici déductive. Dans le mode descriptif, au contraire, l'apprendre est prioritaire sur le comprendre. Ici, la loi de l'évidence du vécu prend le pas sur la déduction.

Dans la première catégorie (le mode interprétatif), les personnes abordent rarement le vécu en tant que ce qu'il est, elles utilisent volontiers le symbole ou la métaphore pour partager leur vécu. Dans l'autre mode, les personnes tentent plutôt de décrire le plus fidèlement possible et le plus simplement possible ce qui a été vécu.

Dans chacun de ces deux modèles, on peut remarquer une problématique spécifique : dans le mode interprétatif, les personnes passent difficilement du mode imaginaire au mode

descriptif. Dans le mode descriptif, les personnes passent difficilement à l'axe imaginaire. Certaines personnes, bien sûr, utilisent spontanément l'un et l'autre. Mais quand ce n'est pas le cas, le vécu corporel semble faciliter l'apprentissage à passer d'un mode à l'autre.

L'analyse des journaux permet de cerner chacun des deux modes d'appréhension de l'expérience en y identifiant un certain nombre de tendances caractéristiques, que nous recensons dans le tableau suivant :

<b>Mode interprétatif</b>	<b>Mode descriptif</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendance à vouloir comprendre</li> <li>- Tendance à revisiter le passé</li> <li>- Tendance à chercher le pourquoi plutôt que la solution</li> <li>- Appréhension des choses par le mode conceptuel (intelligence logico-mathématique et linguistique)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendance à vouloir apprendre</li> <li>- Tendance à privilégier le présent</li> <li>- Tendance à chercher la solution (le pour quoi) plutôt que le pourquoi</li> <li>- Appréhension des choses par le mode de l'expérience immédiate (intelligence corpo-kinesthésique, intra-personnelle et inter-personnelle)</li> </ul>

Dans mon analyse, je prends conscience que les personnes qui ont accompli la plus grande transformation au cours leur formation sont celles qui font partie du mode descriptif.

Les personnes mixtes sont celles qui ont la capacité d'utiliser les deux modes en fonction des situations : nous sommes ici dans le domaine de l'adaptabilité et de la possibilité de transformation maximum, dès lors que la pédagogie sait solliciter les deux niveaux d'appréhension.

La résistance à l'apprentissage, quand elle existe, se situe toujours dans la capacité à passer d'un mode à l'autre : on peut être un génie dans un mode mais ne pas avoir accès à l'autre.

## **1.6. La lecture des stratégies individuelles face à la transformation**

Nous constatons que le rapport au sensible est très variable d'une personne à une autre. Nous avons vu que le processus de transformation suit toujours les trois temps fondamentaux : réaction, formation et transformation. Si l'ordre de ces étapes est invariable, en revanche le temps passé dans chacune des étapes est, lui, très variable d'un individu à un autre. Je constate également que la résistance ne s'applique pas aux mêmes éléments selon les personnes. Mais, de façon quasi unanime, les étudiants situent le début de leur transformation au moment précis où ils rencontrent un vécu interne bien spécifique qui va devenir le moteur de leur processus de transformation. On appelle ce sentiment d'existence particulier la motivation immanente.

Dans ce que les personnes en formation témoignent, on peut repérer et identifier quatre étapes : la réception d'un événement inédit sur le plan corporel ; puis une reconnaissance des significations qui émergent de ce vécu ; puis une intégration de ces informations nouvelles dans les structures d'accueil préalables ; et enfin un enrichissement des points de vue initiaux.

## **2. Lecture des journaux de recherche à partir des sept étapes perceptivo cognitives**

---

L'analyse consiste ici à lire les journaux de recherche selon les termes du processus de transformation qui ont été décrits précédemment. Notamment, il s'agit de repérer et

catégoriser les faits d'expérience, les faits de conscience, les faits de connaissance, les prises de conscience, etc.

## 2.1. Le cas de C.

Pour illustrer cette analyse, étudions le journal de bord de C., professionnelle de l'éducation somatique depuis dix-sept ans.

- **Un fait d'expérience extraquotidien** : « Après un traitement manuel, je renais à moi-même »
- **Le premier fait de conscience** qui, pour elle, a été le déclencheur de son processus : « Je me sens revivre, je me resensorialise et me perçois dans mon corps. »
- **Un fait de connaissance** : « Je commence à faire des liens entre mon psychisme et mon physique. Jusque-là, je pensais que les deux étaient séparés. »
- **Fait de conscience et fait de connaissance associés** : « Je sais que quand je suis en contact avec mon intériorité vivante, je suis différente. Mes schémas comportementaux ont moins d'emprise sur moi. Je me raidis moins au contact des événements. Et, actuellement, mes pensées sont plus créatrices, j'ai même l'impression de penser autrement. »
- **Retour réflexif** : « Pourquoi ai-je mis toute ma vie pour accéder au sensible dans mon corps ?
  1. Ma vie reposait sur des croyances, des valeurs morales, des règles.
  2. Je ne croyais qu'en des choses droites (c'est bien ou c'est mal), sans laisser la place à d'autres possibles.
  3. Je pensais qu'on pouvait tout contrôler, tout maîtriser avec sa volonté, le corps n'avait qu'à suivre.

4. A cause de mon inaptitude à gérer ce qui se trouvait en dehors de mes valeurs, de mon incapacité à prendre du recul, de mon inaptitude à m'adapter à des situations inhabituelles.
5. Ayant été éduquée dans un milieu fermé, je ne pouvais pas échanger des idées différentes sans être jugée sur le champ et être renvoyée à mes ignorances, mon inexpérience et mon manque de maturité. »

**Ses stratégies de fonctionnement** : La cause est ici abordée sur le mode descriptif.

1. « J'ai commencé par me replier sur moi-même, à perdre confiance en moi, à ne tirer aucune expérience positive de ce que je vivais, à avoir peur du regard des autres et surtout de leur jugement.
  2. « Je me suis inventée une façade pour ne pas montrer mon mal-être. »
  3. « J'en suis même arrivée à laisser les autres décider pour moi. »
  4. « J'ai commencé à subir les événements, j'ai déprimé. J'étais dans une anticipation négative et toujours décalée vers le futur, donc je n'étais jamais dans mon présent. »
  5. « Mon mode de fonctionnement global était la rigidité. »
- La phase de transformation aujourd'hui : « J'ai appris à valider ce que je ressentais. Puis j'ai appris à valider ce que je pensais. Puis certaines personnes ont validé ce que je disais. Aujourd'hui, certaines personnes valident ce que je suis. »

## **2.2. Le cas de N.**

- **Fait d'expérience** : l'introspection sensorielle avec médiation active
- **Fait de conscience** : « Je réalise que l'attention que je m'applique à moi-même crée des effets dans moi-même. Chaque perception nouvelle vient amplifier mon rapport à

moi-même. L'introspection sensorielle m'aide à poser mon attention sur des phénomènes que je n'avais jamais perçus, elle m'oblige à maintenir une stabilité de l'attention et par conséquent de ma conscience. »

- **Fait de connaissance** : « Je prends conscience que je peux avoir des pensées sans perdre le contact avec la profondeur de mon intériorité. » ; « Pour moi, le corps est un iceberg dont je n'ai découvert qu'une partie infime. Je prends conscience que me laisser vivre dans le sensible m'aide à changer l'idée résistante. »
- **Prises de conscience** : « Quand le médiateur propose verbalement un mot, ou quelque chose de nouveau, la première chose que je rencontre est l'idée *a priori* que j'en ai. » ; « Je me rends compte que beaucoup de représentations que je me suis construites ne sont pas toujours adaptées à la réalité. » ; « Il me faut beaucoup de temps pour lâcher l'idée que j'ai de la chose. »

### 2.3. Conclusion de l'analyse

Au fil de la lecture des journaux de recherche, nous avons pris conscience que les résultats allaient bien plus loin que nos objectifs initiaux. Notamment, nous avons été confronté à nos propres limites dans la formation, sans pouvoir évacuer la mise en route d'une critique sévère de notre méthodologie.

Cette autocritique nous a amené à revisiter les objectifs que nous avons donnés aux journaux de recherche, en particulier à préciser l'intérêt des journaux de recherche pour le formateur : avoir une meilleure connaissance des étudiants, pouvoir accompagner de manière plus efficace le processus de transformation et les difficultés qu'il génère ; être ainsi plus présent au processus évolutif vécu par l'étudiant. C'est pourquoi l'analyse des journaux de recherche devrait faire l'objet d'un partage mensuel, moment privilégié d'accompagnement.

Il s'agit là d'un accompagnement individualisé, mais le journal de recherche peut également servir à relever des invariants problématiques, qui ne sont plus le fait d'une difficulté individuelle mais d'une difficulté collective induite par un manque ou certaines limites de l'action de formation. Le journal de recherche devient ici le support à un ensemble de réajustements des postures et de la pédagogie utilisée au cours de la formation.

Nous concernant, que nous ont appris les journaux de recherche et quels réajustements pédagogiques avons nous opérés suite à leur analyse ?

Tout d'abord, nous retenons qu'il ne faut jamais se fier aux apparences dans la salle de cours : une personne qui se tait, qui est en retrait, peut néanmoins, dans sa sphère privée, développer des potentialités qui ne sont pas restituées au monde mais qui sont néanmoins déjà mises en route. Cela confirme qu'une potentialité est la mise en route d'un processus qui peut se dérouler de manière silencieuse pendant tout un temps.

Concrètement, nous installons des espaces de communication plus grands en tenant compte des différences de chacun.

Sur le plan des difficultés d'appropriation du savoir, il nous apparaît clairement que certains étudiants qui ont une bonne capacité à manier des concepts peuvent être en situation d'échec, en perte de confiance, face à une situation où il s'agit de théoriser leur propre expérience, a posteriori ou en temps réel, pour en tirer du sens. Nous avons donc instauré une formation proposée essentiellement tournée vers la sollicitation de cette faculté, et nous sommes devenu attentif à la difficulté spécifiquement reliée à cet aspect et que nous n'avions pas mesurée initialement. Les personnes qui ont d'emblée cette capacité ont plus de facilité à apprendre de leur expérience, à en tirer du sens.

Face aux différents types de peurs recensées, nous avons constaté – c’est une surprise et c’est en même temps une réponse à notre question de départ – que la connaissance interne nécessite une phase d’assimilation, d’accommodation et d’équilibration, au même titre que les savoirs extérieurs. Ce processus d’ensemble apparaît plus rapide dans le cas de la connaissance intérieure mais, en même temps, plus confrontant. Pour tenir compte de cette réalité, le modèle pédagogique que nous mettons en jeu devient plus progressif, plus sécurisant, plus répétitif, afin que les apprenants aient plus de temps pour s’approprier les données et soient moins confrontés à la peur. Nous veillons maintenant à ce que les programmes d’enrichissement que nous avons mis au point restent plus proches des structures d’accueil préalables.

Nous prenons conscience également que l’acquisition de la connaissance interne et immédiate répond à une organisation chronologique précise. On trouve dans la littérature de nombreuses études sur le retour réflexif *a posteriori*, mais construire du sens en temps réel au cours de l’expérience immédiate est une tâche beaucoup plus difficile, car cela nécessite des conditions d’écoute particulières. C’est pourquoi nous avons axé notre travail sur la praxis phénoménologique, en y intégrant des programmes d’enrichissement sensoriel et nous avons catégorisé les différentes étapes de l’activité perceptivo-cognitive liée à l’acquisition de la connaissance interne corporéisée : réception → reconnaissance → intégration → retour réflexif.

Ces étapes constituent le passage obligé d’une information interne, dans cet ordre, et tout protocole pédagogique doit interroger ces quatre niveaux.

La prise de conscience des profils interprétatif et descriptif nous permet de saisir d’emblée à quelle typologie appartient une personne. Nous pouvons ainsi proposer certaines

situations pédagogiques pour renforcer les capacités en place, et en construire d'autres pour développer la capacité manquante à travers des programmes ciblés.

Enfin, l'application de notre modèle des sept étapes du processus de transformation en lien avec l'analyse des journaux de recherche nous a confirmé son efficacité et s'avère être une aide précieuse pour aider une personne à la transformation de ses représentations perceptives, motrices et conceptuelles. Le modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive s'avère pertinent dans l'accompagnement d'une personne en transformation de son être.

## QUATRIÈME PARTIE

---

### **Hypothèses de Recherche et Conclusions**

# 1. Hypothèses de Recherche

---

L'étude des processus de formation, de connaissance et d'apprentissage à travers la médiation du corps sensible nous permet de donner des repères non négligeables sur ce que sont les expériences formatrices à travers la médiation corporelle, nous avons centré notre recherche sur ce qui fait expérience ou si l'on préfère sur les processus internes et corporalisés qui accompagnent l'acte de formation.

En tant qu'objectivation du travail sur la conscience et sur la perception du sensible, les expériences sont exprimées dans des registres d'expression qui résultent autant du ressenti corporel que d'une activité cognitive intense.

Pour comprendre la construction de l'expérience extraquotidienne, il faut appréhender la dimension de la directivité informative qui s'applique constamment dans notre structure pédagogique.

La directivité informative, comme nous l'avons vu, propose des contraintes qui ne sont en rien limitatrices, mais au contraire libératrices. Les contraintes proposées par le formateur ont comme vocation de potentialiser les capacités d'apprentissage de la personne en formation et de lui permettre d'accéder ensuite à une autonomie.

La directivité informative s'applique *a priori*, en temps réel ou *a posteriori* de l'expérience formatrice. Nous avons illustré l'efficacité de la directivité informative à travers une médiation assistée autour de la découverte de la perception des mouvements linéaire (cf. P.146). Il nous paraît important d'être attentif à cette expérimentation qui inaugure une série d'expériences à venir. Nous avons été amené à construire ce modèle car la relation au corps ne se donne pas d'emblée à la personne non entraînée et notamment la relation au corps.

Nous avons également introduit le modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive qui comprend les sept étapes de transformation du champ représentationnel qui nous est rapidement apparu incontournable pour traiter de la question du changement des représentations. Ce modèle est pertinent pour aboutir à un renouvellement des représentations, l'analyse des journaux de bord nous le confirme.

Nous avons choisi de ne pas expliciter cette donnée dans le chapitre consacré à l'étude des journaux de bord, nous avons préféré montrer le processus de construction d'une grille de lecture. Néanmoins, le contenu qui apparaît dans les journaux de recherche nous apprend quelque chose sur l'efficacité de la formation et sur l'enrichissement des représentations qui s'est produit. Les quelques cas qui ont été analysés et présentés ici ont seulement valeur d'exemple et ne constituent pas une étude exhaustive de la somme des données que nous avons à notre disposition.

Nous avons choisi de placer notre étude dans le champ théorique de la formation expérientielle. Nous avons conscience que la vision développée s'inscrit davantage dans le courant de la formation existentielle puisqu'elle réhabilite la place de l'intériorité dans la formation. Nous avons traité la chair, le corps, dans une dimension sensorielle en considérant que le corps porte, de façon incarnée et immanente toutes les informations dont l'activité cognitive a besoin, pour peu que l'attention soit capable d'en accueillir les multiples aspects.

« Travailler le corps » développe à l'évidence une conscience de soi, l'éprouvé offrant une perspective d'apprentissage expérientiel que nous considérons pertinente pour l'évolution de la personne en formation.

La recherche action a représenté un apport inestimable dans la lisibilité de notre axe pédagogique. Le modèle qu'elle propose correspond à nos projets pédagogiques qui tend, à partir de l'expérience de théoriser sa pratique, puis à la modéliser en concepts transmissibles.

Rappelons toutefois que notre recherche action se déroule dans un contexte pédagogique lié à la santé et notamment celui des pratiques corporelles. Il nous est apparu que les pratiques corporelles à elles seules ne suffisaient pas pour tirer du sens de l'expérience sensorielle qu'elles délivrent. C'est pourquoi la compréhension de l'expérience immédiatement appréhendable dans sa dimension sensorielle suppose un cheminement qui prend en compte le rapport à l'action concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. En déployant les sens de cette manière, l'étudiant est amené à transformer ses propres représentations.

Notre projet est allé plus loin encore, car la recherche action s'est appliquée au champ existentiel de l'étudiant à partir du questionnement suivant : que peut-on apprendre de sa propre vie ? Comment la comprendre ? Comment l'orienter ? Nous avons tenté d'apporter quelques solutions sans cependant prétendre avoir fait le tour de la question.

Notre étude montre que le retour au corps, le rapport au sensible et la réflexion qui interroge l'expérience vécue participent à la transformation de la personne en modifiant les structures d'accueil de celle-ci.

Pour toutes les raisons évoquées ci-dessus, nous constatons que la réhabilitation du corps sensible à travers le modèle de la modifiabilité perceptivo cognitive associé à la directivité informative participe de façon efficiente à la transformation des représentations.

## **2. Conclusion**

---

Contrairement à l'idée reçue que l'adulte est un être accompli, nous constatons la présence d'une forte potentialité de transformation. La « pauvreté perceptivo » constitue à

l'évidence, un obstacle à la croissance intellectuelle et existentielle de l'homme. La réhabilitation du corps sensible place le corps comme « lieu » d'animation qui pousse l'homme à se transformer.

L'analyse des journaux de recherche, nous a amené à modifier certain *a priori* qui s'étaient glissé dans notre modèle d'action pédagogique. Ainsi, par exemple, nous pensions que l'information immanente était plus facilement intégrée par la structure d'accueil que les informations venant de l'extérieur. La lecture ciblée sur la résistance aux connaissances nouvelles nous a montré que l'information immanente génère une intense confrontation cognitive, au point de créer auprès de certains étudiants des « peurs »...

D'un autre côté, l'étudiant témoigne d'une rapide transformation de ses modèles d'action ainsi que de son rapport à la vie : la motivation immanente constituant une force motrice interne qui mobilise et influence les représentations en place : c'est au nom de ce qui est vécu que les processus de transformation des représentations perceptuelles, motrices et conceptuelles, s'engage.

Nous avons pris en compte les difficultés d'assimilation décrites par les étudiants et avons proposé des situations pédagogiques plus progressives et plus en relation avec les représentations en place.

Nous avons été amené également à analyser les mécanismes de résistance à l'acquisition de savoirs nouveaux. Nous veillons maintenant à ce que les programmes d'enrichissement que nous avons mis au point restent plus proches des structures d'accueil à partir desquelles nous distillons progressivement de nouvelles informations.

Etre formé, c'est sans doute donner un nouveau sens à l'existence et poser un regard neuf sur la vie. Nous devons voir là ce qui motive notre recherche. On touche ici à la construction du sens, dans une relation au corps sensible où le rapport intime de l'étudiant mobilise son histoire personnelle afin de s'ouvrir à la formation de son oeuvre.

La recherche impliquée engage dans un processus dans lequel les acteurs sont en interaction dans toute leur épaisseur humaine. Lorsqu'on se situe dans cette référence implicite, cela suppose que l'observateur reconnaît la subjectivité comme source de connaissance. Il exploite des données qui touchent de près l'intime, l'unique, l'éphémère. Cette manière de concevoir la recherche indique combien le problème de la conduite de l'implication est directement lié à une certaine conception de l'homme. Cette approche spécifique débouche sur une nouvelle posture et une nouvelle inscription du chercheur dans son environnement.

Accompagner une personne dans l'élaboration d'un projet de vie suppose évidemment de piloter le changement sur la base de l'expérience. Cette stratégie d'accompagnement rend difficile une recherche s'inscrivant dans une démarche positiviste. Cette confrontation théorique de la recherche nous a conduit à faire un choix délibérément tourné vers la démarche inductive. Cependant, nous ne renonçons pas à mesurer les ressources internes mobilisées dans le vécu du corps.

Nous avons été confronté à l'absence d'un modèle d'analyse prédéterminé qui interroge la question de la subjectivité corporelle. Dans le cadre du centre d'étude et de recherche appliquée en psychopédagogie perceptive de l'université Moderne de Lisbonne, nous réfléchissons à l'élaboration d'un modèle standardisé qui permettrait de réaliser une évaluation quantifiable.

Sur le plan pratique, nous avons construit des modèles prometteurs, mais qui de notre point de vue ne sont pas encore assez élaborés pour mener à bien notre effort d'objectivité. L'opération fondamentale dont il est question est l'analyse de la qualité du rapport qu'un sujet installe avec son corps et avec ses actions. Cette approche inscrite dans le courant phénoménologique n'a jamais été pensée. Nous sommes donc là dans notre laboratoire, en présence d'un véritable chantier. Cependant, nous avons présenté en annexe une évaluation

qualitative et quantitative sur la qualité du rapport aux phénomènes internes apparaissant dans l'introspection sensorielle.

Il est possible de maîtriser la donnée subjective à partir d'invariants présents au sein de la subjectivité. Cette démarche, si marginale qu'elle soit, nous semble un préalable à toute recherche quantifiable de la subjectivité. Nous avons réussi à isoler un certain nombre d'invariants au niveau de la gestuelle corporelle et notre démarche sera probablement opérationnelle et efficiente dans notre futur projet de thèse.

Pour clore notre étude, nous laisserons la parole à J.-M. Rugira et P. Galvani qui relatent dans 'Education permanente' N° 153, l'enjeu de notre recherche : « Au contact des praticiens chercheurs qui travaillent avec Danis Bois, j'apprends que ce qui est vraiment universel dans l'être humain loge dans son corps, et qu'on peut le rejoindre par l'entremise du corps en mouvement (...) Accompagner l'autre, c'est l'inviter d'abord à poser son attention sur ce qui est commun à tous. Je plaide ici pour une approche somatosensorielle 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 » (Rugira, Galvani, 2002, p. 492)

## **ANNEXE**

---

# **Recherche qualitative sur l'introspection sensorielle**

## **Analyse quantitative des données**

**Danis Bois et Matthias Reiser**

### **Nous avons réalisé une étude :**

- Sur la présence ou non d'une luminosité pendant l'introspection sensorielle, tout en conservant les yeux fermés
- Sur la présence ou non d'un mouvement qui anime cette luminosité
- Sur l'état interne ressenti durant l'introspection sensorielle
- Comparative entre les différents instruments pratiques de la psychopédagogie perceptive (relation d'aide manuelle, gestuelle et introspective)

### **Données démographiques :**

- 91 personnes
- 63 femmes (69%), 28 hommes (31%)
- Age moyen : 44 ans
- Années de pratique : moyenne 9 ans
- Heures de pratique/semaine : moyenne de 3h

Cette recherche s'effectue dans le cadre de la post-graduation en psychopédagogie perceptive. Certains étudiants du mestrado se sont associés à cette expérience. Notons que la majorité des étudiants sont des experts dans la pratique de l'introspection sensorielle. Ils ont en moyenne 9 années de pratique.

## **Protocole :**

Animation d'une introspection de groupe en direct par Danis Bois :

Durée de l'animation : 20 minutes

Position : assis, relâché, immobile, les yeux fermés

Situation : pièce calme, éclairée naturellement par la lumière du jour, 9 heures du matin.

Consignes verbales à choix multiple, non inductives.

## **Mots clefs de l'animation :**

- **Sollicitation du sens auditif** ➤ « Posez votre attention sur le silence ambiant »
- **Sollicitation du sens visuel** ➤ « Posez votre attention sur la présence ou l'absence de luminosité »
  - « Si vous percevez une luminosité, de quelle couleur vous apparaît-elle : noire, grise, plutôt dans les tons orange, jaune, bleutée ou blanche ? »
  - « Si cette couleur est présente, vous apparaît elle immobile ou mobile ? »
- **Sollicitation du sens organique** ➤ « La sensation que vous percevez est elle très désagréable, désagréable ou plutôt agréable ou très agréable ? »

## **Recueil des données sous la forme d'un questionnaire :**

- âge
- sexe
- nombre d'années de pratique
- nombre d'heures de pratique de l'introspection par semaine
- Pendant l'introspection de ce matin, lorsque vous aviez les yeux fermés, avez-vous perçu une luminosité/une lumière qui était indépendante de la lumière externe? Oui ou non ?
- Pendant l'introspection de ce matin, avez-vous perçu un mouvement interne dans votre corps alors que celui-ci était immobile ? Oui ou non ?
- Si vous avez perçu une luminosité qui n'était pas provoquée par la lumière externe, était-elle colorée? Oui ou non ?

- La luminosité semblait-elle être en mouvement alors que vous étiez immobile ?
- a) Sur la feuille jointe, entourez la couleur qui se rapproche le plus de la couleur dominante de la luminosité que vous avez perçue en indiquant le numéro "1".
- b) Les couleurs sont reproduites sur un écran : Entourez la couleur prévalente dans vos perceptions de luminosité dans l'ensemble de vos expériences avec la MDB (introspection, traitement, gymnastique sensorielle selon la méthode Danis Bois) en indiquant la lettre "P".
- Je perçois une luminosité les yeux fermés qui ne provient pas de la lumière externe quand :
- J'ai perçu ce type de luminosité pour la première fois après \_\_\_\_\_ ans/mois/semaines de pratique d'introspection selon la méthode Danis Bois.

## Statistiques :

### 1. Ages

Age	20 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 59	60 - 69	70 - 79	Totale
Femmes	5 (8,1%)	15 (24,2%)	27 (43,5%)	11 (17,7%)	2 (3,2%)	2 (3,2%)	62 (100%)
Hommes	0 (0%)	7 (25%)	13 (46,4%)	8 (28,6%)	0 (0%)	0 (0%)	28 (100%)
Population totale	5 (5,6%)	22 (24,4%)	40 (44,4%)	19 (21,1%)	2 (2,2%)	2 (2,2%)	90 (100%)

2. Pendant l'introspection de ce matin, lorsque vous aviez les yeux fermés, avez-vous perçu une luminosité/une lumière qui était indépendante de la lumière externe?

Oui	Non	Total
87% (95,6%)	4% (4,4%)	91% (100%)

3. Pendant l'introspection de ce matin, avez-vous perçu un mouvement interne dans votre corps alors que celui-ci était immobile ?

Oui	Non	Non répondu	Total
87% (95,6%)	2% (2,2%)	2 (2,2%)	91% (100%)

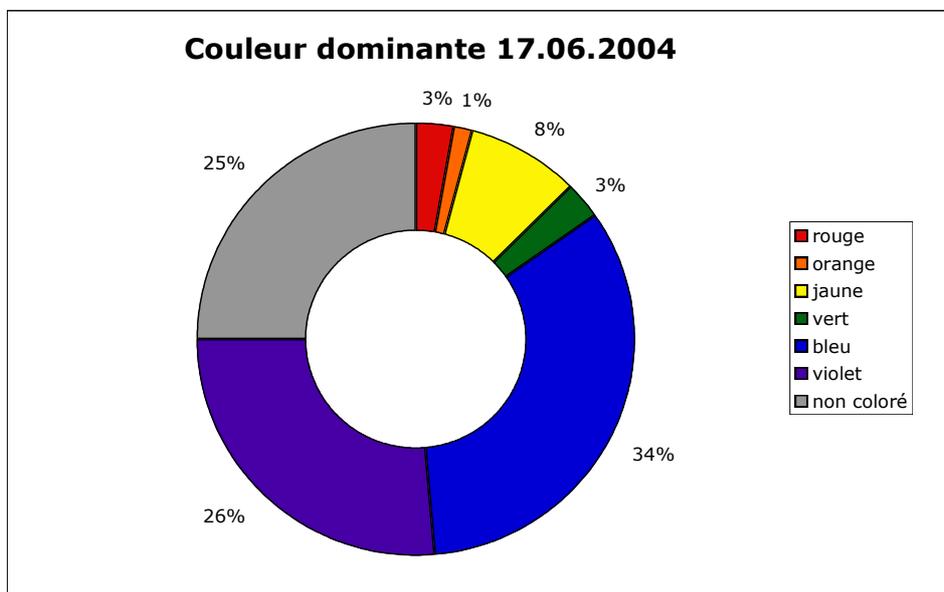
4. Si vous avez perçu une luminosité qui n'était pas provoquée par la lumière externe, était-elle colorée?

C couleur perçue	oui	non	non répondu	Total
lumière perçue oui *)	78 (89,7%)	7 (8,0%)	2 (2,3%)	87(100%)
non	0	2	2	4
totale	78 (85,7%)	9 (9,9%)	4 (4,4%)	91(100%)

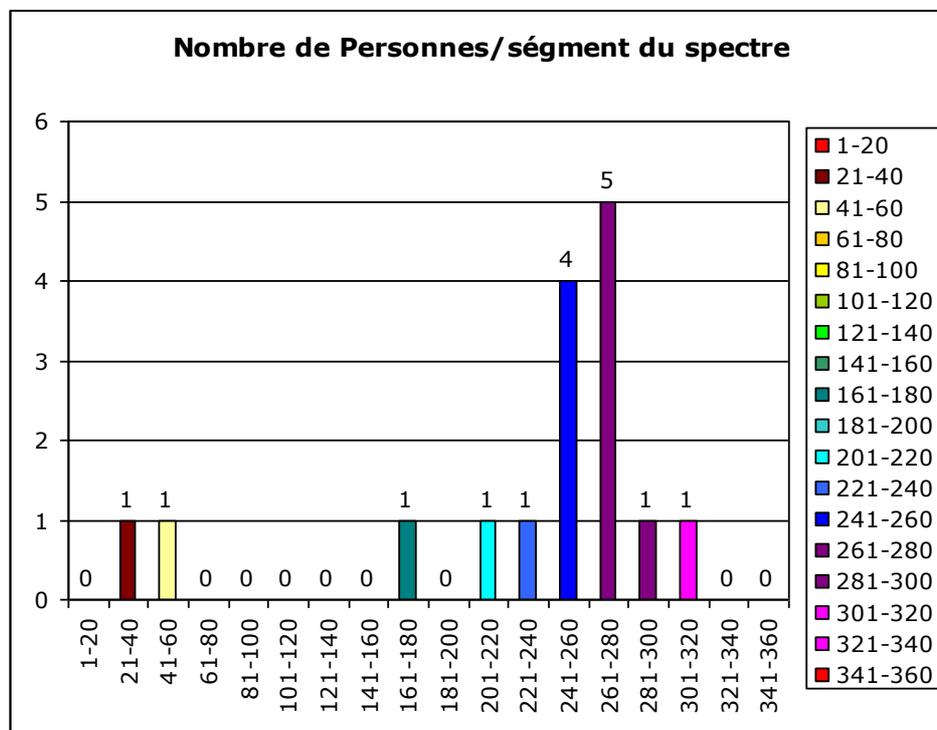
5. La luminosité semblait-elle être en mouvement ?

en mouvement	oui	non	non répondu	Total
lumière perçue oui *)	77 (88,5%)	7 (8,0%)	3 (3,4%)	87(100%)
non	0	1	3	4
totale	77 (84,6%)	8 (8,8%)	6 (6,6%)	91(100%)

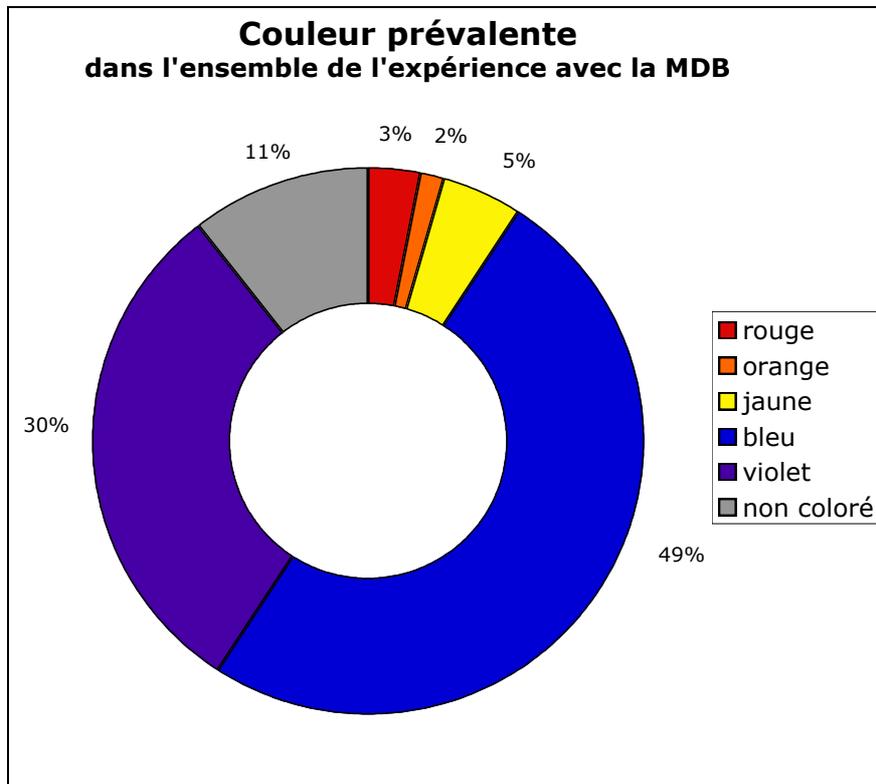
6. a) Sur la feuille jointe, entourez la couleur qui se rapproche le plus de la couleur dominante de la luminosité que vous avez perçue en indiquant le numéro "1".



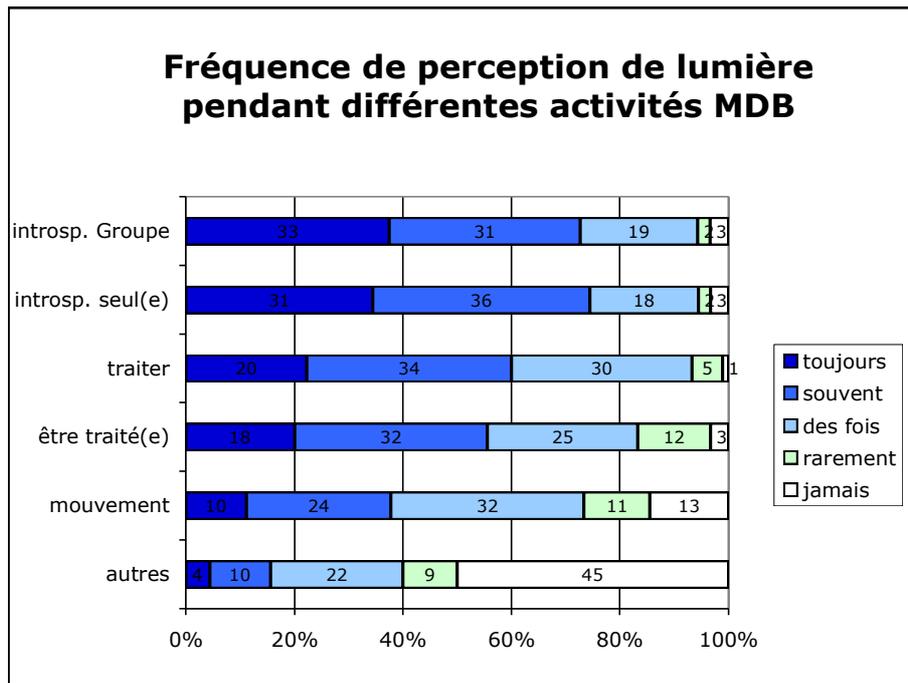
b) Reproduction de la couleur sur écran



Entourez la couleur prévalente dans vos perceptions de luminosité dans l'ensemble de vos expériences avec la MDB (introspection, traitement, gymnastique sensorielle selon la méthode Danis Bois) en indiquant la lettre "P".



7. Je perçois une luminosité les yeux fermés qui ne provient pas de la lumière externe quand :



8. J'ai perçu ce type de luminosité pour la première fois après \_\_\_\_\_ ans/mois/semaines de pratique MDB.

latence	0 - 1 sem.	2 sem. - 6 mois	7 mois - 1 an	1 an - 5 ans	> 5 ans	non valable	Total
n	14	13	17	2 4	12	11	9 1

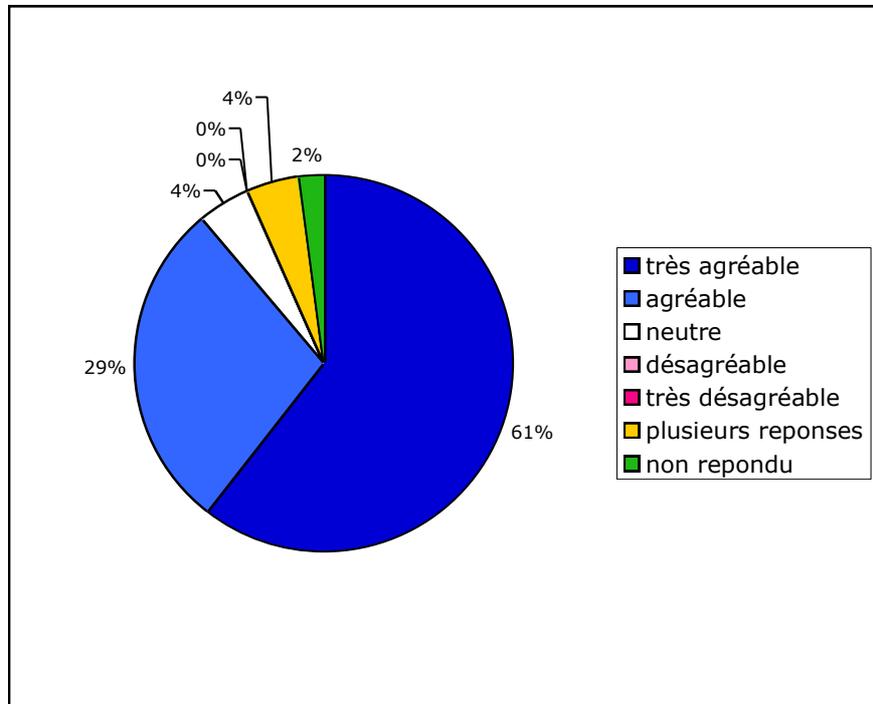
Moyenne: 2,52 ans (DS=3,23 ans)

Moyenne de latence chez les personnes avec un minimum de 10 ans d'expérience : 3,1 ans (n = 39, DS = 4,0ans)

Moyenne de latence chez les personnes avec moins de 10 ans d'expérience : 2,1 ans (n = 37, DS = 2,2 ans)

L'état qui accompagne la perception d'une luminosité est :

désagréable O désagréable O neutre O agréable O très agréable O



## Analyse des données

On constate que la moyenne d'âge des étudiants qui fréquentent la post graduation et le mestrado est de 44 ans. Les personnes ont repris leurs études universitaires après une pratique professionnelle d'une moyenne de 9 ans. La population se compose de 69% de femme. Elles ont donc bien plus nombreuses que les hommes. Il semble que la sensibilité féminine influence le choix de la profession.

Cette étude a été réalisée à la suite d'une rencontre avec une équipe de chercheurs en neurosciences lesquels 'étaient intéressés par notre investigation sur l'efficacité de la présence du rapport avec les phénomènes subjectifs dans le cadre d'une introspection sensorielle.

Nous avons été très surpris des pourcentages qui sont apparus durant cette expérience : 95,6% des étudiants disent percevoir une luminosité.

Nous avons pris soin de vérifier si la luminosité était en relation ou non avec la luminosité du jour : 95,6% des personnes disent avoir perçu une luminosité indépendante de la luminosité externe. Cette donnée nous a intrigué. D'où venait cette luminosité ? Un indice supplémentaire nous a été donné quand nous avons demandé aux personnes si cette luminosité était colorée : 85,7% affirment que oui. Nous avons alors posé la question pour connaître la couleur de cette luminosité : 60 % des personnes perçoivent une coloration dans les nuances du bleu.

Nous avons approfondi notre enquête sur la perception de la couleur et nous nous apercevons que dans l'ensemble des expériences pratiques (manuelle, gestuelle et introspective), 79% des personnes disent voir le plus souvent une couleur à dominante bleue.

Il était important pour nous de vérifier s'il y avait un lien entre le vécu de la lumière bleue et la sensation corporelle agréable ou désagréable. Les données à notre disposition ne nous permettent pas de faire un parallèle entre les données de la couleur et les données du vécu corporel. Cependant, nous notons que 90% des personnes décrivent leur expérience comme étant agréable ou très agréable.

Nous avons souhaité réaliser une analyse sur l'éducabilité du rapport de la personne à son expérience dans une expérience introspective. Les résultats montrent que le rapport à la luminosité et les éléments qui l'accompagnent (sensation agréable, animation..) n'existent pas d'emblée chez les personnes. On s'aperçoit qu'il faut en moyenne trois ans de pratique pour saisir les phénomènes apparaissant dans l'introspection (3,1 an chez les personnes qui ont plus de 10 ans d'expérience et 2,1 ans pour celles qui ont moins de 10 ans d'expérience) ce qui démontre que le rapport à l'introspection est éducatif. Il existe une modifiabilité perceptuelle à tout âge chez l'adulte. Cela démontre que notre pédagogie évolue puisque les étudiants

actuels accèdent plus rapidement aux phénomènes internes que ceux ayant plus de 10 ans de pratique.

Nous avons également remarqué un phénomène étonnant puisque 95,6% des étudiants témoignent de la présence d'un mouvement interne dans leur corps alors que celui-ci est immobile. La présence de ce mouvement interne constitue l'expression manifestée du sensible dans le corps. En effet, les étudiants rattachent cette expérience du mouvement interne à une dimension sensible corporelle. En faisant une relation avec les journaux de recherche des étudiants, nous voyons que ceux-ci datent le début de leur transformation au moment où ils font état de la présence de ce mouvement interne dans leur corps.

Pour clore notre analyse, contrairement à l'idée que nous avions, la présence du sensible (lumière, mouvement et tonalité) est davantage perceptible dans l'introspection sensorielle que tout autre situation introspective : relation d'aide manuelle ou gestuelle. La situation d'expérience gestuelle étant la moins propice à la perception du sensible.

## **Conclusions :**

La donnée du sensible est indissociable du rapport avec la perception d'une couleur interne, d'un mouvement interne et d'une tonalité interne. Nous constatons également que la qualité du rapport au sensible est éduicable grâce à un entraînement perceptuel corporel. Il est clair que nos instruments pédagogiques atteignent leurs objectifs dans la mesure où la personne perçoit dans son corps ce qu'elle ne percevait pas avant l'utilisation des protocoles proposés par notre méthode pédagogique. Le modèle de la directivité informative apparaît pertinent car sans les consignes données par le formateur, la personne ne prend pas conscience des phénomènes internes qui existent dans son corps.

Il est clair également qu'il existe un parallèle entre la relation au sensible et la transformation des représentations lorsque nous réalisons une étude précise des journaux de bord.

Nous souhaitons prolonger cette recherche en faisant une étude comparative entre des débutants et des experts, ce qui affinera notre analyse et nos conclusions.

## BIBLIOGRAPHIE

---

Ajuriaguerra J., 1962, « De la psychomotricité au corps dans la relation avec autrui, à propos de l'œuvre de Henri Wallon », in *Évolutions psychiatriques*, Tome 27, Fasc. I Janvier/Mars

Ajuriaguerra J., 1962, « Le corps comme relation », in *Revue de psychologie pure et appliquée*, T 21, n°2, pp. 137-157

Albarello L., 2004 *Devenir praticien-chercheur*, Paris, De Boeck

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

Austry D., Berger E., 2000, *Le mouvement, action et sensation*, Paris, Point d'appui

Bachelard G., 1999, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin

Barbaras R., 1994, *La perception, Essai sur le sensible*, Paris, Hatier, coll. Optiques Philosophie

Barbaras R., 1997, *Merleau-Ponty*, Paris, Ellipses

Barbier R., 1994, « Le retour du sensible en sciences humaines », *Pratiques de formation/Analyses* n° 28, « Microsociologies », Université Paris 8, Formation Permanente, pp. 97-118

Barbier R., 1996, *La recherche action*, Paris, Anthropos

Barbier R., 1997, *L'approche transversale*, Paris, Anthropos

Bégout B., 1995, *Maine de Biran, la vie intérieure*, Paris, Payot

- Benneck B, 1970, *The task of post secondary education: Essay in behalf of a human nature*, New York : College press
- Berger E., 1999, *Le mouvement dans tous ses états, Les recherches de Danis Bois*, Paris, éditions point d'appui
- Berger E., 2000, « Le sensible et le mouvement », *Thérapie psychomotrice et recherche*, n° 123, pp. 80-90
- Berger E., 2001, « Quand je bouge mon corps, c'est moi que je bouge », in *Thérapie et mouvement*, Jacques Hillion (éd.), Point d'Appui, Paris, pp. 53-63
- 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
- Bergson H., 1993, *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF
- Bergson H., 1999, *Matière et mémoire*, Quadrige PUF
- Berthoz A., 1997, *Le sens du mouvement*, Paris, Odile Jacob
- Bois D., 1989, *La vie entre les mains*, Paris, Guy Trédaniel Éditeur
- Bois D. & Berger E., 1990, *Une thérapie manuelle de la profondeur*, Paris, Guy Trédaniel Éditeur
- Bois D., 2001, *Le sensible et le mouvement*, Paris, Point d'appui
- Bois D., 2002, *Un effort pour être heureux*, Paris, Point d'appui
- Bois, D., 2003, « Méthode introspective originale qui sollicite de façon intense le rapport au corps dans le but de réceptionner les phénomènes subjectifs internes qui ne seraient pas disponibles à la conscience en dehors de cette pratique sensorielle. », *cours à l'Université Moderne de Lisbonne*
- Bois D., 2002, « Pédagogie perceptive du mouvement », in *Polycopié de cours PGU4 du 15 au 20.1.2002*, Lisbonne, Université Moderne de Lisbonne.
- Boscaini F., 1993, « Le tonus: une fonction de synthèse corps-esprit », in *Évolutions Psychomotrices*, n° 19
- Bourgeois E., Nizet J., 1997, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF
- Bourassa B., Serre F. et Ross D., 1999, *Apprendre de son expérience*, Sainte Foy, Montréal, presses de l'Université du Québec
- Bullinger A., 1997, Ajuriaguerra, le corps comme relation, la sensorimotricité, *Revue Suisse de psychologie*

- Burgener L., 1973, *L'éducation corporelle selon Jean Jacques Rousseau et Pestalozzi*, Paris, Vrin
- Bruner J.-S., 1966, *Towards a theory of instruction*, Cambridge, Harvard University Press
- Courraud C., 2002, *Attention et Performance*, Paris, éditions point d'appui
- Courraud-Bourhis H., 2002, *Tonus et Posture*, Paris, éditions point d'appui
- Courtois B., Pineau G., 1991, *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française
- Craig Erik, 1978, *The heart of the teacher a heuristic study of the inner world of teaching* Thèse de doctorat, Boston university graduate school of education
- Damasio A., 1995, *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob
- Damasio A., 1999, *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*, Paris, Odile Jacob
- Damasio, A., 2004, Les émotions source de la consciences, interview Gaëtanne Chapelle, *Le moi, de normal au pathologique*, Paris, Sciences humaines
- Dartevelle B. « La Psychothérapie centrée sur la personne », in *A quel psy se vouer ?*, éd.M.Elkaïm, Seuil, 2003
- Dauliach C., 2001, dans *Notes de cours sur l'origine de la géométrie de Husserl*, Paris, PUF
- De la Garanderie, 1989, *Défense et illustration, de l'introspection au service de la gestion mentale*, Centurion
- Depraz N., 1999, *Husserl*, coll. Synthèse, Paris, Armand Colin
- Deshais B., 1992, *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*, Paris, Éditions Beauchemin Itée
- Deslauriers J.-P., 1991, *Recherche qualitative : guide pratique*, Montréal, Mc Graw-Hill
- Dewey J., 1960, *Experience, nature and freedom*, New York, NY: Macmillan Company
- Dubar, 1991, *La socialisation. La construction des identités sociales, professionnelles*, Paris, A. Colin
- Feuerstein R., 1990, « Le PEI (programme d'enrichissement instrumental) », in *Pédagogie de la médiation*, Lyon, Chronique sociale
- Feuerstein R., 1996, *Médiation éducative et éducabilité cognitive autour du PEI*, Lyon, Chroniques sociales

- Foucault M., 2001, *L'herméneutique du sujet, cours au collège de France 1981-1982*, Paris, Seuil/Gallimard
- Galvani, P., 2002, *2<sup>ème</sup> symposium mondial sur l'autoformation*, GRAF CNAM
- Gaillard, J., 2000, *Du sens des sensations dans les apprentissages corporels*, *Expliciter* n° 34
- Germain G. , 1989, *La formation expérientielle des adultes*, RIFREP, Symposium Paris
- Ghiglione R., Richard J.-F., Bonnard M., Bonnet C., *Traité de psychologie cognitive*, Paris, Dunod, 1985
- Giordan A., 1998, *Apprendre !*, Paris, Belin
- Giordan A. et de Vicchi G., 1987, *Les origines du savoir*, Paris, Delachaux et Niestlé
- Hanna T., 1989, *La somatique*, Paris : Inter Editions
- Hasbrouq, T., 2001CNRS de Marseille, neurosciences cognitives, *Thérapie et Mouvement*, Point d'Appui
- Hatwell Y., Streri A., Gentaz E., 2000, *Toucher pour connaître*, Paris, PUF
- Henry M., 1965, *Philosophie et Phénoménologie du corps, Sur Maine de Biran*, Paris, PUF
- Honoré, B., 1992, *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, Paris, L'Harmattan
- Honoré B., 1996 *la santé en projet*, Paris, Inter-Editions
- Honoré B., 2003, *Pour une philosophie de la formation et du soin. La mise en perspective des pratiques*, Paris, l'Harmattan
- Huneman P. Kulich E., 1997, *Introduction à la phénoménologie*, Paris, A. Colin
- Husserl E., 1965, *Idées directrices pour une phénoménologie I*, trad. Ricoeur, TEL Gallimard
- Husserl E., 1923, *Philosophie première*, Vol. II, Paris, PUF, (tr. fr.1972)
- James W., 1924, *Précis de psychologie*, Paris, Marcel Rivière
- Jeannerod M., 1993, « Intention, représentation et action », *Revue internationale de psychopathologie*, n° 10
- Jeannerod M., 1990, « Le traitement conscient et inconscient de l'information perceptive » *Revue internationale de psychopathologie*, n° 1
- Josso, M.-C., 1991, *Cheminer vers soi*, Lausanne, L'âge d'homme
- Kerjean A., 1997, « Apprendre par l'expérience ; la formation expérientielle pour adultes », *Actualité de la Formation permanente*, n° 148, pp. 66-73

- Kohn R., 1986, « La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production de connaissances », *Bulletin de psychologie*, tome XXXIX, n° 377, pp. 817-826
- Kokosowski H., 1995, « Le champ de l'insertion et les métiers de formation », *Actualité de la formation permanente*, n° 137
- Kolb D.A., 1984, *Experiential learning* Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall
- Knowles M., 1990, *Vers un nouvel art de la formation*, Paris, Les Éditions d'Organisation
- Knowles M., 1970, *The Modern Practice of adult education*, NY, Houston Texas
- Leão M, 2002, *Le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performeur*, Université Paris VIII, thèse de doctorat en arts, philosophie et esthétique
- Le Grand J.-L., Pineau G., 1996, *Les histoires de vie*, Paris, P.U.F., collection Que sais-je ? (1<sup>ère</sup> édition 1993)
- López Gòrriz, 1994, *Atortaciones de la Investigación-Acción a la Formación Permanente*, Thèse de Doctorat, Seville: université de Seville
- Mackiewicz M.-P. (coordonné par), 2001, *Praticien et chercheur – Parcours dans le champ social*, Paris, L'Harmattan
- Maffesoli M., 1996, *Éloge de la raison sensible*, Paris, Grasset
- Maine de Biran, 2000, *De l'aperception immédiate*, Œuvres complètes, T.IV, Paris, Vrin
- Maine De Biran, 1998, *Œuvres complètes*, Tomes IV et VII, Paris, Vrin
- Maine de Biran, 1966, *L'effort, textes choisis*, Paris, PUF
- Malherbe J.F., 1997, « *La conscience en liberté* ». Apprentissage de l'éthique et création de consensus. Québec, Fides
- Mandeville L., 1997, *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologies*, Thèse de Doctorat, Montréal : université de Montréal
- Maslow A., 2003, *L'accomplissement de soi : De la motivation à la plénitude*, Eyrolles
- Maslow A., 1972, *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Fayard
- Meirieu Ph., 1996, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF
- Merleau-Ponty M., 1945, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard
- Merleau Ponty M., 2001, *Psychologie et Pédagogie de l'enfant*, Cours de la Sorbonne, Verdier
- Merleau-Ponty M., 1964, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard

- Merleau-Ponty M., 1964, *L'œil et l'esprit*, Paris, Gallimard
- Merleau-Ponty M., 1996, *Le primat de la perception*, Paris, Verdier
- Morin E., 1982, *Science avec conscience*, Paris, Fayard
- Morin E., 1987, *Pour sortir du XXème siècle*, Paris, Seuil
- Morin L., Brunet L., 1992, *Philosophie de l'éducation*, Tome 1 - Les sciences de l'éducation, Ste Foy, Québec : les presses de l'université Laval, Vol. 22
- Murrell P.H et Claxton C.S, 1987, « Experiential learning theory as a guide for effective teaching », *Counsellor Education and Supervision*, 27 (1), p.p. 4-14
- Paquay L., 1999, *Apprendre de son expérience*, Presses de l'Université du Québec
- Noël A., 2000, *La gymnastique sensorielle selon la méthode Danis Bois*, Paris, éditions Point d'appui
- Newman M., 1979, *Theory development in nursing*, Philadelphia, Fa Davis
- Petit J. L., 1994, *Neurosciences et philosophie de l'action*, Paris, Vrin
- Petit J. L., 1992, *Quinze leçons sur Husserl et Wittgenstein*, Cerf
- Piaget J., 1998, *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin.
- Piaget J., 1975, *L'équilibration des structures cognitives*, PUF.
- Piaget J., 1968, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé
- 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
- Polya G., 1945, *How to solve it. A new aspect of mathematical method*, Princeton university press
- Prochiantz, A., 1997, *Les anatomies de la pensée*, Paris, Odile Jacob
- Ravaisson F., 1997, *De l'habitude* Paris, Rivages
- Rugira J.-M. Galvani P., 2002, « Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation », dans : *L'accompagnement dans tous ses états, Education permanente N° 153*.

- Robin J.-Y., 2002, « le double paradoxe d'une recherche en carriéologie », dans : *L'accompagnement dans tous ses états, Éducation Permanente, N° 153*
- Rogers C., 1998, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod
- Rogers C., 2001, *L'Approche centrée sur la personne*, Paris, Randin
- Roll J.-P., 1993, « Le sentiment d'incarnation : arguments neurobiologiques », in *Revue de médecine psychosomatique*, n° 35, pp. 75-90
- Rousseau J.-J., 1966, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion
- Roustang F., 2003, *Il suffit d'un geste*, Paris, Odile Jacob
- Schön D.A., 1983, *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Book
- Schopenhauer A., 1989, *Le monde comme volonté et comme représentation*, Quadrige, PUF
- Sorel M., (éd), 1997, *Pratiques nouvelles en éducation et en formation. L'éducabilité cognitive*, Paris, L'Harmattan
- Spinoza B., *L'Éthique*, Folio Essais, Seuil.
- Varela F., 1989, *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Seuil
- Varela F., Vermersch P., Depraz N., 2000, « La réduction à l'épreuve de l'expérience », *Études phénoménologiques*, n° 31-32, OUSIA, pp. 165-184
- Varela F., Thomson E., Rosch E., 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expériences humaines*, Paris, Le Seuil
- Vermersch, P., 2003, *L'entretien d'explicitation*, ESF
- Villers G., 1986, « Identification et formation », dans *L'adulte en formation*, Bruxelles, de Boeck, pp. 104-114
- Vygotski L. S., 1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute
- Wundt W., 1902, *Grundzüge der physiologischen psychologie*, 5<sup>ème</sup> éd., Vol. I, Leipzig, Wilhelm, Engelmann