



Universidade Fernando Pessoa

Faculté de Sciences Humaines et Sociales

Dissertation de Mestrado en Psychopédagogie Perceptive

**Enseigner la gymnastique sensorielle en
terrain atypique**

**Etude des effets d'un cursus court auprès d'un public
d'étudiants non préparés**

Betsy Devoghel

Porto, 2011



Universidade Fernando Pessoa

Faculté de Sciences Humaines et Sociales

Dissertation de Mestrado en Psychopédagogie Perceptive

**Enseigner la gymnastique sensorielle en
terrain atypique**

**Etude des effets d'un cursus court auprès d'un public
d'étudiants non préparés**

Directeur: Prof. Dr. Ève Berger

Betsy Devoghel

Porto, 2011

Abstract-Resumo

Cette recherche étudie les effets d'un cursus court de la gymnastique sensorielle en terrain atypique, c'est-à-dire auprès d'un public d'étudiants non préparés. A partir d'enquêtes auprès de quelques uns de ces étudiants, cette étude tente de cerner les effets en temps réel des cours, les transferts dans la vie quotidienne et le processus pédagogique, afin d'explorer la validité de cette pratique atypique. Ainsi, cette étude devrait contribuer à la compréhension des multiples modalités d'action de la gymnastique sensorielle et de sa pédagogie. Cette recherche contient également une proposition théorique personnelle autour d'une classification possible des principes pédagogiques du Sensible.

Esta investigação estuda os efeitos de um curso curto de ginástica sensorial num terreno atípico, ou seja, para um público de estudantes não preparados. A partir de uma pesquisa realizada junto dos estudantes, o presente estudo procurou identificar os efeitos nos cursos em tempo real, as transferências para a vida diária e o processo educativo, no âmbito de explorar a validade desta prática particular. Assim, esta investigação espera contribuir para a compreensão dos múltiplos modos de acção da ginástica sensorial e da sua pedagogia. Esta investigação também apresenta uma proposição teórica pessoal em torno de uma possível classificação para ensinar os princípios pedagógicos do Sensível.

Remerciements

A **Ève Berger**, ma directrice de recherche, pour la pertinence de son accompagnement et son soutien tout au long de cette recherche, ainsi que pour son amitié qui m'est précieuse. Son exigence de cohérence et sa lucidité m'ont poussée à dépasser mes limites.

A **Danis Bois**, pour sa Présence et sa confiance en moi, qui m'honore.

A **l'ensemble des professeurs** de ce master pour la qualité de leur enseignement et leur humanité.

A mes **collègues étudiants chercheurs**, pour ce chemin parcouru ensemble, ponctué de nombreux moments de partage, et riche en rencontres, en échanges et en amitiés.

A **Françoise, Chantal et Anne** un merci tout particulier pour leur présence stimulante et la richesse de notre interactivité.

A **Natalie, Lauranne et Lynn** pour la générosité de leur participation et leur implication dans cette recherche.

A **mon père, Marcel Devoghel et Alain Sarteel** pour leur aide dans la traduction des données ainsi que dans les premières corrections du texte.

*Je dédie ce mémoire à mes enfants,
Koen, Stijn, Dries, Sander, Eva et Sara
et mes petits-enfants Mats et Wiebe
pour leur présence, leur soutien et
leur patience.*

Table des matières

Abstract-Resumo	3
Remerciements.....	4
Table des matières	5
Introduction générale et mise en place de la recherche	9
Introduction générale	10
Contexte, pertinence et objet de la recherche.....	14
Pertinence personnelle.....	14
Pertinence socioprofessionnelle	20
Pertinence scientifique	25
Question et objectifs de recherche.....	26
Partie 1 La gestualité du Sensible et sa pédagogie : Approche théorique et pratique	27
Chapitre 1 La gestualité du Sensible	29
1. La gestualité du Sensible :la mise en action d’une intériorité vivante.....	30
1.1. La gestuelle habituelle	30
1.2. Le Sensible.....	31
1.3. La gestualité du Sensible.....	32
2. La Gymnastique Sensorielle comme méthode d’apprentissage de la Gestualité du Sensible	33
2.1. Définition générale de la Gymnastique Sensorielle	33
2.2. L’éveil sensoriel.....	34
2.3. Le mouvement codifié	34
2.4. Le mouvement libre	35
Chapitre 2 Les effets de la relation au Sensible.....	37
1. Les phénomènes du Sensible.....	37
1.1. Manifestations et effets du Mouvement Interne.....	37
1.2. La spirale processuelle du Sensible.....	38
2. Les effets dus à la pratique gestuelle elle-même	39
Chapitre 3 Enseigner la gestualité du Sensible : quelques principes pédagogiques fondamentaux	40
1. L’extraquotidienneté : les conditions d’expérience proposée.....	41
1.1 La lenteur : un principe fondamental d’apprentissage	42
1.2. La composante linéaire du mouvement.....	45
2. La neutralité active : l’attitude de base.....	47
3. La directivité informative : le choix de l’intervention.....	48

4. La réciprocité actuante : le climat de l'interaction	49
4.1. définition	49
4.2. De quelle nature est cette réciprocité ?.....	51
4.3. Intérêt pédagogique.....	52
4.4. Comment installer cette réciprocité chez des débutants ?	52
Chapitre 4 Posture et attitudes pédagogiques : tentative de clarification.....	54
1. La posture pédagogique et les attitudes chez le pédagogue : approche générale.....	54
1.1. La notion de posture : une position	54
1.2. L'univers pédagogique.....	55
1.3. Les attitudes : des prédispositions actualisées en des dispositions.....	56
1.4. En résumé.....	58
2. La posture pédagogique et les attitudes chez le pédagogue du Sensible	59
2.1. Sa posture pédagogique	59
2.2. Son univers pédagogique	61
2.3. La situation pédagogique du sensible.....	64
2.4. Conclusion	66
Partie 2 Posture épistémologique et cadre méthodologique	69
Chapitre 1 Terrain pratique de la recherche	70
1. Structure générale de la pratique de mouvement directe	70
2. L'éveil sensoriel en position allongée	71
2.1. Une porte d'entrée.....	71
2.2 La construction d'une globalité corporelle.....	72
2.3. Une forme d'introspection	72
2.4. Une motricité subtile	73
2.5. Un entraînement à l'attention consciente	73
2.6. Quelques avantages.....	74
2.7. Quelques exemples	74
Chapitre 2 : La posture épistémologique.....	77
1. Une recherche qualitative et compréhensive	77
1.1. Des données qualitatives	78
1.2. Une analyse qualitative des données.....	78
1.3. Une interaction entre théorie et analyse des données	79
2. Une posture de praticien-chercheur du Sensible	80
2.1. Un savoir à partager	80
2.2 Une distance de proximité.....	81
2.3 Une dimension de développement personnel	84
Chapitre 3 Méthodologie de recherche	86
1. Le recueil de données	86

1.1. Les participants à la recherche	86
1.2. Méthodologie générale de recueil	86
1.3. Le guide d'entretien	87
2. Méthodologie d'analyse	88
2.1. Considérations sur le caractère bilingue de la recherche.....	88
2.2. Une période exploratoire.....	89
2.3. La thématization au cas par cas	89
2.4. L'analyse par écriture au cas par cas.....	90
2.5. L'analyse transversale.....	90
Partie 3 Analyse des données et discussion	91
Chapitre 1 Analyse par écriture au cas par cas	92
1. Analyse du cas de Natalie.....	92
1.1. Situation de départ	92
1.2. Effets des cours en temps réel : le ressenti de soi-même	93
1.3. Effets des cours en temps réel : le ressenti de la présence du pédagogue	102
1.4. Effets des cours en temps réel : le ressenti de la présence du groupe	107
1.5. Effets des cours à long terme : le transfert vers la vie quotidienne	108
2. Analyse du cas de Lauranne	115
2.1. Situation de départ	115
2.2. Effets des cours en temps réel : le ressenti de soi-même	116
2.3. Effets des cours en temps réel : le ressenti de la présence du pédagogue	128
2.4. Effets des cours en temps réel : le ressenti de la présence du groupe	132
2.5. Effets des cours à long terme : le transfert vers la vie quotidienne	135
3. Analyse du cas de Lynn.....	138
3.1. Situation de départ	138
3.2. Effets des cours en temps réel : le ressenti de soi-même	140
3.3. Effets des cours en temps réel : le ressenti de la présence du pédagogue :	148
3.4. Effets des cours en temps réel : le ressenti de la présence du groupe :	151
3.5. Effets des cours à long terme : le transfert vers la vie quotidienne	153
Chapitre 2 Analyse transversale.....	157
1. Analyse des effets de la pratique de mouvement directe.....	157
1.1. La situation de départ.....	157
1.2. Les effets en temps réel.....	158
1.3. Les effets à long terme	164
2. Les enjeux de la pratique de mouvement directe.....	168
2.1. L'éveil sensoriel en position allongée.....	168
2.2. Les enchaînements	170
3. Le ressenti du pédagogue et du groupe	173

3.1. Le ressenti du pédagogue	173
3.2. Le ressenti du groupe	176
Chapitre 3 Réflexions sur les résultats.....	178
1. Les effets de cette pratique atypique	178
1.1. Résultats de recherche.....	178
1.2. Quelques réflexions.....	179
2. Les enjeux de cette pratique atypique.....	180
2.1. Résultats de recherche.....	180
2.2. Quelques réflexions.....	181
3. La pédagogie de cette pratique atypique	182
3.1. Résultats de recherche.....	182
3.2. Quelques réflexions.....	183
Bibliographie.....	186
Annexes.....	197
Thématisation du cas de Natalie	197
Thématisation du cas de Lauranne	203
Thématisation du cas de Lynn	212
Interview Natalie	221
Interview Lauranne.....	232
Interview Lynn	247

Introduction générale et mise en place de la recherche

Introduction générale

La recherche présentée dans ce mémoire vise à faire ressortir si la Gymnastique Sensorielle, peut être à part entière une voie d'apprentissage du rapport au Sensible. Pour mieux comprendre ce questionnement, je dois tout de suite donner une première définition de la Gymnastique Sensorielle d'une part et du Sensible d'autre part.

La Gymnastique Sensorielle est une technique de mouvement gestuel appartenant à la somato-psychopédagogie¹. Elle est une mise en œuvre du corps par un ensemble d'exercices et de mouvements, appelée sensorielle parce que sa pratique développe et renforce la sensorialité du corps. Le terme « sensorialité » englobe ici non seulement l'activité des cinq sens et les sens proprioceptif, mais aussi et surtout le « septième sens », qui est le « Sensible » (Bois, 2001, 2006, 2007 ; Bois, Humpich, 2006 ; Bois, Austry, 2007 ; Berger, Bois, 2007). Le Sensible est un concept mis au point par D. Bois. Il désigne une modalité de perception qui :

« naît d'un contact direct, intime et conscient d'un sujet avec son corps. [...] Lorsque j'aborde la dimension du sensible, je l'inscris dans un rapport à certaines manifestations vivantes de l'intériorité du corps. Je ne parle plus alors de perception sensible, dévouée à la saisie du monde, mais de perception du sensible, émergeant d'une relation de soi à soi » (Bois, 2007, p. 18).

Mon questionnement sur l'application de la Gymnastique Sensorielle s'inscrit dans mes activités professionnelles. Celles-ci contiennent, depuis une dizaine d'années, des contrats très courts dans certaines écoles ou institutions dans le cadre de « se sentir bien dans sa peau, de réduction de stress ou de conscience du corps ». La durée de ce travail en groupe varie entre quelques séances d'une vingtaine de minutes intégrées dans mes cours d'éducation physique, et des projets de douze heures, réparties en huit séances hebdomadaire d'une heure et demie. Le public de ces projets est la plupart du temps constitué d'étudiants-adolescents et moins fréquemment de soignants ou d'enseignants de tout âge.

Il y a dix ans, ces projets m'étaient proposés en tant que pédagogue en eutonnie, mais à partir de 2002 je me suis formée en somato-psychopédagogie et plus j'avancerais dans la

¹La somato-psychopédagogie est une méthode d'accompagnement de la personne associant un toucher manuel, une approche gestuelle (la Gymnastique Sensorielle elle-même) une approche introspective et un entretien verbal. Cette dénomination s'appuie « sur l'étymologie du terme soma qui emporte avec lui l'idée de l'unité entre le corps et l'esprit. La notion de psycho renvoie à l'activité perceptive et cognitive orientée vers la saisie des états mentaux et de conscience. Enfin, le terme de pédagogie désigne le fait que cette relation au corps et les significations qui s'en dégagent sont éducatives selon un mode opératoire particulier. » (Bois, 2008, p.11)

formation, plus je ressentais l'envie d'appliquer la Gymnastique Sensorielle dans ces contrats. Pourtant, quand je me tournais vers les conditions habituelles dans lesquelles on la pratique, je réalisais qu'il y avait plein de choses que je ne respectais pas. En particulier, contrairement à la démarche habituelle de la Gymnastique Sensorielle, les apprenants à qui je la faisais pratiquer n'étaient pas préparés par des séances préalables de thérapie manuelle, servant à entraîner leur conscience corporelle, leur rapport au Sensible et leur capacité à nommer leur expérience. En effet, dans la pratique « classique » de la somato-psychopédagogie, la Gymnastique Sensorielle est proposée aux personnes après un temps d'éveil sensoriel réalisé grâce à un toucher manuel de relation, avant de les regrouper en cours collectifs pour continuer le processus de développement personnel en marche.

Malgré tout cela, j'ai suivi progressivement cette envie en moi d'appliquer la Gymnastique Sensorielle dans ces contrats existants et donc dans un contexte tout à fait différent du contexte habituel de la somato-psychopédagogie. Du coup je me retrouve maintenant avec une pratique qui d'une part ressemble à la pratique classique de la Gymnastique Sensorielle, en ce qui concerne le contenu des exercices et la posture pédagogique, et d'autre part est complètement différente : c'est-à-dire, c'est *une pratique de mouvement directe*, sans passer par la thérapie manuelle, et elle est de très courte durée. Souvent, il n'y a pas d'autre option en ce qui concerne la durée, mais le choix de ne pas utiliser la thérapie manuelle, par contre, est bien réfléchi :

La première raison réside dans le fait que je me retrouve avec un groupe de débutants, qui, la plupart du temps, ne se connaissent pas et qui n'ont pas du tout l'habitude de toucher l'autre, ni de se laisser toucher par autrui.

Un deuxième argument concerne la mixité du groupe d'adolescents : toucher et être touché donne une certaine gêne et même une insécurité, qui ne va certainement pas favoriser le climat de confiance dans le groupe et qui peut même former un obstacle pour se mettre en contact avec leur intériorité.

Finalement, mon expérience montre que cette pratique, sans thérapie manuelle préalable, a déjà des effets sur les personnes, ce qui augmente considérablement l'accessibilité de la Gymnastique Sensorielle et donne la possibilité d'atteindre un public beaucoup plus large et non seulement sur l'organisation pratique. Or, cette accessibilité constitue, selon D. Bois lui-même, un des objectifs originaux de cette pédagogie, à ce qu'il me semble d'après ces propos :

« j'avais la volonté de rechercher une pédagogie qui permettrait au plus grand nombre d'accéder à cette qualité d'intériorité à travers un langage gestuel » (Bois, 2009c, p. 55).

Le fait que cette pratique de mouvement directe soit de courte durée augmente encore cette accessibilité et ouvre peut-être la possibilité de cursus courts, ponctuels qui peuvent être intégrés dans des formations de soignants, d'enseignants et même dans l'enseignement en général.

Au lieu d'utiliser la thérapie manuelle pour réaliser l'éveil sensoriel, je propose une motricité subtile, c'est-à-dire *« la transition dynamique entre la force du mouvement interne et la force motrice qui crée le déplacement dans l'espace »* (Bois, 2009d, notes des cours, Chamblay) en position allongée et directement au sol. Je préciserai cette pratique au cours du mémoire.

Le défi de cette pratique directe de mouvement, consiste, selon moi, aussi bien dans la recherche de voies d'entrée pour atteindre les étudiants et donc « ouvrir les portes », que dans une simplification de la pédagogie. Il s'agit d'abord de créer le plus vite possible un étonnement, même léger, qui suscite l'intérêt des pratiquants pour eux-mêmes et qui capte leur attention. A ce moment, il est très important de ne plus lâcher cette attention et de les « prendre avec », de les guider en quelque sorte vers leur intériorité avec pour effet qu'en très peu de temps une qualité, une densité et une intensité de silence s'installent.

Je me rappelle que l'année dernière j'avais donné une séance d'une vingtaine de minutes à ma fille Eva, et à sa classe. A la fin du cours un silence remarquable s'installait et tout le monde partait vers les vestiaires en silence absolu, dans une attitude d'intériorisation. Le soir, à la maison, j'ai dit à ma fille que j'étais frappée par ce silence dans le groupe et elle m'a répondu instantanément : *« Est-ce que tu te rends compte de ce que cela nous fait ? »*

Il me semble donc que cette pratique extrême est en mesure de réaliser ce défi, parce que j'observe non seulement des effets, mais je suis en plus souvent émue par la simplicité de ce travail et par l'étonnement, même l'émerveillement, qui en est la suite et que je peux constater chez les apprenants. Je retrouve la même réflexion aussi bien chez J.M. Rugira quand elle annonce : *« J'étais saisie de découvrir autant de choses en si peu de temps et avec si peu de moyens. »* (Rugira, 2008, p. 135) que chez L. Aprea : *« En même temps, ce qui est surprenant c'est la grande simplicité avec laquelle on peut amener une personne à faire une expérience inédite de soi, loin de ses habitudes de pensée et de ses 'répétitions'. »* (Aprea, 2007, p. 71)

Néanmoins, ce constat d'avoir des effets positifs reste une impression subjective et tant que je n'ai pas fait une vraie recherche, je peux prendre mes rêves pour la réalité. J'ai donc eu envie de mener une vraie recherche pour donner la parole aux étudiants : je voudrais savoir comment eux vivent cette pratique et comment eux témoignent de cette expérience.

Comme matériau de recherche, j'ai pris un projet « long » (!), de douze heures réparties en huit séances hebdomadaires. Je l'ai effectué à l'Ecole Supérieure d'Anvers, une école avec différentes formations, dans le cadre de « se sentir bien dans sa peau ». J'ai essayé de faire presque une radioscopie de cette pratique pour savoir, par la parole des étudiants, si eux-mêmes confirment qu'elle est capable de produire des effets immédiats et en différé. Pour cela, j'ai « épluché » ce qui se passe vraiment pendant les cours et j'ai essayé de comprendre pourquoi et comment cette pratique minimale donne quand même des résultats.

Avant d'entrer dans la recherche elle-même, je me propose d'exposer les contextes personnel, socioprofessionnel et scientifique dans lesquels cette question s'est élaborées et qui constituent à mes yeux le fondement de sa pertinence.

Contexte, pertinence et objet de la recherche

Pertinence personnelle

Ce travail de recherche est l'occasion pour moi de revisiter mon parcours personnel pour retrouver le fil conducteur qui me conduit à faire cette recherche et le sens pour moi aujourd'hui de traiter ce sujet.

Depuis toujours, j'ai montré une envie de « savoir », un souhait profond de découvrir et une volonté de comprendre les choses ; j'ai toujours aimé les études pour acquérir de nouvelles connaissances. Profondément dans moi mais sans vraiment exprimer ce désir, j'avais l'ambition de prolonger mes études d'éducation physique dans une spécialisation ou éventuellement dans un doctorat. Malheureusement pour ce projet, à l'âge de 19 ans et de façon totalement imprévue, je suis tombée enceinte ... mais je voulais quand même coûte que coûte continuer mes études. Heureusement, avec beaucoup de support de mes parents et la persévérance nécessaire, j'ai réussi à finir mes études dans la durée prévue. Il n'était en revanche aucunement question de prolonger mes études à ce moment ; ma responsabilité vis-à-vis de mon fils et de mes parents était si grande que je n'ai même pas osé suggérer cette option. Immédiatement, j'ai eu l'occasion de devenir professeur d'éducation physique dans mon ancienne école ; une fonction que j'exerce encore maintenant. A partir de ce moment, j'ai presque enterré mon envie de savoir et ma volonté de comprendre ; au fil des années, mon travail, le ménage et mes six enfants prenaient tout mon temps et mon énergie.

Il y a 15 ans, dans une période difficile de ma vie, je me suis inscrite pour un cursus d'eutonnie après avoir lu par hasard une annonce dans un magazine. J'étais attirée par le mot « eutonnie », d'une part parce que je l'avais déjà rencontré en 1977 à l'occasion d'un travail théorique pendant mes études d'éducation physique sur « la relaxation chez les enfants » et d'autre part parce que je me posais déjà depuis quelque temps un tas de questions à propos du tonus. Je voulais comprendre par exemple pourquoi un enfant avec le même poids peut peser plus qu'un autre (je l'avais remarqué pour mes jumelles) ou pourquoi certains de mes élèves avaient tant de problèmes physiques, alors que le milieu médical n'avait pas de réponse. Après avoir suivi ce cursus pourtant de courte durée, j'ai décidé d'aborder la formation complète de pédagogue en eutonnie (VES). Ma motivation était essentiellement de trouver des

réponses à mes questions concernant les autres, sans me préoccuper à ce moment là de l'impact que l'eutonie aurait sur moi-même. Je n'y avais même pas songé !

D'abord, j'étais surtout confrontée à l'inactivité, un mot totalement inconnu pour moi à ce moment là comme professeur d'éducation physique et mère de six enfants. Le contact avec le sol m'offrait la possibilité de me poser et de m'apaiser ; il me renvoyait des informations à propos de mes tensions réparties dans mon corps, c'est-à-dire je recevais en quelque sorte un bilan de mon corps à ce moment même. Au lieu d'être dans une planification de ma vie quotidienne, si agitée, j'étais obligée de permettre un laisser-faire et de suivre le déroulement du mouvement pour capter les informations. L'attention prolongée sur ma corporalité, me mettait dans « l'ici et maintenant ». Mon attention perceptive se développait de plus en plus et me permettait de garder une attention pendant tout le déroulement de mon action. Cette qualité d'attention m'offrait de plus en plus l'expérience de me vivre comme sujet ; je vivais en eutonie, une forme d'attention perceptive que M. Leão définit ainsi dans le cadre de la somato-psychopédagogie :

*« L'attention perceptive est une attitude relationnelle qui lie un sujet percevant à l'objet qu'il perçoit, en l'occurrence son mouvement ; c'est une intention soutenue par une attention pendant tout le déroulement de l'action. Cette qualité d'attention offre à vivre une subjectivité personnalisante (je perçois le déroulement du trajet de **mon** mouvement) » (Leão, 2003, p. 227).*

L'eutonie m'a aussi appris à acquérir une tonicité « disponible », c'est-à-dire une tonicité adaptable à la situation et au moment. J'ai aussi développé un emploi économique de mon corps par la libération du « réflexe de redressement » et par l'apprentissage de mouvements intentionnels, qui donnent un maximum de résultats avec un minimum de force. Elle m'a offert de percevoir mes « contours », qui me délimitent par rapport à mon environnement, ce qui m'a permis progressivement de respecter mes propres limites et de les faire respecter par les autres. Au lieu d'être toujours au service des autres, j'apprenais progressivement à prendre du temps et à m'offrir de l'espace pour moi-même. Je me souviens qu'au début ce temps se limitait à un quart d'heure par jour, si je restais physiquement présente, je n'étais pourtant pas disponible pour mes enfants ; ce temps était pour moi.

Doucement, je retrouvais ou plutôt je réhabilitais ma sensibilité corporelle dans toutes ses nuances jusqu'à ressentir une animation interne, une « substance en mouvement », que j'avais observé depuis longtemps dans mon corps, mais qui se déployait de plus en plus. Je ressentais cette animation, comme très intime, très profonde et très touchante en moi, soit comme une substance qui me traversait dans plusieurs directions, soit comme le

prémouvement ou l'ébauche du geste à venir, porteuse de l'intention de mon mouvement. Je me posais bien des questions... Quel était ce mouvement qui circulait en moi ? Pourquoi personne n'en parlait ? Est-ce que les autres le sentaient aussi ou est-ce que j'étais de nouveau autrement qu'autrui et « la spéciale » dans le groupe avec des sensations plus intenses que les autres ? J'hésitais longtemps à en parler, mais à un moment donné, courageusement j'ai osé formuler mon ressenti et demander un peu d'explication à la formatrice. Mais la réponse fut décevante : « *si tu ressens ça, c'est bien...* ». A ce moment, c'étaient des mots sans sens, sans explication et surtout sans reconnaissance ; je ne recevais aucune réponse à mes questions, je me sentais seule, troublée et pas comprise. Je décidais de ne plus raconter ce que je ressentais.

En ce qui concernait ma volonté de comprendre, mon envie de « savoir » et d'établir des liens, je n'étais pas vraiment à la bonne adresse dans cette formation, à l'exception des cours de chaînes musculaires de Godelieve Denys-Struyff (GDS) et de psychogénèse. On recevait des cours de théorie, mais les liens avec la pratique me manquaient. J'essayais de combler cet espace vide par la lecture et une étude individuelle, mais je restais quand même insatisfaite.

En 2002, lors du congrès d'Houffalize, j'ai rencontré la fasciathérapie et la somato-psychopédagogie, deux pratiques de soin et d'éducation perceptive qui s'adressent au patient dans sa totalité et le rendent acteur de sa propre santé, fondées par D. Bois (2009c, pp. 54-60). Immédiatement, j'eus le sentiment d'enfin rentrer chez moi..., je n'avais aucune envie de partir de ce congrès, bien que mes enfants m'attendaient. J'étais entourée de gens qui sentaient aussi cette substance en soi ; on en parlait ouvertement et on en donnait des explications. Cela me faisait tellement du bien de recevoir des mots qui pouvaient être collés sur mes expériences et mes sensations au lieu de me sentir seule et troublée. Donc, ce mouvement en moi n'était pas le fruit de mon imagination, je n'étais pas si « spéciale » ... Ici, j'ai rencontré la scientificité que je cherchais : le « sentir » et le « savoir » n'étaient pas deux choses séparées, mais allaient de pair et se potentialisaient même. Déjà là, pendant le congrès, la décision de suivre la formation de fasciathérapie en Belgique était prise ; il ne m'a fallu aucun temps de réflexion, au contraire j'avais le sentiment que je ne pouvais pas faire autrement. Cette fois-ci, la motivation de suivre une formation n'était pas déterminée par l'extérieur mais au contraire, émergeait de mon intériorité.

La première chose qui me frappa pendant la formation, fut la différence entre l'eutonie et la somato-psychopédagogie dans le domaine de la pédagogie, un domaine qui m'intéresse davantage vu ma formation. Au lieu d'utiliser la non-directivité où on laisse faire la nature et

où on a la pleine conscience dans le fait que « *chacun a à l'intérieur de soi tout ce qui est nécessaire pour apprendre* » (Rogers, 1973, p.174) « *la somato-psycho-pédagogie utilise en effet la « directivité informative » comme posture pédagogique qui guide le patient ou l'élève de manière active, voire parfois interventionniste vers l'accueil d'informations nouvelles.* » (Bois, 2007, p. 78). Au lieu d'apprendre un peu « par hasard » de ses expériences corporelles en créant les conditions (même dans un ordre spécifique), le pédagogue offre les informations manquantes pour que la personne soit guidée dans son apprentissage. En eutonie, la personne reçoit en effet une très grande responsabilité à faire ses propres découvertes dans l'exploration de ses expériences. Pourtant, 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* » (Varela, cité par Leão, 2003, p. 132). J'eus rapidement l'impression que, par l'application de la directivité informative, l'apprentissage à explorer son expérience était plus présent en somato-psycho-pédagogie.

Tout de suite, je ressentis en moi la différence : bien sûr j'avais déjà développé une attitude perceptive efficace, mais je ressentais immédiatement en moi les informations nouvelles annoncées ; il suffisait d'y mettre mon attention pour que par exemple l'organe ou l'os s'allume pour ainsi dire ou que la luminosité change de couleur (jaune, bleu, violet). Je me sentais guidée en quelque sorte dans l'exploration de mes expériences corporelles, au lieu de faire mon propre chemin, ce qui me donnait le sentiment de découvrir plus vite des niveaux « supérieurs » (ou est-ce que ce sont des niveaux inférieurs ?) et d'explorer des horizons nouveaux, comme par exemple le chiasme. C'est un terme adopté par M. Merleau-Ponty comme « *marque pour insister, au-delà des dichotomies trop longtemps utilisées, sur les liens profonds entre perception et pensée, corps et âme, passivité et activité, parole et pensée* » (Bois, Austry, 2007, p. 14) qui veut justement dire entrelacement, mélange, croisement, En effet, par l'exploration de mes limites, l'eutonie m'avait donné un dedans et un dehors, mais le Sensible m'a offert un lieu de moi où ces séparations entre dedans/dehors, mobilité/immobilité, individu/totalité, visible/invisible... sont au contraire unifiées dans un univers entrelacé. Progressivement, je me sentais non seulement de plus en plus impliquée, concernée et respectée dans toute ma globalité, mais je découvrais le goût de moi-même. Mon attention perceptive évoluait petit à petit envers une attentionnalité où, selon D. Bois « *ma perception de sujet décisionnaire devient celle d'un sujet agissant...et où ce n'est plus uniquement une relation de soi au mouvement, mais une résonance du mouvement en soi et à soi* ». (Bois, cité par Leão, 2003, pp. 227-228). Mon corps évoluait vers un corps Sensible,

que je ressentais de plus en plus comme « une caisse de résonance » aussi bien dans mon travail que dans ma vie quotidienne.

En outre, par l'application de la directivité informative dans la formation, je ressentais encore une deuxième différence : j'avais l'impression de remarquer plus d'homogénéité dans le groupe de somato-psychopédagogie que dans celui de la formation d'eutonnie. En eutonnie, j'avais non seulement l'impression que le tempo de l'apprentissage était lent, mais aussi que certains étudiants évoluaient d'eux-mêmes plus vite que d'autres, ce qui agrandissait encore l'écart entre les participants.

En octobre 2006, j'ai obtenu mon diplôme de fasciathérapeute en Belgique et début 2007, je me suis d'emblée inscrite dans le Mestrado, bien que quand j'y réfléchisse objectivement, je n'avais rien à y chercher. J'avais mon travail à l'école, mon cabinet, mes contrats de cursus courts, encore 4 enfants à la maison et surtout, mon niveau de français n'était pas du tout suffisant ... mais je ne pouvais pas faire autrement !! Il y avait quelque chose en moi qui me poussait vers ce Mestrado et je me laissais guider en quelque sorte. Je ressentais que mon envie de savoir et ma volonté de comprendre se réveillait de plus en plus...

Déjà dès le début du Mestrado, il nous fallait choisir une question de recherche et ce choix me paraissait très évident... En effet, comme j'ai déjà mentionné plus haut dans le texte, mes activités professionnelles contenaient des contrats très courts dans certaines écoles ou institutions essentiellement auprès d'un public d'adolescents. Ces projets m'étaient proposés, il y a dix ans, en temps que pédagogue en eutonnie, mais je ressentais de plus en plus l'envie d'appliquer la Gymnastique Sensorielle dans ces contrats existants et donc dans un contexte tout à fait différent du contexte habituel de la somato-psychopédagogie, où les gens sont d'abord traités et éveillés en thérapie manuelle avant de les regrouper en cours collectifs pour continuer le processus en marche. Mais au lieu de proposer un travail manuel comme éveil sensoriel, je proposais des exercices d'eutonnie en position allongée sur le sol ; l'eutonnie vue à ce moment comme « *méthode de préparation corporelle* » (Duliège, 2002, p. 12) pour apprendre à « *se percevoir autrement* » (*ibidem*, p. 5). Dans mes cours, où j'observais incontestablement des effets, j'avais l'impression que d'une part, l'eutonnie pouvait être une préparation autre que la thérapie manuelle et que d'autre part, la pédagogie de la Gymnastique Sensorielle était plus performante que celle de l'eutonnie. A ce moment, l'objectif évident de ma recherche était donc une étude comparative entre l'eutonnie et la pédagogie du Sensible...

Mais, pendant une discussion en petit groupe autour de nos projets de recherche, D. Bois m'a ouvert les yeux. A ce moment, j'ai éprouvé ces mots comme un orage fait de coups

de foudre, accompagnés de tonnerres de mots. Le premier coup de foudre me faisait réaliser immédiatement que je voulais faire en grande partie une étude comparative entre la somato-psychopédagogie et l'eutonnie, pour satisfaire aux attentes de la part du groupe d'eutonnie qui y voyait l'occasion d'une recherche scientifique. J'étais déçue de constater que je tombais encore toujours dans le piège de faire des choses pour les autres... Les coups de foudre suivants me faisaient comprendre l'importance du Mouvement Interne dans la méthode et surtout ma relation à ce mouvement. Cet orage, de dix minutes seulement, m'a totalement bouleversée : je me sentais « *confuse, troublée et fragile, mais en même temps soulagée* » (journal de recherche personnel, 2008). J'étais enfin libérée de mon carcan de résistances qui « *m'empêchait de voir et d'accepter la valeur du mouvement interne dans toute sa grandeur, de valoriser ma relation à ce mouvement, de valoriser moi-même* » (*ibid.*, 2008).

Après quelques jours, je compris pourquoi le formateur d'eutonnie ne pouvait pas répondre à ma question autour de « cette substance qui circulait en moi » ; elle ne pouvait en fait rien m'expliquer parce qu'elle ne ressentait pas du tout ce mouvement interne. Je compris aussi pourquoi, en 2007 à l'occasion de notre premier travail pour le Mestrado, j'écrivais déjà que les propos de D. Bois, exprimés dans sa thèse de doctorat autour de la thérapie manuelle en somato-psychopédagogie, décrivaient si bien mon expérience pendant la formation d'eutonnie :

« La personne, de son côté, prend d'abord conscience de son contour, de sa peau, de sa posture, puis se sent progressivement concernée dans une globalité et une profondeur qui lui donnent le sentiment d'être écoutée et prise en compte dans tout ce qu'elle est. A travers la rencontre de sa matière corporelle, elle perçoit sa consistance propre, s'y reconnaît tout entière et découvre comme un portrait d'elle-même dans son intériorité » (Bois, 2007, p.107).

Je comprenais surtout que ma pratique n'était pas du tout constituée d'une part par une préparation corporelle en forme d'eutonnie et d'autre part par la Gymnastique Sensorielle, mais que je fais seulement l'éveil sensoriel en position allongée sur le sol au lieu d'utiliser un travail manuel ou un éveil en position assise. Au contraire, le mouvement interne est omniprésent dans ma pratique et ma relation à celui-ci joue un rôle prépondérant dans ma pédagogie, quel que soit le chemin que je prenne pour le transmettre. En effet, je ne transmets pas la forme, mais le fond ! Ces dix minutes d'orage avaient « *déclenché un changement dans ma vie, dans ma vision du monde et de l'univers* » (journal de recherche personnel, 2008).

Evidemment qu'à partir de ce moment, mon objectif de recherche changeait aussi tout à fait... Je ne me retrouvais pas avec deux méthodes complémentaires, mais avec une seule

« pratique directe de mouvement », dont j'observais incontestablement des effets. Néanmoins, ce constat d'avoir des effets, restait une impression subjective, limitée en plus au temps réel. J'ai donc eu envie d'orienter ma recherche vers le point de vue des étudiants pour entendre leur témoignage autour de cette expérience en temps réel, pour *connaître* mieux les effets en différé et les transferts possibles vers leur vie quotidienne et pour essayer de *comprendre* comment cette pratique minimale fonctionne vraiment. Cette recherche, me donnant vraiment l'opportunité de rétablir *mon envie de « savoir », mon souhait profond de découvrir et ma volonté de comprendre les choses* dans toutes ses dimensions et de mener à terme mon parcours de redécouverte, me tient vraiment à cœur.

Pertinence socioprofessionnelle

Progressivement, j'ai su intégrer cette pratique de mouvement directe dans presque toutes mes activités professionnelles, à l'exception de mes activités dans mon cabinet où j'offre aux personnes de tout âge un accompagnement autour de leurs difficultés de vie, qu'elles soient physiques, psychiques, affectives, relationnelles ou sociales. Dans cet accompagnement individuel, j'utilise surtout la thérapie manuelle comme méthode d'éveil sensoriel.

Tout d'abord, j'inclus de petites interventions d'une vingtaine de minutes dans mes cours d'éducation physique auprès de jeunes étudiants-adolescents, pour améliorer leur conscience du corps. Je ressens un grand besoin pour ce travail, parce que la plupart d'entre eux vit son corps non seulement comme un « *corps objet, considéré comme une machine* » (Austry, Bois, 2007, p. 12), mais souvent aussi comme un corps extériorisé où « *l'espace intérieur est déplacé au profit d'une exhibition du corps superficielle.* » (M. Deloche, 2004, p. 61). Ils ne connaissent plus un moment de silence corporel (jamais d'arrêt, de pause) et ne peuvent donc pas créer d'espace de réceptivité et d'intériorité parce que, pour utiliser les mots de M. Deloche, cette « *jouissance extérieure de l'exhibition corporelle centrée sur l'acte n'aménage pas d'espace interne, nécessaire à la pensée* » (*ibid.*, p. 61). Claude Pujade-Renaud utilise le terme d'« *élève zombie* » pour indiquer cette absence intellectuelle malgré leur présence physique (Pujade-Renaud, 1983).

Mais, il y a bien une ouverture à explorer et à restaurer cette intériorité de la part des étudiants ; il faut juste oser et chercher une porte d'accès pour les remettre en contact avec leur corps et leur matière, parce que comme le souligne si justement D. Bois :

« Si frontière il y a entre corps matériel et corps propre, cette frontière n'est ni d'ordre anatomique ni d'ordre physiologique, mais bien de l'ordre d'une carence perceptive dans le type de relation qu'on établit avec le corps. Et s'il y a aujourd'hui un corps extériorisé, c'est bien qu'on la fait exister comme tel, par la force de la non-utilisation des capacités perceptives de la matière[...] il n'y a pas deux corps, il n'y a qu'un « seul tout » (Bois, 2001,p. 53).

Une fois qu'ils ont goûté de cette saveur, *« née d'un contact direct et intime avec le corps »* (Austry, Bois, 2007, p.6), la demande de continuer cette découverte vient de la part des étudiants eux-mêmes.

Ensuite, dans mes cours d'expression, que je donne auprès d'un public d'étudiants-soignants âgé d'une vingtaine d'années, j'intègre huit séances d'environ une heure et demie de cette pratique de mouvement directe et ceci dans le cadre de la préparation de leurs stages. De cette manière je vise à répondre à un courant dans le monde du soin, qui trouve son inspiration dans « la théorie de la présence », développé par un philosophe hollandais A. Baert dans sa thèse doctorale (Baert, 2001). Dans ce courant, le soin donné par un soignant en présence, est considéré comme une correction sur la tendance de réduire le soin à une intervention.

Mon travail de mouvement direct, qui vise à développer une expérience de soi renouvelée, tant sur le plan des contenus du vécu que des qualités de conscience et d'attention qui les accompagnent, ouvre à l'expérience d'une présence aux autres. La qualité de présence à soi qui se donne, introduit en effet, comme le soulignent M. Humpich et G. Lefloch, : *« une possibilité nouvelle « d'être là », présent dans l'acte de percevoir, d'agir ou de penser. Cette aptitude à « être là » ouvre d'ailleurs la porte à une présence inédite dans la relation à autrui »*. (Humpich, Lefloch, 2009, p. 101). Par la tenue d'un journal de bord les étudiants sont initiés en plus à une réflexion autour de leur vécu et de leurs expériences pour en apprendre le plus que possible. Bien qu'au départ, j'ai hésité à intégrer ce travail dans mes cours d'expression, je ressens moi-même non seulement l'enthousiasme de mes étudiants, mais mes collègues témoignent aussi de la différence qu'ils remarquent auprès des groupes qui ont vécu cette pratique de mouvement directe. Les groupes sont plus homogènes et les étudiants plus autonomes et plus adaptables !

Enfin, depuis une dizaine d'années, je remplis aussi des contrats courts dans certaines écoles ou institutions, un peu partout en Flandre, dans le cadre de « se sentir bien dans sa peau » ou de réduction de stress. La durée de ce travail de groupe varie entre des projets uniques de quelques heures et des projets « longs » de douze heures, repartis en huit séances hebdomadaires d'une heure et demie. Il va de soi qu'une formation très courte de quelques heures n'a pas le même impact qu'une formation longue, mais j'essaye de les remettre en un minimum de temps en contact avec leur corps et leur intériorité pour qu'ils redécouvrent le goût d'eux-mêmes et qu'ils se rendent compte que cela vaut vraiment la peine de prendre du temps et de l'espace pour soi. Ces projets ont lieu auprès d'un public qui varie entre des étudiants-adolescents, des enseignants ou des soignants de tout âge, tous avec une problématique propre, aboutissant au stress et au mal-être.

Chez les étudiants-adolescents, ces cours sont le plus souvent créés comme une sorte de préparation aux examens, mais j'observe que la plupart des participants a des problèmes sous-jacents qui jouent un rôle énorme dans l'expérience de ce stress d'examen. J'ai en effet l'impression qu'une grande partie des jeunes est plutôt en train de « survivre » au lieu de vivre dans notre société, ce qui les met dans un stress permanent : leurs objectifs sont linéaires, tout doit être utile, l'échec n'est plus autorisé et ils attendent des récompenses immédiates. Même des enfants beaucoup plus jeunes manifestent déjà un stress considérable : une enquête, faite en Belgique par L. Swinnen et N. Vandeweghe avec 1.172 élèves entre 10 et 14 ans, montre que plus qu'un tiers des enfants se plaignent de stress (cité par Wijnants, 2005, p. 5). Je ressens que cette pratique minimale de mouvement directe est en mesure d'offrir une réponse à ce stress permanent et E. Berger va dans le même sens quand elle pose que :

« ces quelques exercices simples, dans lesquels le ressenti est primordial, vous permettent de rester relié à vous-même et vous évitent de vous perdre trop vite dans le chaos qui vous entoure. Ainsi, plus solidement ancré dans votre identité corporelle et psychique, vous serez capable de maintenir un certain recul par rapport aux conditions difficiles du moment » (Berger, 2006, p. 111).

Je constate des problèmes de stress non seulement chez les étudiants, mais aussi chez mes collègues-professeurs. Au lieu d'éduquer dans une attitude d'authenticité et d'empathie et d'« être » devant la classe, ce qui est toutefois bien défini dans les compétences de base des professeurs, ils « jouent » le rôle du pédagogue. Leur langage corporel ne s'accorde pas avec leur langage verbal et ils sont très vite démasqués par les étudiants : ils ont souvent des problèmes d'autorité et n'arrivent qu'à motiver les étudiants par la menace des points et des sanctions. Je ne suis pas seule avec ce constat, car je le retrouve aussi chez C. Rogers :

« Il est très commun chez les enseignants de mettre un masque assez consciemment, de prendre le rôle, la façade d'« être-enseignant » et de porter cette façade toute la journée jusqu'au moment où ils sortent de l'école le soir » (traduit de Rogers, 1973, p. 95).

Cl. Pujade-Renaud va dans le même sens quand elle parle d'une théâtralisation de l'acte pédagogique par la mise en scène du corps et la création d'un personnage. Elle soulève un mal-être corporel chez les enseignants qui viendrait d'une triple coupure, c'est-à-dire avec l'extérieur, avec soi-même et avec les élèves (Pujade-Renaud, 1983). Pourtant, dans toute ma carrière d'enseignante, je l'ai vécu autrement et je ne me reconnais pas du tout dans les descriptions de C. Pujade-Renaud dans son livre *Le corps de l'enseignant dans la classe*. (*ibid.*) Je n'ai sanctionné qu'une fois pendant ces trente années et encore seulement parce que la fille avait mis en danger sa propre vie. Déjà à mon examen d'agrégation et donc sans expérience, le prof me faisait la remarque que je donnais mon cours comme « une mère avec ses enfants »... Certes, à ce moment j'avais déjà un fils, mais est-ce que ce n'était pas plutôt ma relation à « cette substance qui circulait dans mon corps » que j'observais déjà depuis un moment, qui me donnait cette présence « autre » envers les autres ? En effet, comme le souligne D. Bois avant de pouvoir s'exposer dans le monde dans son authenticité, il faut un retour à soi, qui se fait, , d'abord « *par un retour en soi ; on accède à un lieu d'invulnérabilité en soi pour pouvoir s'ouvrir au monde.* » (Bois, 2008, notes de cours Mestrado) A ce moment, le rapport à l'intériorité devient le support d'une présence qui sait à la fois imposer et déployer subtilités et nuances ; E. Berger affirme que la somato-psychopédagogie, et surtout la Gymnastique Sensorielle :

« offre ici un cadre original d'apprentissage du geste : le développement d'un rapport plus fin et plus riche à l'intériorité corporelle devient le support d'une présence capable de toucher et d'être touchée, de se mouvoir et d'émouvoir »(Berger, 2006, p. 126).

Je suis persuadée qu'un accompagnement à la recherche d'un *moi renouvelé* (Bois, 2006) intégré dans les formations et les perfectionnements de professeurs, serait une aide réelle pour diminuer le degré de stress éprouvé. Cela aurait son effet sur la qualité de l'enseignement même, mais également sur leur qualité de vie et celle des étudiants parce que le fait que les professeurs « vivent l'exemple » donnerait une motivation aux étudiants de transformer leur mode de vie et de comportement.

De son côté, le public de soignants, que je rencontre pendant mes cours un peu partout en Flandre, est la plupart du temps constitué par des puéricultrices, des soignants de personnes âgées et des aides à domicile. Leur problématique, que je reconnais trop bien, est le fait d'être

toujours au service des autres et l'oubli de soi-même. Ils témoignent surtout de la présence de douleurs, de tensions, de crispations et de fatigue, mais aussi de stress, de préoccupations et des difficultés de s'adapter aux événements de vie. Ce genre de public n'est pas servi par des explications scientifiques, mais, par contre, les convaincre de s'offrir régulièrement un peu de temps et de l'espace, suivi par l'apprentissage de quelques exercices simples qui les remettent en contact avec leur corps et leur intériorité est primordial.

Récemment, j'ai eu l'opportunité de présenter cette pratique de mouvement directe auprès des fasciathérapeutes de Belgique à l'occasion d'une journée de mouvement. J'étais frappée de la qualité et la densité du silence, qui s'installait dès le début ; un vrai « fond Sensible » régnait dans la salle. Dans la parole groupale à la fin de la session où les participants témoignaient de leur expérience, ils me suggéraient que ce travail en position allongée est approprié non seulement à des personnes souffrantes de fibromyalgie et de fatigue chronique, mais aussi à toutes les personnes alitées en leur donnant l'autonomie nécessaire.

Comme vous voyez, cette pratique de mouvement directe est déjà bien intégrée dans mes activités professionnelles et depuis des années, j'essaye de clarifier et de simplifier cette pratique minimale, dans une posture de praticienne-réflexive, pour la rendre encore plus performante et plus efficace. Mais cette fois-ci, je veux aller plus loin : je ne veux plus « être » en recherche, mais « faire » une recherche pour donner la parole aux étudiants afin d'en apprendre et de pouvoir « démocratiser » le rapport au Sensible par la transmission de moyens clairs permettant aux sujets de s'autonomiser et de devenir acteurs et auteurs de leur vie.

Mais malgré ces actions individuelles, tout ceci ne reste qu'une goutte d'eau dans la mer. C'est pour cela que par cette recherche, je voudrais surtout inciter les autres à oser faire le pas d'intégrer un travail semblable dans des interventions et des cursus de courte durée, de saisir toutes les occasions qu'ils ont à leur disposition pour répandre ce travail de « démocratisation du rapport au Sensible ».

Pertinence scientifique

Sur le plan scientifique, cette recherche s'inscrit dans un double contexte disciplinaire : la communauté scientifique du Sensible d'une part et les Sciences de l'éducation d'autre part.

Cette recherche vise surtout à une problématisation en interne parce qu'elle pose la question suivante : est-ce que la Gymnastique Sensorielle a comme seul cadre d'application les cabinets de somato-psychopédagogie où les gens sont traités en thérapie manuelle et, une fois leur matière éveillée au mouvement interne, sont regroupés en cours collectifs pour aller plus loin, ou est-ce qu'il y a vraiment un avenir pour la Gymnastique Sensorielle en tant que pratique de mouvement directe ? Cette recherche ne pose donc pas seulement un regard centrifuge, dans le sens qu'elle explore et interroge les applications pragmatiques et transferts qui peuvent être faits auprès d'une population de jeunes étudiants débutants, mais elle pose aussi bien un regard centripète, qui cherche « *à entrer plus profondément dans l'intimité de l'expérience elle-même et du sujet qui la vit* » (Berger, 2009c , p. 32).

A ma connaissance, le contexte de cette recherche et sa thématique n'ont jusqu'alors pas fait l'objet de travaux menés au sein de la communauté du Sensible et en ce sens, - je le souhaite - , ma recherche apportera une contribution à cette communauté scientifique mais également à la communauté scientifique de l'éducation dans la mesure où elle propose un chemin de connaissance original dans le monde de l'éducation et de la formation, c'est-à-dire : « *une connaissance née d'une expérience vécue, de l'expérience du corps, d'un rapport au corps renouvelé* » (Berger, 2006, p. 195). Mais, cette recherche s'inscrit aussi dans un courant dans les sciences de l'éducation qui considère l'apprenant non plus comme une machine à penser et à traiter de l'information, mais comme un être, qui comme le souligne E. Bourgeois, est

« *doté d'affects et d'émotions, de buts, de besoin, de désirs et d'aspirations qui conditionnent aussi profondément ses apprentissages et, à ce titre, méritent également d'être pris en compte, tant par les chercheurs que les éducateurs et les formateurs* » (Bourgeois, 2006, p. 231).

Dans cette vision, le climat relationnel de la classe, induit par le comportement et le discours de l'enseignant, joue un rôle important dans la qualité de l'éducation (Anderson, 1982 ; Cheng, 1994 ; Bourgeois, 2006 ; Van Petegem, 2008). Ma recherche s'inscrit dans ce courant

dans la mesure où elle vise à explorer l'effet de la présence du pédagogue sur les étudiants et l'ambiance créée dans l'espace de la classe.

Question et objectifs de recherche

Finalement, cette recherche est portée par un besoin d'analyser ma pratique, lui-même motivé par un double questionnement :

- Les effets connus de la Gymnastique Sensorielle dans sa forme classique se manifestent-ils également chez des débutants, sans éveil manuel préalable, et sur une période de cours très courte ? En observe-t-on d'autres, différents ?
- Ces effets obtenus, une fois qu'on les aura identifiés, comment sont-ils obtenus ? Y-a-t-il dans ma pédagogie, au sein de ce contexte très particulier, des aspects qui permettent à ces effets d'avoir lieu ? Est-ce peut-être le mouvement exercé dans la lenteur qui crée les effets ou encore sa composante linéaire en agissant sur la perception, la globalité et l'intention directionnelle ? Ou est-ce la lenteur en soi qui déclenche les impacts ? Est-ce éventuellement ma présence qui forme une source inspiratrice dans la pédagogie par ma voix, ma prosodie, ma mimique, mon regard ou encore la distance entre nous ? Est-ce que ma présence favorise peut-être une activité cognitive plus pertinente dans mes consignes ? Est-ce que les étudiants perçoivent une empathie, une résonance entre nous et que disent-ils du climat d'apprendre et de l'ambiance dans la salle ? Comment perçoivent-ils la présence du groupe ?

La question que je me pose donc dans cette recherche est la suivante : *Quels sont les effets de la Gymnastique Sensorielle en tant que pratique de mouvement directe, chez des étudiants non préparés ?*

Les objectifs que je poursuis à travers cette recherche sont donc de plusieurs ordres :

- Le premier objectif est de dégager les effets de cette « pratique de mouvement directe » en temps réel et en différé.
- Le deuxième consiste à découvrir le processus pédagogique de cette pratique minimale.
- Le dernier vise à contribuer à la compréhension des multiples modalités d'action de la Gymnastique Sensorielle et de sa pédagogie.

Partie 1

La gestualité du Sensible et sa pédagogie : Approche théorique et pratique

Pour mieux comprendre et situer mon propre questionnement, autour des effets de ma pratique de mouvement directe et son processus, j'ai eu besoin, sur le plan théorique, d'approfondir quelques sujets.

En tout premier lieu et pour bien saisir le thème de cette recherche, il me semblait nécessaire de définir aussi bien la gestualité du Sensible que la Gymnastique Sensorielle. Cette première approche est fondamentale pour comprendre la pratique étudiée et pour savoir en quoi cette pratique est différente de la pratique « classique ».

Après et pour aborder le premier questionnement, un recensement des effets connus de la Gymnastique Sensorielle « classique » a été fait. Cet inventaire, qui se retrouve dans le deuxième chapitre, est indispensable pour être capable de repérer, plus tard dans l'analyse de données, si ces effets se retrouvent dans ma pratique spécifique (sous la même forme ou pas ?) ou s'il y en a peut-être d'autres.

Le troisième chapitre, qui ouvre au deuxième questionnement, contient quelques principes pédagogiques fondamentaux, c'est-à-dire les conditions d'expérience proposée, l'attitude de base, le choix de l'intervention et le climat de l'interaction. Ces principes engagent un ensemble de postures et attitudes du pédagogue qui semblent spécifiques de l'enseignement de la pédagogie du Sensible. Pourtant, autour de ces postures et attitudes, je ressentais un flou. Ce flou m'a réellement bloqué à un moment donné et pour me débloquer, j'ai eu le besoin de clarifier la distinction entre posture et attitude.

Toute une réflexion théorique, qui n'était pas prévue au départ et qui forme l'objet du chapitre quatre, m'a amenée à me faire ma propre représentation des principes pédagogiques du Sensible, classifiés de manière nouvelle. Cette tentative de clarification m'a non seulement donné un cadre de compréhension de la situation pédagogique, même en général, mais m'a aussi aidé pour finir mon analyse et pour toute ma compréhension de la pédagogie.

Chapitre 1

La gestualité du Sensible

Pour bien comprendre la dynamique de ma recherche, il faut en tout premier lieu situer le contexte théorique et pratique dans lequel s'inscrit mon questionnement. Pour cela il faut présenter la gestualité du Sensible dans ses enjeux à la fois existentiels et pédagogiques et exposer la Gymnastique Sensorielle comme méthode d'apprentissage de cette gestualité du Sensible.

La gestualité du Sensible est issue des recherches sur le corps et le mouvement menées depuis le début des années 1980 par Danis Bois, fondateur de la Fasciathérapie et de la Somato-psychopédagogie. Le point commun de ces pratiques est l'accès au Sensible du corps, à la force dynamique qui anime l'être : le « mouvement interne », à la fois principe de force, de transformation, d'autorégulation et d'existence (Bois, 2001, p. 105-115).

A l'origine, D. Bois réorienta ses actions thérapeutiques vers la dimension pédagogique à la suite de deux constats : une forme de cécité perceptive chez certains patients, faisant obstacle à la découverte du mouvement interne dans leur corps, et la passivité de la personne qui était prise en charge. Devant ces constats, il développa une pédagogie ciblée sur l'enrichissement perceptif qui sollicitera en plus l'implication de la personne dans son processus de soin :

« En 1991, j'associai au toucher relationnel une pédagogie de l'action, sollicitant une prise de conscience de soi dans le geste selon un mode opératoire pédagogique progressif, allant du geste le plus simple au plus élaboré, du superficiel au plus profond, du plus objectif au plus subjectif. Je proposai une gestuelle lente dans le but de reproduire dans le visible les caractéristiques du mouvement interne rencontrées dans le toucher relationnel » (Bois, 2009c, p. 55-56).

En effet, le mouvement interne n'est pas seulement une force vitale d'énergie dans l'intimité d'une vie silencieuse et invisible, source de transformation du rapport à soi, mais il est aussi pré-mouvement, projet d'action, une ébauche d'un geste à venir ou du geste possible, dans une direction et avec une amplitude déjà contenue très précisément dans le trajet interne. En conséquence, la gestuelle du Sensible a été conçue pour opérer et exprimer le passage du Mouvement Interne à sa mise en action.

De nos jours, cette gestualité du Sensible, forme le plus souvent un des quatre outils dont dispose le somato-psychopédagogue pour son approche éducative à médiation corporelle, où les protocoles pratiques utilisés « *sont devenus prétextes à réfléchir sur la vie, à dégager du sens de la vie, donc à engager un processus de formation* » (Bois, cité par Rugira, 2008, p. 129).

La dimension gestuelle de la somato-psychopédagogie, en général utilisée après l'éveil sensoriel par l'accompagnement manuel, est développée à travers une pratique que nous appelons la Gymnastique Sensorielle (Noël, 2000, Eschalier, 2009), une pratique corporelle constituée d'un ensemble d'enchaînements de mouvements structurés selon des lois bien précises.

Pourtant, cette Gymnastique Sensorielle peut aussi être une « *discipline corporelle complète* » (Noël, 2000, p. 24) à vocation à la fois éducative, thérapeutique et démarche personnelle et s'inscrit alors, comme le précise le fondateur lui-même, « *dans le courant de recherche des méthodes somatosensorielles avec lesquelles elle partage certains objectifs et intentions (M. Feldenkrais, M. Alexander, ...) [...] A ce moment elle devient à l'Occident ce que le tai-chi est à l'Asie, un art du mouvement au service d'une intériorité vivante* » (Bois, préface de Eschalier, 2009, p. 9).

1. La gestualité du Sensible : la mise en action d'une intériorité vivante

1.1. La gestuelle habituelle

Grâce aux recherches récentes en physiologie du mouvement et en psychologie du développement, on sait aujourd'hui qu'au-delà des fonctions évidentes de transport dans l'espace et de réalisation des gestes nécessaires à la survie, le mouvement humain « *assume trois fonctions principales : une fonction de conscience de soi, une fonction de spatialisation et une fonction de communication.* » (Berger, 2009a, p. 227).

Deux catégories d'informations capitales pour l'équilibre physique et psychologique sont transmises par le mouvement, grâce à des capteurs placés dans les muscles et les articulations (la proprioception) : d'une part, la résonance intime de son propre mouvement qui fonde la *conscience* qu'on a de sa propre existence et d'autre part les informations

géographiques continuellement envoyées au cerveau qui n'ont pas seulement une fonction de *spatialisation* mais sous-tendent, selon E. Berger, même des « *bilans de situations plus existentiels*. En effet, *comment puis-je savoir d'où je viens et où je vais dans le mouvement de ma vie si je ne le sais pas au moins dans mon corps ?* » (Berger, 2009a, p. 228). La troisième fonction du mouvement humain, la fonction expressive du corps, concerne le mouvement qui accompagne les paroles : des informations sont transmises, même à l'insu de la personne, à travers la tension ou la fluidité des gestes, des postures, des mimiques etc. Environ 85% de la compréhension entre les êtres humains reposent en effet sur la présence de ce langage corporel, appelé la « *communication non verbale* ».

Le mouvement tient donc une place centrale dans le réseau de relations qu'entretient l'humain avec lui-même, avec son environnement et avec ses semblables, mais bien que ces fonctions soient primordiales pour l'existence, elles sont la plupart du temps remplies de manière inconsciente. Heureusement et logique d'une part que la fonction « organisatrice du mouvement » de la proprioception soit inconsciente, mais beaucoup moins logique par exemple pour la fonction « sensation », surtout quand elle est censée soutenir la conscience de soi. Est-ce que le fait de se reposer sur l'automatisme des gestes n'est pas la cause d'une perte de présence, d'une forme d'absence à soi qui imbibe les gestes et même « *d'une certaine forme d'éloignement de l'essence de l'humain* » (Berger, 2009a, p. 229) ?

1.2. Le Sensible

Habituellement, la perception sensible est entrevue comme rapport au monde, tandis que le Sensible renvoie à une réalité intérieure, à « *une relation profonde et vivante de 'soi à soi' comme point de départ vers une reconnaissance de sa présence à la vie.* » (Bois, 2009c, p. 70) ; il se donne d'abord sous la forme du *sentir* par le déploiement d'une perception paroxystique, puis sous la forme du *penser* par une mobilisation introspective agissante sur le champ représentationnel du sujet.

Concernant le mode du *sentir*, le Sensible se donne, comme le précise D. Bois « *sous la forme d'une subjectivité corporelle mouvante, interne, dans la chair, et conscientisée par le sujet dans l'immédiation de l'expérience.* » (*ibid.*, p. 71). La présence simultanée de ces trois partenaires, à savoir cette animation interne, la matière humaine et le sujet qui perçoit et s'observe, donne lieu à une sorte de « *septième sens* » (Bois, 2001), le sens de la matière ou le tact intérieur, qui va au-delà de l'extéroception et de la proprioception. Tout en jouant un rôle de soutien aux autres sens, comme le précise J.M. Rugira avec justesse, il est :

« bel et bien un sens à part entière, un sens dédié aux habilités, chez le sujet, à se percevoir soi-même, se sentir vivant, s'articuler avec le temps et se situer dans l'espace et parmi les autres. » (Rugira, 2008, p. 136).

Concernant le mode du *penser*, la subjectivité corporelle ouvre à une « *activité pensante non réfléchie* » (Bois, 2009c), une forme de pensée qui s'élabore au sein de la relation à notre chair, décrite par E. Berger ainsi :

« Le corps sensible devient alors, en lui-même, un lieu d'articulation entre perception et pensée, au sens où l'expérience sensible dévoile une signification qui peut être saisie en temps réel et intégrée ensuite aux schèmes d'accueil cognitifs existants, dans une éventuelle transformation de leurs contours. » (Berger, 2006, p. 60).

1.3. La gestualité du Sensible

La gestualité du Sensible, la gestuelle qui se fait par le sujet en lien avec cette intense animation dynamique existant au sein de sa matière, est d'une tout autre nature que la gestuelle habituelle et permet de sortir de l'ignorance du geste, de cette relation au corps « utilitaire », et de découvrir ce que deviennent ces fonctions quand elles sont conscientisées. Elle donne accès au geste sensoriel, qui permet non seulement de ressentir le corps, de le situer et de le reconnaître à travers lui-même, mais qui en plus, comme le stipule D. Bois « *dévoile une authenticité de l'être, [...] offre un sentiment profond d'existence.* » (Bois, préface dans Eschalièr, 2008, p. 9).

Bien que la gestualité du Sensible commence avec la prise de conscience de la sensation proprioceptive qui accompagne le mouvement, elle ne se limite pas à ce seul cadre mais permet d'accéder au « *mouvement interne* ». Ce mouvement anime la profondeur des tissus de notre corps d'une mouvance invisible de l'extérieur, décrite par D. Bois comme « *un mouvement qui ne crée pas de déplacement visible objectif dans l'espace, une immobilité en mouvement ou un mouvement immobile* » (Bois cité par Courraud-Bourhis, 2005, p. 15). Cette manifestation, pourtant active quelle que soit notre activité et rythmant l'ensemble des tissus de notre corps selon une organisation spatiale et temporelle précise, est définie comme « *une animation de la profondeur de la matière portant en elle une force qui, non seulement participe à la régulation de l'organisme mais aussi à l'équilibre du psychisme* » (Bois, Austry, 2007, p.7-8).

Cette animation interne ne se perçoit pas spontanément, mais il y faut une certaine qualité d'attention et de présence à l'expérience corporelle qui dépasse le rapport habituel qu'on établit avec le corps. La pédagogie de la gestualité du Sensible commence donc par le développement de cette qualité d'attention et de présence par un apprentissage spécifique,

grâce à un principe de mise en situation dit « extra-quotidien » qui sera présenté dans le chapitre suivant. A partir d'une attention aiguisée, entraînée à se poser sur son corps en mouvement, l'apprenant pourra apprendre à pénétrer son expérience et à accueillir ses effets en lui-même; apprendre petit à petit à « *voir sa subjectivité en acte* », comme dirait Meyer (2005, p. 28).

Peu à peu, la gestualité du Sensible se développe dans toute sa splendeur : le mouvement interne, ce processus dynamique vivant, devient de plus en plus appel à l'expression authentique de l'identité profonde, « *une opportunité de se rencontrer comme sujet en action, de croître et de se transformer en investissant l'espace de l'être qui nous anime* » (Berger, 2009a, p. 226).

2. La Gymnastique Sensorielle comme méthode d'apprentissage de la Gestualité du Sensible²

Cette section montre la manière « classique » d'enseigner la Gymnastique Sensorielle où la progression pédagogique part d'un éveil sensoriel, le plus souvent par une approche manuelle en position allongée, suivi d'un travail assis et debout. Ce travail se poursuit par le mouvement codifié pour s'aboutir après dans le mouvement libre.

Cette exposé me permettra ensuite de situer plus clairement ma propre pratique pédagogique, dans ses caractères spécifiques.

2.1. Définition générale de la Gymnastique Sensorielle

La Gymnastique Sensorielle, une pratique articulée autour de l'organisation de ce mouvement interne, a pour objectif de mettre le pratiquant en relation consciente avec son univers intérieur sensible et plus particulièrement avec cette force dynamique qui l'anime et forme donc une méthode d'apprentissage de la gestualité du Sensible. C'est une gymnastique, c'est-à-dire une mise en œuvre du corps par un ensemble d'exercices et de mouvements, appelée sensorielle parce que sa pratique développe et renforce la sensorialité du corps. Le terme « sensorialité » englobe ici non seulement l'activité des cinq sens extéroceptifs et la

² L'ensemble de cette section s'appuie sur (Noël, 2001), (Eschalière, 2010), (Berger, 1999)

proprioception, mais aussi et surtout « le septième sens », le Sensible, la sensibilité particulière que la circulation du mouvement interne confère à la matière du corps.

2.2. L'éveil sensoriel

La Gymnastique Sensorielle débute par un éveil du mouvement interne dans le corps et le plus souvent, cet éveil sensoriel commence en position allongée : le pédagogue pose les mains sur les différentes zones du corps, rend mobile ce qui est immobile et réinstalle le « biorythme sensoriel », cette « *dynamique invisible et immuable [...] présente dans la globalité du corps quelles que soient sa posture et sa gestuelle du moment* » (Courraud-Bourhis, 2005, p. 19). Dans cette phase, dite *passive*, l'apprenant a une participation limitée au fait de poser son attention sur ce qui se passe au sein de son corps. La seconde phase est *active* : le pédagogue invite manuellement et verbalement, mais encore toujours en position allongée, l'apprenant à bouger en suivant la force interne par une micro-action visible.

Cependant, selon A. Noël, « *tout éveil peut s'effectuer dans la position assise ou debout, sollicitant davantage la participation corporelle et de conscience de l'apprenant* » (Noël, 2000, p. 45). Le travail assis représente déjà un défi considérable parce que l'apprenant doit gérer le dialogue avec la gravité et la verticalité et le travail de coordination est réalisé essentiellement au niveau du tronc et des articulations des membres supérieurs.

Enfin, en position debout le défi est encore plus élevé pour l'apprenant, par l'intégration des membres inférieurs dans l'éveil sensoriel : il est difficile, voire presque impossible pour un débutant, de bouger consciemment au sein d'une globalité sensorielle. Il faut donc simplifier le protocole de conscientisation et respecter plus que jamais le principe de progression pédagogique. Dans cette optique, le travail en position debout comprend différentes étapes progressives, la première étant celle des appuis au sol et des transferts de poids pour préparer les déplacements et les équilibres. Elles seront utilisées non seulement comme éveil sensoriel, mais aussi comme remède aux éventuelles difficultés rencontrés par le débutant au cours de l'étape suivante, le mouvement codifié.

2.3. Le mouvement codifié

Le Mouvement Codifié est un enchaînement de mouvements, qui reproduit de manière provoquée les orientations, amplitudes et séquences du mouvement interne et permet donc d'imprimer en quelque sorte le mouvement interne dans la matière. Ces exercices codifiés ne constituent pas du tout une performance physique, mais plutôt un véritable exploit perceptif. C'est justement, comme le précise pertinemment E. Berger :

« cette attitude attentionnée envers soi-même et son mouvement, ajoutée à la structure même des exercices, qui fait que progressivement le mouvement interne s'éveille. » (Berger, 2006, p. 73).

Les mouvements demandés sont lents, amples et coordonnés et respectent l'organisation naturelle des gestes, mise en évidence par D. Bois dans ses travaux, notamment la coordination fondamentale de base³ et les schèmes de mouvement⁴. Ils installent progressivement une fluidité sans effort, une sensation de légèreté, de malléabilité et d'unification et surtout *« ce goût en soi qui fait se sentir plus vivant. »* (*ibid.* p. 65). Comme le stipule si justement E. Berger, cette saveur intime, qui nous nourrit intensément et nous concerne en profondeur, devient doucement de plus en plus intense :

« Affiner sa sensorialité, ce n'est pas ressentir des sensations de plus en plus grandes, mais au contraire être touché et concerné par des mouvements de plus en plus simples, de plus en plus légers, de plus en plus infimes. » (Berger, 1999, p. 130).

Les enchaînements reproduisent, les trajets du mouvement interne et sont donc comme des 'doublures' de cette animation de l'intériorité. En réalisant ces enchaînements, le mouvement interne est imprimé en quelque sorte dans la matière : à ce moment *« la forme conduit au fond »* (Bois, notes de cours Chamblay, 2009d). Un nombre croissant de zones du corps est mis en jeu et peu à peu, chacune de ces zones gagne en fluidité et l'ensemble du corps (ré)apprend à bouger de manière coordonnée et unie.

2.4. Le mouvement libre

Dès que le mouvement interne est suffisamment actif dans le corps et que le corps est à nouveau coordonné et fluidifié, le mouvement codifié peut laisser la place au mouvement libre. A ce moment, comme le mentionne clairement E. Berger :

« le mouvement interne devient le chef d'orchestre de la chorégraphie gestuelle [...] et me révèle la consistance de la matière dont je suis faite, la malléabilité dont je suis capable à cet instant précis, le degré de mouvance qui est la mienne aujourd'hui » (Berger, 2009a, p. 234).

Avec le mouvement libre, l'intériorité devient aussi un appel à extérioriser l'être dévoilé au cœur de sa chair, **la Vie**, dans des formes visibles, comportementales, sociales et

³ Toute la gestuelle est naturellement composée de deux mouvements associés et complémentaires : le mouvement circulaire et le mouvement linéaire qui va toujours en sens inverse de la circularité. « La coordination linéaire/circulaire est appelée *coordination fondamentale de base*, car si l'un des mouvements est absent, le mouvement général n'est pas réalisable » (Courraud-Bourhis, 2005, p. 33)

⁴ Dans la gestuelle physiologique, réalisée sans effort musculaire ajouté, tout mouvement global du corps est organisé en *schèmes associatifs*. Un schème associatif est un ensemble cohérent de mouvements qui « vont ensemble » dans le respect de la physiologie du corps. (*ibid.*, p. 34)

expressives. Bouger en respectant les indications données par l'intériorité vivante est « *donc inscrire ma Vie dans la Vie* » (Berger, 2009a, p. 235).

Mais, le rapport au corps donne accès à bien plus qu'un mouvement, il donne accès à une « *conscience en mouvement [...] Une conscience qui porte en elle un potentiel de perception, d'action, de qualité de présence et d'expression, et qui ne demande qu'à se manifester pour peu qu'une attention entraînée se pose sur elle.* » (Rugira, 2008, p. 137) Grâce au corps sensible, la personne a en effet conscience non seulement d'une présence à soi, mais surtout d'une Présence en soi. Quand il est intériorisée, à l'écoute du mouvement interne en soi, il devient présence à soi-même, mais le mouvement interne le pousse aussi de l'intérieur à extérioriser l'Être qui l'anime de manière singulière, à le mettre au monde, dans des formes visibles comportementales, sociales et expressives. L'être rencontré au cœur de sa chair, appelle l'humain à l'incarner, à l'exprimer et à le prolonger à travers son mouvement dans le monde, où comme le résume E. Berger avec pertinence : « *La gestualité du Sensible : l'humain de l'être en mouvement* » (2009a, p. 225).

Dans ma propre pratique pédagogique, la progression pédagogique part aussi d'un éveil sensoriel, mais au lieu d'utiliser une approche manuelle, la personne est guidée dans une motricité subtile d'abord en position allongée sur le sol, suivi d'un travail assis et debout. Puisque ma pratique est toujours de très courte durée, ce travail se poursuit seulement par le premier degré du mouvement codifié et le mouvement libre n'est pas abordé⁵.

⁵ Le lecteur trouvera plus d'information dans le terrain pratique de cette recherche.

Chapitre 2

Les effets de la relation au Sensible

Dans ce chapitre, les effets de la Gymnastique Sensorielle pratiqué de manière « classique » sont exposés, pour après, dans l'analyse de données, pouvoir situer les effets de ma pratique atypique. Dans une première section, non seulement les manifestations et les effets du Mouvement Interne seront présentés, mais également la spirale processuelle du Sensible. La deuxième section, par contre, parle des effets connus de la Gymnastique Sensorielle elle-même.

1. Les phénomènes du Sensible

1.1. Manifestations et effets du Mouvement Interne

Les plus fréquemment ressentis sont un relâchement profond des différents tissus du corps et une sensation de détente qui n'est pas seulement musculaire, mais qui s'accompagne d'une dilution de la tension intérieure. Mais, le sujet se sent aussi global, entier et réunifié de l'intérieur par le fait que le mouvement interne anime toutes les parties du corps en même temps et il témoigne d'une douce chaleur, qui vient d'une diffusion facilitée du sang. L'ensemble de ces effets est source d'un bien-être souvent intense qui se prolonge dans les heures et les jours qui suivent généralement dans un accroissement de sa vitalité.

Cette attitude attentionnée envers soi-même et son mouvement, ajoutée à la structure même des exercices, fait que progressivement le mouvement interne s'éveille et que la personne entre en relation plus directement avec le mouvement interne lui-même. Elle découvre ses manifestations : des mouvements lents et profonds animant les tissus de son corps selon des orientations et amplitudes variées, une force indépendante de toute volonté au cœur de sa chair, la perception d'un silence intérieur ou d'une luminosité qui leur semble tantôt les envelopper, tantôt habiter leur corps. Cette rencontre est déterminante, et d'une nouveauté inconcevable comme G. Lefloch le précise avec pertinence :

« Cette nouveauté a ceci de particulier qu'elle n'est pas concevable, au sens où on ne peut pas l'extrapoler d'une expérience antérieure en rapport avec le corps ou le mouvement. La rencontre avec le mouvement interne relève en fait d'une véritable 'première' fois. » (Lefloch, 2008, p. 36).

1.2. La spirale processuelle du Sensible

Simultanément à l'expérience du mouvement interne vont se déployer des contenus de vécu particuliers dans un ensemble dynamique, modelé par D. Bois dans ses recherches doctorales sous la forme de la « la spirale processuelle de la relation au corps Sensible » (Bois, 2007). Ces contenus de vécus qui constituent le processus d'accès au Sensible : *la chaleur, la profondeur, la globalité, la présence à soi et le sentiment d'exister*, ne sont pas seulement des sensations corporelles, mais sont bien plus que cela ; ce sont des manières d'être à soi au contact du Sensible qui peuvent prendre un statut de découverte existentielle.

Dans le processus de découverte du Sensible, les vécus de chaleur, de profondeur et de globalité constituent donc les premières étapes de cette rencontre. La *chaleur* nourrit, rassure et apporte un *bien-être*, la rencontre avec cette *profondeur* de soi se donne à vivre comme signant un changement concret et ouvre sur une nouvelle nature d'*implication* et d'intimité avec soi-même comme avec les autres. L'expérience de la *globalité* apporte non seulement une unification des différentes parties du corps, mais renvoie également à la rencontre avec un volume intérieur ou le ressenti de ses contours. Les effets de cette *unité de soi* exercent directement leur influence sur le rapport au monde et à autrui : ils permettent non seulement de se délimiter par rapport à son environnement et de ne plus être envahi mais donnent en plus un sentiment de solidité et facilitent l'accordage somato-psychique, à savoir l'unification du corps et du psychisme.

La quatrième niveau de la spirale processuelle, la *présence à soi* donne à vivre un rapport renouvelé à la temporalité dans le sens d'offrir des passages d'accès à l'immédiateté. En termes de manières d'être, la présence à soi renvoie non seulement à un plaisir d'être avec soi-même, mais véhicule aussi la découverte pour la personne de sa véritable *singularité*. En plus, il est important de préciser que le rapport au Sensible n'invite pas à une démarche égocentrée, mais porte un mouvement d'ouverture, tant vers soi que vers autrui ; en effet, la nature de la présence à soi qui se déploie au contact du Sensible s'accompagne de l'expérience d'une présence aux autres.

Le dernier élément de la spirale processuelle, le *sentiment d'exister*, fait apparaître, par contraste, le manque d'une intensité d'être qui peut accompagner l'absence de rapport au Sensible. Les effets de ce sentiment d'existence sur les manières d'être sont l'*autonomie* par

la construction d'une stabilité identitaire et l'*adaptabilité*. La définition de soi est moins dépendante de l'extériorité ou de mécanismes psychologiques stéréotypés, la personne a plus de *confiance en soi* et elle peut s'articuler de façon plus créative avec les situations quotidiens. (Bois, 2007, p. 289, Humpich & Lefloch-Humpich, 2009, p. 94-98)

2. Les effets dûs à la pratique gestuelle elle-même

La Gymnastique Sensorielle permet donc de construire un nouveau rapport à son mouvement et de lui donner une valeur significative en proposant des conditions particulières d'expérimentation du mouvement gestuel. C'est une pratique qui apprend à se mouvoir sans perdre son rapport ou sa présence à soi.

L'effet est à double sens : d'une part, les gestes sont moins coûteux en énergie et d'autre part, le mouvement interne est activé dans le corps au fur et mesure que l'on réalise les exercices et même, plus tard, les gestes quotidiens. Sur le plan cognitif, la personne apprend à porter plus souvent et plus spontanément son attention sur son intériorité et enrichit ainsi sa capacité à saisir les phénomènes internes d'initialisation et de préparation du geste, qui apparaissent à sa perception. Sur le plan physique, les effets de la Gymnastique Sensorielle sont, comme le précise E. Berger : « *sensation de légèreté, de malléabilité, d'unification, sentiment d'avoir des articulations huilées, et ce goût en soi qui fait se sentir plus vivant...* » (Berger, 2006, p. 65).

Ces effets sont en partie les mêmes que ceux d'une séance d'accompagnement manuel, sauf que la personne a été active dans l'installation de ces sensations. La gymnastique Sensorielle permet en effet, comme le précise pertinemment I. Bertrand :

« *à la personne de trouver une autonomie d'action dans la mesure où elle peut pratiquer seule, chez elle, le geste intériorisé lui permettant de préserver et de dynamiser la qualité de son vécu Sensible dans le corps* » (Bertrand, 2010, p. 117).

La chorégraphie des exercices est en effet préétablie et conçue pour réactiver le mouvement interne quand il s'est essoufflé et constitue en même temps un cadre pour retrouver un rapport de meilleure qualité avec lui. Ils installent et permettent de « *goûter en soi la structure dynamique de la vie en action. C'est redécouvrir, dans son propre vécu, la logique d'une action naturelle et nourrissante, et se la réapproprier en conscience.* » (Berger, 2009a, p. 233) Cette pédagogie du geste sollicite l'implication de la personne dans son processus de soin ou de renouvellement.

Chapitre 3

Enseigner la gestualité du Sensible : quelques principes pédagogiques fondamentaux

La gestualité du Sensible, parce qu'elle propose une mise en action des impulsions données par le mouvement interne forme le passage du lien passif, dans une « contemplation perceptive » du mouvement interne (universel, puisque commun à tous les êtres humains) à une mise en action de soi en tant qu'individu sans quitter ce lien universel. Le projet pédagogique consiste donc à passer d'une gestuelle en tant que déplacement de mobiles anatomiques dans l'espace à une véritable mise en action de soi, où, comme le soulève D. Bois :

« L'apprenant s'éloigne [...] du projet de déplacement, de représentation ou de performance motrice qui anime bien souvent ses mouvements quotidiens pour habiter son geste en investissant la dimension de présence à soi au sein de son action. [...] En termes simples, la dynamique de la découverte est ici : bouger pour se ressentir, bouger pour s'apercevoir, bouger pour apprendre de son mouvement. » (Bois, 2007, p. 108).

Assumer la manifestation de l'Être, vivre davantage avec et selon les lois de l'intériorité vivante, jusque dans les comportements et les attitudes, demande un entraînement progressif, dans des situations de plus en plus variées jusqu'à pouvoir opérer un transfert réel. La gestuelle du Sensible représente, selon E. Berger :

« en quelque sorte le sas nécessaire entre la mise en mouvement purement interne et les attitudes comportementales : en ce sens, c'est une étape essentielle, le palier indispensable à la réussite du transfert de la sensation corporelle intérieure dans la vie quotidienne, pour que soient ensuite possible des actions et des pensées reliées à l'intériorité vivante »(Berger, 2009a, p. 235).

L'enjeu essentiel de la mise en jeu de la gestuelle majeure et visible est donc : permettre aux sensations et compréhensions gagnées dans la perception du mouvement interne, de s'intégrer dans nos manières d'être.

Mais, comment créer des conditions pédagogiques pour rompre avec ce mode habituel de rapport au corps « d'ignorer son geste » pour habiter son geste afin de se ressentir et de s'apercevoir ? Comment apprendre de son mouvement ?

1. L'extraquotidienneté : les conditions d'expérience proposée

Pour vaincre l'emprise des habitudes perceptives, motrices et même conceptuelles, conditions non usuelles, dites « extra-quotidiennes » (Bois, 2006, 2007 ; Berger, 2006 ; Bourhis, 2007) sont proposées. Extra-quotidiennes parce que non-naturelles, parce qu'elles ne ressemblent pas du tout à celles de la vie courante et rompent donc avec le mode habituel et machinal de rapport au corps de tous les jours, par exemple :

*« ..., l'expérience de tous les jours est celle d'un mouvement rapide (la vitesse habituelle d'exécution), avec un but à atteindre, un résultat à obtenir et peu de conscience de ce qui se passe au cours du geste, entre le début et la fin du trajet. Par contraste, la mise en situation extra-quotidienne de mouvement gestuel va proposer d'expérimenter le mouvement **lentement**, de manière relâchée, en prenant en compte **la composante linéaire du geste** (jamais conscientisée dans le mouvement quotidien) sans but fonctionnel à atteindre, avec une sollicitation attentionnelle centrée sur le déroulement du trajet et les effets du geste »* (Berger, 2009c, p. 48).

Ces mises en situation particulières placent la personne dans une expérience, « *qui le sort de l'expérience première de sa corporéité, à propos de laquelle Bachelard soulignait qu'elle ne peut être productrice de connaissance* » (Berger, Bois, 2007, p. 28). Elles autorisent à vivre des phénomènes et des processus qui justement n'auraient pas lieu sans la création de ce cadre pédagogique spécifique, qui modifie l'usage habituel du corps, mais aussi et surtout l'attitude attentionnelle habituelle. Ces conditions extra-quotidiennes, conçues pour produire des perceptions inédites, vont créer un *étonnement*, qui laisse émerger un intérêt et une motivation et mobilise la personne pour explorer des aspects d'elle-même et de son expérience qu'elle ne connaissait pas jusque-là. Ainsi, l'extraquotidienneté « *installe des conditions productrices de nouveauté, mais cette nouveauté ne relève pas de 'l'accident', de*

l'imprévisible mais bien d'un choix, d'une série de contraintes installées [...]. En quelque sorte, la nouveauté formatrice est convoquée, voire 'provoquée' en ce qui concerne ses conditions d'émergence » (Humpich, Bois, 2007, pp. 470-471).

On retrouve un beau résumé de la force de l'expérience extra-quotidienne dans les propos d'H. Bourhis :

« L'expérience extra-quotidienne véhicule trois idées maîtresses : un cadre d'expérience corporel inédit, un lieu d'accordage somato-psychique, et la mobilisation d'une perception paroxystique nouvelle qui donne accès à une nature d'attention inédite » (Bourhis, 2009a, p. 298).

Certaines conditions, comme la lenteur et l'attention à un mouvement linéaire au sein du mouvement circulaire, jouent un rôle crucial dans l'installation de l'extraquotidienneté.

1.1 La lenteur : un principe fondamental d'apprentissage

- **Un remède à l'action de vie**

La lenteur autorise d'abord tout simplement à ralentir la vitesse du mouvement habituel de la personne et procure d'ailleurs déjà un premier bienfait : *le repos*, comme le mentionne avec éloquence E. Berger : « *s'offrir un mouvement très lent, c'est offrir au corps et à soi-même une pause dans une existence au rythme effréné* » (Berger, 1999, p. 100). Cette pause, ce temps à l'écart de notre quotidien, peut constituer déjà un remède à l'action de vie : en effet, quand on côtoie la lenteur, on est confronté avec l'attitude de vie souvent trop agitée et c'est l'occasion de réapprendre à prendre son temps...

- **Une voie d'accès à la profondeur du corps**

Mais, la lenteur du mouvement gestuel permet aussi de sentir le mouvement interne en soi, en même temps que l'on bouge. C'est *la voie d'accès à la profondeur du corps* (Bois, notes des cours Chamblay, 2009d) et à l'émergence de l'intériorité : être dans la lenteur, devient alors être « *dans le temps du corps, le temps de l'écoute, le temps de la rencontre Sensible* » (Monod, citée par Berger, 1999, p. 103).

- **Une qualité perceptive**

Des ressources attentionnelles particulières sont sollicitées par la lenteur, et cette qualité perceptive permet de pénétrer le contenu du mouvement à deux niveaux.

Tout d'abord, elle permet une « précocité perceptive » (Leão, 2003, p. 252) : bien en amont de la phase de l'effectuation du mouvement dans le visible, la lenteur permet de rentrer en

relation perceptive avec la phase anticipatrice du mouvement, *le prémouvement*. Est-ce que c'est de ce phénomène que parle Grotowski, quand il décrit les impulsions ?

« ...C'est quelque chose qui précède une action visible, qui est dedans le corps et qui presse vers le dehors, mais qui est toujours sous la peau encore. Ce n'est pas purement physique mais c'est quand même physique. Et après, c'est comme si la petite action que l'on fait est enracinée » (Grotowski, cité par Leão, 2003, p. 78).

En tout cas, moi, je peux me retrouver dans cette description, parce qu'elle formule bien ma sensation de cette phase anticipatrice du mouvement.

Ensuite, grâce à la lenteur, on peut être présent au geste pendant toute sa phase d'effectuation, ce qui permet le déploiement de la « *conscience ressentante* » (Leão, 2003) : la pensée, qui reçoit le temps de se dilater en même temps que le geste, constitue à ce moment selon M. Leão « *non seulement le support de l'intentionnalité de l'action mais aussi celui d'une attentionnalité qui délivre une assistance perceptive durant toute l'effectuation du trajet du mouvement* ». Cette assistance proprioceptive continue permet de procéder à d'infimes réajustements perceptifs et modulations orientationnelles et donc de modifier en temps réel les habitus moteurs et perceptifs ainsi que les incohérences gestuelles. Mais cette lenteur pendant tout le déroulement du mouvement forme aussi une opportunité de saisir de multiples informations qui jaillissent de la donation immédiate de l'action. Elle offre le temps et ouvre ainsi un espace d'observation et de vigilance dans lequel on peut capter des informations jusqu'alors inconscientes.

- **Une distance subjective**

Finalement, c'est dans le développement du paroxysme perceptif que la notion de lenteur trouve toute sa vocation : « *la lenteur devient le maillon de la chaîne perceptive qui relie la subjectivité à l'objectivité* » (Leão, 2003, p. 249), pour utiliser les mots de M. Leão. Le mouvement possède en effet deux fonctions, l'une motrice, responsable de l'action, et l'autre sensorielle, responsable de la sensation du geste. Le mouvement moteur est objectif, parce que mesurable en termes de centimètres de déplacement, la part sensorielle du mouvement par contre est dite « subjective », puisqu'elle correspond à la sensation ressentie au cours du déplacement. Lorsqu'on entre dans le mouvement sensoriel, on doit faire avec ces deux sensations et c'est surtout la lenteur qui permet de pénétrer la subjectivité : plus on parcourt une distance petite dans un maximum de temps, plus on produit de la distance subjective, c'est-à-dire on crée de l'espace : la distance parcourue semble s'allonger infiniment.

- **Une motricité subtile**

Bien que la lenteur soit la voie d'accès à la profondeur du corps, elle peut être un obstacle pour accéder à ce fond : pour aller dans une gestuelle lente certains ont tendance à exercer un jeu subtil de contractions musculaires qui ne donne accès à aucune sensation car la contraction musculaire éteint et étouffe les sensations intérieures. On obtient alors un geste retenu et dirigé, où la lenteur devient un prétexte à contrôler le geste, par une dominance des muscles antagonistes, au lieu de permettre de vivre la fluidité de ce moment lent qui se déploie librement.

Une des techniques qui favorisent l'accès à une lenteur fluide, c'est-à-dire une lenteur qui fait un équilibre parfait entre les agonistes et les antagonistes, est « *la motricité subtile, la transition dynamique entre la force du mouvement interne et la force motrice qui crée le déplacement dans l'espace* » (Bois, notes des cours Chamblay, 2009d). Il est nécessaire que la personne accède en conscience à cette orientation, à cette amplitude qui se donne depuis le lieu du Sensible, cet univers expérientiel qui se donne à vivre entre le mouvement interne, les tissus de l'organisme et la conscience du sujet. La force motrice *a minima* n'est là que pour rendre le geste effectif dans l'espace, parce que la force interne ne sera jamais suffisante pour faire un déplacement, ni pour vaincre la pesanteur. « *Le fond s'exprime alors dans la forme* » (Bois, *ibid.*) et le mouvement réalisé est un mouvement objectif, révélant des phénomènes subjectifs passant inaperçus dans les conditions habituelles de réalisation du mouvement.

Néanmoins, si la personne ne contacte pas (encore) son intériorité mouvante, c'est le pédagogue qui la guide en faisant des propositions motrices *a minima*, dans la lenteur. Dans cette motricité subtile, qui est un des outils majeurs de la pédagogie du Sensible, la personne est invitée à se mettre dans l'intention de la direction proposée, dans une mobilisation introspective, qui permet le déploiement de cette « conscience ressentante », le support de l'intentionnalité et de l'attentionnalité pendant l'action. Cette dernière étant un « laisser venir » à la conscience des contenus de vécu et de leur signification. M. Leão formule très bien ce guidage du pédagogue pendant la motricité subtile dans la citation suivante :

« Il faut ici un accordage précis et minutieux entre la pré-forme ressentie subjectivement et l'engagement dans l'agir[...] Le pédagogue amplifie perceptivement le chemin qui prend le mouvement, avec un dosage très précis d'informations verbales [...], afin que l'élève puisse coulisser sa gestuelle majeure sur les rails du prémouvement interne. » (Leão, 2003, p. 282).

Le mouvement intentionnel ainsi créé, anticipe même le geste à venir, participe à son organisation avant l'effectuation et constitue ainsi un facteur qui favorise la perception

précoce du mouvement dès son émergence interne. Ces mouvements intentionnels sont directionnels ; ils constituent les rails dans lesquels le mouvement circulaire n'a plus qu'à glisser et font, d'instant à instant, découvrir le chemin, évitant en même temps une trop grande activité des muscles antagonistes.

La lenteur forme donc un principe fondamental d'apprentissage dans la méthode, qui a selon le fondateur lui-même « *une signification d'acte total qui s'inclut dans la globalité corporelle, un acte qui permet d'être présent en conscience, un acte qui permet un paroxysme perceptif, un acte de silence intérieur* » (Bois, cité par Bourhis, 2009a, p. 301).

1.2. La composante linéaire du mouvement

Avant d'aborder la fonction spécifique de la composante linéaire du mouvement, rappelons que tout mouvement, quelle que soit sa vitesse, son orientation ou son amplitude, est structuré à partir de l'association de deux composantes fondamentales : une composante circulaire et une composante linéaire. L'intégrité fonctionnelle du geste résulte toujours de l'association physiologique entre ces deux composantes en sens opposé, appelée la *coordination fondamentale basique*. La structure de l'entraînement perceptif repose sur la construction d'une gestuelle qui réhabilite la composante linéaire du mouvement au sein de la circularité.

- **La composante linéaire et la perception**

La composante linéaire, qui transporte le potentiel perceptif du geste, passe le plus souvent inaperçue à la conscience de l'individu. Cette absence vide le geste de tout sens, chaque segment semble devenir individualiste et s'isole de la globalité. La gestuelle s'appauvrit et ne dessine alors que des formes circulaires. Un cadre d'expérimentation qui sollicite spécifiquement la perception de la composante linéaire du mouvement va modifier profondément la relation du percevant à son corps. A ce moment, comme le souligne pertinemment M. Leão : « *la composante circulaire s'intègre totalement dans la globalité du corps, la perception est à son maximum et la moindre animation articulaire est aussitôt repérée, sans pour autant rompre la présence à la globalité* » (Leão, 2003, p. 259).

- **La composante linéaire et le principe de globalité gestuelle**

La composante linéaire du mouvement devient, une fois rendue consciente, un reliait qui unifie tous les agissements de la communauté articulaire au sein d'une action globale,

parce qu'elle transmet à l'ensemble du corps une intention de direction. Il s'agit pour la personne de s'engager dans une direction donnée, en s'attachant non à la manière de faire le mouvement, mais uniquement au respect de sa direction et sa linéarité. La personne a l'impression de laisser faire le mouvement au lieu de le faire, d'être plus présente à lui et ressent une grande solidité.

- **La composante linéaire et l'intention directionnelle**

La composante linéaire du mouvement est porteuse de l'intention directionnelle qui anticipe le mouvement effectif : il prévient le corps de l'orientation dans laquelle le geste s'engage. Cette intention directionnelle est perceptible réellement, il suffit d'avoir une intention claire d'un projet de mouvement pour qu'une modification tonique se produise. Cette modulation s'exprime dès l'intention du mouvement, avant la réalisation du geste visible et même si celui n'est pas accompli par la suite. La composante linéaire joue donc un rôle de vecteur de la fonction spatiale du mouvement et lorsque cette fonction est présente à la conscience perceptive, le geste peut bénéficier de la force cinétique de l'intention de direction.

A partir de cette forme d'attention, l'attentionnalité, s'instaure une relation signifiante entre la sensation et sa signification pour la personne qui la vit, se développe la présence au corps et à soi et s'enrichi la capacité à percevoir les phénomènes subjectifs internes. A ce moment, l'attention de la personne est portée à la fois sur une expérience corporelle concrète et sur l'expérience subjective qui accompagne toute mise en jeu de l'intériorité corporelle. La relation à son mouvement, ses élans, ses impulsions et ses résistances déploie une présence à soi incarnée.

L'enjeu consiste à se laisser réfléchir au sein de l'action, à saisir, en temps réel, l'articulation entre le sentir et le penser de son expérience. Le corps habité dont la personne fait ainsi expérience est « *un lieu d'émergence d'une forme singulière de pensée qui se livre dans la relation immédiate au vécu corporel.* » (Rugira, 2008, p. 131) La simultanéité de trois postures différentes au sein de l'immédiateté, à savoir, celle du sujet de l'expérience, celle de l'acteur et celle d'un observateur accueillant et réflexif, est très importante pour saisir le sens qui se donne et pour se laisser transformer au sein du déroulement de son geste.

2. La neutralité active : l'attitude de base

La « neutralité active » est l'attitude de base pour pénétrer l'univers du Sensible, elle est ainsi décrite par D. Bois et D. Austray :

« la part de neutralité correspond à un 'laisser venir à soi' les phénomènes en lien avec le mouvement interne, sans préjuger du contenu précis à venir. [...] Le 'laisser venir à soi' est un 'savoir attendre' qui consiste d'abord à ne pas anticiper ce qui va advenir. [...] La part active consiste à procéder à des réajustements perceptifs permanents en relation avec la mouvance que l'on accueille. [...] La posture de neutralité active procède d'une infinité de précautions afin de ne pas peser sur les phénomènes qui émergent de la relation au Sensible » (Bois, Austray, 2007, p. 10).

Cette neutralité active résulte donc d'une subtile association entre un contact ferme et une proximité étroite avec les manifestations du Sensible et une capacité à laisser sa conscience ouverte pour accueillir tous les possibles que l'on ne saurait anticiper ou provoquer. Il s'agit de s'installer dans une qualité de présence au mouvement interne et de s'ouvrir à ce qui est sans rien attendre, laissant venir les informations internes, sans préjugés du contenu à venir, ce qui sollicite une capacité inhabituelle à s'engager pleinement dans une action dont on ne dirige pas le cours : *« Il s'agit d'être totalement engagé dans ce qui va venir à nous et que nous ne connaissons pas encore » (Lefloch, 2008, p. 70).*

Cette attitude *« être capable de maintenir son attention à la fois ancrée et ouverte, stable et libre, vigilante et disponible ; savoir rester dans une attente ouverte, orientée mais non focalisée, de quelque chose qui va venir mais dont on ne sait rien ; trouver en soi les ressources pour suspendre ce qui peut gêner le processus en cours » (Berger, 2009c, p. 238)* n'est pas seulement précieuse dans le processus de la recherche, mais aussi bien dans la situation pédagogique. Si le pédagogue est capable de transposer cette attitude d'ouverture et d'ancrage, cette stabilité et cette liberté, cette vigilance et cette disponibilité vers la situation pédagogique, la « distance relationnelle » juste s'offre naturellement et ne forme plus une difficulté, contrairement à ce que suggère C. Potel, cité par M. Vincent-Roman :

« D'une manière générale, toute la difficulté du travail relationnel réside dans le mode de relation adéquat à trouver avec les adolescents. Avoir une position souple et solide à la fois. D'une part, qu'ils se sentent valorisés et acceptés pour ce qu'ils sont dans le présent (pour leur valeur propre). D'autre part, qu'ils se sentent contenus par une présence adulte rassurante et ferme sans complaisance. Une attitude trop rigide est inadéquate, tandis qu'une attitude trop complice nuit à la possibilité de prendre appui » (Potel, 2006, p. 78).

3. La directivité informative : le choix de l'intervention

La directivité informative, consiste, en première approche, à guider la personne de manière active vers l'accueil d'informations nouvelles. Cette posture de directivité mérite néanmoins d'être précisée : d'une part, elle ne peut pas être associée à des méthodes pédagogiques trop interventionnistes et interprétatives qui pourraient s'appropriier le processus de découverte de l'apprenant et d'autre part elle ne se limite pas à une posture de non-directivité (Rogers) dans laquelle le pédagogue crée les conditions qui favorisent le développement « spontané » des capacités de l'étudiant. Bien que la somato-psychopédagogie reconnaît plusieurs liens avec la posture rogerienne, elle défend l'idée selon laquelle une personne doit être aidée si l'on veut qu'elle découvre ce qu'elle ne connaît pas encore. En effet, comme le constate F. Varela :

« La capacité d'un sujet à explorer son expérience n'est pas spontanée. C'est une habilité qu'il faut cultiver, c'est un véritable métier qui demande un entraînement, un apprentissage. Il n'est pas donné aux êtres humains d'être spontanément des experts de leur propres expériences. » (Varela, cité par Leão, 2003, p.185).

Si F. Varela propose l'entraînement comme solution à ce problème, le somato-psychopédagogue fait le choix de stratégies de facilitation qui donnent l'opportunité non seulement d'expérimenter, mais aussi de reconnaître les informations captées dans l'expérience et de s'engager dans un processus réflexif de compréhension. L'idée de la directivité informative est née d'un constat clinique qu'une personne ne change pas de point de vue et mode de réaction, « *parce qu'elle ne dispose pas de certaines informations qui lui permettraient de s'y prendre autrement* » (Bois, 2007, p. 78). La directivité informative consiste à donner l'information nouvelle et manquante sans attendre que la personne la trouve par elle-même. Pourtant, cette pédagogie doit être différenciée :

« elle doit prendre en compte la situation singulière de chaque personne, avec son expérience antérieure, son profil perceptif et cognitif, ses capacités actuelles de percevoir les informations et de leur donner du sens » (ibid., p. 79).

La directivité informative repose sur un nombre de présupposés théoriques, bien développés par D. Bois dans sa thèse doctorale (Bois, 2007, pp. 79-81) et que je me limite ici à les citer en donnant les implications pour le pédagogue :

- On apprend autant des autres que de ses propres expériences : le pédagogue ne s'arrête pas à créer des situations de recherche, non-naturelles, qui permettent à chaque personne de découvrir et d'explorer, mais il devient un médiateur actif.

- L'homme ne développe pas spontanément sa pleine potentialité perceptive, motrice et conceptuelle : le pédagogue guide et oriente l'apprenant.
- Plus on est informé, plus on perçoit ; la perception entrevue ici en tant qu'activité cognitive très riche, capable de discriminer, de catégoriser, de comparer, de discerner... : le pédagogue aide la personne à pénétrer à l'intérieur de cette fonction cognitive de façon consciente.
- Faire une expérience ne génère pas forcément de la connaissance : le pédagogue veille à ce que les trois niveaux suivants sont présents dans l'expérience pour que cette expérience soit formatrice : la réception, la reconnaissance et finalement l'intégration.
- On apprend peu de ce que l'on connaît déjà : le pédagogue construit donc un cadre d'expérience extra-quotidien qui permet l'émergence d'une expérience inhabituelle, suscitant l'attention de l'apprenant.

4. La réciprocité actuante : le climat de l'interaction

Enseigner, c'est aussi entrer en relation, « *savoir être-là et savoir être avec, [...] pour interpeller, accompagner et conseiller* » (Rugira, 2008, p. 136). Quelle est cette forme particulière d'action, d'inter-action qui permet *d'être-là* proposée dans la somato-psychopédagogie, les modalités d'échange entre les personnes étant multiples ?

*« La psychanalyse pose cette relation sur le mode du transfert et du contre-transfert, la psychologie humaniste préconise une relation d'empathie et de congruence [...], et la phénoménologie introduit la notion d'intersubjectivité. En ce qui nous concerne, nous parlerons de la **réciprocité actuante** pour exprimer ce lieu d'échange commun [...] qui valorise le rapport à la subjectivité incorporisée. (Bourhis, 2009a, p. 293-294).*

La somato-psychopédagogie propose donc de placer ce lieu d'échange dans une « subjectivité incorporisée ». Le corps, étant central dans cette approche, constitue en effet à la fois le terrain d'interaction, le lieu de perception et le moyen d'accès à la connaissance.

4.1. définition

Cette « réciprocité », « que D. Bois a qualifiée d'« actuante » est, au départ, une modalité de présence à soi et à autrui qui s'installe entre des personnes quand elles sientent

leur relation d'échange sur la base d'un rapport partagé au Sensible » (Berger, 2009c, p. 232).

Le terme « actuante » renvoie ici au fait qu'il y a en permanence **actualisation** de l'échange en fonction des données internes corporalisées. « *Ce lieu d'échange intersubjectif génère en effet, une influence réciproque, évolutive [...] selon une boucle évolutive qui se construit en temps réel de la relation actuante* » (Bois, cité par Bourhis, 2009a, p. 295).

Mais, « actuante » renvoie également et tout d'abord à la part active des acteurs de cet échange : cette relation ne peut en effet être installée que si chacune des personnes en présence fait ce qu'il faut pour accueillir l'autre dans ou depuis son rapport au Sensible, établi préalablement par lui-même. Ceci implique que les deux acteurs ont d'abord établi ce que D. Bois appelle une « **intra-réciprocité** », c'est-à-dire une interaction avec leur mouvement interne.

Cette interaction n'est pas seulement le fruit d'une mobilisation performante de l'attention en direction des manifestations du mouvement interne, mais surtout avec ses **effets** au sein de la matière corporelle, cette dernière étant rendue sensible par le mouvement interne lui-même. En effet, par l'animation du mouvement interne, la matière corporelle est assouplie et rendue capable d'être affectée par les événements extérieurs ou intérieurs de la vie du sujet, inclus la présence du mouvement interne lui-même. Ainsi non seulement une sensibilité aux événements qui affectent le sujet est installée, mais aussi une sensibilité à sa propre présence, une « *sorte de 'présence réflexive' du corps à lui-même* » (Berger, 2009c, p. 231). C'est donc par l'implication totale du sujet dans la relation de perception de soi que le sensible se dévoile, ou comme D. Austray et D. Bois le formulent : « *le Sensible n'est pas un objet extérieur au sujet, le sensible est le sujet lui-même dans son devenir actualisé* » (Bois, Austray, 2007, p. 11).

Ce phénomène, que l'on appelle « **résonance** » (Bois, 2006, Berger, 1999), « *cette qualité particulière d'accueil des effets des phénomènes du Sensible dans son propre champ* » (Berger, *ibid.*, p. 231) devient alors le fil conducteur qui guide l'orientation de l'attention de l'intérieur. Quand la personne a développé suffisamment de présence à son expérience intérieure, elle est capable de laisser sa conscience être appelée de résonance en résonance, de cause en effet et d'effet qui devient à son tour cause. La conscience est ainsi appelée d'un phénomène Sensible à un autre ; ce dernier n'apparaît que parce qu'il est généré par la capacité du sujet à percevoir la résonance du premier. A ce moment-là, selon E. Berger, « *s'auto-génère une évolutivité immanente du champ du Sensible, qui devient créateur de lui-*

même, dans un processus autopoïétique qui à la fois inclut et caractérise une réciprocité active entre le sujet et son expérience » (Berger, 2009c, p. 232).

Ainsi, ce phénomène de résonance, à la fois « **effet** » et « **signe** » du lien individuel au Sensible, est une vraie rencontre au cœur de soi, une rencontre dans une véritable réciprocité où le mouvement interne se révèle progressivement être un partenaire touchant, accompagnant, potentialisant et aimant. C'est dans cette relation intime à son corps que l'humain rencontre l'envie d'exprimer la vie qui l'anime, comme le précise avec éloquence E. Berger :

« Dans cette relation intime à son corps, on rencontre 'l'envie' qu'a le corps de bouger, et qui n'a rien à voir avec une banale intention de se déplacer ; plutôt une impulsion fondamentale, capable de transformer n'importe quel mouvement en un acte essentiel : celui d'exprimer la vie qui l'anime » (Berger, 1999, p. 130).

4.2. De quelle nature est cette réciprocité ?

Cet échange intersubjectif se distingue de l'empathie, qui est une forme de communication non verbale, non réfléchi et immédiate, une intersubjectivité primordiale commune à tous. D'une part, là, où l'empathie est souvent entrevue comme un mouvement de se mettre à la place d'autrui, la réciprocité traduit une dimension de symétrie instaurée entre les personnes en présence, parce que ce mouvement est, comme le soulignent D. Bois et M. Humpich à ce propos :

« contrebalancé par le mouvement de laisser autrui entrer en soi. La nuance peut paraître anodine mais ne nous y trompons pas, elle signe une différence de taille, celle la même qui permet d'installer une présence à soi dans l'acte de connaître l'autre » (Humpich, Bois, 2007, pp. 482,483).

D'autre part, tandis que l'empathie est une faculté réputée infra-consciente, la réciprocité s'accompagne d'une véritable lucidité perceptive : *« Emmener l'autre dans la relation à son mouvement, par la perception en temps réel de ce qui est en train de prendre place dans le théâtre intérieur de son corps, de ses pensées. Nous sommes alors plongés, l'un et l'autre, dans une relation intersubjective qui devient consciente » (Gentina, 2003, p. 58).*

D'abord, il y a certainement lien sensible entre les personnes par le biais des informations circulantes, des informations émergents de la relation au Sensible mis en circulation, mais *« la réduire à son aspect informatif ne serait pas rendre justice à la dimension qualitative de résonance de cette réciprocité, à la dynamique vitale qui l'anime, à la profonde humanité qui s'y déploie et au don de présence qui s'y vit » (Lefloch, 2008, p. 55).*

Il y a aussi lien vivant : un accès partagé à une profondeur en mouvement, émouvante, qui donne le sentiment d'être en relation avec la vie même. Il y a une véritable communication non verbale dans une rencontre, qui se déploie progressivement dans une intersubjectivité consciente et habitée, dans une résonance des présences, dans « *une communauté de présence* » (Bois, 2006, p. 139). Le mouvement interne, au cœur de cette rencontre, apparaît d'abord « *comme l'ingrédient incontournable de la présence à soi de chacun des partenaires pour se révéler ensuite comme le liant évolutif d'une relation qui se déploie* » (Lefloch, 2008, p. 55).

4.3. Intérêt pédagogique

L'état de réciprocité actuante permet le développement du « regard intérieur », « *le regard qui touche le patient et donne accès à la dimension subjective (présence au geste, expressivité, authenticité, esthétique, reliance entre visible et invisible)* » (Bourhis, 2009a, p. 303). Le pédagogue devient capable de percevoir la qualité de présence de l'apprenant à son geste ; ainsi il possède deux natures d'informations, objective et subjective, pour orienter les consignes de guidage et d'accompagnement. L'apprenant reçoit alors des informations procédant de l'intérieur du travail. Le lien de réciprocité génère donc des informations qui n'auraient pas lieu en dehors de cette condition d'échange.

Dans un travail de groupe, les indications données procèdent souvent de l'observation d'un apprenant ; c'est comme chaque apprenant donne à tout instant « *l'empreinte instantanée et provisoire du groupe* » (Aprea, 2009, p.425). C'est une parole provisoire, qui émerge d'une résonance singulière et qui en dehors de cette relation particulière n'a plus le même impact.

4.4. Comment installer cette réciprocité chez des débutants ?

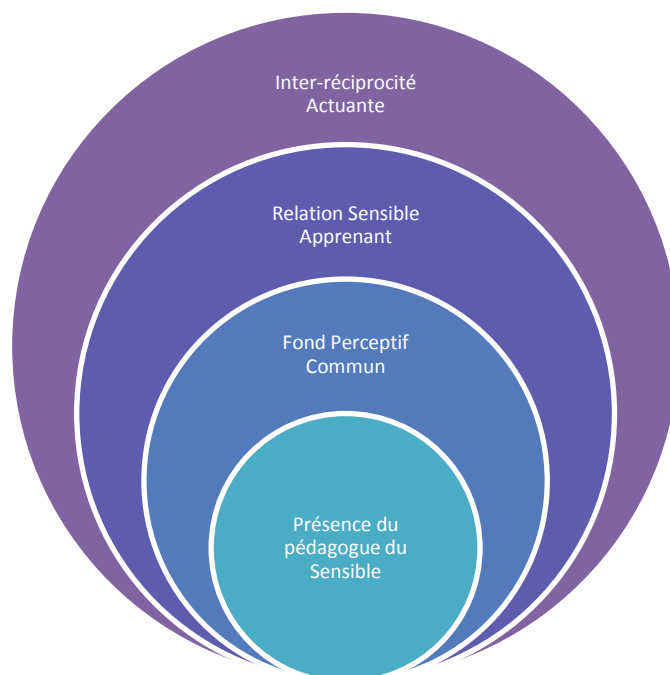
Dans la définition, donnée plus haut dans le texte, on peut lire que ce type de relation ne peut être installé que si chacune des personnes en présence fait ce qu'il faut pour accueillir l'autre dans ou depuis son rapport au Sensible, établi préalablement par lui-même. Néanmoins, j'ai l'expérience que même dans un cours de débutants, qui n'ont pas encore d'accès au Sensible, mais qui sont présents à leur corps et à leurs sensations en temps réel de l'expérience, la possibilité de développer cette réciprocité actuante existe. A ce moment, ce n'est pas la main qui « *se pose comme une oreille de l'âme, dans le projet d'entendre* » (Tournebise, cité par Courraud, 2007a, p. 48), mais tout le corps du pédagogue, toute sa présence qui semble « *être une invitation pour l'accompagné à oser la rencontre avec son être propre. C'est comme si tout dans la présence de l'accompagnateur était à la fois un*

appel et une promesse » (Rugira, 2009a, p. 268). Il s'agit pour le pédagogue, à partir d'un état intense de résonance, d'élargir l'attention pour inclure l'autre, de l'emmener dans la relation au mouvement interne, ou comme le constate aussi M. H. Florenson, le pédagogue invite l'étudiant à se plonger :

« avec quelqu'un d'autre dans une expérience dans laquelle cet autre « fait » pour lui-même, au sein de sa singularité, ce qu'en même temps il « montre » à la personne. C'est ce « vivre ensemble » consciemment dans cette communauté de présence qui aidera la personne à « être hissée » à son tour par réciprocité vers cette expérience proposée par le Sensible » (Florenson, 2010, p. 72).

Par ce « vivre ensemble » consciemment dans une communauté de présence, la relation au mouvement interne est comme rendue « *contagieuse* » et l'interaction entre les participants peut se déployer de plus en plus vers une « *inter-réciprocité actuante* ».

Néanmoins, chacune des personnes en présence va entretenir un rapport singulier, personnel et unique avec ce fond perceptif commun : la nature du rapport que chaque personne installe avec ce mouvement interne livre des résonances, des tonalités et des significations singulières liées au contexte et à l'horizon biographique de chacun. Le fond perceptif commun installe donc une unité vivante entre les participants et renvoie à chacun des résonances singulières et des faits de conscience, c'est-à-dire « *des phénomènes internes qui se manifestent sous forme de sensations, éventuellement accompagnées d'effets impliquants* » (Berger, 2006, p. 145) qui lui appartiennent en propre.



Chapitre 4

Posture et attitudes pédagogiques : tentative de clarification

Afin de pouvoir installer cette relation d'inter-réciprocité actuante, les postures et les attitudes du pédagogue au sein du Sensible semblent contribuer en grande partie à ce que les étudiants puissent les découvrir pour eux-mêmes (Florenson, 2010, p.72). Mais, qu'est-ce qu'on veut dire vraiment par les mots et les notions, « postures » et « attitudes » ? Est-ce que ce sont deux synonymes ou est-ce qu'ils couvrent vraiment une signification spécifique ?

En effet, dans ma recherche autour la pédagogie du Sensible, j'ai rencontré beaucoup de textes et de citations où ces notions sont mélangées entre elles ou confondues et ce constat m'a, pour être honnête, réellement bloquée à un moment donné. De ma part, j'avais intuitivement le sentiment que ces deux notions n'avaient pas du tout la même signification, mais la différence était difficile à saisir. Pour me « débloquer », j'ai ressenti le besoin de clarifier ces mots « posture » et « attitude » dans le cadre de la pédagogie (en m'inspirant sur P. Paillé et A. Mucchielli, D. Bois, E. Berger et M.C. Josso).

1. La posture pédagogique et les attitudes chez le pédagogue : approche générale

1.1. La notion de posture : une position

Le pédagogue est un sujet qui prend la posture de pédagogue, pour réaliser un projet pédagogique, c'est-à-dire il se positionne comme pédagogue. A d'autres moments, il prend la posture de praticien, de chercheur, ou même de praticien-chercheur ! D'ailleurs, dans le monde de la recherche, P. Paillé en donne la définition suivante : « *la posture est une position détenue par un chercheur [...] en lien avec un projet de compréhension d'une situation* »

(Paillé, 2008, p. 83). Mais le pédagogue se positionne encore plus : il fait un choix de se mettre devant, à côté ou même derrière les apprenants pour les accompagner. Les postures principales dans le monde pédagogique sont donc situées sur une échelle qui va de la directivité extrême (posture interventionniste et interprétative qui pourrait s'approprier le processus de découverte de l'apprenant) à la non-directivité (Rogers) dans laquelle le pédagogue crée les conditions qui favorisent le développement « spontané » des capacités de l'étudiant. Cette posture de non-directivité est appliquée par exemple en eutonie où le pédagogue ne fait que montrer le chemin pour que les apprenants puissent faire leurs propres découvertes. Le pédagogue crée des situations de recherche, non-naturelles, qui permettent à chaque personne de découvrir et d'explorer ses propres possibilités à son rythme : « *Il s'agit avant tout, d'une technique non directive [...] L'eutonie est une technique active, dans laquelle la personne explore par elle-même ses différentes possibilités de perception et de mouvement* (Henrotte, préface dans Alexander, 1981, p. 15-16).

Dans le meilleur des cas, aussi bien le pédagogue que l'apprenant ont, un engagement, une motivation à réaliser le projet partagé. En effet, comme le pose E. Bourgeois, il n'y a pas d'apprentissage sans engagement et cette implication peut « *venir de l'apprenant lui-même, mais aussi, surtout, de celui qui transmet connaissances et compétences, l'enseignant, le formateur ou tout autre éducateur* » (Bourgeois, 2006, p. 18).

1.2. L'univers pédagogique

Le pédagogue est un monde en soi, qui a sa vie propre, une histoire et des expériences. On peut appeler l'arrière-fond dans laquelle le pédagogue baigne en ce moment précis, son « *univers pédagogique* », à l'instar de « *l'univers interprétatif* » utilisé par P. Paillé et A. Mucchielli dans le cadre de la recherche. Tout pédagogue se situe à l'intérieur d'un univers pédagogique qui lui est propre, mais qu'il peut partager avec d'autres de façon plus ou moins complète. L'univers de ce sujet, qui prend la position de pédagogue, est peuplé de diverses constellations : des savoirs formels, les concepts de la méthode ou de la discipline qu'il enseigne, mais aussi des savoirs tacites, liées à l'expérience existentielle, professionnelle et pratique du pédagogue ; des constats issus de lectures ou trouvant leur origine dans la vie professionnelle, ses préjugés, ses représentations, ses attitudes etc.

Le pédagogue emporte avec lui dans l'expérience pédagogique tout ce qu'il sait, ce qu'il a appris, ce qu'il a lu : c'est une *boite à outils* qui n'est pas du tout limitée aux savoirs conscients instrumentaux. Cette boite à outils du pédagogue peut demeurer en arrière-plan, sans être explicitement utilisée, exactement comme cela peut être le cas pour un chercheur ;

« cette manière de procéder implique que le chercheur aborde le terrain sans préparation formelle ciblée, comptant sur sa capacité de faire appel, en situation, aux divers référents et repères de son univers » (Paillé-Mucchielli, 2008, p. 79). Néanmoins, le pédagogue peut souhaiter une articulation plus manifeste du contenu du coffre à outils avant d'aborder le terrain ; à ce moment cette préparation est un outil de travail flexible, qui ne compose pas une grille mais plutôt un guide.

1.3. Les attitudes : des prédispositions actualisées en des dispositions

Les **attitudes** sont « un ensemble de prédispositions inter-reliées, centrées sur un objet ou sur une situation donnée » (Rokeach cité par Dalmas, 2007, p. 25), qui ont une double affiliation : une part des attitudes serait héréditaire (Allport, 1950), alors que l'autre part serait formée à partir des expériences passées (Asch, 1952). L'ensemble de ces **prédispositions** est activé dans un certain contexte particulier ; la réponse apportée permet de révéler l'attitude qui existe à l'état latent chez le sujet. Les attitudes s'expriment ou se prolongent donc dans le comportement. A ce moment les prédispositions se transforment en des **dispositions** en lien avec le présent, avec ce qui se présente devant soi et relève du « comment », « du type de regard posé sur le réel » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 84)

Les attitudes du pédagogue jouent un rôle prépondérant dans la création d'un climat favorable à l'apprentissage. Les compétences de base des pédagogues flamands (de l'école maternelle jusqu'à l'école supérieure) par exemple, prescrivent que « l'attitude relationnelle du pédagogue doit montrer des qualités d'authenticité, d'acceptation, d'empathie et de respect. » (traduit du journal officiel belge dd. 17.01.2008, pp. 1594-1631). Dans cette prescription, on retrouve toutes les qualités qui, selon C. Rogers, sont indispensables pour créer un bon climat d'apprentissage :

« Il s'agit d'une authenticité transparente du pédagogue, de la volonté d'être une personne, d'être et de vivre les sensations et les pensées du moment. Si cette authenticité s'accompagne d'appréciation, de soin, de confiance et de respect pour l'apprenant, on obtient une amélioration du climat d'apprendre. Si une écoute empathique, sensible et précieuse est ajoutée, un climat libérant, stimulant l'apprentissage et la croissance spontanée, existerait » (traduit de Rogers, 1973, p. 112).

Apparemment, selon C. Rogers, l'attitude la plus fondamentale est donc l'authenticité du pédagogue, et quand cette authenticité est accompagnée d'appréciation, de soin, de confiance, de respect et d'une écoute empathique, un climat libérateur et stimulant est obtenu. D'autres auteurs confirment que la relation entre l'étudiant et le pédagogue doit être authentique et

caractérisée par respect et chaleur (Van Houtte, 2006 ; Swamithan, 2004) et qu'en général des qualités de confiance, respect et soin sont nécessaires pour obtenir un climat effectif et positif (Anderson, 1982 ; Cheng, 1994). K. Van Petegem va encore plus loin dans cette ligne de pensée et propose, dans sa thèse doctorale, d'utiliser la mesure du climat pour évaluer la qualité de l'éducation : *«Quality of education lies not only in exam results, but also in the teaching-learning process itself. The measurement of school and classroom climate should be used more often as indications for evaluating the quality of education »* (Van Petegem, 2008, p. 67).

Pourtant, bien que les pédagogues en Flandre aient appris, en théorie, que ces qualités relationnelles favorisent le climat d'apprentissage, ils ne reçoivent pas de formation pratique à ce sujet. En effet, la communication non-verbale fait partie de ces qualités mal élucidées, *« que la pratique pourrait à la rigueur perfectionner, mais considérées le plus souvent comme relevant de l'ordre du don et du mystère pédagogique »*.(Pujade-Renaud, Zimmermann, 1979, p.11).

Contrairement à l'enseignement général, j'ai fait moi-même l'expérience qu'une grande partie de la formation de pédagogues en eutonie se consacre au développement des attitudes, qui jouent un rôle prépondérant dans la pédagogie de l'eutonie. La neutralité bienveillante, par exemple, est l'attitude qui imprègne tout l'enseignement de l'eutonie ; c'est une attitude qui laisse à chacun la possibilité de se déployer à son propre rythme, comme le témoignent G. Brieghel-Müller et A. Winkler :

« Au cours de l'enseignement une attitude de neutralité bienveillante s'impose afin de sauvegarder la liberté et de respecter les réactions personnelles des élèves. L'eutoniste laissera le temps et l'espace à chacun pour sa croissance intérieure ».(Brieghel-Müller et Winkler, 1994, p. 20).

L'idée qui domine et détermine en effet toute la pédagogie de G. Alexander est le *« respect de la personne pour « ce qu'elle est » en tant qu'être humain »* (Schmidt, préface dans Hemsy de Gainza, 1997, p. 12). Ce respect se prolonge dans le respect de la parole lorsque, après son travail en eutonie, l'apprenant s'exprime avec des mots qui lui appartiennent. *« Les mots utilisés à ce moment sont d'une telle authenticité, qu'il convient surtout de n'en pas frustrer ceux qui les prononcent en leur en substituant d'autres plus savants ou plus explicatifs. »* (ibid., p. 13). Mais ce même respect se reflète également dans le comportement du pédagogue qui, selon V. Hemsy de Gainza, *« ne doit jamais écraser son élève avec son savoir ni par son désir excessif de l'aider, car de cette manière, il l'affaiblit, le freine au lieu de faciliter son développement »* (Hemsy de Gainza, 1997, p. 57). En effet,

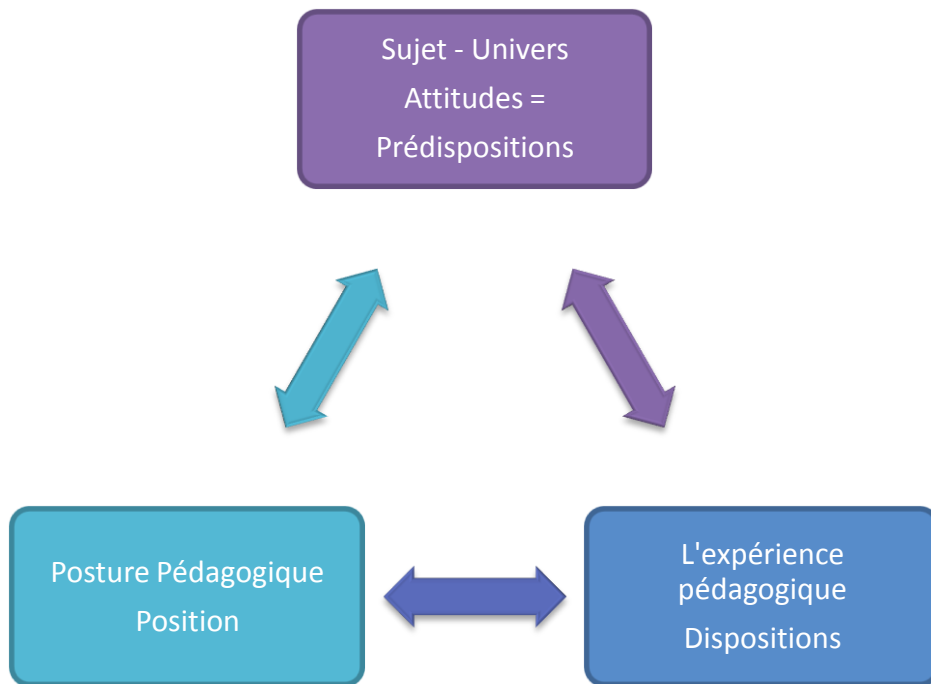
comme le constate G. Alexander elle-même, l'accompagnement verbale du pédagogue n'est en aucun cas suggestif et il est rare qu'il fait une démonstration pour éviter le danger de l'imitation. L'accompagnement verbal émane donc de son ressenti, est issu de sa présence incarnée, qui permet aux apprenants d'accéder eux aussi à cet état : « *C'est la présence, l'habitation corporelle du professeur qui est l'incarnation de ses consignes. C'est cette présence qui permet à l'élève, par homologie des corps, de conquérir sa propre incarnation, fondamentalement originale.* » (Balmer, Bex, Brieghel-Müller, Coursières, Le Bot, 1990, p. 6). Pour devenir et « être » pédagogue en eutonie, il est donc indispensable d'apprendre d'abord à vivre l'eutonie dans son propre corps. G. Alexander affirme que « *c'est la condition primordiale et cette faculté doit pouvoir s'exercer partout, non seulement dans une isolement protecteur mais quelles que soient les conditions extérieures* » (Alexander, 1977, p. 53).

1.4. En résumé

Le pédagogue est donc un sujet, un monde en soi, qui prend la posture de pédagogue pour réaliser un projet pédagogique et il a, dans le meilleur des cas, avec l'apprenant, un engagement et une motivation à réaliser le projet partagé. Il se situe à l'intérieur d'un *univers pédagogique*, qu'il peut partager avec d'autres de façon plus ou moins complète. Cet univers est peuplé de diverses constellations : des savoirs formels, mais aussi des savoirs tacites, des constats, des représentations, des attitudes, qui sont un ensemble de prédispositions inter-reliées.

Le pédagogue va installer les conditions pour réaliser l'expérience pédagogique et dans l'immédiateté de cette expérience, les prédispositions du pédagogue sont activées, se transforment dans des dispositions et se prolongent dans le comportement. Ces attitudes s'expriment dans la relation avec les apprenants et créent le climat d'apprentissage.

La posture et l'attitude ne sont pas liées par un contrat tacite. Le pédagogue peut détenir une posture relativement bien structurée mais entretenir en contrepartie une attitude de complète ouverture face à une situation, ce qui implique une mise entre parenthèses provisoire des ressources de la posture. La posture ne constitue pas un repère fixe ; elle peut varier et même évoluer mais seulement, comme le soulignent P. Paillé et A. Mucchielli dans le cadre de la recherche, « *si l'attitude est correcte, c'est-à-dire si elle est faite d'ouverture, d'écoute, de respect, si donc elle rend possible une remise en question de l'acquis* » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 84). Il va de soi qu'aussi bien une posture évoluée que l'expérience pédagogique même, vont influencer à leur tour l'univers du pédagogue.



2. La posture pédagogique et les attitudes chez le pédagogue du Sensible

2.1. Sa posture pédagogique

La posture est donc une position en lien avec un projet, avec un but à atteindre, mais quel est ce but du processus pédagogique du Sensible dans le contexte de la somato-psychopédagogie? Dans cette approche, qui place le corps au cœur du processus pédagogique, les apprenants sont amenés à faire l'expérience d'un vécu corporel particulier et inédit, le vécu du Sensible. L'objectif est de développer un rapport au corps, qui est considéré comme source de connaissance et vecteur de la construction de soi, afin d'enrichir le rapport à soi, aux autres et au monde.

La position que le pédagogue prend pour réaliser son projet pédagogique du Sensible est une posture de directivité informative. J'expliquerai d'abord cette « posture spécifique » du Sensible, pour ensuite parler de la posture de témoin, une méta-position bien connue dans le domaine du Sensible, dont je suppose que le pédagogue du Sensible est capable de la transférer vers l'acte pédagogique.

- **La directivité informative : une position**

La directivité informative est, comme déjà exposé plus haut dans le texte, la posture « spécifique » de la pédagogie du Sensible, où le pédagogue prend la position de mettre activement en circulation des informations qui ne sont pas spontanément disponibles pour la personne. Le guidage verbal selon la directivité informative consiste soit à décrire les phénomènes disponibles dans l'expérience et à poser des questions ouvertes qui vont produire des orientations d'attention, soit à aider à l'appropriation du sens de l'expérience corporelle par le sujet. La sollicitation active, mais non inductive, de la directivité informative « *ne limite pas la posture active et autonome de l'apprenant qui s'engage singulièrement avec les consignes du pédagogue dans son processus de réflexion et d'intégration de l'expérience* » (Aprea, 2008, p. 68).

- **La conscience témoin, une méta-position :**

Mettre en œuvre une conscience témoin au cours de l'expérience est : *un positionnement de la conscience pleinement et clairement situé « ni dedans ni dehors », permettant au sujet de n'être ni fusionné avec son expérience, ni distant d'elle* » (Berger, 2009c, p. 241). On est capable de maintenir une présence conjointe à l'expérience qui se déroule et à soi dans cette expérience : « *maintenir ensemble le « je » qui vit et le « je » qui observe* » (Bois, Austray, 2007, p. 9). Ce « je » qui observe est nommé par D. Bois, la « conscience témoin » : une part de la conscience qui prend acte de ce que le sujet est en train de vivre et le valide en temps réel. Dans le cadre de la gestualité du Sensible, il est même « *possible d'habiter dans l'immédiateté trois postures simultanées, à savoir : celle du sujet de l'expérience, celle de l'acteur, celle d'un observateur accueillant et réflexif* » (Rugira, 2008, p. 135).

Le pédagogue a eu une formation à cette conscience témoin dans sa propre pratique de l'introspection, de la thérapie manuelle et de la gestuelle du Sensible. Quand le pédagogue est capable de transposer cette conscience témoin vers la situation pédagogique, il peut à la fois être dans l'action et dans l'observation de son action, tout en restant en contact avec la résonance de l'expérience chez lui-même et chez les apprenants. A ce moment on voit apparaître, en plus de la position, les prédispositions et les dispositions du pédagogue, une **méta-position** qui veille au cœur de l'expérience, prend acte de ce qui se donne à vivre dans l'immédiat et offre la capacité de réorienter le processus pédagogique en fonction de cette observation.

2.2. Son univers pédagogique

L'univers pédagogique du Sensible a ses propres spécificités, que je conçois de la manière suivante d'après mon expérience.

- **Son expertise expérientielle :**

Pour réaliser son projet, le pédagogue du Sensible fait appel à sa propre expérience vécue du Sensible. En effet, comme le pose E. Berger dans le cadre de la somato-psychopédagogie : « *En quelque sorte, les séances de somato-psychopédagogie sont une 'école du corps intérieur' et le somato-psychopédagogue est un professeur de communication avec les sensations corporelles. On découvre avec lui* » (Berger, 2006, p. 24). Pour laisser découvrir les phénomènes à l'intérieur de l'expérience, une connaissance approfondie de ce 'corps intérieur' par le pédagogue semble donc indispensable et la meilleure manière d'obtenir une telle connaissance s'avère être l'expérience intense parce que comme le pose P. Paillé pour la recherche : « *nous ne pouvons pas vraiment connaître un phénomène qu'à partir d'une expérience intense du phénomène* » (Paillé, 2004b). Dans le cadre de l'accompagnement de la mise en sens de l'expérience corporelle sensible, H. Bourhis formule cette expertise comme suit :

« Le formateur qui réalise cet accompagnement est lui-même expert du rapport au corps sensible et a acquis une habilité pour expliciter sa propre expérience. Ainsi, il est capable d'aider l'apprenant à témoigner de la richesse de ses contenus de vécu et à déployer un sens qu'il ne découvrirait pas seule » (Bourhis, 2009b, p. 249).

Le pédagogue doit « *assumer son expertise* » (Bois, notes de cours, 2009e) , mais cela ne résulte pas dans une application stricte des protocoles et des contenus des « exercices » qu'il a vécus, au contraire il doit adapter tout au cas et au moment comme le pose aussi E. Berger :

« Le somato-psychopédagogue connaît un très grand nombre de mises en situation extra-quotidiennes ; mais il connaît surtout leurs principes de fonctionnement, ce qui lui permet d'en construire autant qu'il le souhaite et même d'en inventer de nouvelles si nécessaire, adaptées à votre cas particulier et à vos besoins exacts du moment » (Berger, 2006, p. 144).

Accompagner, c'est en effet une aventure, vécue dans l'immédiat par des êtres en relation qui cheminent ensemble : « *accompagner, c'est faire œuvre de soutien en non acte de prescription* » (Rugira, 2009, p. 250).

Cette expérience assumée du pédagogue reconforte considérablement les apprenants, qui se trouvent d'emblée dans un véritable challenge de sortir de leurs habitudes quotidiennes, Ceci demande en effet un vrai effort, comme le précise avec pertinence E. Berger :

« l'expérience extraquotidienne demande un effort : celui de s'extraire de son quotidien, des 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 » (Berger, 2006, p. 142).

En outre, oser la « renaissance » de se rencontrer vraiment est une renaissance parfois difficile, qui demande *« du courage, de la détermination, de la constance et de la reliance »* (Rugira, 2009, p. 256) ; se sentir soutenu par un pédagogue expert dans ce domaine va considérablement faciliter ce processus.

Pourtant, la compétence de l'expert peut dans certaines situations représenter aussi une menace pour les compétences propres, en rappelant aux individus leur propre « incompétence ». *« Si la menace en provenance de l'expert est évacuée, alors l'élève peut profiter de l'expertise de l'enseignant. En effet, l'information transmise par cet expert va pouvoir être intégrée de manière durable »* (Darnon & Butera, 2006, p. 176).

- **Son ancrage physique :**

L'expérience personnelle intense du Sensible en soi a laissé des traces dans le corps du pédagogue ; le statut de son corps a évolué, dans le meilleur des cas, vers un « corps Sensible » (Bois, 2007) défini par E. Berger ainsi :

« corps de l'expérience, du corps considéré comme étant la caisse de résonance de toute expérience, qu'elle soit perceptive, affective, cognitive ou imaginaires. Une caisse de résonance capable tout à la fois de recevoir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit, la lui rendant palpable et dont accessible ; capable aussi, par des voies dépassant les outils quotidiens de l'attention de soi, de dévoiler des facettes de l'expérience inapprochables par le retour purement réflexif : subtilités, nuances, états, significations, que l'on peut rejoindre que par un rapport perceptif intime avec cette subjectivité corporelle, et qui pourront ensuite nourrir les représentations de significations et de valeurs renouvelées » (Berger, 2005, p.51).

Le corps Sensible est un corps dont la matière corporelle est comme assouplie, rendue capable de capter et d'être affectée par des événements aussi bien intérieurs qu'extérieurs (le mouvement interne inclus), et de résonner et d'être touché par sa propre présence mais aussi de celui des autres. C'est un corps qui m'apprend quelque chose aussi bien de moi-même que

des autres ; c'est une caisse de résonance de l'expérience, qui permet une sorte de 'présence réflexive' dans l'acte de percevoir, mais aussi dans l'acte de penser et d'agir.

Ce corps donne lieu à une parole sensible, une parole qui étonne souvent celui qui la prononce et qui est capable de toucher comme un geste, comme une main, parce que c'est une parole où comme le stipule si justement E. Berger, « *des mots peuvent se donner à propos de l'expérience du Sensible depuis elle, dans l'expérience, au cours de l'expérience, au cœur de l'expérience, et que ces mots sont alors issus de l'expérience, et non pas posés sur l'expérience depuis un 'en dehors' ou un 'a posteriori'* ». (Berger, 2009c, p. 458).

- **Ses attitudes : des prédispositions**

A part de ses attitudes personnelles, le pédagogue du Sensible a développé des attitudes spécifiques pendant son expérience personnelle du Sensible.

- *Son attitude de base : la neutralité active*

L'attitude de base pour pénétrer l'univers du Sensible, cet équilibre délicat entre neutralité et activité, est précieuse dans la situation pédagogique, parce qu'elle prépare le pédagogue à une attitude simultanée d'ouverture et d'ancrage, de stabilité et de liberté et de vigilance et de disponibilité.

- *Sa présence :*

A partir de l'expérience du Sensible, se construit progressivement une nouvelle nature de rapport à soi, la présence à soi, que D. Bois définit ainsi : « *il s'agit d'une présence à soi, à partir d'un contact conscient avec l'intériorité du corps, que le sujet découvre comme étant un support inédit de relation.* » (Bois, 2007, p. 341) Cette qualité de présence qui se donne constitue en effet une découverte d'importance, car elle introduit une possibilité d'être-là, d'être présent dans l'acte de percevoir, d'agir ou de penser. Cette aptitude à être-là ouvre la porte d'une présence inédite dans la relation à autrui ; il faut en effet « *savoir être-là et savoir être avec pour entrer en relation* » (Rugira, 2008, p. 136) ; c'est une condition indispensable pour le pédagogue du Sensible afin de pouvoir interpeller, accompagner et conseiller.

Mais, comme le soulève B. Honoré : « *Dans l'ouverture à la présence, j'excède mes représentations, mes significations, mes valeurs, mes croyances, mon mode habituel de penser, pour aller vers ce qui est présent, en me laissant envelopper par la présence elle-même.* » (Honoré, 2005, p. 284). Dans l'ouverture à ma présence et grâce à mon intériorité corporéifiée, je ressens l'Être au cœur de ma chair et je deviens de plus en plus une forme

transparente à travers laquelle cet Etre « *peut se rendre manifeste, s'exprimer, déployer la personne et agir activement dans le monde à travers elle.* » (Rugira, 2009, p. 250)

2.3. La situation pédagogique du sensible

- **Une transposition des prédispositions en des dispositions**

L'ensemble de prédispositions du pédagogue du Sensible est actualisé au moment de la situation pédagogique dans des **dispositions** qui s'expriment dans son comportement. Comme j'ai déjà mentionné, cet ensemble de prédispositions est d'une part héréditaire et d'autre part apprise, ce qui implique que les prédispositions du pédagogue, étant sujet Sensible, ont dans le meilleur des cas énormément évolué et ont influencé ses manières d'être à soi, aux autres et au monde. Toutefois, une transposition de ces attitudes, de neutralité active et de présence par exemple, vers la situation pédagogique reste nécessaire et demande une conscientisation et un choix : le choix d'oser assumer dans le monde la responsabilité d'agir au nom de l'être. C'est « *cet engagement prolongé et incarné en relation qui devient visible* » (Rugira, 2009, p. 281) pour les apprenants. En effet, quand le pédagogue ose assumer la manifestation de l'Etre dans le monde et fait le choix d'incarner cette part la plus intime de soi-même, rencontrée au cœur de sa chair, dans sa vie relationnelle et dans son activité pédagogique, sa présence silencieuse devient « *à la fois un appel et une promesse* » pour l'apprenant « *à oser la rencontre avec son être propre* » (*ibid.* p. 268). A ce moment, comme le précise avec pertinence J.M. Rugira :

« *ce n'est pas simplement moi, cette forme de chair et d'os, qui l'appelle, qui la somme d'oser sa vie, mais bien sa vie en elle-même, sa vie tel un sujet bienveillant qui l'invite dans le lieu du vivant par ma parole et ma présence* » (*ibid.* p. 281).

La rencontre du Sensible invite le pédagogue à cheminer vers son être en vue de devenir sa manifestation dans le monde : il participe à ce moment non seulement à la démocratisation du rapport au Sensible, mais aussi à « *la démocratisation de la question de l'être.* » (*ibid.* p. 265)

Je me retrouve dans les propos de A. Noël, quand elle prétend qu'il y a un risque pour le somato-psychopédagogue de s'enfermer dans sa singularité :

« *Le développement des compétences dialogiques est un incontournable pour toute pratique d'accompagnement. Ces compétences sont surtout indispensables pour des praticiens somato-psychopédagogues, car cette pratique favorise de prime abord une relation stable de soi à soi. Malgré les avantages incontestables de cette posture pédagogique et relationnelle, il y a ici un risque réel de s'enfermer voire même de se noyer dans sa propre singularité.* » (Noël, 2008, p. 177).

Pourtant, là où elle réclame le développement des compétences dialogiques comme solution, je vois plutôt la nécessité d'une transposition consciente des attitudes, développées par la relation au Sensible, vers la pratique d'accompagnement. En effet, le transfert fait appel à l'action et se différencie ainsi d'une application simple. (Frenay & Bédard, 2006, p. 127)

- **La relation de réciprocité actuante :**

La relation au Sensible du pédagogue, à l'Être au cœur de sa chair, se reflète dans sa présence, sa voix, son regard et crée un climat, une ambiance, un fond perceptif commun, un fond Sensible suffisamment prégnant même pour être capté par des consciences non encore éveillées. Par le vivre ensemble dans cette communauté de présence, la relation au Sensible est comme rendue contagieuse et les apprenants sont invités d'oser la rencontre avec leur être propre. L'interaction entre les participants et le pédagogue peut se déployer de plus en plus vers une inter-réciprocité actuante et permet d'installer une relation de réciprocité actuante, évolutive et agissante, comme le souligne A. Noël :

« Lorsqu'une telle expérience est vécue à deux ou encore en groupe, une forme particulière de réciprocité évolutive et agissante, nommée réciprocité actuante par Danis Bois, se déploie aussi bien à l'intérieur de chaque partenaire de la relation, qu'à l'extérieur et entre eux. C'est cette évolutivité qui devient le cœur qui déploie la relation et lui permet non seulement de prendre forme mais aussi de se transformer » (Noël, 2008, p.58).

Cette rencontre de très grande qualité, cette expérience corporelle commune permet d'« être totalement avec l'autre sans se perdre pour autant » (Lefloch, 2008, p. 58). En effet, le mouvement interne offre à vivre un lieu animé et vivant où la distance entre les participants n'existe plus : « le fond perceptif commun qui se situe en amont des modes de relation affectifs ou émotionnels traditionnels, lesquels feraient obstacle à l'instauration d'un climat de réciprocité actuante. » (Bois, cité par Bourhis, 2009a, p. 295). La présence de ce fond commun construit un lieu de rencontre silencieux, profond, partagé, dans lequel chacun se sent impliqué, concerné avec le sentiment unique de se ressentir et de se rencontrer. Ce silence n'est pas une absence de bruit, mais une *suspension*, une densité où les mots peuvent *prolonger le silence* sans l'interdire. Est-ce de cela que Merleau-Ponty parle quand il dit :

« Il nous faut considérer la parole avant qu'elle soit prononcée, sur le fond de silence qui la précède, qui ne cesse de l'accompagner, et sans lequel elle ne dirait rien; davantage, il nous faut être sensible à ces fils de silence dont le tissu de la parole est entremêlé » (Merleau-Ponty, cité par Bony, 2004, p. 28) ?

Cette unité sensible, active et surprenante, oblige à s'ajuster en permanence : la qualité de présence par exemple doit épouser sans cesse l'évolutivité de cette relation ; trop présent et

l'autre est étouffé, pas assez et il n'arrive plus à s'exprimer. D. Bois parle d'amour pour qualifier cette modalité de relation de présence à l'autre, qui permet de le rejoindre pleinement :

« C'est une bienveillance totale envers l'autre qui est demandée. L'absence de jugement est encore trop faible ; c'est d'amour qu'il s'agit, non pas pour l'autre en tant qu'individu mais pour le devenir qu'il représente, pour la potentialité qui demande à naître en lui » (Bois, 2006, p. 176).

- **Vivre de 'manière Sensible' la pédagogie:**

Mais aussi le pédagogue doit et peut ajuster en permanence son action pédagogique pour épouser l'évolutivité de cette relation ; souvent le processus pédagogique à l'œuvre se développe dans une direction parfois surprenant pour le pédagogue après-coup, mais chaque fois la cohérence du processus parcouru apparaît comme étonnante.

L'évolutivité de cette rencontre de très grande qualité permet en plus au pédagogue de vivre de 'manière Sensible' la posture de directivité informative. Cette posture devient alors *mouvement* (Berger, 2009c, p. 236) et *« peut varier d'une posture de non-directivité à une posture d'accompagnement à une posture de directivité informative »*. (Bois, notes des cours, 2009e) en fonction de la nécessité du moment. J'ai même le sentiment que je peux non seulement varier ma posture pédagogique et me mettre devant, à côté ou derrière les apprenants, mais que ma relation au Sensible m'offre un lieu (ou je deviens plutôt un lieu) où je peux prendre toutes ces postures en même temps et être à la fois dans un **rapport créatif** de réciprocité actuante à moi, aux autres, à l'expérience, au savoir...

2.4. Conclusion

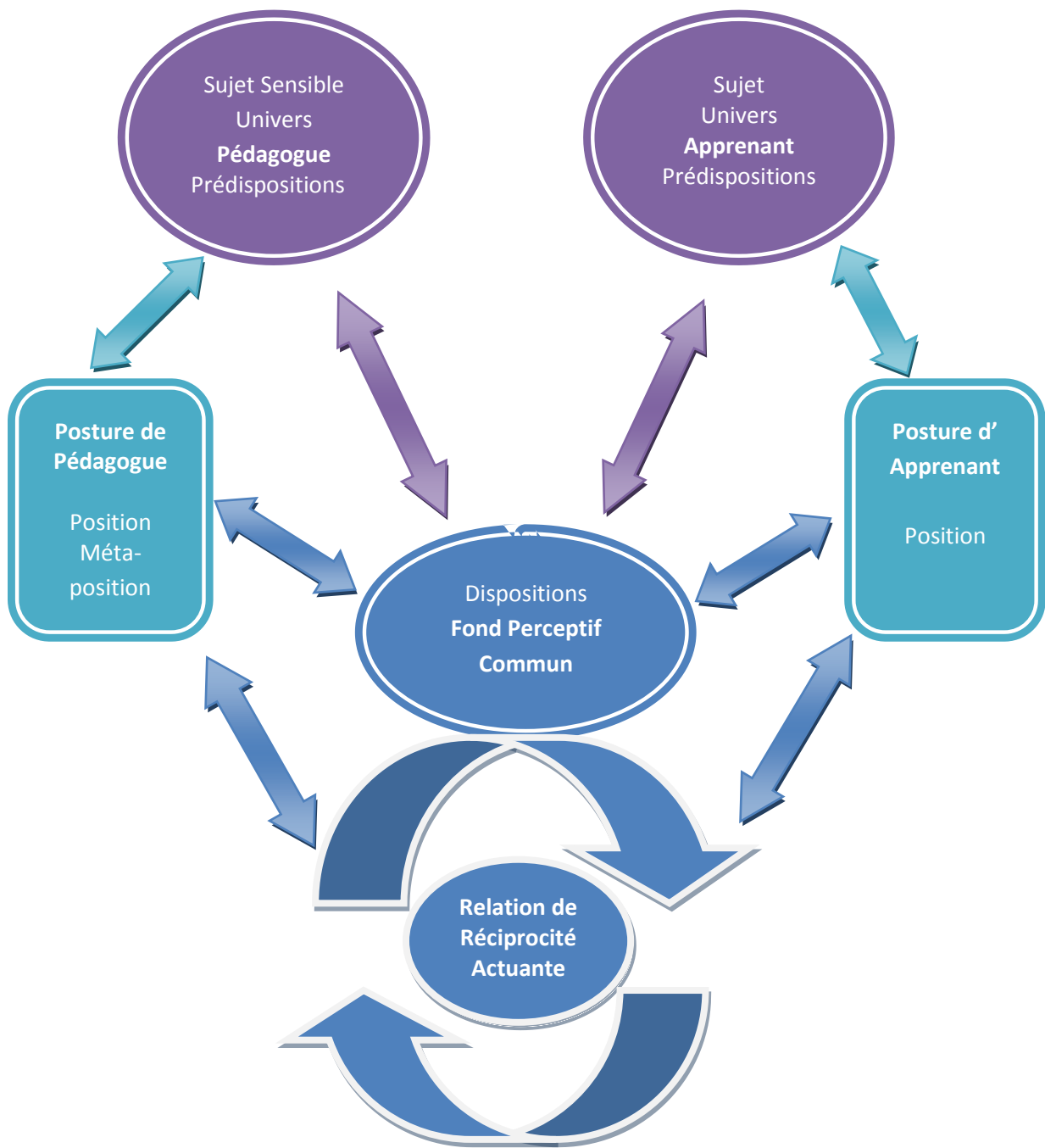
Aussi bien le pédagogue que l'apprenant sont des sujets, qui baignent dans un univers peuplé de diverses constellations. Ils disposent d'un ensemble de prédispositions inter-reliées qui vont s'actualiser dans l'expérience pédagogique. Pour réaliser leur projet partagé, ils ont un engagement et se positionnent dans une posture de pédagogue et dans une posture d'apprenant. Le pédagogue du Sensible est capable de prendre la méta-position de conscience témoin pendant son activité pédagogique.

La relation au Sensible du pédagogue crée un fond Sensible suffisamment prégnant pour être capté par la conscience non-éveillée de l'apprenant et la relation au Sensible est rendue comme contagieuse ; une relation créatrice de réciprocité actuante s'installe et permet de vivre de 'manière Sensible' la posture pédagogique et influence évidemment la posture de

l'apprenant, par exemple par une motivation immanente. Une posture évoluée influence à son tour l'univers des sujets, aussi bien que l'expérience pédagogique en soi.

Il me semble que cette tentative de clarification de postures et attitudes pédagogiques forme déjà un premier résultat de recherche, pas directement lié à l'analyse de données mais obtenu par la réflexion théorique, évidemment ancrée dans mon expérience de pédagogue. Cette clarification a non seulement créé pour moi une compréhension nouvelle, elle a aussi modifié l'orientation de l'analyse.

Mais, il y a plus : j'ai adoré cette réflexion. D'abord, parce qu'elle a revalorisé ma grande volonté de comprendre, que j'ai négligée trop longtemps, mais surtout parce qu'elle m'a donné le sentiment de créer quelque chose. C'est comme un œuvre d'art, qui prend peu à peu sa forme jusqu'au moment où toutes les parties s'ajustent dans une cohérence naturelle.



Partie 2

Posture épistémologique et cadre méthodologique

Chapitre 1

Terrain pratique de la recherche

J'ai choisi d'aborder le cadre pratique et l'épistémologie avant la méthodologie de recherche, car les entretiens qui serviront de matériau de recherche se sont construits sur la base de mise en situations pratiques préalables qui constituent donc à mes yeux la toute première partie de ma recherche. J'analyserai ce que rapportent les étudiants dans les entretiens ; c'est au contact de cette proposition pédagogique qu'ont été produites les données que j'analyserai. Il me semble donc pertinent d'informer le lecteur des contenus de la scène pédagogique pour mieux appréhender les enjeux et les impacts de cette pédagogie du Sensible sur les étudiants.

Comme j'ai déjà communiqué dans la première partie de cette recherche, ma pratique ressemble d'une part à l'« officialité », mais d'autre part elle est complètement différente : c'est-à-dire, c'est une pratique de mouvement directe, qui ne passe pas par la thérapie manuelle, mais qui utilise un éveil sensoriel en position allongée sur le sol. Dans ce chapitre, je n'ai donc pas l'intention de revenir sur la Gymnastique Sensorielle appliquée dans son contexte habituel (Noël, 2001 ; Eschalier, 2009), qui a été pleinement abordée en la partie théorique. Mon objet est ici plutôt de décrire précisément l'éveil sensoriel en position allongée sur le sol. Je prends le temps d'une description détaillée parce que cet éveil joue le rôle de la thérapie manuelle préalable à la Gymnastique Sensorielle habituelle. Pourtant, avant d'entrer dans cet aspect particulier, je propose d'exposer d'abord la structure générale de ma pratique, suivie de quelques réflexions de ma part autour de ce travail en position allongée.

1. Structure générale de la pratique de mouvement directe

Dans le cadre d'un projet « long », de huit séances d'une heure et demie, la succession suivante est généralement suivie : les quatre premières séances sont consacrées à l'éveil

sensoriel en position allongée, combiné avec des mouvements d'accordage en position assise. Les deux suivantes, des mouvements d'accordage en position debout y sont ajoutés et avec les deux dernières des enchaînements issus du premier degré du mouvement codifié. L'ensemble de ces mouvements assis et debout sont des exercices classiques de la Gymnastique Sensorielle telle qu'elle est habituellement pratiquée. Je vous livre ici le témoignage d'une étudiante, qui décrit dans son journal de bord de manière adorable, l'effet d'un tel enchaînement effectué pendant la dernière séance :

« La fluidité du mouvement me donnait une grande détente... un sentiment de douceur, de souplesse et de facilité. Un sentiment de « réussir » dans une période de grande résistance. Je me sentais stable, sûre et solide. »

Chaque séance commence par un travail en position allongée, qui me permet d'installer un climat de calme ; c'est un temps de parenthèse avec la vie agitée du dehors, un temps pour réorienter son attention sur l'intériorité. C'est également un temps pour établir un climat de confiance et de sécurité, pour créer une ambiance Sensible et instaurer une relation de réciprocité actuante.

Chaque temps de travail est suivi d'une parole groupale, ciblée d'abord sur la description phénoménologique des contenus de vécus corporels, préalablement notée par écrit par la personne ou pas, puis grâce à des relances verbales de ma part, la personne est amenée à préciser son expérience, et à faire des liens entre son vécu corporel et sa vie quotidienne. En effet, l'atmosphère particulière de la réciprocité actuante permet à la personne de renouveler son regard sur sa situation présente, passée et future.

2. L'éveil sensoriel en position allongée

2.1. Une porte d'entrée

Une première question prioritaire dans un travail semblable avec des débutants, consiste, selon moi, dans la recherche d'une porte d'entrée. Il s'agit de faire glisser en quelque sorte une expérience quotidienne concrète et connue (comme par exemple un stretching en position allongée pendant mes cours d'éducation physique) sans interruption dans une expérience extraquotidienne : en position allongée, les pieds en appui, je leur demande d'explorer la position des pieds sur le sol. Déjà la notion qu'une telle exploration n'est pas du

tout évidente sans l'usage du sens visuel, suscite un étonnement de leur part et ouvre la porte vers des découvertes ultérieures.

2.2 La construction d'une globalité corporelle

Un deuxième aspect important est la construction préalable d'une globalité corporelle bénéfique à la contemplation introspective. La position allongée est ici, comme la position assise dans le cadre de l'introspection, le premier point d'appui que l'on se propose à mener. Il est donc intéressant d'habiter cette posture, de l'investir pleinement et de la réajuster s'il le faut dans le sens d'un meilleur confort perceptif, mais aussi de poser son attention sur les différents appuis pour construire une unité corporelle jusqu'à ce que « *finalement, l'ensemble du corps est posé, apaisé, unifié, en équilibre.* » (Berger, 2006, p. 83)

2.3. Une forme d'introspection

En effet, cet éveil sensoriel en position allongée se fait dans la même mobilisation introspective qu'une introspection sensorielle « classique »⁶ en position assise, mais la réalité du sol et la motricité subtile d'une extrémité dans une conscience globale du corps en font la différence. Ce n'est que récemment, au moment où j'avais l'occasion d'introduire ma pratique de mouvement directe chez des fasciathérapeutes en Belgique, que je m'en suis vraiment rendu compte. Une condisciple de ma promotion, dont je sais donc très bien qu'elle a déjà réalisé un grand travail personnel à cause d'une cécité perceptive, me confiait : « *c'était la première fois que je pouvais rester attentive pendant une introspection...et probablement la simplicité et la réalité de ce travail y étaient pour quelque chose* ». J'étais vraiment touchée par sa confiance, qui définissait ma pratique comme une introspection, mais en même temps un tas de questions autour de la suite de sa communication, surgissaient en moi : est-ce que ce résultat dépendait seulement de la simplicité et de la réalité de ce travail ou est-ce que la qualité et la densité extraordinaire du silence, dues à l'expertise des participants dans le rapport au Sensible, qui s'était installé d'emblée et que je ressentais immédiatement comme un fond Sensible, jouait également un rôle ? Ou est-ce que c'était plutôt ma présence, se prolongeant dans ma voix, mes mots et mon regard, comme me révélait une autre participante ? Ou est-ce que cela commence par mon regard et se prolonge dans mes mots et le silence, comme le soulève le sociologue et philosophe libanais, le Dr. Abdo Kahi, cité par M. Vincent-Roman :

⁶ L'introspection sensorielle est un cadre d'expérience extra quotidienne codifiée qui permet à la personne de mobiliser une activité introspective qui s'appuie sur les différents vécus du corps.

« [...] cela commence par le regard, continue par la parole, et s'achève par le silence. [...] Le premier regard crée le contact. [...] La parole [...] Elle est le prolongement de la relation commencée. [...] Le silence suit : lorsque les mots se sont accordés, que nos paroles ont du sens, alors il n'est plus toujours nécessaire de dire. La compréhension devient muette, ce sont les attitudes, la direction du regard, le mouvement des mains, le positionnement qui transmettent les messages. » (Vincent-Roman, 2009, p. 66-67)

J'espère profondément trouver des réponses sur ce questionnement par l'analyse et l'épluchage des données de cette recherche.

2.4. Une motricité subtile

Cet éveil sensoriel en position allongée sur le sol, se fait donc dans la même mobilisation introspective qu'une introspection sensorielle classique en position assise. Pendant ce temps introspectif, une motricité subtile d'une extrémité du corps dans une conscience corporelle globale est effectuée, guidée par le pédagogue en faisant des propositions motrices *a minima* dans la lenteur ; parce que l'action est limitée, la personne peut conserver plus facilement son attitude contemplative. Le détournement du geste donne lieu à un mouvement inédit, parce que ce n'est pas un mouvement articulaire (comme plier ou déplier) et ne renvoie donc pas à un schéma moteur habituel. La position allongée diminue non seulement la confrontation avec la pesanteur, mais augmente encore la réceptivité de la personne pour capter au plus vite la modulation tonique et le prémouvement pour le prolonger dans une motricité subtile, cette transition dynamique entre la force du mouvement interne et la force motrice qui crée le déplacement dans l'espace.

2.5. Un entraînement à l'attention consciente

L'intention directionnelle du geste est comme un rail le long duquel s'oriente le mouvement visible, donnant l'impression de glisser dans la direction choisie. Le mouvement effectué est un mouvement subjectif, un mouvement de rapport, un « *petit mouvement de rien du tout* qui, pour utiliser les mots adéquats de J.M. Rugira, *me concernait entièrement, comme aucun de mes mouvements ne l'avait fait auparavant* » (Rugira, 2008, p. 133). Ce travail de pédagogie du mouvement est un entraînement efficace à l'attention consciente (M.C. Josso cité par J.M. Rugira, 2008). L'attention des étudiants est portée à la fois sur une expérience corporelle concrète et sur l'expérience subjective qui l'accompagne. Bouger de cette manière permet, comme le précise avec pertinence J.M. Rugira :

« de développer un observateur témoin de son expérience et permet au sujet de cette expérience de pouvoir être à la fois dans l'action, tout en restant au contact de son éprouvé et en réfléchissant sur les effets de son mouvement. » (Rugira, 2008, p. 135).

2.6. Quelques avantages

Enfin, il me semble que la position allongée au sol en soi présente déjà quelques avantages que je voudrais bien partager avec vous.

Avant tout, elle offre aux étudiants un moment de repos dans leur vie agitée et apparemment ils en ont vraiment besoin, mais c'est seulement au moment du repos qu'ils réalisent par contraste ce manque énorme. L'écart avec leur vie quotidienne est tellement grand, que cette situation en position allongée en soi augmente déjà en quelque sorte l'extraquotidienneté, ce qui favorise à son tour l'apprentissage dans la pédagogie du Sensible.

Ensuite, dans cette position, les étudiants ne se sentent pas regardés par les autres et ne peuvent pas regarder les autres non plus, avec l'intention de les imiter ou de se contrôler soi-même. Ils sont plus vite capables de focaliser leur attention sur eux-mêmes, parce qu'en effet en position allongée il n'y a pas beaucoup à voir. En plus, quelques étudiants témoignent que cette position en soi leur donne plus de solidité, comme par exemple Leen quand elle raconte : « *En position allongée, je ressentais plus de stabilité et de sécurité que sur la chaise. Il n'y avait pas de vide devant, à côté ou derrière moi* ».

Enfin, cette position allongée au sol donne presque immédiatement un bilan du corps. Le sol est comme un miroir qui reflète nos tensions à ce point que l'expression « *le sol est dur* » devrait plutôt être remplacée par « *le sol nous montre où nous sommes endurcis* ». En outre, le sol joue aussi un rôle dans la construction identitaire : à travers sa résistance on se perçoit en tant que soi-même et on se différencie de l'environnement. Écoutons, à nouveau Leen, quand elle révèle à la fin d'un premier cours : « *Au début, j'étais simplement couchée sur le sol, mais finalement, je me sentais couchée et j'étais aussi vue par les autres ; je n'étais plus invisible (faite de verre)* ».

2.7. Quelques exemples

- La position de départ est la suivante : le corps est en position allongée, les jambes sont pliées avec les pieds en appui et les genoux en direction du plafond. La jambe droite est ramenée vers le tronc. Au lieu de remettre le pied sur le sol, le pied droit et plus spécifiquement la plante du pied, reçoit l'intention de rechercher le sol dans l'espace. Quand la direction intentionnelle est bien suivie, très vite un mouvement subjectif et

sans effort surgit, qui se finalise dans l'atterrissage du pied sur le sol : le pied se « pose » en (point d') appui. Deux étudiantes, en témoignent dans leur journal de bord après un premier cours d'une heure et demie :

- **Carolien** : « *Il me semblait durer infiniment avant que mon pied se reposait sur le sol et ma jambe s'allongeait* ».
- **Kelly** : « *ramener mon pied vers le sol me semblait durer éternellement , mais ces mouvements lents me donnaient bien du repos. Un moment donné, j'avais le sentiment de ne plus bouger moi-même, mais qu'il y avait une force qui me poussait plus loin* ».

Kelly révèle même le ressenti d'une force qui la bouge, indépendante de sa volonté ; quand elle parle d'une force qui la poussait plus loin, est-ce que c'était plus loin ou dans une autre orientation que ses habitudes ?

- Une fois que le pied a « atterri » sur le sol et que le pied est posé en appui, le gros orteil est invité à glisser et à emmener le pied et la jambe dans son mouvement linéaire jusqu'à ce que la jambe se trouve étendue sur le tapis. Pendant ce mouvement, le pédagogue peut intégrer la biomécanique sensorielle ⁷et poser l'attention sur la dissociation des pôles du tibia et du fémur. Le témoignage de Natalie, une étudiante qui fait partie de cette recherche, à propos de cet exercice dans son entretien, confirme le ressenti d'un mouvement subjectif :
 - **Natalie** : *parfois j'ai ressenti cela quand j'étais allongée sur le dos et que je devais étendre la jambe, c'était comme si elle mesurait trois mètres de long...*
- La position de départ est de nouveau : le corps est en position allongée, les jambes pliées avec les pieds en appui, les genoux en direction du plafond et la tête posée sur un petit coussin. La tête va rouler d'appui en appui vers la droite, prend un point d'appui, pour rouler ensuite d'appui en appui vers la gauche. Là, on prend de nouveau un point d'appui, pour rouler une deuxième fois vers la gauche jusqu'à ce que la tête se retrouve de nouveau au milieu du corps. Le pédagogue peut poser l'attention sur l'appui de l'occiput dans le coussin, le mouvement du nez dans l'espace et les deux oreilles, le crâne et le contenu, jusqu'à ce que l'étudiant reçoive une conscience globale de la tête. A ce moment, le mouvement devient sensoriel, selon D. Bois : « *Le mouvement devient sensoriel quand on commence à l'observer avec une conscience globale et globalisante, qui perçoit tous les détails en même temps, sans que cela nous*

⁷ « *L'étude du comportement des différentes structures anatomiques en action, pendant le déroulement de l'action* » (Courraud-Bourhis, 2005, p.9).

fait sortir du tout » (Bois, cité par Berger, 1999, p. 93). Kim, une fasciathérapeute, en témoigne :

- **Kim** : « *c'est un exercice connu, mais je trouve qu'il est plus facile à effectuer en position allongée, parce que c'est plus réel, à cause des appuis concrets* ».
- La position de départ est cette fois-ci en position allongée sur le ventre. Le talon reçoit la responsabilité de guider le mouvement vers le haut et d'emmener le pied et la sous-jambe jusqu'à la verticalité. Le reste du pied « pend » en quelque sorte au talon et suit le mouvement jusqu'à ce que la sous-jambe se trouve dans la verticalité. Là, on fait un point d'appui, pour retourner après vers le bas en se laissant aider par la gravitation. Le pédagogue peut intégrer la biomécanique sensorielle et tirer l'attention sur la dissociation des pôles du tibia. Kim, la fasciathérapeute, et Carolien, une étudiante, en témoignent :
 - **Kim** : « *en position allongée sur le dos, je suis plus consciente de mon corps, mais sur le ventre beaucoup moins, j'étais totalement désorientée !* »
 - **Carolien** : « *J'avais le sentiment que le retour était infini (sans fin ?) et que mon pied s'affaissait dans le sol* ».

Carolien témoigne de nouveau d'un déplacement subjectif, plus ample que le déplacement réellement effectué, tandis que Kim remarque une asymétrie sensorielle entre l'avant et l'arrière de son corps.

Cet éveil sensoriel allongé me semble apporter – non pas les mêmes effets exactement que la thérapie manuelle - mais des effets suffisants pour libérer les tensions toniques, pour mettre les participants en contact avec leur intériorité afin de devenir de plus en plus conscient du mouvement interne.

Chapitre 2 :

La posture épistémologique

La posture épistémologique d'une recherche, est imposée par la cohérence avec l'objet et la question de recherche. Dans le respect de cette cohérence, l'objet de ma recherche m'a amenée à opter pour une posture impliquée au sein d'une approche de recherche qualitative et compréhensive.

1. Une recherche qualitative et compréhensive

Comme la plupart des chercheurs du CERAP (Centre d'Etude et de Recherches Appliquées en Psychopédagogie)⁸, un laboratoire où l'expérience du Sensible est objet de réflexion et de recherche, j'ai choisi de m'inscrire dans le champ de la **recherche qualitative et compréhensive** (Paillé, Mucchielli, 2008 ; Santiago, Delefosse, Rouan, 2001). C'est une inscription évidente, vu que l'expérience humaine anime aussi bien ma recherche que l'ensemble des questionnements de recherche du paradigme du Sensible (Austry, Berger, 2010, p.14).

Suivant les distinctions fondamentales de P. Paillé et A. Mucchielli, la recherche est dite **qualitative** principalement dans deux sens :

« d'abord dans le sens que les instruments et méthodes sont conçus pour, d'une part, recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo...), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que de les transformer en pourcentages ou en statistiques) ; la recherche est aussi dite qualitative en un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière 'naturelle', [...] (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 9).

Il s'agit donc d'abord d'utiliser des instruments et des méthodes avec l'objectif de rassembler des données non mesurables pour en extraire le sens et ensuite de suivre une logique naturelle

⁸ Le Centre d'Etude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie perceptive (CERAP) de l'Université Fernando Pessoa (www.ufp.pt) a pour objectif d'étudier le rapport particulier à l'expérience sensible du corps, et la place du corps sensible dans les processus d'apprentissage éducatifs, formatifs et existentiels.

dans l'ensemble du processus, par exemple dans l'analyse de données qui « *met à profit les capacités naturelles de l'esprit du chercheur* » (ibid., p. 9).

L'approche **compréhensive**, un positionnement intellectuel, postule non seulement une radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physique, mais également « *la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme* » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 29). Cet approche comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive pour conduire à une « *interprétation 'en compréhension' de l'ensemble étudié* » (ibid. p. 29).

1.1. Des données qualitatives

Tout d'abord, cette recherche repose sur un recueil de données qualitatives, à savoir les entretiens avec les participants, relatant leur ressenti des cours en temps réel et en différé. Ces vécus d'expérience, sous forme de témoignages, sont en effet typiquement des données qualitatives, en référence à la définition qu'en donnent P. Paillé et A. Mucchielli : « *Une donnée qualitative est une donnée de signification immédiate revêtant une forme discursive* » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 51).

Ces vécus d'expérience ont été recueillis à travers des entretiens de recherche, selon des conditions favorisant l'expression de la subjectivité de l'interviewé, dans lesquels j'ai donné la parole aux étudiants, afin d'être instruits par eux, pour essayer d'accéder à une connaissance plus globale, comme le proposent P. Paillé et A. Mucchielli :

« ... le chercheur doit donner la parole aux autres et être humble, car ce sont les autres qui détiennent les clés de leur monde. Le chercheur va, en quelque sorte, reconstituer ce monde collectif dont chacun des acteurs n'a qu'un petit bout, bien qu'il participe à la construction totale collective » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 87).

1.2. Une analyse qualitative des données

L'analyse de ces contenus de vécu a ensuite été conduite dans une orientation de comprendre les phénomènes à l'œuvre et non pas de les prouver, car ces contenus d'expériences sont, comme le souligne pertinemment D. Bois : « *porteurs d'un sens qui ne se voit pas, qui ne s'observe pas d'emblée et qui est donc non mesurable* » (Bois, 2006, p. 132).

Pour essayer de comprendre ces phénomènes et surtout d'en rechercher le sens, j'ai opté pour une méthodologie d'analyse en mode d'écriture (Paillé, Mucchielli, 2008), où :

« l'analyste va s'engager dans un travail délibéré d'écriture et de réécriture, sans autre moyen technique, qui va tenir lieu de reformulation, d'interprétation ou de théorisation du matériau à l'étude. L'écriture devient ainsi le champ de l'exercice

analytique en action, à la fois le moyen et la fin de l'analyse » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 123).

Bien que ce choix n'était pas évident pour moi, vu ma connaissance problématique de la langue française, je l'ai fait, hésitant au début, parce que l'analyse à travers l'écriture correspond en fait à ma logique d'analyse réelle, à ma volonté de faire des liens entre les phénomènes et d'en rechercher les significations. L'un des avantages à pratiquer l'écriture en texte suivi est, en effet, que sa fluidité et sa flexibilité permettent d'emprunter des voies d'interprétation incertaines ou même de suggérer des interprétations diverses, de poser et de résoudre des contradictions, bref de faire écho à la complexité des situations et des événements. L'écriture, selon P. Paillé et A. Mucchielli, laisse plus que tout autre moyen place à l'expression spontanée et à la création de sens :

« L'écriture n'est donc pas uniquement un moyen de communication, ou même une activité de consignation, mais un acte créateur. Par elle le sens tout à la fois se pose et s'expose. L'écriture permet plus que tout autre moyen de faire émerger directement le sens » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 127).

Il s'agit donc à la fois de science et d'art. En effet, cette recherche concerne la science dans la mesure où elle doit respecter des critères de rigueur propres à la recherche qualitative, mais aussi l'art, dans la mesure où elle laisse une large place à la créativité qui émerge en temps réel de l'analyse. Je suis convaincue que ma relation au Sensible a favorisé l'accès à cette émergence créatrice décrite par C. Courraud : *« L'émergence créatrice naît dans une rencontre féconde entre mes données et ce qui émerge en moi »* (Courraud, 2007b, littérature grise).

1.3. Une interaction entre théorie et analyse des données

L'analyse de données et la recherche théorique s'interpénètrent et s'influencent au cours même du processus de recherche. Cette notion d'un aller-retour entre théorie et analyse, qui permet une prise de recul par rapport aux mouvements d'analyse, a été évoqué par Strauss et Corbin, pour qui : *« [...] durant toute la recherche, il faut continuer à fouiller l'ensemble de la documentation [...] et faire alterner lecture et analyse des données »* (2004, p. 56). C. Lanaris, va dans le même sens quand elle justifie une interaction permanente entre l'expérience du chercheur, son savoir théorique et les données recueillies à toutes les étapes de la recherche, pour accéder à une compréhension plus globale du phénomène étudié :

« l'expérience du chercheur devient son premier outil de compréhension du phénomène étudié, et joue un rôle fondamental à toutes les étapes de la démarche.

Une interaction constante entre l'expérience du chercheur, les connaissances théoriques et les données issues des participants amène à une compréhension plus globale » (Lanaris, 2001, p. 237).

Pendant mon analyse en mode d'écriture, cette interaction constante s'est presque imposée « naturellement » à moi : ce va-et-vient entre mon expérience, les connaissances théoriques et les données dans mes pensées est clairement présent dans mon analyse.

2. Une posture de praticien-chercheur du Sensible

Malgré les risques et difficultés de cette double posture, la qualité et la validité de la production de connaissances qui peut émerger de cette posture, « *de praticien-chercheur, d'acteur engagé à la fois dans une pratique socioprofessionnelle de terrain et dans une pratique de recherche ayant pour objet et pour cadre son propre terrain et sa propre pratique* » (Bourgeois, 2004, p. 5) ont déjà été étayées et argumentées par de nombreux chercheurs (Mackiewicz, Kohn, De Lavergne, Perrault-Soliveres,...). Dans l'imitation d'E. Berger, dans sa thèse doctorale, je choisis donc de « *prendre la validité du statut de praticien-chercheur comme acquise.* » (Berger, 2009c, p. 193)

En revanche, je souhaite préciser quelques caractéristiques de cette posture, qui s'appliquent à ma recherche.

2.1. Un savoir à partager

Ma recherche est orientée par mon activité professionnelle et vise à accéder à de nouvelles compréhensions de ma pratique de mouvement directe, à mobiliser un ensemble de référents théoriques et de méthodes pour la regarder autrement, tout en restant à l'intérieur. A cet égard, ce projet de recherche vise « *à faire émerger des dynamiques d'expérimentation et d'action réflexive sur le terrain, à dégager quelques pistes d'action pour mieux faire, pour faire autrement.* » (De Lavergne, 2007, p. 32). Cette recherche est un recul pour observer ma pratique et en apprendre quelque chose ; c'est m'offrir un détour pour revenir ensuite à la pratique enrichie de ce que j'ai appris en quittant ma manière habituelle de pratiquer et mon regard habituel sur ma pratique.

Mais je considère ma recherche aussi comme un « *savoir à partager* » (Garbarini, 2001, p. 90), un savoir auparavant intuitivement compris par moi au sein de mon vécu professionnel. Comme le souligne P. Vermersch, la pratique est, en effet, toujours très en

avance sur la recherche universitaire établie et est en mesure de constituer le lit de nouvelles intuitions:

« ... la pratique [...] est le lieu privilégié de la création, de l'invention. En effet, c'est dans l'expérience vécue que se situe une « région sauvage » pour reprendre les termes du phénoménologue Tengelyi, c'est-à-dire une région d'émergence qui déborde le contrôle de la conscience réfléchie, et qui de ce fait permet la création, l'invention, la saisie de nouvelles intuitions au sein même du vécu professionnel. » (Vermersch, in Bois, 2006, p. 11)

Dans ma recherche, je veux essayer de formuler clairement et explicitement ce savoir implicite, pour pouvoir le partager avec le monde professionnel et le monde de la recherche.

2.2 Une distance de proximité

Mon implication dans ma recherche, et de tout chercheur du Sensible, dépasse non seulement l'implication plurielle de J. Le Grand (1993), qui a forgé le terme d'« implexité », contraction des termes « implication » et « complexité », mais aussi le mode d'implication ce que Moustakas (1990) a tenté de modéliser sous le nom de recherche heuristique. En effet, comme le constatent D. Austray et E. Berger, nos recherches qui portent sur nos pratiques et circonscrivent comme objet de recherche le Sensible et son expérience, *« ont le caractère radical de se faire « en acte » avec, et même depuis, le Sensible lui-même. »* (Austray, Berger, 2010, p. 14). Il s'agit en plus pour nous de *« recherches portant sur notre pratique même, et donc de recherches depuis notre pratique »* (*ibid.*, p. 14).

La reconnaissance de la subjectivité est donc cruciale dans ma recherche et de toute recherche sur et par le Sensible en général, car le rapport au Sensible *« appartient par définition au monde de la subjectivité et ne peut donc véritablement être approché que par une démarche et une posture qui prend en considération cette subjectivité, voire qui s'y appuie »* (Cusson, 2010, p. 93). Cette subjectivité ne peut donc être gommée, mais le chercheur doit en être conscient et est confronté au nécessaire détachement par rapport à sa propre subjectivité. D. Cefaï, cité par D. Austray et E. Berger, définit cette distanciation ainsi :

« Le travail de terrain doit être ainsi animé par un principe de réflexivité. S'imposer la discipline de décrire les 'choses telles qu'elles sont', idéal inaccessible mais indispensable, suppose tout un travail pour se départir de ses idées reçues, de ses prénotions et de ses prénotions. [...] Elle est un travail sur soi et sur l'ancrage de son organisme dans des environnements [...] » (Cefaï, 2003, p. 524).

Je me reconnais très bien dans ce « travail sur soi » pour arriver à cette mise à distance dans l'implication afin de décrire aussi bien que possible « les choses telles qu'elles sont ». Au

début, j'avais du mal à réaliser une écoute complète et totale des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre avant de les faire parler, de me tourner et de retourner vers les témoignages avec la volonté d'être instruite par eux avant de me les approprier. Pourtant, toute interprétation est par essence fermeture des possibilités autres de compréhension, et il vaut mieux retarder optimalement ce moment. En effet, comme le constatent P. Paillé et A. Mucchielli : « *la compréhension est parfois fonction d'un processus de maturation qui demande un certain temps* » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 86).

Est-ce que c'était mon esprit de « *chercheur scientifique qui a bien souvent du mal à accorder aux données tout l'espace de parole qu'elles nécessitent pour être bien entendu, avant d'être interprétées et recontextualisées* » (*ibid.*, p. 85), comme le suggèrent ces chercheurs ? Ou bien mon engagement dans – et même l'attachement à – ma visée d'action sociale de « *démocratisation du rapport au Sensible* » qui peut, selon R. Kohn, conduire à des « *recherches-justifications de la pratique, où l'acteur-chercheur tient tant à mettre en valeur son action qu'il ne peut porter aucun regard critique* » (Kohn, cité par Berger, 2009c, p. 195) ? Ou est-ce que j'étais au début dans un mouvement de décalage et de décentrage, dans un entre-deux entre l'eutonie et la pédagogie du Sensible, une position qui me permettait d'observer les données de côté, mais qui m'empêchait de m'en rapprocher davantage ?

Mais, comment j'ai effectué ce « *travail sur moi* » ? Qu'est-ce qui m'a permis de réaliser peu à peu une vraie écoute des témoignages et de décrire au plus près « *les choses telles qu'elles sont* » ?

D'abord, l'accompagnement excellent de ma directrice de recherche, Eve Berger, qui a fonctionné comme un *tutorat spécifique* (De Lavergne, 2007, p. 38) dans cette matière. Elle a pu déceler rapidement ce dérapage et m'a non seulement conseillé d'effectuer une thématisation en continu pour saisir le matériau du corpus, mais elle m'a obligée, et avec raison d'ailleurs, plusieurs fois de refaire cette thématisation pour rester au plus près du texte.

Ensuite, je me retrouve dans les propos de P. Bourdieu (2003), cité par D. Austray et E. Berger, quand il propose un retour réflexif du chercheur en lien avec sa propre histoire personnelle :

« [...] *je crois profondément que le chercheur peut et doit mobiliser son expérience, c'est-à-dire ce passé dans tous ses actes de recherche. [...] Seule une véritable socioanalyse de ce rapport (à ce passé), profondément obscur à lui-même, peut permettre d'accéder à cette sorte de réconciliation du chercheur à lui-même, et avec ses propriétés sociales, que produit une anamnèse libératrice* » (Bourdieu, 2003, p. 55-56).

En effet, mon retour réflexif envers ma propre histoire personnelle, m'a permis de reconnaître pleinement la valeur du mouvement interne dans ma vie et dans ma pédagogie. Ce rapport renouvelé à mon passé m'a offert une sorte de réconciliation avec moi-même et avec mes propriétés sociales.

Finalement, je peux m'associer avec E. Berger quand elle soulève que trois compétences introspectives contribuent particulièrement à instaurer cette *distance de proximité*, telle que la définit D. Bois, ce « tenir ensemble » à la fois de l'implication incontournable du praticien-chercheur et la nécessaire objectivation : la « neutralité active » de l'esprit, le « point d'appui » de la matière et la « conscience témoin » de l'expérience (Berger, 2009c).

Pour résoudre par exemple mon blocage théorique autour des notions de « posture » et « attitude » (voir partie 1, chapitre 4) je me suis installée plusieurs fois dans un point d'appui attentionnel où la problématisation devient une résistance à résoudre. A ce moment le point d'appui se transforme dans un « *espace d'accueil et d'intégration* » (Berger, 2009b, p. 187) avec une suspension de ses *a priori* et de ses allants de soi pour pouvoir s'ouvrir pour ce qui peut naître d'inconnu et d'imprévu. J'ai éprouvé, en effet, ce « laisser venir à soi », ce « savoir attendre » qui consiste à ne pas anticiper ce qui a advenir, et qu'on retrouve dans *la perturbation*, dont parle Devereux (cité par Kohn et Nègre, 2003, p. 230), ou le chaos dans les propos de A. Perrault Soliveres :

« Si j'ai trouvé, si je trouve encore, des indications de chemins inédits, c'est que j'accepte qu'il y ait d'abord le chaos dans lequel peuvent surgir certaines articulations qui nous échappent mais qui contribuent à révéler le vivant et son évolution » (Perrault Soliveres, 2001, p. 50)

Mais avec les compétences introspectives, le surgissement du sens et sa saisie ne sont plus une forme d'intuition immédiate qui s'impose à la conscience comme une surprise. La part active de la « neutralité active », cette subtile association de deux pôles d'activité de la conscience, me donne au contraire une capacité de maintenir dans le temps un contact ferme et une proximité étroite avec la problématique, avec des réajustements permanents pour pouvoir l'observer de différents côtés, pour la traverser et pour rentrer dedans. Ma « conscience témoin » me permet en plus de rester en relation avec le processus d'émergence du sens dans une présence conjointe à l'expérience et à moi dans cette expérience.

2.3 Une dimension de développement personnel

D'abord, il y a tout simplement le fait incontournable qu'on s'améliore personnellement et qu'on évolue dans sa vie quand on comprend mieux ce que l'on fait.

Ensuite, ce parcours de praticien-chercheur génère une véritable transformation identitaire ; C. De Lavergne en parle comme d'un chemin initiatique : « *le processus est un pèlerinage, un passage, une épreuve* » (De Lavergne, 2007, p. 39). J'ai en effet vécu des moments de grâce, mais aussi des moments maudits et des moments de découragement.

Déjà en 2008, j'écrivais que ce processus de recherche m'avait bousculé profondément et qu'il avait « *déclenché un changement dans ma vie, dans ma vision du monde et de l'univers* » (journal de recherche personnel, 2008) par le fait de reconnaître pleinement la valeur du mouvement interne dans ma vie et dans ma pédagogie.

Mais, écrire un mémoire m'a demandé aussi de traduire un savoir implicite et expérientiel en mots et pour cela, je me suis ainsi émancipée d'un savoir appris et j'ai validé mon expérience et mon savoir de praticienne. J'ai osé m'exposer (Cusson, 2010) au lieu de me cacher derrière des citations d'auteurs en me donnant l'autorisation de penser par moi-même. F. Cros soutient la dimension émancipatrice de la recherche car :

« la recherche fait passer son auteur d'une position de formation hétéronome à une position d'autorisation de penser par soi même et de produire des savoirs nouveaux : une sorte de mouvement d'émancipation du chercheur dans l'autonomie » (Cros in Mackiewicz, 2001, p. 124,).

Mais, ce mouvement d'« oser s'exposer » va plus loin pour le praticien-chercheur du Sensible que ce mouvement d'émancipation, selon A. Cusson : « *... le praticien-chercheur s'expose [...] à la nouveauté, [...] à se vivre autrement, [...] au processus qu'il met en œuvre [...] Il s'expose surtout à ne plus pouvoir travailler, pratiquer de la même façon, voire vivre de la même façon.* » (Cusson, 2010, p. 94). Il me semble qu'elle parle ici d'une attitude d'ouverture envers la nouveauté, bien connue par le chercheur du Sensible, qui se transfère dans une manière d'être à soi-même, aux autres et au monde différent et se prolonge même dans un comportement différent. La motivation pour résoudre les problèmes rencontrés dans le processus de recherche favorise en quelque sorte le transfert de cette attitude d'abord envers la recherche et puis vers la vie quotidienne. Est-ce que c'est de ce transfert que nous parle E. Berger quand elle nous confie : « *le rapport au Sensible, progressivement adapté à la recherche et enrichi par elle. Je l'ai déjà dit, cette évolution de mes pratiques, au départ thérapeutiques et pédagogiques, vers la démarche épistémique et méthodologique, a été l'un*

des aspects les plus passionnants de cette recherche » (Berger, 2009c, p. 197, 198). Et, est-ce que c'est en effet l'attitude d'ouverture pendant la recherche, qui permet de vivre sa posture épistémologique de manière « Sensible », comme nous témoigne E. Berger ?

« Cette manière « Sensible » de vivre ma posture me fait dire que ce qui importe finalement n'est pas le lieu où l'on se positionne, mais la manière dont on se déplace : la fiabilité, la validité, de la recherche, ne tient pas tant, à mon sens, à la posture que l'on adopte qu'à la vivacité avec laquelle, finalement, on en change. La posture épistémologique –[...]– devient alors mouvement, souplesse du regard et ouverture de la conscience, déplacement permanent du rapport à soi, à l'expérience et au savoir » (Berger, 2009c, p.236)

Chapitre 3

Méthodologie de recherche

1. Le recueil de données

1.1. Les participants à la recherche

Les participantes à cette recherche (Natalie, Lauranne et Lynn) étaient au moment de l'entretien toutes trois des étudiantes à l'Ecole Supérieure de Lessius à Anvers, où j'étais invitée à animer des projets « longs » de douze heures, repartis en huit séances hebdomadaires d'une heure et demie, dans le cadre de « se sentir bien dans sa peau ».

Les participantes étaient toutes trois très motivées pour participer à cette recherche et ne voyaient pas la nécessité de préserver l'anonymat par l'utilisation de pseudonymes. J'ai donc conservé leurs prénoms réels. Natalie avait 21 ans et était en troisième année d'études de psychologie appliquée, Lauranne la plus jeune, avait 19 ans et débutait dans les mêmes études tandis que Lynn avait 20 ans au moment de l'entretien et suivait en deuxième année des études d'ingénierie commerciale.

1.2. Méthodologie générale de recueil

Pendant l'année scolaire 2007-2008, j'ai accompagné au total trois groupes dans un projet semblable et chaque groupe était composé d'environ 12 personnes. Comme participantes à la recherche, j'avais décidé d'interviewer deux personnes de chaque groupe, en choisissant des personnes qui avaient le plus fréquenté mes cours. J'ai donc interviewé six étudiantes en mai 2008, dont deux directement après la dernière séance et les quatre restantes six mois après le projet. Les données de cette recherche ont donc été recueillies à travers un *entretien de recherche*, défini par Grawitz comme : « *un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé* » (Grawitz, cité par Dépelteau, 2005, p. 314). Ce procédé permet une interaction directe avec les interviewés qui me semblait essentiel dans le cadre de ma recherche.

En effet, les participantes à ma recherche étaient des débutantes, qui n'avaient pas vraiment appris à nommer leur expérience et pour qui les phénomènes et les enjeux n'étaient pas nécessairement conscientisés bien qu'il est vrai qu'elles disposaient d'un certain niveau d'intelligence qui pourrait leur aider à verbaliser et à expliciter leur ressenti.

Néanmoins, il me semblait donc important qu'elles se sentent accompagnées dans ce questionnement qui leur était soumis pour leur donner des relances, parfois même peut-être une orientation à travers le levier de la « directivité informative » (Bois, 2006, 2007), pour aider les étudiantes à témoigner de la richesse de leurs contenus de vécu et à déployer un sens qu'elles ne découvriraient pas seules. Cette dynamique a été portée par la réciprocité actuante qui fait, comme le souligne A. Cusson : « *pleinement jouer la dimension d'interactivité entre l'interviewé et l'interviewer dans le sens d'une émergence de sens et d'une production de connaissance autant pour l'interviewé que pour l'interviewer* » (Cusson, 2010, p. 101).

Chaque entretien a duré environ une heure et s'est déroulé en plein air sur une terrasse dans le soleil, dans l'objectif de mettre les étudiantes le plus possible à l'aise et de répondre à leur environnement de vie. Ceci a vraiment été apprécié par les participantes, Orély par exemple en témoignait : « *Je trouvais l'interview fantastique! Sur une terrasse!* » Il va de soi qu'en des circonstances pareilles, une introspection sensorielle préalable à l'interview, souvent installée dans les méthodes du Cerap pour être en cohérence avec la posture de chercheur du Sensible, n'était par contre pas possible.

1.3. Le guide d'entretien

Afin de pouvoir orienter l'entretien en rapport avec les objectifs de recherche et de faire en quelque sorte une « radioscopie » de ma pratique de mouvement directe, un guide d'entretien a été réalisé en préparation des entretiens. Ce guide était constitué de questions ouvertes et des relances avaient été anticipées. En effet, comme le souligne F. Dépelteau :

« Des entretiens centrés et à questions ouvertes permettent de faire parler librement et en profondeur des individus sur des thèmes précis. Ces techniques d'entretiens permettent des réponses nuancées aux questions que se pose l'enquêteur ;... » (Dépelteau, 2005, p. 334).

Chez certaines étudiantes, qui avaient déjà rempli un petit questionnaire préparatoire, j'ai employé leurs réponses pendant l'interview afin de pouvoir les intégrer dans l'entretien. Pour être honnête, il faut admettre que la version écrite de mes entretiens donne parfois l'impression d'une entrevue semi-directive ou même directive, bien que les étudiantes aient souvent ignoré ces questions pour continuer leur ligne de pensée. Il me semble d'abord que

ma volonté de bien-faire, surtout au début du processus de recherche, a vraiment joué un rôle dans cette donnée. Ensuite, comme le constatent avec moi P. Paillé et A. Mucchielli : « *on ne peut jamais tout transcrire d'un témoignage (le ton, l'intensité, le timbre, la clarté de la voix, la durée et le caractère continu ou discontinu des hésitations, etc.)* » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 62). En ce sens, on ne peut jamais caractériser une ambiance ou l'atmosphère dans laquelle une entrevue s'est déroulée, mais je crois que je peux conclure, en écoutant le propos de Natalie, que malgré mes questions parfois directives, mon attitude était bien faite d'ouverture, de respect et d'écoute :

Na 74-76 : *Oui, je trouvais ça bien, vous aviez une attitude tellement ouverte; après vous demandiez à chacun ce qu'ils en pensaient, comme en ce moment vous êtes en train d'approuver de la tête, votre regard est lui aussi encourageant pour m'aider à en parler.*

Finalement, j'ai annoncé à mes étudiantes après l'interview que je les tiendrais informés du résultat de ma recherche, parce qu'effectivement ce travail leur concerne ; c'est un travail que j'ai pu construire grâce à eux.

2. Méthodologie d'analyse

2.1. Considérations sur le caractère bilingue de la recherche

Pour les témoignages des participants, dans un premier temps, j'ai retranscrit les enregistrements mot à mot en néerlandais, puis j'ai traduit tous les entretiens en français. Il y a là une partie de ma recherche qui doit être soulignée. En effet, il y a dans le processus de traduction la possibilité d'un biais pour la recherche, notamment en modifiant, même subtilement, le sens des expressions des participants. Pour me protéger de ce phénomène, j'ai soigné ma traduction de la manière suivante. Premièrement, une traduction spontanée a été faite par moi (et mon père), mais à l'époque mon français n'était pas encore si bon que maintenant et une langue parlée, et surtout celle d'étudiants, n'est pas du tout facile à transposer vers une autre langue. Après j'ai fait appel à des collègues de recherche de Cerap pour poser un œil extérieur sur les données traduites. Ils ont relevé tous les endroits imprécis ou pas clairs pour un français, ce qui m'a obligée à clarifier et à adapter ensuite la traduction avec les corrections données. Ce processus, qui a continué le long de la recherche, fait qu'on retrouve des lignes blanches dans les témoignages des participants.

2.2. Une période exploratoire

J'ai pratiqué d'emblée une phase de classification en rubriques pour les six entretiens de départ en lien avec les subdivisions du guide d'entretien. Mais, après ce travail, j'étais dans une impasse, parce qu'en effet, la rubrique renvoie, selon P. Paillé et A. Mucchielli « *à ce dont il est question dans l'extrait du corpus faisant l'objet de l'analyse, mais ne renseigne en aucune façon sur ce qui a été dit à ce propos* » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 13).

Par ailleurs, après avoir effectué une traduction première de toutes les entretiens, j'ai pris la décision de me limiter à trois entretiens, à cause de l'ampleur des données. J'ai choisi trois entretiens parmi les étudiantes avec une distance entre le projet et l'entrevue afin de recueillir plus de données en ce qui concerne le transfert vers la vie quotidienne. Après, j'ai pratiqué une phase de déparasitage afin d'en faciliter la lecture, mais je me suis contenté d'enlever les 'heu', les répétitions de mots, les 'voilà', les 'enfin' et les 'moi je veux dire' sans modifier le contenu pour ne pas transformer le sens des propos.

2.3. La thématisation au cas par cas

A ce stade, E. Berger, ma directrice de mémoire, m'a suggéré de démarrer par une thématisation pour me plonger dans le contenu des données recueillies au plus près de leur réalité première, sans interprétation trop rapide. En effet, comme le précisent P. Paillé et A. Mucchielli, « *Le thème renvoie à ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos [...] et il permet de cerner à un premier niveau les éléments importants d'un corpus* » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 14).

Pour effectuer cette thématisation, j'ai opté pour une démarche en continu, c'est-à-dire où « *les thèmes sont identifiés et notés au fur et mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux...* » (ibid., p. 166). Ce mouvement d'analyse, de thématisation en continu, m'a permis de recenser tous les thèmes présents dans le verbatim en rapport avec mon objet de recherche et m'a offert, comme le soulève pertinemment A. Cusson « *le sentiment à la fois de m'ouvrir aux données et de rentrer plus profondément en relation avec leurs contenu* » (Cusson, 2010, p. 103). Cette thématisation en deux colonnes, c'est-à-dire une colonne avec des thèmes en lien avec mon objet de recherche et une autre, ne se trouve pas dans le corps du mémoire mais est renvoyée aux annexes.

2.4. L'analyse par écriture au cas par cas

L'analyse thématique que je venais de réaliser, m'a servi d'encodage de données dans la phase suivante d'analyse par écriture. A partir de thèmes regroupés, j'ai produit d'abord des constats sur une feuille à part, pour les déployer ensuite dans des tentatives d'interprétations, de mises en relation ou d'explications moyennant une écriture d'emblée, où l'interaction constante entre mon expertise, les connaissances théoriques et les données se faisait toute seule. Pour cette raison, cette étape d'analyse (seule présente dans le corps du mémoire) comprend à la fois une approche phénoménologique des données, de l'interprétation et même des références théoriques. J'ai utilisé plusieurs fois une même citation afin de déployer différentes pensées, d'une part par la densité des témoignages et d'autre part parce que je voulais accentuer d'autres informations ou interprétations.

Très vite, je ressentais que, malgré la langue française, ce mode opératoire me convient : il me permet de « matérialiser » ma façon de penser, il me permet de penser plus clair et surtout, comme le formule avec justesse J. Hillion : « *il me permet de 'voir'* » (Hillion, 2010, p. 76). J'ai ressenti cette étape dans le processus de recherche comme un moment fort, un moment où l'activité de mon esprit tentait de faire du sens face à des données qu'il souhaitait comprendre et interpréter.

2.5. L'analyse transversale

Dans l'analyse transversale, qui me permet de ne pas me limiter à l'analyse singulière, j'ai procédé à une réduction des données, contrairement à l'expansion des données faite pendant l'analyse cas par cas. Dans l'analyse de cette recherche on retrouve donc un mouvement de réduction (par la thématisation), suivi d'une expansion qui se prolonge à son tour dans une réduction en fonction des objectifs de la recherche. Cette réduction est à son *maximum* dans la section finale de cette thèse, c'est-à-dire les réflexions sur les résultats.

J'ai abordé cette phase par une construction de tableaux, qui me donnait accès à une lecture panoramique faisant apparaître les points communs et les particularités de chaque étudiante. Dans le récit qui précède et explicite chaque tableau, j'ai cherché à mettre à jour des phénomènes communs, afin d'en extraire les effets, les enjeux et la pédagogie de cette manière atypique d'enseigner la Gymnastique Sensorielle. L'organisation de cette analyse ne reprend donc pas la structure de l'analyse cas par cas.

Partie 3

Analyse des données et discussion

Chapitre 1

Analyse par écriture au cas par cas

Dans cette phase de l'analyse, j'ai opéré une expansion des données, c'est-à-dire un redéploiement, sur la base et à partir de la thématization (la réduction préalable) des données qui la composent. Cette expansion cas par cas est présentée en intégralité dans cette chapitre ; elle comprend à la fois une approche phénoménologique des données, de l'interprétation et même des références théoriques.

1. Analyse du cas de Natalie

1.1. Situation de départ

Natalie, une fille de 21 ans, est en troisième année de psychologie appliquée et prépare un bachelor professionnel. Elle raconte qu'avant de commencer notre cours, elle éprouvait des *maux physiques*, mais *ne se demandait pas quelle en était la cause*. Pourtant son médecin avait déjà *essayé pas mal de choses* pour résoudre son problème *de crampes au mollet*, un problème sur lequel *son professeur d'éducation physique, lui aussi, avait donné son avis*.

Na 4-5 : *tu avais des maux physiques, tu ne te demandais pas quelle en était la cause*

Na 15-18 : *Oui, c'était clair pour moi. Ces troubles physiques étaient déjà là depuis le commencement, j'avais des crampes au mollet, je l'ai dit au médecin, il a essayé pas mal de choses et le prof d'éducation physique avait, lui aussi, son avis.*

Apparemment Natalie espérait plutôt trouver la solution chez les autres au lieu de la chercher par ou en elle-même ; elle ne se questionnait pas sur la cause de ses crampes. Je crois que je peux dire qu'elle n'était pas vraiment présente à son corps, que la qualité d'attention portée à son corps était limitée et qu'elle possédait plutôt un « corps objet » et même un « corps souffrant ». Son attention était orientée vers le monde extérieur et vers ses préoccupations. Ce sont plutôt les conséquences de ce manque de relation à soi-même qui la motivent à suivre notre cours : elle parle d'un besoin de se *relaxer* et elle exprime le désir de

pouvoir *contrôler son comportement impulsif*, sans donner plus de spécifications concernant cette impulsivité.

Na 5-6 : *tu voulais relaxer et contrôler ton comportement impulsif*

1.2. Effets des cours en temps réel : le ressenti de soi-même

- **Sensations physiques :**

La première chose dont Natalie témoigne est que pendant les cours elle devient de plus en plus consciente de *sa posture* et rencontre ses tensions. Elle raconte aussi qu'elle a senti une douleur à la jambe lors d'un premier exercice et attribue cette douleur à *un faux mouvement* bien qu'en lisant sa description de l'exercice, je suppose qu'elle est plutôt l'effet d'une crispation dans sa jambe.

Na 9 : *tu avais une posture tendue,*

Na 10 : *tu es devenue plus consciente de ta posture...*

Na 195-198 : *une fois j'avais mal mais je ne savais pas où, mais c'était la première fois que nous faisons cet exercice avec les jambes en appui et puis il fallait aller vers le mur et je ne parvenais pas à mettre ma jambe correctement et j'avais mal, je ne sais pas, j'ai peut-être fait un faux mouvement, ou....*

Un peu plus loin dans l'interview elle nous parle d'une perception *des tensions* au contact du *sol* et d'*une lourdeur de la tête* en position allongée.

Na 201 : - la conscience de la posture - *s'asseoir sur une chaise ou être allongée et puis sentir les tensions avec le sol*

Na 269-272 : *je me sentais dans un autre état de conscience du corps et parfois aussi une conscience de : comment je suis assise et quand je suis assise plus en avant c'est une position plus tendue, comme si j'étais prête à partir et toutes les notions que vous donniez quand on était par terre et que la tête pesait lourd*

Je me demande si l'effet « *de sentir les tensions avec le sol* » se limite à une conscience de la posture. En effet, le sol est une résistance qu'on rencontre et c'est à travers cette résistance qu'on se perçoit et qu'on se différencie de l'environnement : en touchant ce qui n'est pas soi, on découvre qui on est « *Sentir les tensions avec le sol* » et « *la tête pesait lourd* » pourrait donc aller plus loin qu'une conscience de la posture et donner des infos, une connaissance « primaire » de soi... Dès sa naissance l'être humain possède une connaissance « primitive » ou « primaire » de lui-même qui lui permet de se différencier du reste du monde et qui s'explique de façon simple :

« Si la main d'un fœtus entre en contact avec une partie, quelconque, de son corps, les centres nerveux reçoivent une information sur le contact provenant de deux sources. Par contre, dans le cas d'un contact extérieur, avec le placenta par exemple, il n'y a

qu'une source sensorielle. Il y a là un moyen extrêmement simple de se différencier de son environnement » (Lecuyer, cité par Berger, 1999, p. 38).

- **Mutation de l'attention :**

A différentes reprises Natalie parle d'une attention et même d'une concentration envers son corps : elle était *très attentive à son corps, se sentait vraiment concentrée* et exprime même qu'elle était *vraiment en train de se concentrer sur son corps et pas tellement avec des pensées.*

Na 183-185 : *je me trouvais très attentive à mon corps et je me suis rendu compte aussi de beaucoup de choses.*

Na 218-220 : - les sentiments - *en fait c'était normal, je n'avais pas vraiment un sentiment de joie ou de chagrin, bon, j'étais vraiment en train de me concentrer sur mon corps et pas tellement avec des pensées qui me donneraient de la joie ou du chagrin.*

Na 285-287 : *parce que j'ai déjà fait des choses comme ça et j'avais tendance à m'endormir mais là je me sentais vraiment concentrée et tranquille et pas du tout proche de m'endormir*

C'est comme si, dans un premier temps, cette concentration presque excessive aidait à maintenir son attention tournée vers son corps, une attention qui se tourne d'habitude beaucoup plus volontiers vers le dehors que vers le dedans. En effet, l'attention a si peu d'habitude de se tourner vers les manifestations de la vie du corps qu'en fermant les yeux, les pensées s'envolent vers toutes les préoccupations du moment. C'est la perception du mouvement, même du déroulement du trajet, qui offre une solution à cette difficulté, comme raconte Natalie :

Na 34-35 : *j'essayais de me concentrer là-dessus - ces séries de mouvements - et puis pendant un instant c'était calme dans ma tête et je pouvais continuer.*

A ce moment le mouvement en lui-même offre un support concret, un rail sur lequel elle pose son attention, qui fait que le calme revient dans sa tête. Sa tête claire, elle peut ressentir son mouvement et capter tous les phénomènes qui l'accompagnent... parce que « *moins la pensée réflexive est présente, plus la perception préreflexive est intense* » (Leão, 2003, p. 230).

- **Contenus de vécu du Sensible**

- *Mouvement subjectif*

Les phénomènes, vécus par Natalie, sont parfois d'une richesse inconnue : à deux reprises elle décrit l'expérience d'un mouvement plus ample que son corps physique : une fois elle parle de sa jambe comme ayant *trois mètres de long* et l'autre fois *d'un mouvement prolongé qui va plus loin que la longueur du bras.*

Na 191-192 : *parfois j'ai ressenti cela quand j'étais allongée sur le dos et que je devais étendre la jambe, c'était comme si elle mesurait trois mètres de long....*

Na 30-31 : *quand ça devenait un automatisme et alors je pouvais le faire et sentir que c'était un mouvement prolongé qui va plus loin que la longueur du bras.*

La première chose que je remarque est qu'au moment de sentir ces mouvements plus amples que le corps physique, elle capte des informations subtiles dans son corps ce qui suppose déjà une attitude introspective, une attention posée de façon intense et soutenue sur son intériorité. Il me semble qu'à ce moment le rapport à son corps a évolué d'un « corps objet » vers un « corps ressenti » et même un « corps sensible » au minimum : le fait qu'elle capte un phénomène en lien avec le mouvement interne en est un signe. Natalie accède à une gestuelle plus consciente grâce à l'expérience de son propre mouvement effectué dans les conditions non usuelles, dites « extra-quotidiennes » (Berger, 2006 ; Bois, 2006, 2007 ; Bourhis, 2007) propre à la Gymnastique Sensorielle.

Par exemple : le corps est en position allongée, une jambe pliée, le pied en appui et le genou en direction du plafond. Le gros orteil est invité à glisser et à emmener le pied et la jambe dans son mouvement linéaire jusqu'à ce que la jambe se trouve étendue sur le tapis. L'intention donne lieu à un mouvement inédit, parce que ce n'est pas un mouvement articulaire (plier, déplier) et ne renvoie donc pas à un schéma moteur habituel. Cette intention directionnelle est une attitude spécifique, très bien formulée par comme E. Berger :

« L'intention directionnelle est comme un rail le long duquel s'oriente le mouvement visible, donnant l'impression de glisser dans la direction choisie... en s'attachant non à la manière de faire le mouvement mais uniquement au respect de sa direction et sa linéarité » (Berger, 1999, p. 111)

La personne a l'impression de « laisser faire » le mouvement au lieu de le « faire », et utilise ainsi moins sa force musculaire, ce qui est encore accentué par le fait de se trouver en position allongée où la confrontation à la pesanteur est minimale. Mais le facteur le plus important pour accéder à une gestuelle plus consciente est la lenteur du geste : la lenteur permet une assistance proprioceptive continue tout au long du geste, donnant l'impression d'une distance étirée, d'une amplitude plus grande. En allant lentement on allonge subjectivement la distance réelle, on crée de l'espace et on produit de la subjectivité : « *comme si elle mesurait trois mètres de long...* ». Plus on parcourt une distance en un maximum de temps, plus on produit de la distance subjective ; c'est le « mouvement subjectif » qui se différencie du mouvement objectif réalisé par son amplitude plus grande. En effet, lorsqu'on entre dans le mouvement sensoriel, on ressent le déplacement réel, *objectif*, du geste dans l'espace et le déplacement *subjectif* qui est toujours plus ample, formulé par M. Leão dans le monde de la danse de suit :

« Sur la scène perceptive en chaque geste dansent en effet deux natures de mouvement : le premier est le déplacement objectif qui se limite à l'envergure physique du corps : le mouvement d'une main n'ira jamais plus loin que le bout des doigts. Mais en dedans de ce geste limité aux contours physiques, le danseur peut ressentir une dilatation d'une amplitude beaucoup plus grande, qui varie en fonction de sa présence perceptive au déploiement du geste dans l'espace. C'est le déplacement subjectif, sans lequel l'espace se limiterait à une simple étendue géométrique » (Leão, 2003, p. 238).

Dans l'autre exemple Natalie parle « d'un mouvement prolongé qui va plus loin que la longueur du bras » pendant les enchaînements. Ce qui me frappe c'est qu'elle est capable de préciser les circonstances de cet effet :

Na 30-31 : *quand ça devenait un automatisme et alors je pouvais le faire et sentir que c'était un mouvement prolongé qui va plus loin que la longueur du bras .*

C'est au moment où elle peut en même temps *faire et sentir* le mouvement, que ce mouvement plus ample, ce mouvement subjectif se montre. Pour pouvoir faire et sentir, il faut que la préoccupation de la forme n'envahisse pas toute l'attention et ceci demande un temps d'apprentissage, un temps où la pensée réflexive est probablement encore trop prégnante pour capter la subjectivité. Mais au moment où la forme de l'enchaînement est intégrée, quand ça devient *un automatisme* suivant Natalie, la perception préréflexive devient de plus en plus intense et « *la forme va pouvoir conduire au fond* » (Bois, 2009, littérature grise), c'est-à-dire peu à peu le mouvement majeur se calque sur le mouvement interne et les deux se fondent dans une même chorégraphie : la « motricité subtile ».

○ *Perception d'une énergie*

Déjà dans le deuxième cours, Natalie perçoit *une sorte d'énergie* dans son corps, *même en faisant quelque chose de relaxant...* deux choses qui à première vue semblent opposées : énergie et relaxation. Ce n'est pas la relaxation qui donne de l'énergie ou l'énergie qui cause la relaxation, mais elle perçoit les deux en même temps.

Na 240-241 : *je me rappelle encore, c'était la deuxième fois que nous faisons les exercices et je sentais une sorte d'énergie même si on faisait quelque chose de relaxant... Mais c'est difficile à expliquer...*

Pour D. Bois, c'est la subjectivité du mouvement qui permet d'accéder à ce genre de chiasme et de rompre la chaîne de causalité qui relie les effets à une cause :

« *La subjectivité du mouvement nous met en demeure de pénétrer le monde de l'acausalité, un univers de synchronicité, de simultanéité, d'inséparabilité* » (Bois, 2001, p. 95).

Natalie exprime « *la difficulté à expliquer* » et de trouver les mots justes tant cette expérience est inédite et surprenante et l'a beaucoup impressionnée. Elle commence sa phrase par « *je me rappelle encore* »... et ça fait déjà plus de six mois ...

Na 240-241 : *je me rappelle encore*, c'était la deuxième fois que nous faisons les exercices et je sentais une sorte d'énergie même si on faisait quelque chose de relaxant... Mais c'est difficile à expliquer...

Elle témoigne en conscience d'une sorte d'énergie qui anime son corps, d'un processus dynamique qu'elle sent en elle... Parle-t-elle là du mouvement interne qui anime l'intériorité de son corps ? Est-ce pour elle le point d'émergence du Sensible, comme le pose D. Bois ?

« le point d'émergence du Sensible, expérience du corps et de soi dans laquelle la personne témoigne en conscience du processus dynamique qu'elle sent en elle. A ce moment, elle se perçoit pénétrant un lieu d'elle-même, un lieu en elle-même qui la met en présence d'un enrichissement de toutes ses facultés » (Bois, 2009a, p. 23).

Avec cette seule partie de témoignage il est difficile de le conclure, mais le fait qu'elle a décrit l'expérience d'un chiasme, laisse vraiment penser que Natalie a touché la dimension du Sensible.

○ *Implication, motivation immanente*

De telles expériences surprenantes, des perceptions inédites créent un étonnement « *qui fait 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 et, donc, qu'un sens nouveau va pouvoir apparaître* » (Berger, 2009c, p. 48). La motivation s'appuie sur ce qui a été vécu consciemment et que la personne souhaite garder ou retrouver ; elle émerge de l'expérience du Sensible. L'expérience intérieure va pouvoir devenir une motivation en soi, une « *motivation immanente* », une « *mise en mouvement (des représentations, des rapports, des référentiels de vie) au contact d'un éprouvé corporel émergeant du rapport au lieu du sensible* » (Bouchet, 2006, p. 134) et augmente significativement l'implication de l'étudiant. J'essaie d'obtenir le plus vite possible cet étonnement dans mes cours pour optimiser l'apprentissage, parce que comme E. Bourgeois l'affirme : « *Il n'y a pas d'apprentissage possible sans une mobilisation, une implication, un engagement plus ou moins important du sujet* » (Bourgeois, 2006, p. 230).

Il y a quelques citations de Natalie qui témoignent de son implication dans notre cours : elle parle non seulement d'une attention soutenue même en fin de semaine, mais avoue aussi que *le temps s'envolait* et qu'elle *ne s'ennuyait pas du tout*.

Na 182-183 : *oui, c'était un moment de tout repos, et le fait que c'était jeudi et que j'avais déjà eu presque toute une semaine... malgré ça mon attention y était quand même,*

Na 290 : *et malgré ça l'attention ne s'en allait pas, j'y arrivais très bien*

Na 293-294 : *je trouve finalement que le temps s'envolait. Il n'y avait pas de moments où je me disais : est-ce que c'est bientôt fini, non.*

Na 294-296 : *car normalement je suis une personne active et je n'aime pas attendre, j'aime que les choses avancent, mais à vos cours je ne m'ennuyais pas du tout....*

Quand elle parle du « temps qui s'envole », elle nous parle d'un temps intérieur, un temps incarné dans son vécu. C'est sa relation au temps, qui fait du temps extérieur, objectif et mesurable, une donnée qualitative et élastique en fonction de son intérêt au cours. Le temps devient un état de présence au temps et c'est la qualité de présence qui est « l'indice d'une autre idée de durée » (Bois, 2001, p. 132). C'est probablement sa qualité de présence qui fait qu'elle ne s'ennuie pas du tout, une expérience qui semble être en contraste avec son comportement normal, son attitude habituelle.

Na 294-296 : *car normalement je suis une personne active et je n'aime pas attendre, j'aime que les choses avancent, mais à vos cours je ne m'ennuyais pas du tout....*

Natalie découvre une nouvelle attitude dans nos cours qui met en lumière son attitude antérieure : elle n'a pas l'intention d'aller visiter le passé, mais le passé remonte dans le présent et est mis en contraste. Je pense qu'on peut vraiment parler ici d'une *connaissance par contraste* (Bois, 2007), c'est-à-dire une connaissance qui apporte « dans un premier temps un éclairage nouveau à la problématique de sens du sujet », mais qui révèle « en même temps, par contraste, la nature du rapport antérieur qui obscurcissait la saisie du sens » (Bois, Austry, 2007, p. 17).

- **Etats intérieurs**

- *Sentiment de repos et de tranquillité :*

Natalie ressent le cours comme *un moment de tout repos* et de tranquillité, comme une pause dans sa vie agitée d'étudiante. Probablement c'est déjà un premier bienfait de la lenteur parce que : « *s'offrir un mouvement très lent, c'est offrir au corps et à soi-même une pause dans une existence au rythme effréné* » (Berger, 2009a, p. 230). Cependant il ne faut pas oublier que le travail en position allongée a l'avantage de proposer au corps une situation de repos en lui-même. La position allongée permet de relâcher le tonus d'équilibration, qui agit contre la gravité, ce qui fait que l'état tonique est plus relâché.

Na 182-183 : *oui, c'était un moment de tout repos, et le fait que c'était jeudi et que j'avais déjà eu presque toute une semaine... malgré ça mon attention y était quand même,*

Na 285-287 : *parce que j'ai déjà fait des choses comme ça et j'avais tendance à m'endormir mais là je me sentais vraiment concentrée et tranquille et pas du tout proche de m'endormir.*

A la question concernant des sentiments ressentis pendant le cours, Natalie me répond qu'elle n'avait pas vraiment un sentiment de joie ou de chagrin. Elle précise qu'elle était en train de se concentrer sur son corps et pas tellement sur ses pensées qui lui donneraient de la joie ou du chagrin.

Na 218-220 : - les sentiments *-en fait c'était normal, je n'avais pas vraiment un sentiment de joie ou de chagrin, bon, j'étais vraiment en train de me concentrer sur mon corps et pas tellement avec des pensées qui me donneraient de la joie ou du chagrin.*

Quand elle parle de « *pensées qui lui donnent un sentiment de joie ou de chagrin* », elle semble désigner des émotions psychologiques ou l'affectivité, dont D. Bois dit qu'elles sont « *le fruit d'une prise de relais de l'émotion physiologique de départ par l'interprétation mentale qui la fait durer dans le temps* » (Bois, 2006, p. 200). L'émotion physiologique dont il parle est une réponse adaptative du corps faite de tonalités émotionnelles appropriées en qualité et en durée à tout événement, assez brève, juste le temps nécessaire d'adaptation ; elles nous permettent avant tout d'être tenus informés de notre propre état intérieur. Le sentiment organique que Natalie découvre n'est pas une 'émotion affective' habituelle, comme *la joie* et le *chagrin*, mais une subjectivité profonde et instructive, une tonalité interne qui donne goût à la vie. Ce qui me semble vraiment important est le lien que Natalie éprouve entre son concentration sur son corps et le fait de ne pas ressentir des émotions à ce moment et en plus elle trouve ça *normal* et évident...

○ *Sentiment de paix*

Elle va encore plus loin et trouve que le mot « *paix* » définit le mieux son sentiment intérieur.

Na 223 : *je crois que la paix le définit le mieux.* (sentiment intérieur)

Ce mot contient beaucoup de significations et de nuances comme apaisement, calme, quiétude, sérénité, mais aussi d'autres comme accord, entente, pacte, réconciliation... Je suppose qu'elle ne parle donc pas seulement d'un sentiment de repos et de calme qu'elle ressent en elle-même, mais qu'elle ressent en plus une réconciliation, une mise en accord de différentes parties d'elle-même, un accordage de toutes ses parties anatomiques et, pourquoi pas même, une unification entre son corps et son psychisme... Cette unification est d'ailleurs confirmée par elle-même un peu plus loin dans l'interview.

Na 275-279 : Et que tu te sentais plus forte et plus assemblée plutôt que morcelée. *Oui, c'est plutôt ça. Unie. Oui, unie.*

○ *Sentiment d'insouciance et de liberté*

Il ne me semble pas facile pour Natalie de répondre à ma question à propos d'autres sentiments intérieurs qu'elle pourrait avoir ressentis. Elle rencontre des difficultés à mettre des mots sur son expérience et elle hésite entre *chaleur* et *insouciance* mais elle répond finalement par un *sentiment de liberté*.

Na 227-237 : *Je ne sais pas si c'était de chaleur mais...Oui, en fait, je peux difficilement le décrire... J'essaie de réfléchir ... peut-être de l'insouciance.... Disons, un sentiment de liberté.*

Est-ce que ce sentiment d'insouciance ou plutôt de liberté a quelque chose à voir avec la perception d'énergie qu'elle rencontre en elle ? Est-ce que le mouvement interne au sein de sa matière, une force qui exprime sa potentialité, lui donne un sentiment de liberté ? Est-ce qu'elle ressent la liberté d'être, d'être soi-même, de retrouver son authenticité, son unité ? Ou est-ce qu'elle gagne en liberté, étant donc moins réactive, parce qu'elle retrouve d'autres possibilités, d'autres orientations dans son mouvement (guidé par le mouvement interne) comme nous propose E. Berger : « *Quand certains segments redécouvrent un secteur inutilisé depuis des années, une puissante sensation de liberté retrouvée envahit la personne* » (Berger, 1999, p. 117). Est-ce son attitude, moins en avant et tendue qui la permet de prendre du recul, la donnant la possibilité de choisir d'autres directions qui la donnent cette liberté ? Je ne le sais pas, car je n'ai pas fait les relances nécessaires à ce moment là, cependant elle confirme d'une manière très convaincue la question autour de sa réactivité pendant les cours ...

Na 261-263 : Est-ce que pendant les cours tu as découvert d'autres façons « d'être » ? Plus tendre, moins réactive ? Oui, certainement, certainement

○ *Sentiment d'un autre état de conscience*

Natalie parle aussi de son état de conscience dans nos cours qui était en opposition avec des expériences antérieures, *des choses comme ça* où elle avait tendance à s'endormir.

Na 285-287 : *parce que j'ai déjà fait des choses comme ça et j'avais tendance à m'endormir mais là je me sentais vraiment concentrée et tranquille et pas du tout proche de m'endormir.*

Elle témoigne du vécu d'un tout autre état de conscience : *vraiment concentrée, tranquille et pas du tout proche de s'endormir*. Un état où elle ressentait simultanément la tranquillité et la concentration. Là encore, c'est la subjectivité du mouvement qui lui donne la possibilité de pénétrer ce nouveau chiasme sur un monde de synchronicité, de simultanéité et d'acausalité ; cet *autre état de conscience du corps*, semble la rendre capable d'avoir accès à un nouveau mode de connaissance relié à la sensation corporelle.

Na 269-271 : *je me sentais dans un autre état de conscience du corps et parfois aussi une conscience de : comment je suis assise et quand je suis assise plus en avant c'est une position plus tendue, comme si j'étais prête à partir*

A partir de la perception de sa posture, *comment je suis assise*, Natalie déploie toute une pensée perceptive autour de sa position, *plus en avant et plus tendue*, qui serait relié à une attitude de *prête à partir*, en d'autres mots une attitude tout à fait dans l'action avec aucune possibilité de prendre du recul. Il me semble reconnaître ici l'accès à une « *conscience irréfléchie ou préréflexive* » (Bois, 2001) qui ouvre la possibilité de cette pensée perceptive, introduisant des données sensibles dans son activité réflexive.

o *Prises de conscience*

Pendant un exercice Natalie découvre le lien entre son problème physique : *les crampes* à gauche et sa posture plus tendue du côté gauche. En posant son attention sur elle-même, en sentant son corps en mouvement, le lien se livre automatiquement : « *tout m'est devenu plus clair* » et l'expression « *ah oui* » réfère même à une surprise. Elle n'a pas cherché ce lien, cette connaissance s'est donnée.

Na 18-21 : *Mais je m'apercevais qu'avec cet exercice où il fallait pousser comme ça, que quand je poussais d'un côté c'était plus tendu, et c'était le côté ou j'attrapais des crampes, le côté gauche, donc tout m'est devenu plus clair, ah oui ça peut avoir à faire avec ma posture etc.*

Une telle connaissance, nommée par D Bois « une connaissance inédite », s'accompagne d'une prise de conscience radicale et il précise le caractère inédit de cette connaissance comme suit :

« *Ce qui donne naissance à un sentiment d'inédit et de surprise ...n'est pas seulement le fait que le sens jaillisse de manière spontanée, quasiment sans intervention cognitive de leur part, mais plutôt le fait que ce sens se donne comme le fruit surprenant de liens qui n'avaient jamais été faits auparavant* » (Bois, 2007, p. 342-343)

Parfois la connaissance ne s'est pas donnée d'elle-même, mais au contraire par l'intégration de l'information donnée par la directivité informative et les données sensibles du moment ; cette intégration permet à Natalie de faire des liens et de produire de l'inédit. C'est comme si l'information auditive vient à ce moment donner sens à son information perceptive. Dans l'exemple qui suit, elle nous parle d'un lien qu'elle a su faire entre sa posture et une attitude trop réflexive ; un lien qu'elle a en effet pu établir à partir *des informations que j'ai données* et son propre ressenti.

Na 271-273 : *et toutes les informations que vous donniez quand on était par terre et que la tête pesait lourd, je ressentais cela parfois et il était vrai que je réfléchis beaucoup ...*

1.3. Effets des cours en temps réel : le ressenti de la présence du pédagogue

- **Voix calme, non prépondérante**

Natalie a fait l'expérience de ma voix comme *suffisamment calme pour pouvoir rester en arrière*, pour pouvoir soutenir et guider son expérience corporelle : *toute son attention restait fixée sur son corps* et ma voix n'était pas prépondérante mais plutôt en arrière-fond, à *l'arrière-plan, donc pas à l'avant*.

Na 63-65 : *Oui, au fond je trouvais que c'était bien et de ce que je me rappelais elle était -la voix- un peu à l'arrière-plan, donc pas à l'avant, et toute mon attention était fixée sur le corps, la voix était suffisamment calme pour pouvoir rester en arrière, c'est difficile à dire.*

- **Gestuelle calme et relâchée**

Pour Natalie, le calme n'était pas seulement porté par ma voix mais se prolongeait aussi dans mes gestes. Elle témoigne que ma façon de bouger semblait *tellement différente des autres, plus relâchée...*, mais qui sont les autres, de qui parle-t-elle ?

Na 98-99 : *Je ne sais pas. La façon dont vous bougiez était tellement différente des autres, plus relâchée, le calme est vraiment la chose la plus importante dont je me souviens.*

Est-ce une connaissance par contraste avec les autres professeurs, avec les étudiants, avec ses proches ou encore avec elle-même ? Je ne le sais pas, mais en tout cas Natalie constatait chez moi une autre manière de bouger, beaucoup plus relâchée et plus calme. Parce que j'étais en contact avec mon organicité au moment du cours, ressentait-elle un accordage particulier, bien loin de ce que Grotowski dénonçait quand il parlait d'« *un décalage entre le mental qui dirigeait et le corps qui fonctionnait comme une marionnette* » (Grotowski, cité par Leão 2003, p. 159), mais plutôt une fluidité qui jaillissait de mon corps-conscience ? J'ai pour ma part, dans ces moments-là, le sentiment d'avoir des gestes justes, des actes totaux qui dévoilent « *une authenticité de l'être* » (ibid., p. 240).

- **Consignes claires et pertinentes**

Elle exprime sa difficulté à trouver les mots justes pour décrire son vécu : *c'est difficile à dire* mais elle continue quand même sa phrase par une explication concernant le contenu de mes consignes :

Na 65-67 : *Et puis ce que vous disiez, c'était bien expliqué et parfois vous disiez quelque chose mais après vous disiez encore quelque chose, exactement ce que je devais faire, en fait je n'ai pas hésité beaucoup...*

Elle a vécu mes consignes comme claires, *ce que vous disiez, c'était bien expliqué*, et pertinentes, *exactement ce que je devais faire*, et donc adaptées à son expérience individuelle du moment. C'était donc vraiment un guidage, où mes consignes étaient en lien avec une actualité perceptive, disponible à ma conscience tout comme à celle de Natalie.

Un tel guidage demande de ma part un acte introspectif, une émergence dans mon intériorité corporelle : c'est ma matière, mon corps, qui capte et qui devient la caisse de résonance de l'expérience. Ma parole naît de cette résonance et accompagne la personne de manière dynamique, comme la main dans une thérapie manuelle. En ce sens, mes consignes n'induisent pas une perception mais proposent d'orienter son attention envers des phénomènes inédits disponibles à l'intérieur de l'expérience. C'est une parole vécue et sensible qui touche la personne, guide et crée des points d'appui :

« La parole sensible est une parole qui touche, comme un geste, comme une main... La parole sensible est une parole qui n'explique pas mais crée des points d'appui, des points de rencontres entre l'éprouvé et la pensée, tout en laissant des espaces ouverts où la personne peut découvrir ses propres mots » (Aprea, 2009, p. 424).

Natalie témoigne qu'elle a vécu mes consignes comme pertinentes, elle *n'a pas hésité beaucoup* pendant les cours, et je suppose que le fait qu'elle se sentait soutenue, guidée et respectée pendant son expérience corporelle a contribué à l'appréciation qu'elle a de ma communication verbale.

Na 63-67 : *Oui, au fond je trouvais que c'était bien et de ce que je me rappelais elle était -la voix- un peu à l'arrière-plan, donc pas à l'avant, et toute mon attention était fixée sur le corps, la voix était suffisamment calme pour pouvoir rester en arrière, c'est difficile à dire. Et puis ce que vous disiez, c'était bien expliqué et parfois vous disiez quelque chose mais après vous disiez encore quelque chose, exactement ce que je devais faire, en fait je n'ai pas hésité beaucoup...*

- **Attention simultanée à l'individu et au groupe**

Bien que Natalie ait éprouvé mes consignes comme adaptées à son expérience individuelle du moment, elle raconte qu'elle avait aussi le sentiment que j'étais *attentive à l'ensemble du groupe* et que je prenais en compte aussi l'état de fatigue ou de saturation du groupe.

Na 118-119 : *J'avais le sentiment que vous étiez attentive à l'ensemble du groupe, au fait qu'on en avait assez...*

Cette attention simultanée à l'individu et au groupe est vu par L. Aprea comme un aspect très important de la parole sensible, une parole qui *« relie la dimension locale et globale de l'expérience »* (Aprea, 2009, p. 425).

- **Authenticité**

En tout cas Natalie témoigne qu'elle avait constaté non seulement une implication, mais aussi une authenticité de ma part.

Na 353-356 : -à propos de la présence du pédagogue- *je crois que c'est de nouveau de l'authenticité dont il s'agit et qu'il faut y croire soi-même. Bien sûr au début tout le monde est un peu sceptique (qu'est ce qui nous attend ?), parce que tout semble un peu abstrait et il faut les convaincre.*

Cette authenticité dévoilée, peut être rapprochée de ce que Rogers nommait comme « *not rigidly consistent but dependably real* » (Rogers,1961), mais quoi qu'il en soit, Natalie fait une différence entre mon authenticité et ce qu'elle perçoit chez d'autres profs.

Na 170-171 : *Oui bien sûr , quand tu fais autre chose que ce que tu dis, il y a une réaction de résistance et on s'oppose .*

Rogers parle également de « mettre un masque » et de jouer un rôle pour l'enseignant :

« Il est très commun chez les enseignants de mettre un masque assez consciemment, de prendre le rôle, la façade d'« être-enseignant » et de porter cette façade toute la journée jusqu'au moment où ils sortent de l'école le soir » (traduit de Rogers, 1976, p. 95).

C. Pujade-Renaud elle, parle de 'théâtraliser' l'acte pédagogique par la mise en scène du corps et de la création d'un personnage. Cette construction d'un autre visage est vue par D. Bois comme faisant partie des systèmes que l'homme se construit par peur de se laisser altérer, toucher et modifier par la vie : « *Il se construit trois systèmes : une insensibilisation du sensible, une mise à distance des autres et de soi et la construction d'un autre visage* ». (Bois, littérature grise, 2008).

- **Attitude d'ouverture**

Natalie a capté aussi bien dans 'l'espace de parole groupal', que dans l'interview des attitudes, des petits signes comme *approuver de la tête* ou même *mon regard* qui encouragent la parole. Cela traduit pour elle *une attitude ouverte* que je transmets.

Na 74-76 : *Oui, je trouvais ça -la communication non-verbale- bien, vous aviez une attitude tellement ouverte; après vous demandiez à chacun ce qu'ils en pensaient, comme en ce moment vous êtes en train d'approuver de la tête, votre regard est lui aussi encourageant pour m'aider à en parler.*

- **Empathie**

Natalie pense que l'empathie était bien présente dans mes cours et son indice est qu'elle avait *une volonté d'être ainsi, d'être pareille*. Ce sentiment particulier n'était pas le fruit d'une réflexion ou d'un raisonnement.

Na 367 : je crois que l'empathie était présente ... **parce que**, parfois j'avais le sentiment de vouloir être ainsi et je crois que si cela venait purement de la raison je n'aurais pas le même sentiment.

Na 102 : ... je pensais que je voudrais être pareille, oui ainsi...

Natalie ressent l'empathie entre nous et cela lui donne envie de devenir similaire, semblable à moi. Cette volonté de devenir comme moi est nourrie de ce qu'elle perçoit grâce à son empathie. Gallese emploie l'expression « simulation intégrée » pour indiquer le mécanisme fonctionnel automatique, inconscient et préréflexif qui produit l'empathie :

« J'emploie l'expression « simulation intégrée » en tant que mécanisme fonctionnel automatique, inconscient et préréflexif [...] Avec ce mécanisme nous ne faisons pas que 'voir' une action, une émotion ou une sensation [...] les représentations internes des états du corps associés à des actions, émotions et sensations sont évoquées chez l'observateur « comme si » celui là accomplissait une action ou ressentait une émotion ou une sensation similaires. Cette capacité apparemment sans effort [...] dépend de la constitution d'un espace interpersonnel, « nous-centrique », signifiant et partagé [...] et produit cette qualité particulière de familiarité que nous entretenons avec les autres individus. C'est ce que signifie « être en empathie » (Gallese, 2005, p. 6-8).

L'empathie est donc un mécanisme préréflexif où les représentations internes des états du corps jouent un rôle prépondérant. Est-ce que ce sont ces représentations internes qui évoquent le sentiment de « vouloir être ainsi » chez Natalie?

Ainsi, cette capacité inconsciente, apparemment sans effort et acquise par l'expérience de notre corps, dépend selon Gallese de la constitution d'un espace interpersonnel, « nous-centrique », signifiant et partagé. Dans mon projet pédagogique, l'empathie joue un rôle central et concerne le pédagogue, l'étudiant et chacun envers soi-même. Mais pour décrire l'espace d'intersubjectivité qui résulte d'un acte conscient des deux partenaires, D. Bois propose plutôt la notion de réciprocité actuante au lieu d'empathie :

*« L'empathie dont je parle repose sur l'éprouvé corporel avant tout : l'éprouvé de son propre corps et l'éprouvé du corps de l'autre . [...] Ce jeu d'empathie est tellement important [...] que j'ai choisi de nommer cette relation, non pas relation de l'empathie mais relation de réciprocité actuante : actuante parce qu'elle résulte d'un **acte conscient** des deux partenaires ; et réciprocité parce que, quand patient et thérapeute sont aussi bien en relation l'un avec l'autre, l'asymétrie [...] s'efface au profit d'une **communauté de présence** »(Bois, 2006, p. 139).*

Certes, D. Bois parle ici de la relation patient-thérapeute, mais comme propose G. Lefloch « la réciprocité actuante confère à vivre la possibilité de toucher par le biais de sa propre présence et d'être touché par la présence de l'autre, que le contact soit tactile ou pas »

(Lefloch, 2008, p. 55). Cette notion de réciprocité actuante peut donc être élargie dans la relation pédagogue-étudiant.

- **Présence impliquée**

Cet effacement de l'asymétrie entre moi, le pédagogue et les étudiants, cet état de non prédominance dans la relation, est en effet perçu par Natalie puisqu'elle parle d'une distance moins grande dans notre interaction par le biais de ma présence :

Na 106-110: *j'ai tellement apprécié que vous racontiez des histoires du passé et les études que vous faites maintenant, oui... en fait ça facilite la possibilité de se raconter soi-même.: Si vous étiez là sans plus, je crois qu'il y aurait eu une plus grande distance, alors ça aurait été plus une position d'experte alors que là, c'est plutôt oui... que vous vous intéressez à ...*

Elle délivre cette information presque dans une étude comparative spontanée en expliquant ce qu'elle aurait vécu si j'étais juste présente sans implication, donc *là sans plus*. Il y aurait eu d'après elle *une plus grande distance* entre nous et j'aurais été perçue comme étant dans *une position pédagogique d'experte*, tandis que là, elle a vraiment *apprécié* que je me livre et le fait de me raconter ainsi a facilité *la possibilité de se raconter soi-même*. Là, je crois qu'on rencontre vraiment un exemple de la réciprocité actuante ; en effet, elle permet l'effacement de l'asymétrie entre nous et l'installation d'une communauté de présences facilitant les confidences.

Cet effacement de l'asymétrie est un aspect très important pour moi dans ma pédagogie : lors de la première rencontre, je prends un temps où nous sommes tous assis en cercle, justement pour installer ce sentiment d'égalité dès le début. C'est pour moi d'autant plus important que je n'apprécie pas du tout personnellement lorsque je ressens une distance et une prédominance dans la relation en tant qu'étudiante.

L'impact de toute ma présence sur Natalie était surtout *apaisant*. Elle précise qu'il lui *était facile de changer et de s'apaiser*, ses préoccupations disparaissaient facilement avec ma présence.

Na 91-94 : Est-ce que tu as ressenti un effet sur toi par ma présence ? Et quel effet en somme ? *D'après moi, c'était apaisant. Au début parfois, quand j'arrivais d'autres cours, avant les vôtres, ça m'occupait encore activement la tête et puis... - votre cours - c'était apaisant, votre voix et tout. C'était facile de changer et de devenir calme.*

1.4. Effets des cours en temps réel : le ressenti de la présence du groupe

- **Attitude d'ouverture**

A deux reprises Natalie témoigne du fait que *tout le monde était un peu sceptique au début* ; un scepticisme qu'elle précise ainsi : *qu'est-ce qui nous attend* et elle ajoute que *tout semblait un peu abstrait*. C'est pour elle de la responsabilité du pédagogue de changer cette attitude sceptique, parce qu'elle précise : *tu dois les convaincre*. Natalie ne raconte pas explicitement comment, mais sa phrase est précédée par : *je crois que c'est de nouveau de l'authenticité dont il s'agit et qu'il faut y croire soi-même*, donc je suppose que d'après elle l'authenticité et l'implication du pédagogue peuvent infléchir ce scepticisme.

Na 326-329 : - elle constate la bonne qualité de l'atmosphère - *à un tas de choses et aussi aux réponses qui étaient données... Puis après quand tu t'exprimes tu constates que les autres sont ouverts, alors qu'au début il y en avait qui étaient sceptiques...*

Na 353-356 : - à propos de la présence du pédagogue - *je crois que c'est de nouveau de l'authenticité dont il s'agit et qu'il faut y croire soi-même. Bien sûr au début tout le monde est un peu sceptique (qu'est-ce qui nous attend ?), parce que tout semble un peu abstrait et tu dois les convaincre.*

Je crois avoir réussi ce défi puisque Natalie ne parle que de scepticisme qu'au début des cours et raconte qu'*après* ou *à la fin*, elle a constaté une ouverture chez les autres :

Na 326-329 : - elle constate la bonne qualité de l'atmosphère - *à un tas de choses et aussi aux réponses qui étaient données... Puis après quand tu t'exprimes tu constates que les autres sont ouverts, alors qu'au début il y en avait qui étaient sceptiques...*

Na 51-52 : ... *à la fin il y avait des gens qui étaient vraiment ouverts et voulaient en apprendre le plus possible*

- **Climat de confiance et de sécurité**

Cette ouverture des gens, que Natalie constate pendant le temps de parole, donnait d'après elle non seulement une indication de la bonne qualité de l'atmosphère, mais l'authenticité *de tout le monde* lui faisait percevoir cette atmosphère comme un climat de confiance et de sécurité.

Na 55-56 : *Je suis d'accord, il - le climat de confiance et de sécurité - était là, parce qu'après quand on discutait tout le monde était vraiment très honnête.*

Ce constat rejoint S. Rosenberg quand elle décrit l'interactivité groupale entre des personnes devenues sujets sensibles, où les participants témoignent dans une ambiance de confiance, de dévoilement d'un intime juste vécu et compris par les autres participants :

« Le lieu d'émergence de la parole du sensible n'est, alors, plus seulement singulier mais entrelacements des singularités au cœur d'une expérience commune du sensible. Les participants témoignent souvent d'avoir fait l'expérience d'une subjectivité propre et signifiante, et d'avoir pu s'en ouvrir au monde dans une atmosphère de confiance et d'authenticité rare. Cette ambiance de dévoilement d'un intime tout juste vécu et compris par les autres participants, car partagé même si le rapport à cet intime est variable à l'infini, convoque une activité réflexive collective amplificatrice de la donation du sens de l'expérience » (Rosenberg, 2009 , p. 359).

- **Application**

A la fin des cours Natalie constate non seulement l'application de tous mais ressent également chez certains une volonté *d'en apprendre le plus que possible*.

Na 51-52 : ... à la fin il y avait des gens qui étaient vraiment ouverts et voulaient en apprendre le plus possible

Na 327 : tout le monde s'appliquait et finalement les choses qu'il fallait faire à deux se faisaient parfaitement selon l'exemple donné.

La présence de cette application et cette volonté d'apprendre indiquent que l'expérience intérieure était probablement devenue une motivation en soi, une motivation immanente qui augmentait significativement l'implication de chaque étudiant.

1.5. Effets des cours à long terme : le transfert vers la vie quotidienne

- **Prise de distance, nouveaux choix**

Natalie révèle que même dans la vie quotidienne elle continue à *faire attention* à sa posture en position *assise*, une posture qu'elle a vécue comme trop en avant et tendue pendant les cours. Rappelons qu'elle voyait un lien entre cette position et une attitude d'être prête à partir', donc une attitude d'action, sans possibilité de recul.

Na 250-256 : *parfois vous disiez: essayez de sentir vos vêtements, bon ce n'est pas vraiment... Tu l'as expérimenté et tu le fais encore parfois? Oui, quand je suis au lit, j'y fais attention mais... ou quand je suis assise sur une chaise et je constate que je suis assise trop comme ça - geste pour démontrer une position plus en avant - ... bon oui*

En plus, Natalie a poursuivi le travail sur sa posture grâce à un exercice d'extension de la chaîne musculaire postérieure, permettant de corriger sa posture et de prendre du recul sur l'axe avant-arrière. C'est une véritable stratégie pour éviter les crampes. Il me semble que la combinaison des deux stratégies, à savoir l'attention à sa posture et l'extension de la chaîne musculaire postérieure, lui offre une réponse à son désir de contrôler son comportement impulsif. En effet, Natalie raconte à différentes reprises que sa possibilité de *prendre plus de*

distance, de réfléchir un instant et de ne plus réagir d'une façon impulsive, est une conséquence des cours.

Na 11-12 : *tu vas prendre plus de distance et ne plus réagir d'une façon impulsive comme conséquence des cours.*

Na 38 : *tu peux prendre un peu de distance et réfléchir un instant...*

C'est vraiment l'acte de prendre du recul corporellement sur l'axe avant-arrière qui est transféré et qui lui donne cette possibilité d'être moins réactive et moins impulsive dans sa vie quotidienne.

Natalie rapporte également sa capacité à gérer ses états de panique : *je pouvais ralentir et faire attention à d'autres choses.*

Na 40 : *quand je paniquais, je pouvais ralentir et faire attention à d'autres choses.*

Ce ne sont que quelques mots, mais quel contenu... Elle révèle ici qu'elle a la possibilité de ralentir dans les moments de panique, d'installer une lenteur portant en soi une qualité attentionnelle, ce qui la permet de remarquer d'autres choses, d'autres possibilités, d'autres orientations. C'est un savoir-faire développé pendant les cours, un savoir-faire qu'elle a éprouvé et qu'elle est capable de transférer pendant les moments de panique !

Peut-être que je trouve ici une ébauche de réponse au questionnement autour du sentiment de liberté éprouvé par Natalie pendant les cours. Je crois que la capacité de prendre du recul ainsi que la possibilité de ralentir pendant les moments de panique peuvent produire ce sentiment de liberté dont elle a témoigné. Au lieu de réagir impulsivement ou d'être emmenée dans une réaction de panique, elle découvre la capacité de choisir sa manière d'être et de réagir et j'ose suggérer que c'est plutôt le sentiment d'avoir le choix qui provoque la liberté.

- **Gain de profondeur**

« Avoir le choix » indique vraiment un changement concret dans la vie de Natalie, « *une rupture avec une ancienne manière d'être à soi* » (Humpich, Lefloch-Humpich, 2009, p. 95). Elle témoigne d'ailleurs d'être *moins superficielle*, moins artificielle et avec plus de profondeur pendant le weekend à la maison.

Na 384 : *j'étais moins superficielle à la maison*

De plus, elle raconte être plus concernée, plus souple envers les événements et *plus compréhensive* envers ses proches.

Na 394-395 : *plus de compréhension, c'est comme si j'avais quelque chose pour me calmer, je me fais moins de soucis et oui je suis plus compréhensive.*

Na 385 : *pendant le week-end quand j'étais à la maison, j'avais plus de capacité pour supporter les choses*

Natalie essaie de donner une explication sur cette nouvelle compréhension : *c'est comme si j'avais quelque chose pour me calmer, que je me fais moins de soucis*. Pourtant je me demande si ce n'est pas sa possibilité de prendre du recul et de ralentir qui fait qu'elle obtient alors une vision panoramique des choses. Ne pourrais-je dire qu'à ce moment non seulement une auto-empathie s'est installée mais que celle-ci s'est élargie envers une empathie pour les autres ?

- **Unité, solidité, donc plus de concentration**

Natalie raconte qu'elle est *maintenant capable de se concentrer plus longtemps sur ses études* ; elle n'est plus *dans une spirale négative* qui l'oblige à *se distraire*.

Na 389-391 : *quand j'étudie, je suis plutôt dans une spirale négative, je vais chercher des distractions alors que maintenant je peux continuer mon travail au lieu de regarder pendant 5 ou 10 minutes la télévision, je peux me concentrer plus longtemps sur mes études.*

Cette « *étude comparative spontanée* » (Bois, 2007) révèle un nouvel état d'être de Natalie qui met en lumière son état antérieur. Avant elle était *plutôt dans une spirale négative* où elle allait *chercher des distractions* ou *regarder la télé pendant 5 ou 10 minutes*, alors que maintenant elle *peut continuer son travail*. On peut dire qu'elle se sent plus ancrée et plus stable dans son étude. Mais qu'est-ce qu'elle fait vraiment pour pouvoir continuer son travail, quel acte est-ce qu'elle pose ? Elle se concentre et se concentrer, c'est se regrouper, se rassembler, se réunir et se focaliser au lieu d'avoir une sensation de dispersion, de dissociation et d'éclatement ... rappelons qu'elle a communiqué qu'elle disait *se sentir vraiment concentrée* pendant mes cours...

Na 285-287 : *parce que j'ai déjà fait des choses comme ça et j'avais tendance à m'endormir mais là je me sentais vraiment concentrée et tranquille et pas du tout près de m'endormir*

et qu'elle utilisait *cette série d'exercices pour se concentrer et reprendre le travail*.

Na 374-380 : *quand j'avais des examens, et que je commençais à m'en faire, j'ai pris du temps et j'ai fait cette série d'exercices pour me concentrer et cesser de m'en faire et puis on peut reprendre le fil et se dire, « ça marchera bien » et puis on se sent mieux parce que les pensées négatives disparaissent... Oui, ça s'est arrêté et puis tu sens aussi..., tu te sens plus positive et plus confiante.*

Il me semble que c'est de nouveau le « *moi faisant des actes* » (Berger, 2010) qui est transféré vers le quotidien et cette fois-ci c'est un moi faisant un acte de concentration de l'attention, qui évoque à son tour un sentiment d'unification et de paix, un sentiment qu'elle a en effet éprouvé pendant les cours.

- **Présence à soi, présence à l'autre**

A la question sur sa « présence à soi », Natalie donne un exemple d'elle-même à peu près six mois après les cours et plus précisément pendant son stage. Elle raconte que durant les conversations elle est *présente à elle-même*, c'est-à-dire qu'elle *sent comment elle est assise, fermée ou ouverte et comment on l'apprécie*.

Na 86-89 : *Etre conscient de tout, de l'attitude etc., moi aussi, je suis comme ça par exemple quand je tiens des conversations pendant mon stage, je suis présente à moi, je sens comment je suis assise, si je suis fermée ou ouverte et comment on m'apprécie, ou est ce une bonne position...*

A ce moment Natalie n'est pas seulement présente à elle-même mais aussi présente à tout ce qui l'entoure, elle n'est plus à l'extérieur d'elle-même et les choses. On trouve ici un exemple de ce que décrivent M. Humpich et G. Lefloch-Humpich:

«...la nature de présence à soi qui se déploie au contact du Sensible s'accompagne de l'expérience d'une présence aux autres...Le rapport au Sensible porte ainsi un mouvement d'ouverture, tant vers soi que vers autrui. Il n'invite pas à une démarche égocentrée ». (Humpich, Lefloch-Humpich, 2009, p. 97)

- **Autonomie, confiance en soi et positivité :**

Natalie exprime plusieurs fois que sa *confiance* est augmentée après les cours et qu'elle se sent plus *positive*. Elle fait un lien entre la disparition de ses *pensées négatives*, le retour au *calme*, son état de *confiance* retrouvée et une plus grande quiétude.

Na 10-11 : *si le calme revient tu te sens plus ambitieuse et tu reprends de nouveau confiance en toi-même...*

Na 37: *j'ai plus confiance en moi*

Na 39 : *Oui, j'ai eu plus de tranquillité et de confiance aussi*

Na 376-380 : *et puis on peut reprendre le fil et se dire, « ça marchera bien » et puis on se sent mieux parce que les pensées négatives disparaissent... Oui, ça s'est arrêté et puis tu sens aussi..., tu te sens plus positive et plus confiante.*

J'ai l'impression que c'est surtout sa capacité de se calmer elle-même, savoir quoi et comment faire, de pouvoir en prendre l'initiative, d'être acteur de sa propre vie, qui provoque une plus grande confiance dans la vie quotidienne. Je crois vraiment que ce n'est pas simplement le sentiment de confiance vécu pendant les cours, qui est transféré, mais plutôt les actes qu'elle a posés pour obtenir ce calme. Le processus qu'elle a vécu, éprouvé et surtout appris de son propre corps engendre une confiance dans sa capacité à se *calmer* grâce à *ces exercices*.

Na 408-409 : *je sais que je peux me calmer avec ces exercices, je sais aussi que je suis capable de plus, que j'ai quelque chose pour continuer*

En effet, comme souligne E. Berger : « *c'est plutôt le moi faisant des actes qui est transféré vers la vie quotidienne, pas le contenu* » (E. Berger, notes de cours, 2010). Sa stratégie est devenue un mode d'emploi pour le quotidien, un chemin vers un « *moi renouvelé* » (Bois, 2006).

L'effet de ce retour autonome au calme est que non seulement elle *a quelque chose pour continuer*, mais aussi qu'elle *se sait capable de plus et donc qu'elle se sent plus ambitieuse*.

Na 10-11 : *si le calme revient tu te sens plus ambitieuse et tu reprends de nouveau confiance en toi-même...*

Na 408-409 : *je sais que je peux me calmer avec ces exercices, je sais aussi que je suis capable de plus, que j'ai quelque chose pour continuer*

Natalie trouve sa place auprès des autres : elle témoigne pouvoir préserver son calme malgré *l'environnement avec des personnes très tendues* à son stage. Au lieu d'avoir besoin des autres pour se calmer, elle devient au contraire un point d'appui de calme pour les autres, ce qui me semble une manifestation de son autonomie grandissante.

Na 442-443 : *le calme est nécessaire parce que c'est un environnement avec des personnes très tendues et si en plus, on est déjà tendu soi-même... mais oui j'y arrive*

• Transformation

Natalie annonce en plus que pendant ce même stage, elle est capable de transmettre son expérience faite pendant nos cours *plus facilement à d'autres personnes*, car elle a le protocole, elle *a l'expérience que ça fonctionne*, ce qui l'aide.

Na 412-419 : *prenons par exemple le stage que je fais maintenant, je trouve que ce que j'ai fait m'enrichit... je trouve, puisque j'ai reçu ces instructions, que je peux les passer plus facilement à d'autres personnes, bon oui je n'aurais jamais pu le faire si je n'avais pas fait ça. Et puis je n'aurais pas été tellement réceptive si je n'avais pas eu l'expérience que ça fonctionne*

Natalie continue à témoigner que cette expérience a été *enrichissante* et que *si* cela n'avait pas fonctionné elle n'aurait pas été si *réceptive*. Je crois qu'on peut vraiment parler ici d'un processus de transformation et même d'une vraie métamorphose : Natalie se valide, ose « être » et existe en tant qu'elle. Même en outre, elle a constaté cette métamorphose pendant son stage au contact des autres :

Na 438-439 : *pendant le stage c'est pareil, quand on parle de moi c'est comme si on parlait d'une autre personne, bon par exemple : 'sûre de moi, indépendante, affable-facile à prendre contact- '...*

Natalie raconte que *c'est comme si on parlait d'une autre personne* et donne quelques exemples de cette transformation : *sûre d'elle, indépendante et facile à prendre contact*. En effet, ce ne sont pas vraiment les caractéristiques de la fille qu'elle était au début de nos cours,

mais j'y vois le processus d'une fille qui a appris à « cheminer vers soi » (Josso, 1991), puis à « cheminer vers l'autre pour enfin découvrir comment cheminer ensemble » (Bois, cité par Lefloch, 2008, p. 236).

- **Participation active au mieux-être**

Contrairement à la situation de départ, où elle cherchait plutôt la solution à ses problèmes dans le monde extérieur ou en tout cas en dehors d'elle, Natalie a développé quelques stratégies pour résoudre les problèmes qu'elle rencontre dans la vie quotidienne. Au lieu de subir les problèmes, elle essaie de manière active et apparemment avec succès de résoudre ses difficultés éprouvées... ainsi pour éviter les crampes, elle fait *un exercice d'extension*, ou pour mieux dormir et apaiser ses pensées, elle utilise l'exercice où l'on *tourne la tête* et pour réguler le stress, elle fait *une série de mouvements*...

- *Stratégie pour éviter les crampes*

En ayant découvert le lien entre les crampes et sa posture pendant les cours, Natalie a utilisé un *exercice d'extension* pour travailler sur cette posture, qu'elle vit comme trop en avant et tendue. Elle ne donne pas de précisions concernant la durée et la fréquence de ce travail, un travail qui semble pourtant très efficace : en faisant l'extension de la chaîne musculaire postérieure à l'aide de deux plans fixes, « *comme ça à plat sur le sol et les jambes contre le mur...* », elle n'a plus eu de crampes.

Na 21-23 : *Vous avez tellement insisté pour faire faire cet exercice d'extension, comme ça à plat sur le sol et les jambes contre le mur... et je l'ai fait et je n'ai pas encore eu des crampes.*

Je suis un peu étonnée de lire : « *vous avez tellement insisté pour faire faire cet exercice d'extension* » parce que je ne me rappelle plus avoir tellement insisté sur cet exercice, d'ailleurs les autres interviewés ne l'ont pas du tout mentionné. Il me semble que ma parole a été 'accueillie' différemment et a eu des résonances différentes à l'intérieur de chacun en fonction de ses besoins et de l'importance pour soi-même... Par contre, je me souviens parfaitement que je donnais les indications à partir de l'observation de Natalie... Je pourrais donc dire que je retrouve dans ma parole ce triple mouvement constaté par L. Aprea quand il parle d'une :

« *parole, qui émerge d'une résonance singulière, qui se dilate pour être transmise au groupe, et qui se singularise à nouveau avec des résonances différentes à l'intérieur de chacun : convergence, divergence, convergence* » (Aprea, 2009, p. 425)

○ *Stratégie pour arrêter ses pensées et mieux dormir*

Natalie révèle la stratégie qu'elle utilise au moment où elle rencontre des difficultés pour s'endormir, quand *il y a quelque chose et que c'est sérieux*. Dans ces moments où elle *pense trop et où elle ne parvient pas à s'arrêter ses pensées*, elle utilise *cet exercice, de tourner la tête*. En position allongée et en état d'intériorisation, la zone de contact de la tête avec le sol est invitée à s'élargir vers un côté et ceci dans une lenteur qui permet de poser la conscience sur le déroulement du trajet. La zone de contact change petit à petit et la tête tourne jusqu'au moment où l'on rencontre une résistance. On met alors un point d'appui et après on fait le retour. En y ajoutant la trajectoire du nez dans l'espace et celles des deux oreilles pendant le mouvement, tout le cognitif est sollicité au service des perceptions et les pensées s'arrêtent. Le calme revient alors et Natalie peut enfin s'endormir.

Na 400-402 : *je n'avais pas de problème de sommeil. J'ai toujours bien dormi mais parfois quand il y a quelque chose et que c'est sérieux, je fais cet exercice où il faut tourner la tête, quand je pense trop et que je ne parviens pas à m'arrêter mes pensées.*

○ *Stratégie pour réguler le stress*

Natalie a non seulement constaté l'effet *de cette série d'exercices* pour réguler son stress (*quand « tout est bouleversé » dans ma tête ou quand j'avais des examens, et que je commençais à appréhender*) mais elle est aussi capable de décrire tout le processus de transformation. *Prendre du temps pour faire cette série d'exercices* et poser son attention sur son corps, arrête les préoccupations. Une confiance peut s'installer, suivie par un mieux-être car les pensées négatives ont disparu : la spirale négative s'est transformée en spirale positive.

Na 28-29 : *ces séries de mouvements je les fais quand « tout est bouleversé » dans ma tête et ça s'apaise...*

Na 374-380 : *quand j'avais des examens, et que je commençais à m'en faire, j'ai pris du temps et j'ai fait cette série d'exercices pour me concentrer et cesser de m'en faire et puis on peut reprendre le fil et se dire, « ça marchera bien » et puis on se sent mieux parce que les pensées négatives disparaissent... Oui, ça s'est arrêté et puis tu sens aussi..., tu te sens plus positive et plus confiante.*

C'est incroyable, elle a repéré tout ce processus dynamique, toute cette succession d'actes qui lui fait passer d'un état à l'autre. Est-ce que la perception de la dynamique du mouvement interne l'a entraînée à percevoir ce processus ? En effet, comme suggère E. Berger : « *s'habituer à percevoir le mouvement interne dans son corps constitue en quelque sorte un entraînement à percevoir le mouvement en toute chose.* » (Berger, 2006, p. 37)

2. Analyse du cas de Lauranne

2.1. Situation de départ

Pendant l'interview, Lauranne, une fille de 19 ans en première année de psychologie appliquée, révèle sa manière habituelle d'être par contraste avec sa présence vécue pendant les cours. Très brièvement, elle décrit son propre fonctionnement antérieur caractérisé par un manque de sensation et de *profondeur* et d'une habitude de vivre « *dans sa tête la plupart du temps* ».

La 244-245 : *je sens très peu en fait, je vis un peu, bon je n'ai vraiment pas de profondeur, je vis comme ça « dans ma tête » la plupart du temps*

J'ai l'impression que dans son fonctionnement antérieur, le rapport à son corps ne peut pas seulement être qualifié comme « corps objet », au sens d'un « corps utilitaire, corps machine, corps étendu » (Bois, 2007, p. 58) mais montre bien des aspects d'une désensorialisation, qui selon D. Bois « *consiste en l'installation d'une distance entre la personne et son corps, entre la personne et ses sensations intérieures, entre la personne et son mouvement intérieur, entre la personne et son éprouvé* » (Bois, 2006, p. 229). C'est une stratégie employée par le corps pour se mettre à l'abri des sollicitations et pour ne plus être interpellé constamment par les événements quand les capacités d'adaptation ne sont déjà plus à leur plein potentiel. Cette « désertion sensorielle », utilisée pour se protéger du stress nocif, est en effet comme nous pointe N. Quéré une « *réaction physiologique d'adaptation du corps qui permet à une personne d'amoindrir sa souffrance. En revanche, elle se trouve insensibilisée et présente une diminution du rapport au soi* » (Quéré, 2009, p. 238).

Lauranne révèle pendant l'interview les conséquences d'une telle manière de vivre. Elle raconte que pour tenir un discours, elle l'apprenait mot à mot de peur de l'oublier, *tellement* elle était *perfectionniste* et toujours dans le *contrôle*, *par peur* et par manque de confiance en elle-même.

La 227-230 : *Oui, je sais que lors d'un discours que j'ai tenu, ce n'était pas autrement, je l'apprenais de peur de me tromper ; j'étais tellement perfectionniste que j'apprenais mot à mot de peur de l'oublier et de devoir improviser sur le moment même, c'est vraiment du contrôle, généré par la peur en fait, donc je n'étais vraiment pas sûre de moi.*

Par contre, si Lauranne n'est pas consciente de son corps, elle est en revanche très consciente de ses pensées et surtout de ses propres mécanismes de pensée : elle s'auto-observe sans

cesse, *c'est même un peu obsessionnel*, cherchant à retrouver le sens et l'ordre des choses et de ses pensées.

La 270-284 : *Chez moi ...c'est quelque chose de personnel j'ai des pensées, je suis consciente de chaque idée et je m'y accroche, je ne les laisse pas partir et c'est un peu obsessionnel,... J'ai des moments, où je peux penser pêle-mêle à ce qui est amusant et puis je me sens beaucoup mieux en moi-même, mais si je réfléchis à ce que je dois encore faire et que ça s'accumule et que ça devienne un tas de choses à faire ... Ca c'est en fait les tenir et il faut que je prenne une à une toutes ces pensées pour pouvoir les lâcher.*

Sa manière habituelle d'être, de vivre « dans sa tête » et d'être consciente de chaque idée, est non seulement la cause d'une *inquiétude* constante, mais crée même des *moments de panique*.

La 397 : *en fait j'étais toujours inquiète à cause de mes pensées*

La 442-444 : *parce que le fait que je garde ces idées, c'est que je les crois toutes importantes, elles arrivent et puis il y a un moment de panique, ...est-ce quelque chose qu'il faut garder ou pas, ...et ne sachant si c'est important ou pas je les retiens*

Le perfectionnisme et le contrôle, la peur et l'inquiétude, la panique et le manque de confiance épuisent Lauranne et lui mettent dans un état de grande *fatigue*.

La 416-422 : *à ce moment j'ai senti ma fatigue parce que pendant cet exercice où on devrait se mettre debout et ne rien faire, ...j'ai quand même demandé à m'asseoir, tout simplement parce que je sentais combien j'étais fatiguée parce que j'étais tellement concentrée mais à d'autres moments je n'ai pas cette sensation...Alors je reste debout même si je suis fatiguée, oui....*

En effet, comme souligne N. Quéré « *lorsque l'insensibilité perdure, s'installe souvent une fatigue chronique d'ordre physique et/ou psychique* » (Quéré, 2009, p. 239).

Bien que Lauranne a souvent témoigné de la nécessité de se relaxer et d'apprendre à diminuer sa fatigue pendant les cours, elle n'en parle pas pendant l'interview. Là, elle énonce que *la tâche à laquelle elle se consacre est d'apprendre à être dans le présent et de vivre le moment*.

La 126-129 : *Je trouve naturellement très important d'apprendre à être dans le présent, parce que c'est un peu mon objectif, de vivre le moment ...c'est vraiment la tâche à laquelle je me consacre.*

2.2. Effets des cours en temps réel : le ressenti de soi-même

- **Sensations physiques**

Etant donné qu'une perturbation de l'équilibre tonique précède la « désertion sensorielle » dans l'engrammage corporel (Quéré), je ne suis pas du tout étonnée que Lauranne témoigne d'une hypertonicité.

La 343-345 : *Et ... aussi ton corps, chez moi il est tellement tendu et comme tous ces exercices s'écoulaient l'un de l'autre, j'avais l'impression que tout se lâchait un peu.*

En plus je crois, que cette hypertonicité n'est pas limitée au tonus musculaire, mais concerne plutôt son état tonique de fond qui habite toute la matière de son corps et qui touche à la fois les muscles, les fascias, l'intérieur des os et le psychisme. En effet, comme souligne D. Bois, « *l'hypertonie de fond renvoie à un état psychique en fermeture, souvent associé à une hyperactivité ainsi qu'à un contrôle excessif de l'activité motrice et mentale* » (Bois, 2006, p. 227). Je retrouve aussi bien le contrôle excessif que l'hyperactivité chez Lauranne : de son contrôle excessif j'ai déjà parlé plus haut dans le texte et son hyperactivité se traduit dans sa difficulté de se relaxer :

La 301-303 : *Du calme certainement, je l'avais, je suis quelqu'un qui se relaxe difficilement mais je sentais vers la fin du cours quand nous étions sur le sol et qu'on était tout près de s'endormir, que ce n'était pas barbant, mais vraiment c'était très relaxant.*

Pourtant elle répète plusieurs fois que c'était *relaxant* et même *très relaxant* pendant les cours et cela aussi bien pendant les mouvements en position debout, *la chorégraphie*, qu'en position allongée : *l'exercice sur le tapis et sur le sol.*

La 334-338 : *Quand ça devient une habitude, oui ...quand il ne s'agit plus d'une chorégraphie pure, tu peux mieux te relaxer dans ton mouvement parce qu'avant il faut chercher mais après ça devient très relaxant ...*

La 339-343 : *...tu as la sensation qu'on peut obtenir avec cet exercice, c'est relaxant, c'est ...du repos et j'avais surtout un sentiment de tranquillité, comme ça..*

La 244-247 : *par exemple pendant cet exercice sur le tapis, sentir son corps ...le fait que je sente mon corps sur le tapis, me rendait réelle, ça pesait lourd mais c'était très relaxant ainsi,...*

La 301-303 : *Du calme certainement, je l'avais, je suis quelqu'un qui se relaxe difficilement mais je sente vers la fin du cours quand nous étions sur le sol et qu'on était tout près de s'endormir, que ce n'était pas barbant, mais vraiment c'était très relaxant.*

Cette relaxation et ce relâchement tonique se manifestaient pendant le travail sur le sol par un sentiment de lourdeur, *ça pesait lourd*, et pendant les enchaînements plutôt par *l'impression que tout se lâchait un peu.*

La 244-247 : *par exemple pendant cet exercice sur le tapis, sentir son corps...le fait que je sentais mon corps sur le tapis, me rendait réelle, ça pesait lourd mais c'était très relaxant ainsi,...*

La 343-345 : *Et ...aussi ton corps, chez moi il est tellement tendu et comme tous ces exercices s'écoulaient l'un de l'autre, j'avais l'impression que tout se lâchait un peu.*

- **Mutation de l'attention**

Lauranne témoigne qu'à un instant [...] toute son attention allait vers son corps et que du coup ses pensées s'arrêtaient ; elle décrit cette sensation comme du « *silence dans ma tête* ».

La 313-314 : *c'était un instant, surtout parce que mes pensées s'arrêtaient, et oui toute mon attention allait vers mon corps, il y avait comme du « silence dans ma tête », je le dirais ainsi...*

Pour elle, qui a l'habitude de « vivre dans sa tête » et d'être consciente de chaque idée, ce « silence dans sa tête » constitue un vrai soulagement. E. Berger formule ce moment où l'intériorité devient le centre de l'attention et où la pensée s'apaise profondément de suit :

« ...l'orientation de l'attention et des pensées change doucement...elles s'orientent progressivement vers le lieu de l'intériorité qui devient alors, pour un moment, le centre de notre attention, de notre regard, de notre écoute. La pensée y trouve un apaisement profond, comme si elle se reposait de son activité habituelle, à la fois soutenue et tellement machinale, souvent fatigante et si peu nourrissante » (Berger, 2006, p. 53).

Lauranne raconte qu'elle était toujours inquiète à cause de ses pensées, mais qu'elle devenait plus calme *en prenant du temps, une heure par jour, où elle se concentrait sans réfléchir.*

La 397-399 : *en fait j'étais toujours inquiète à cause de mes pensées mais en prenant du temps, en fait une heure par jour je me concentrais sans réfléchir et je devenais plus calme*

Ce qui me semble important c'est qu'elle devient plus calme non seulement par le fait de prendre du temps pour elle-même et de s'offrir une pause, comme un point d'appui dans sa vie trépidante, mais surtout que pendant cette pause, elle se *concentre sans réfléchir*. A ce moment Lauranne se pose en quelque sorte dans une conscience pré-réfléchie avec une *concentration* et donc une attention soutenue, dans « *un état d'attention totale et de plénitude perceptive, nommé par D. Bois le paroxysme perceptif, qui laisse toute la place à la mise en œuvre de l'intelligence pré-réflexive du mouvement* » (Bois cité par Leão, 2003, p.192-193).

Un peu plus loin dans l'interview, Lauranne annonce qu'elle a éprouvé un apaisement par une attention moins dispersée pendant nos cours.

La 425-430 : *l'attention fixée sur moins de choses, la plupart du temps on est attentive à une seule chose...Oui, et je crois que ça apaise, parce que l'attention sur beaucoup de choses ça me rend très inquiète parce qu'on réfléchit à ce qu'on vient de faire,*

Est-ce que je pourrais dire que l'apaisement ressenti est le résultat d'une mutation de son attention en une attentionnalité, c'est-à-dire une position d'accueil et de réceptivité attentive où l'attention est « aspirée » par le phénomène qui émerge , comme suggère D. Bois ?

« On assiste alors à une mutation de l'attention, posée par le sujet, en une attentionnalité où le sujet n'est plus actif de manière volontaire, mais où son attention est « aspirée », en quelque sorte, par le phénomène qui émerge et qui s'impose de lui-même dans son champ perceptif » (Bois, Austray, 2007, p. 10)

En effet, selon Lauranne, ce changement de l'orientation de l'attention se fait *automatiquement*, ses pensées sont « aspirées » en quelque sorte par ce qui émerge dans son champ perceptif, par son acte de sentir avec tout son corps, avec toute sa matière sensible : elle ne peut pas *en même temps être occupée à penser et à sentir*, dit-elle, *ça c'est difficile alors*.

La 254-260 : Au fond tu me racontes ce qui se passe quand on est attentif à son corps. *Alors mes pensées sont aussi...Oui, puis en fait mes pensées vont automatiquement vers mon corps et je ne peux pas en même temps être occupée à penser et à sentir, ça c'est difficile alors.*

Peut-être que si *cela ne réussit pas*, elle pose son attention de manière trop volontaire et trop focalisée sur son corps « *dans une activité conquérante régie par l'intentionnalité, qui nous fait aller chercher l'intérieur au détriment de l'extérieur, au lieu d'une disposition passive à l'accueil, d'un laisser venir, qui n'a d'ailleurs de passif que le nom* » (Depraz, Varela & Vermeersch, cité par Leão, 2003, p. 191) ?

La 309-310 : *Inquiétude, oui je peux me concentrer tellement sur mon corps mais si cela ne réussit pas ça me rend inquiète.*

- **Contenus du vécu du Sensible**

- *Fluidité et autonomie des mouvements*

Selon Lauranne, ce n'est pas seulement l'attitude attentionnée envers soi-même et son mouvement, mais aussi la structure même des exercices , *tous ces exercices s'écoulaient l'un après l'autre*, ce qui fait que *tout se lâchait un peu*.

La 343-345 : *Et ...aussi ton corps, chez moi il est tellement tendu et comme tous ces exercices s'écoulaient l'un après l'autre, j'avais l'impression que tout se lâchait un peu.*

Les mouvements demandés dans les enchaînements sont lents, amples et coordonnés, reproduisent de manière visible les formes et les trajets du mouvement interne et respectent l'organisation naturelle des gestes. Il suffit alors de bouger dans le plus relâchement possible pour que l'ensemble du corps 'se cale' peu à peu sur le tempo du mouvement interne et qu'une fluidité sans effort s'installe graduellement, comme exprime E. Berger :

« Il suffit ...de nous mettre à bouger le plus relâché possible, pour que notre corps épouse les lignes et les courbes du mouvement interne et les matérialise dans une gestuelle qui les reproduit à la lettre...la dynamique d'expression gestuelle qui naît alors recèle un incroyable potentiel de fluidité et d'harmonie » (Berger, 2006, p. 61).

En effet, Lauranne témoigne que si la chorégraphie des enchaînements est répétée suffisamment et *quand ça devient une habitude*, elle sait *mieux se relaxer dans son*

mouvement et bouge avec beaucoup plus de fluidité ; c'est comme si le mouvement interne s'imprimait dans la matière du corps.

La 322-326 : *ça allait, oui, au commencement c'était un peu de la chorégraphie, mais en répétant ça devenait presque automatique...Et c'était beaucoup plus fluide.*

La 334-338 : *Quand ça devient une habitude, oui ... quand il ne s'agit plus d'une chorégraphie pure, tu peux mieux te relaxer dans ton mouvement parce qu'avant il faut chercher, mais après ça devient très relaxant ...*

- *Sensation de chaleur*

Pendant les enchaînements Lauranne a ressenti une sensation de chaleur, mais elle hésite dans sa réponse concernant l'origine de cette sensation. La seule chose dont elle est apparemment convaincue est que *ce n'était pas du à un effort physique...*

La 351-364 : *Pas complètement parce qu'on avait une sensation de chaleur. Mais crois-tu que la chaleur venait de l'effort qu'il fallait faire ou c'était l'effet du mouvement? Non, au début oui, mais oui...Ce n'était pas un effort physique.*

Mais c'était peut-être un effort psychique, un effort pour maintenir une attention soutenue ou pour faire des réajustements permanents nécessaires pour rester « coller » à l'évolutivité du Sensible ? Peut-être que cette sensation de chaleur était déclenchée par une meilleure circulation sanguine, provoquée par le relâchement profond des différents tissus du corps, ou encore par le sentiment de bien-être et de confiance naissant du contact avec le mouvement interne ? Ou peut-être que même tous ces facteurs ont joué conjointement un rôle dans l'émergence de cette sensation ?...

- *Sentiment de globalité*

Pendant les enchaînements, toutes les parties du corps gagnent non seulement peu à peu en fluidité mais l'ensemble du corps (ré)apprend aussi à bouger de manière coordonnée et unie dans une globalité gestuelle, comme témoigne Lauranne :

La 372-374 : *Et un sentiment de globalité, quand tu faisais ça, donc en étant une personne tu bougeais comme un ensemble ? Oui, ça bien.*

Toutes les parties du corps, animées en même temps du mouvement interne, « se trouvent en effet, comme rassemblées dans une même unité de sensation : on se sent global, entier, unifié, réuni de l'intérieur » (Berger, 2006, p. 33). Cette unité n'est donc pas fondée sur une coordination volontaire, mais sur les trajets du mouvement interne au cœur de la matière qui s'extériorisent dans une globalité gestuelle harmonieuse.

○ *Perception corporelle et écoute du corps*

Au début des cours, Lauranne rencontre des difficultés d'évaluer sa posture par la perception de son corps, sans utiliser le contrôle visuel comme d'habitude : *c'est difficile à évaluer les yeux fermés.*

La 382-386 : *c'était au début, c'était difficile à évaluer parce que c'est un exercice qu'on ne fait pas fréquemment, mais je pense que j'avais à peu près le sentiment que je savais, ...ou ça ...mais naturellement je me rappelle que vous disiez de mettre les jambes en 90°, je crois que j'étais un peu en-dessous ou au-dessus, je ne me rappelle plus, mais c'est difficile à évaluer les yeux fermés*

Néanmoins, elle témoigne d'une meilleure écoute de *sa fatigue* et de son corps par une grande concentration, *j'étais tellement concentrée*, pendant les cours par contraste à d'autres moments où elle n'a pas cette sensation et reste debout même si elle est fatiguée.

La 416-422 : *à ce moment j'ai senti ma fatigue parce que pendant cet exercice où on devait se mettre debout et ne rien faire... j'ai quand même demandé à m'asseoir, tout simplement parce que je sentais combien j'étais fatiguée parce que j'étais tellement concentrée mais à d'autres moments je n'ai pas cette sensation... Alors je reste debout même si je suis fatiguée, oui...*

Elle raconte que *pendant cet exercice où on devrait se mettre debout et ne rien faire...* elle a senti sa fatigue et elle a même demandé à s'asseoir. En effet, il ne fallait rien faire, c'est-à-dire n'exécuter aucun mouvement : il fallait juste mettre son attention sur son corps et ressentir dans une mobilisation introspective ses appuis et la répartition de son poids sur le sol. Je peux dire que c'était presque un long point d'appui, où aussi bien la mobilisation introspective que la non-activité motrice, laissant toute la place au ressenti, ont contribué à une meilleure écoute du corps et de sa fatigue.

○ *Présence à l'instant, présence à soi*

Pendant l'interview, Lauranne nous énonce que *la tâche à laquelle elle se consacre est d'apprendre à être dans le présent et de vivre le moment.*

La 126-129 : *Je trouve naturellement très important d'apprendre à être dans le présent, parce que c'est un peu mon objectif, de vivre le moment ... c'est vraiment la tâche à laquelle je me consacre.*

Mais comment *être dans le présent* ? Qu'est-ce qu'elle veut dire par « *vivre le moment* » ? D'abord Lauranne spécifie que pour elle, *être dans le moment* n'est pas seulement en pensées mais aussi physiquement et elle précise qu'elle doit plutôt être présente à son corps car elle sait se concentrer sur ses idées et s'y arrêter, mais quand elle le fait elle n'est pas présente à elle-même.

La 243 : *Etre dans « le moment » pas seulement en pensées mais aussi physiquement*

La 466-475 : *Je trouve que je dois plutôt être présente à mon corps car je sais me concentrer sur mes idées et m'y arrêter, mais quand je fais cela je n'y suis pas « présente à moi-même », oui ... je trouve qu'il faut être surtout là « dans le moment »... C'est peut-être aussi bien les idées que le physique, mais je trouve le physique quand même plus important, parce que les idées j'en ai toujours eu...*

Je retrouve cette présence à la fois physique et psychique chez E. Berger quand elle parle, de cette présence à soi comme d'un état d'équilibre entre le corps et l'esprit, l'accordage somato-psychique :

« Elle (la pensée) se pose au fur et à mesure que le corps se dépose, les deux retrouvant dans une sorte de communion d'état dont le point commun est la présence à soi : une présence à soi à la fois physique et psychique, dans laquelle les états du corps et les états mentaux ont la même place, la même importance, la même tonalité, sans prédominance de l'un sur l'autre, en équilibre. C'est cet état d'équilibre entre le corps et l'esprit que l'on appelle « accordage somato-psychique » (Berger, 2006, p. 53-54).

Lauranne précise encore ce que signifie pour elle vraiment être dans le moment : elle n'est plus en train de réfléchir, mais elle est au contraire très calme en train de ressentir...

La 250-251 : *je ne suis plus comment dirais-je, en train de réfléchir, je suis très calme en train de sentir mes épaules ... et ça signifie pour moi : être dans « le moment »...*

D'abord elle révèle qu'elle n'est plus en train de réfléchir : en effet, il est nécessaire d'introduire dans l'acte perceptif une négation temporaire de la pensée réflexive, car comme le souligne D. Bois « L'acte de perception est avant tout de nature pré-réflexive : il s'agit de décrire un monde qui est là, avant toute analyse, sans aucune autre médiation que celle de l'expérience pure » (Bois, 2001, p. 67-68). Puis, Lauranne relate qu'elle est très calme quand elle est en train de sentir ses épaules... Très calme, ça veut dire dans une grande détente, qui n'est pas seulement une détente musculaire, mais aussi la dilution d'une tension intérieure, psychologique ; une manière d'être, qui est déjà très différente de son hypertonicité que j'ai rencontrée au début des cours. Mais, très calme en train de sentir ses épaules, cela veut aussi dire sentir et ressentir son corps dans une lenteur permettant de saisir le mouvement interne en soi, permettant une résonance profonde... *Ce vécu intense sert en effet de support à la reconnaissance de soi ; en « buvant » ainsi ses sensations, on rencontre la qualité et l'unicité de sa propre présence* (Berger, 1999, p. 130). Pour Lauranne la présence à l'instant est donc une présence à la fois physique et psychique à partir d'un vécu intense de son propre corps ou comme le suggère D. Bois à partir d'un contact conscient avec l'intériorité du corps :

« Mais, pour devenir présent au présent, il s'agissait [...] de soigner une présence à soi, à partir d'un contact conscient avec l'intériorité du corps, que je découvrais comme étant un support inédit de relation au Sensible » (Bois, 2009b, p. 8).

Lauranne nous affirme qu'elle a pu ressentir une plus grande qualité de présence pendant les cours que dans sa vie quotidienne ; elle en est vraiment persuadée, *c'était un de mes points de travail, donc je le sais bien*, ce qui ne veut pas dire qu'elle n'a pas essayé de l'obtenir *en dehors des leçons*, mais *c'était déjà un peu plus difficile*.

La 232-239 : Tu as ressenti une plus grande qualité de présence pendant les cours que dans la vie quotidienne? *Etre « dans le moment »? ... Oui, pendant les cours, ah oui bien sûr. C'était un de mes points de travail, donc je le sais bien.*

La 129-130 : *en dehors des leçons c'est déjà un peu plus difficile mais pendant l'heure de cours j'essayais vraiment d'être présente*

- **Etats intérieures**

- *Sentiment de repos, de calme, de tranquillité*

A différentes reprises Lauranne témoigne du sentiment de *repos, de calme et de tranquillité* qu'elle a pu obtenir pendant les cours, par contraste avec son *inquiétude* habituelle et cela aussi bien pendant les exercices en position allongée qu'avec les enchaînements.

La 397-399 : *en fait j'étais toujours inquiète à cause de mes pensées mais en prenant du temps, en fait une heure par jour je me concentrais sans réfléchir et je devenais plus calme*

La 425-430 : *l'attention fixée sur moins de choses, la plupart du temps on est attentive à une seule chose...Oui, et je crois que ça apaise, parce que l'attention sur beaucoup de choses ça me rend très inquiète parce qu'on réfléchit à ce qu'on vient de faire,*

La 301-303 : *Du calme certainement, je l'avais, je suis quelqu'un qui se relaxe difficilement mais je sentais vers la fin du cours quand nous étions sur le sol et qu'on était tout près de s'endormir, que ce n'était pas barbant, mais vraiment c'était très relaxant.*

La 339-343 : *... tu as la sensation qu'on peut obtenir avec cet exercice, c'est relaxant, c'est du repos et j'avais surtout un sentiment de tranquillité, comme ça.*

La 500-501 : *La lenteur de l'exercice et je crois aussi votre voix, qui était calme. La lenteur et puis cette voix qui accompagnait, ça donnait un sentiment de tranquillité....*

Pourtant, de temps en temps son *inquiétude* revient : il y a des moments où elle s'applique à *se concentrer sur son corps* mais si *cela ne réussit pas*, elle redevient *inquiète*.

La 309-310 : *Inquiétude, oui je peux me concentrer tellement sur mon corps mais si cela ne réussit pas ça me rend inquiète.*

Mais comme j'ai déjà suggéré plus haut dans le texte, à ces moments probablement elle *se concentre* trop et pose donc une attention volontaire, focalisée sur son corps, ce qui fait qu'elle va chercher quelque chose, au lieu d'accueillir ce qui peut s'y manifester.

○ *Sentiment d'existence*

Lauranne fait un témoignage remarquable. Elle révèle que, pendant un exercice en position allongée, *le fait de sentir son corps sur le tapis, la rendait réelle.*

La 244-247 : par exemple pendant cet exercice sur le tapis, sentir son corps ...le fait que je sente mon corps sur le tapis, me rendait réelle, ça pesait lourd mais c'était très relaxant ainsi,...

Ce ne sont à nouveau que quelques mots, mais quel contenu ! Je veux bien essayer de rechercher la signification et la valeur de cette expression.

Le mot « **réel** » recouvre différentes significations : palpable, tangible, concret, physique... mais aussi authentique, vrai, véritable et même existant... Est-ce qu'elle retrouve sa réalité concrète, sa présence physique et tangible ou est ce qu'elle retrouve son « vrai visage », son authenticité ou tout simplement est-ce qu'elle se sent à nouveau exister par le fait de sentir son corps, par une re-sensibilisation ?

D'abord je voudrais souligner que si Lauranne nous révèle que *sentir son corps, la rendait réelle*, cela implique qu'avant, elle ne s'éprouvait pas comme réelle... Rappelons ensuite qu'avant les cours, Lauranne montrait des signes d'une désensorialisation qui selon N. Quéré (Quéré, 2009) est assimilable à des symptômes dissociatifs. Le terme « dissociation » se réfère à un dérèglement de la conscience, de la mémoire, de l'identité et de la perception (American Psychiatric Association 1994) et parce que les expériences dissociatives sont rapportées aussi bien par des patients psychiatriques que par des personnes provenant de toute la population, la dissociation est vue par Bernstein & Putnam (1986) comme un continuum, avec une dissociation 'normale' d'une part et les formes extrêmes de dissociation pathologique de l'autre. La dépersonnalisation, un de ces troubles dissociatifs, est caractérisée par le sentiment de ne pas être réel et par un détachement du corps (Nijenhuis, 1999, Quéré, 2009), deux caractéristiques dont Lauranne témoigne pendant l'interview. En plus, on notera fréquemment chez les personnes souffrant de cette dépersonnalisation la tendance d'éprouver la solidité de la réalité à tout instant pour s'assurer que celle-ci ne se dérobera pas sous ses pieds, une tendance que je retrouve aussi chez Lauranne...

La 126-129 :Je trouve naturellement très important d'apprendre à être dans le présent, parce que c'est un peu mon objectif, de vivre le moment ...c'est vraiment la tâche à laquelle je me consacre.

Comme j'ai déjà rapporté plus haut dans le texte, Lauranne révèle sa manière habituelle d'être par contraste avec sa présence vécue dans les cours. Elle réalise à cet instant l'état dans lequel elle était sans vraiment en être consciente : c'est comme « *le passé semble se réactualiser dans le présent sous la forme de perceptions nouvelles d'état intérieures, de tonalités qui*

véhiculent le souvenir enfoui d'un état, d'une attitude, d'un rapport plus qu'un évènement » (Bois, 2007, p. 279).

La 243-247 : Etre dans « le moment » pas seulement en pensées mais aussi physiquement, par exemple pendant cet exercice sur le tapis, sentir son corps ... je sens très peu en fait, je vis un peu, bon je n'ai vraiment pas de profondeur, je vis comme ça « dans ma tête » la plupart du temps et le fait que je sentais mon corps sur le tapis, me rendait réelle, ça pesait lourd mais c'était très relaxant

La perte du rapport à soi de Lauranne prend racine dans une mémoire bien plus profonde, dans une mémoire de l'être, une séparation fondamentale qu'on nommera engrammage d'imperception (Bois, 2007). Remobiliser la mémoire sensorielle de cet état intérieur permet de combler la distance qui existait entre soi et son corps grâce à « *la relation au Sensible, cette partie de nous-mêmes en mouvement qui nous offre la certitude d'être vivant* » (Quéré, 2009, p. 239) comme nous témoigne Fanny, cité par E. Berger:

« Qu'est-ce qui est plus porteur de la conscience de soi que la sensation ? La sensation est le vecteur du sentiment de soi, de l'appartenance à soi. Porter ma conscience sur les sensations que le mouvement sensoriel engendre, c'est porter une attention sur ce que je vis, c'est valider, prendre acte ce que je vis, c'est bien moi qui le vis. C'est retrouver ma propre réalité, autonome, vivante » (Berger, 1999, p. 133).

De plus, Lauranne spécifie que le fait qu'elle sente son corps **sur le tapis**, la rendait réelle. Ce travail en position allongée comprend en effet différents avantages, non seulement dans l'éveil perceptif, mais aussi dans la reconstruction de son identité (Eschaliér, 2009).

Cette position a d'abord « *l'avantage de proposer au corps une situation de repos qui le rend disponible à une écoute perceptive optimale* » (Leão, 2003, p. 278) : c'est un point d'appui sans effort musculaire contre la pesanteur et moins on aura d'effort musculaire à fournir, plus on sera disponible pour l'expérience. (Le témoignage de Lauranne concernant ce sentiment de repos pendant le travail sur le sol est déjà abordé plus haut dans le texte).

Ensuite, le fait de fixer son attention sur les différents appuis du corps au sol, construit une unité corporelle bénéfique à la mobilisation introspective, comme le formule E. Berger :

« Il est possible, avec un minimum d'entraînement, d'équilibrer volontairement ces différentes pressions entre elles, de manière à avoir progressivement le sentiment qu'aucune d'entre elles ne prédomine sur une autre et que, finalement l'ensemble du corps est posé, apaisé, unifié, en équilibre » (Berger, 2006, p. 83).

Je consens tout à fait à cette citation de E. Berger, mais je préfère « intentionnellement ou consciemment » au lieu de « volontairement » pour spécifier ce processus d'équilibration, parce que pour ma part, je ressens trop de volonté dans ce terme... il y a plutôt une orientation intentionnelle de l'attention de sentir et d'unifier les différents appuis du corps dans une

globalité qui pose, apaise et équilibre le corps. Cette unité corporelle fait qu'on plonge dans une attitude d'observation profonde de soi-même et de son corps.

Cette situation d'immobilité corporelle permet également de mieux identifier la moindre activité du prémouvement interne au sein du corps et de ressentir la force cinétique qui se déplace dans une extrême lenteur proche de l'immobilité et qui porte en elle la trace du mouvement à venir ou du geste possible. E. Berger explique que dès lors se dessinent deux vécus possibles du mouvement interne:

« qui correspondent à deux manières différentes de l'accompagner dans son propre corps : on peut le vivre en soi comme force d'animation interne ...de manière à se laisser habiter par lui le plus possible, à s'en nourrir et à goûter ses effets ; ou on peut le ressentir comme projet d'action, comme si chacun de ses trajets était l'ébauche d'un geste bien précis... » (Berger, 2006, p. 60-61).

Enfin, « toucher » et rencontrer la résistance du sol avec la peau, permet de s'apercevoir et de se différencier de l'environnement, de faire la différence entre le moi et le 'non-moi'. En effet, comme le dit P. Debelle :

« si je m'informe sur mon environnement par le toucher, il est impossible de capter par le sentir les informations sur le monde extérieur, sans recevoir en même temps des stimuli qui me révèlent à moi-même. C'est comme si [...] je ne pouvais découvrir le monde qu'à travers un miroir sensible qui me renvoie ma propre réalité corporelle. Ces deux expériences ont pour siège un seul et même organe, à savoir la peau ;[...] et peuvent être intégrées dans un seul et même vécu, ici et maintenant » (Debelle, 1988, p. 60)

Lauranne raconte à ce propos : *simplement en sentant, en se concentrant sur le contact du matelas et de ses épaules, elle n'est plus « dans sa tête » ... et ça signifie pour elle : être dans « le moment »* c'est-à-dire en captant des informations sur le monde extérieur (le matelas) par la peau de ses épaules, la consistance de sa matière dont elle est faite, la malléabilité dont elle est capable à cet instant précis, sa propre réalité corporelle est ainsi reflétée. Ces deux versants d'une seule et même expérience sont simultanément présents et intégrés dans un seul et même vécu, dans le « moment ».

La 247-252 : en dehors des cours quand j'essaye de m'endormir, c'est toujours valable aujourd'hui, je sais comment relaxer mes épaules et de les faire descendre simplement en sentant, en me concentrant sur le contact du matelas et de mes épaules vraiment je ne suis plus « dans ma tête », je ne suis plus comment dirais-je, en train de réfléchir, je suis très calme en train de sentir, mes épaules et ça signifie pour moi : être dans « le moment »...

○ *Sentiment d'un autre état de conscience*

Lauranne rend compte à deux endroits différents de l'interview d'un état de conscience modifié, *comme si on revenait de quelque part*, pendant le travail en position allongée.

La 301-303 : *Du calme certainement, je l'avais, je suis quelqu'un qui se relaxe difficilement mais je sentais vers la fin du cours quand nous étions sur le sol et qu'on était tout près de s'endormir, que ce n'était pas barbant, mais vraiment c'était très relaxant.*

La 492-496 : *c'était bizarre d'être couchée sur le dos ou à plat ventre et puis soudainement de se mettre debout et de raconter des choses. C'était comme si on revenait de quelque part. Nous étions en fait, ensemble, oui je me rappelle réellement les moments quand ils devenaient silencieux, c'était presque comme si on allait s'endormir. Oui, je trouve que c'est un silence très important...*

On n'est pas dans le monde extérieur, nous révèle-t-elle, pour effectuer ces exercices, *mais ce n'est pas une situation artificielle* non plus : c'est effectivement une situation « extra-quotidienne » qui se déroule dans des conditions non usuelles.

La 405-410 : *on est dans un espace calme, on n'est pas dans le monde extérieur [...] Ce n'est pas non plus une situation artificielle mais cet exercice, par exemple sur ces tapis on ne peut pas le faire tranquillement dehors, parce qu'il y a tellement de distraction. Je crois que c'est possible à la maison, dans ma chambre, dans un endroit calme....*

Les conditions extra-quotidiennes d'expérience, mises au point par D. Bois, modifient les cadres habituels de notre rapport au corps dans le type d'usage qu'on en fait, mais aussi et surtout dans l'attitude attentionnelle habituelle. Le sujet est invité « *dans un 'ailleurs' et un 'autrement' au sein de l'acte perceptif* » (Bois, Austry, 2007, p. 11) pour construire, à partir de la perception du mouvement interne, un état de perception non relié aux conditions extérieures. E. Berger affirme également que cette présence active du mouvement interne :

« crée un univers de phénomènes qui [...] montrent qu'il existe dans le profondeur du corps, dans un certain niveau de sa vie interne, une part de soi qui est libre de la vie présente, qui vit selon les lois de l'être qui ne se plient pas aux contingences » (Berger, 2009c, p. 157).

Pour Lauranne, dont le fonctionnement habituel est caractérisé par un manque de sensation et de profondeur, l'écart entre ce lieu du Sensible et sa vie présente est très grand. Est-ce de cet écart énorme qu'elle nous parle, quand elle mentionne : *c'était bizarre d'être couchée sur le dos ou à plat ventre et puis soudainement de se mettre debout et de raconter des choses. C'était comme si on revenait de quelque part ?* Je me permets de l'affirmer car elle ajoute un lien entre le *silence très important* et cet état de conscience d'un « ailleurs » et d'un « autrement ».

La 492-496 : *c'était bizarre d'être couchée sur le dos ou à plat ventre et puis soudainement de se mettre debout et de raconter des choses. C'était comme si on revenait de quelque part. Nous étions en fait, ensemble, oui je me rappelle réellement les moments quand ils devenaient silencieux, c'était presque comme si on allait s'endormir. Oui, je trouve que c'est un silence très important...*

La présence de ce silence, qui est incontestablement un « *moment de dialogue intense entre soi et soi, instant durant lequel on se découvre différent* » (Bois, 2006, p. 183), comme souligne D. Bois, confirme que Lauranne se trouvait réellement dans cet autre état de conscience.

- *Prises de conscience*

Lauranne fait une remarquable prise de conscience à propos de la prise de distance vis-à-vis de ses idées : elle constate que *d'avoir et de prendre de la distance vis-à-vis de cela est primordial*.

La 441-445 : *prenons par exemple mes idées, j'essaie de voir si c'est important ou si ce ne l'est pas et d'avoir de la distance, ... parce que le fait que je garde ces idées c'est que je les crois toutes importantes, elles arrivent et puis il y a un moment de panique, ... est-ce quelque chose qu'il faut garder ou pas ou, ... et ne sachant si c'est important ou pas je les retiens et je crois que prendre de la distance vis-à-vis de cela est primordial.*

Rappelons qu'elle était très consciente de chaque idée et que c'était un peu obsessionnel de sa part de les garder et de les mettre toujours en ordre ; maintenant elle explique que *le fait qu'elle garde ces idées, c'est qu'elle les croit toutes importantes, elles arrivent, dit-elle, et puis il y a un moment de panique* : c'est comme si elle était entourée et même envahie par ses pensées dans ces moments là. En effet, prendre du recul est primordial ; c'est une possibilité qu'elle a ressentie *pendant les cours*, mais qui reste plus difficile pendant la *vie quotidienne* : *quand ça t'arrive, tu restes au milieu de tout ça et c'est en fait très bouleversant*.

La 447-450 : *As-tu ressenti ce sentiment de prendre distance pendant les cours parfois? Oui, pendant les cours, mais dans la vie quotidienne quand ça t'arrive tu restes au milieu de tout ça et c'est en fait très bouleversant.*

2.3. Effets des cours en temps réel : le ressenti de la présence du pédagogue

- **Voix calme et tranquillité**

Selon Lauranne, *la lenteur des exercices et le calme de la voix procure un sentiment de tranquillité*. En effet, un premier bienfait de la lenteur est le repos qu'elle procure, c'est ralentir et prendre du temps.

La 500-501 : *La lenteur de l'exercice et je crois aussi votre voix, qui était calme. La lenteur et puis cette voix qui accompagnait, ça donnait un sentiment de tranquillité....*

Elle dit que *l'effet* était créé par la cadence lente des exercices. Mais de quel effet est-ce qu'elle nous parle ? Est-ce qu'il est limité à ce sentiment de repos et de tranquillité, ou est-ce la lenteur qui permet à Lauranne de sentir le mouvement interne en elle, en même temps qu'elle bouge ? Est-ce qu'il s'agit de la lenteur qui « *vient du corps et anime le geste* » (Eschalière, 2009, p. 78), où les muscles fonctionnent *a minima* ?

La 502-503 : *On ne devait pas faire vite, les exercices étaient faits pour être exécutés lentement et on sentait l'effet. Je crois que si vous aviez donné ces exercices à une autre cadence, ça...*

Je crois que je peux confirmer cette dernière question, puisque Lauranne nous a témoigné, déjà plus haut dans le texte, d'une fluidité de ses mouvements pendant les exercices. Une telle fluidité sans effort révèle une lenteur sensorielle, une lenteur qui devient un temps de suspension hors de toute contrainte, qui « *nous fait sortir du temps cérébralisé et nous fait entrer dans le temps réel, c'est-à-dire l'immédiateté, le présent. On arrête de courir pour se poser, goûter le repos et retrouver la saveur de l'immédiateté. C'est une véritable voie de ressourcement* » (Eschalière, 2009, p. 79). L'objectif de Lauranne étant d'apprendre à être dans le présent et de « vivre le moment », je suppose que cette lenteur sensorielle a joué un rôle considérable dans le développement de sa présence à l'instant. Fanny, somato-psychopédagogue et cité par E. Berger, le disait ainsi :

« Etre dans la lenteur, c'est être simplement dans le temps du corps, le temps de l'écoute, le temps de la rencontre, sensible. La lenteur, c'est une densité de l'espace, et une intensité du temps ; elle est le rail sur lequel la conscience se pose et voyage au sein du corps. C'est la voie d'accès à la profondeur du corps et à l'émergence de l'intériorité. Elle signe le passage entre le faire et l'être. Elle est la qualité intrinsèque de la mouvance intérieure du corps, et s'exprimera en fluidités différentes en fonction des structures qu'elle traverse. Expérimenter la lenteur du mouvement sensoriel, c'est changer ses habitudes, sa relation à sa vie, c'est sortir de ses schémas moteurs habituels, s'enraciner en soi, créer une intimité avec ce qui nous anime, c'est prendre le temps du mouvement et s'en nourrir » (Monod, cité par Berger, 1999, p. 103).

Mais Lauranne rapporte aussi qu'elle *ne devait pas faire vite*, c'est-à-dire qu'elle « recevait » le temps d'effectuer les exercices dans une lenteur et je voudrais y ajouter, qu'elle recevait de l'espace aussi bien dans la signification littérale, que figurée.

D'autre part, elle raconte que *cette voix [...] accompagnait*, qu'elle guidait sans s'imposer, qu'elle n'était donc pas prépondérante et qu'elle laissait toute la place à l'expérience. En effet, « *les consignes introspectives ne sont pas inductives*, pointent D. Bois et H. Bourhis, *le formateur veille constamment à garder un caractère interrogatif dans la*

formulation de ses consignes ouvertes tout en orientant l'attention des personnes vers des possibles multiples » (Bourhis, Bois, 2010, p. 10).

La 500-501 : *La lenteur de l'exercice et je crois aussi votre voix, qui était calme. La lenteur et puis cette voix qui accompagnait, ça donnait un sentiment de tranquillité....*

En effet, *ma façon de parler était très calme et lente*, selon Lauranne, mais ce n'était pas ennuyant et cette parole lente avait un impact *calmant et relaxant* sur la façon *d'exécuter les exercices*.

La 78-81 : *Oui, j'ai souvent remarqué que votre façon de parler était très calme et lente, mais ce n'était pas barbant,... Avec vous c'était très calme et relaxant et par conséquent on était plus relâché pour exécuter les exercices.*

La 142-146 : *...est-ce que ma présence est importante afin de transmettre ma pédagogie ? Je pense que oui, ...c'est ce que j'ai ressenti, le fait que vous étiez calme et tranquille et que ça a un effet, donc c'était....*

Ma prosodie calme et lente avait donc un impact sur la façon d'exécuter les exercices et ne faisait en fait rien d'autre que de refléter ma présence à ce moment précis. Lauranne en témoigne : *« c'est ce que j'ai ressenti ; j'ai ressenti l'effet du fait que vous étiez calme et tranquille. D'ailleurs H. Bourhis et D. Bois soulignent l'importance de la prosodie de la parole du formateur qui exprime une qualité de présence :*

« la prosodie de la parole émise par le formateur tient une place prépondérante dans le succès de la mobilisation introspective. Il ne s'agit pas de réciter des consignes bien rodées, mais de les habiter au cœur d'une prosodie restituant une qualité de présence, une rythmicité juste de la voix, respectant harmonieusement des temps de silence ; en un mot, l'efficacité de la consigne dépendra du lieu d'où émerge la parole du formateur, c'est-à-dire ancrée dans le Sensible » (Bourhis, Bois, 2010, p. 9).

- **Gestuelle relaxée, facilitante**

Lauranne n'a pas seulement apprécié ma parole calme et lente, mais aussi mes mouvements lents et fluides, qui sont pour elle relaxants. Mes gestes semblent soutenir autant que mes mots, et il n'y a donc pas de distance entre mon geste et ma parole.

La 102-103 : *...vos mouvements étaient reposants, ce n'étaient pas des mouvements énervants parce qu'une personne qui gesticule, ça ne relaxe pas, au contraire.*

Pendant le travail en position assise ou debout, bien plus qu'en position allongée, mes *mouvements étaient importants*, nous raconte Lauranne. A ce moment là, le guidage visuel mobilise *l'attention* et facilite le mouvement à faire, *c'est plus évident quand les mouvements accompagnent ce qu'il faut faire*.

La 95-103 : *mais les moments où nous étions en groupe sur la chaise, alors oui, vos mouvements étaient importants, et ça ne serait pas aussi mobilisant, si vous ne bougiez pas. Et je crois que c'était bien que ces mouvements soient présents...-Comme effet -...J'étais plus attentive, c'est plus évident quand les mouvements accompagnent ce qu'il faut faire.*

- **Consignes claires et pertinentes**

Pour Lauranne mes consignes étaient *très claires* et pas difficiles à suivre : elle s'est seulement trompée une fois en levant la mauvaise jambe.

La 83-90 : Et les consignes en soi, elles étaient ? *Elles étaient très claires.* Claires ou parfois difficiles à suivre? *Je crois que j'ai levé une fois la mauvaise jambe en l'air et c'est tout.* Négligeable. *En fait tout était très clair.*

De plus, elle a perçu la pertinence des informations données sur leur ressenti, *vous disiez spécifiquement ce qu'étaient nos sentiments et vous saviez bien ce qu'on pouvait éprouver* : et elle associe cette pertinence avec mon expérience.

La 151-154 : *j'avais le sentiment que vous aviez l'expérience de ces exercices, non seulement que vous aviez appris ce qu'il faut faire et que vous saviez comment le faire faire, j'avais le sentiment que vous aviez l'expérience parce que vous disiez spécifiquement ce qu'étaient nos sentiments, que vous les connaissiez...*

La 163-165 : *concernant ces exercices et ce qu'on pouvait ressentir, vous saviez bien ce qu'on pouvait éprouver : ce sentiment ou ce sentiment... Oui, je crois que c'est l'expérience qui parle, donc...*

Mais est-ce que mon expérience explique totalement cette pertinence des informations sur le ressenti ? N'est-ce pas aussi l'acte introspectif de ma part, qui fait que je m'immerge également dans mon intériorité corporelle, afin que mes consignes soient en rapport avec une actualité perceptive disponible à ma conscience tout comme à celle des apprenants ? En effet, « *ce n'est pas la connaissance, mais la relation qui révèle au pédagogue les inédits possibles. En ce sens, la parole sensible nomme un phénomène inédit disponible à l'intérieur de l'expérience et que la personne peut vérifier en temps réel* » (Aprea, 2009, p. 424).

- **Empathie**

Lauranne a ressenti l'empathie présente, *que vous sentiez avec nous*, pendant les cours. Elle y ajoute pertinemment qu'elle ne sait pas *comment ça se passe avec quelqu'un d'autre*, sans empathie, parce qu'elle ne l'a pas expérimenté, donc elle ne le sait pas.

La 516-518 : *je sais que chez vous c'était différent, que vous sentiez avec nous, mais comment ça se passe avec quelqu'un d'autre, je ne le sais pas, nous ne l'avons pas expérimenté, donc en fait je ne le sais pas.*

- **Présence**

Suivant Lauranne, *j'y étais totalement, ... la voix et le physique, j'étais là totalement.*

La 138-140 : *Je crois que vous y étiez totalement, ... et aussi la voix et le physique, je trouvais que vous étiez là totalement... Et cette qualité, (oui naturellement) a également un effet sur nous....*

C'était donc une présence totale : j'étais totalement là, aussi bien dans ma communication verbale, *la voix*, que non-verbale, les gestes. Est-ce qu'elle nous rapporte ici une attitude authentique de co-présence, de laquelle P. Jourde parle dans la citation suivante ?

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

Cette qualité a également - et naturellement- un effet sur nous et Lauranne pense que la présence du pédagogue est importante pour transmettre cette pédagogie, même si il est difficile à dire pour elle de quoi cela résulte: *il faut que j'y réfléchisse un peu.*

La 138-140 : *Je crois que vous y étiez totalement, ... et aussi la voix et le physique, je trouvais que vous étiez là totalement... Et cette qualité, (oui naturellement) a également un effet sur nous....*

La 174-175 : ça donnerait le même effet - avec ou sans la présence du pédagogue -?...*Je crois que la présence est importante,...de quoi ça résulte je devrais il faut que j'y réfléchisse un peu, ...*

L. Aprea a fait le même constat sur la base de sa propre expérience et il a très bien décrit cet acte authentique de médiation dans la relation pédagogique :

« cette qualité de présence donnait accès à une autre nature de créativité pédagogique, différente et complémentaire de celle issue de la connaissance approfondie de la technique : la capacité de s'inscrire dans l'immédiateté du moment, d'être à l'écoute de ce qui se passe dans l'instant et de le faire circuler. C'est-à-dire qu'à la source d'un acte créatif et authentique de médiation, il y avait un état particulier de réceptivité perceptive » (Aprea, 2009, p. 418).

2.4. Effets des cours en temps réel : le ressenti de la présence du groupe

- **Confidences encouragées**

Selon Lauranne, la familiarité, *on a fini par bien connaître les autres*, l'effectif réduit du groupe et la relation de *confiance* et d'*empathie* ont favorisé les confidences pendant nos cours. Quand elle emploie les mots « *oser* », j'imagine que cela ne devait pas être si évident pour elle au départ.

La 58-62 : *Je trouvais aussi, parce que les groupes étaient petits, oui... j'ai des difficultés à parler devant de grands groupes mais avec vous j'ai osé exprimer mes idées et vous demandiez aussi comment on a ressenti cela et vous avez toujours posé des questions individuelles, donc on devait répondre de toute façon, mais je ne m'en faisais pas parce que le groupe était petit et qu'on a fini par bien connaître les autres*

La 112-115 : *quand il s'agit de situations personnelles, le fait qu'on ose en parler en groupe alors qu'on ne raconte pas ses histoires à des étrangers prouve qu'il y avait un peu d'empathie et de confiance entre les gens, oui, je crois que c'était bien le cas.*

L'accordage somato-psychique, obtenu pendant nos cours pendant la mobilisation introspective ou l'accordage gestuelle, *favorise une qualité d'intériorisation et une atmosphère de réciprocité qui unifie le groupe et participe à la qualité des échanges* » (Bois, 2009c, p. 66), ce qui explique la relation de confiance et d'empathie éprouvée par Lauranne. *Il s'agit de situations personnelles*, nous livre-t-elle encore, *et on ne raconte pas ses histoires à des étrangers* : en effet, je propose aux étudiants, dans le témoignage « post-immédiateté », de dévoiler spontanément les mots qui émergent de leur pensée immédiate (*vous demandiez aussi comment on a ressenti cela*) et « *dans cette phase de non-directivité, les témoignages sont souvent très personnels, impliquants ; ils livrent une intimité* » (Bourhis, 2009b, p. 257). Pendant la phase suivante, où je propose une orientation attentionnelle vers l'information qui manque aux étudiants afin de déployer leur réflexion selon le principe de la directivité informative, je pose *des questions individuelles* ; c'est la phase de mise en sens de l'expérience corporelle sensible et je l'accompagne de ma propre expérience afin d'aider les étudiants à témoigner de leur vécu et à en déployer tout le sens. H. Bourhis explique à ce propos :

« Le formateur qui réalise cet accompagnement -de mise en sens de l'expérience corporelle sensible- est lui-même expert du rapport au corps sensible et a acquis une habilité pour expliciter sa propre expérience. Ainsi il est capable d'aider à l'apprenant à témoigner de la richesse de ses contenus de vécu et à déployer un sens qu'il ne découvrirait pas seul » (Bourhis, 2009b, p. 249).

- **Le silence et la présence du groupe**

Pour Lauranne, *la présence du groupe et le silence* partagé favorisait la décontraction. Elle y ajoute même, un peu plus loin dans l'interview, que c'était *un silence très important* : elle se rappelle *réellement les moments quand ils devenaient silencieux*, et cela six mois après les cours !

La 71-74 : *il n'y avait pas vraiment du brouhaha et tout le monde était vraiment présent et ça aidait à se décontracter, le silence, je trouvais que parfois j'avais difficile à tenir les yeux ouverts, mais j'étais tellement calme que donc oui, le silence y était sûrement pour quelque chose.*

La 492-496 : *c'était bizarre d'être couchée sur le dos ou à plat ventre et puis soudainement de se mettre debout et de raconter des choses. C'était comme si on revenait de quelque part. Nous étions en fait, ensemble, oui je me rappelle réellement les moments quand ils devenaient silencieux, c'était presque comme si on allait s'endormir. Oui, je trouve que c'est un silence très important...*

Je trouve remarquable qu'elle fait un lien entre la présence du groupe et le silence, parce que ce silence, qui commence par « faire silence » et qui s'accompagne d'un relâchement du corps et de la pensée, ne se limite pas à cela ; c'est une épaisseur de l'air autour de soi qui se déploie dans une densité et une présence, qui, à son tour, semble nous écouter, comme le propose E. Berger :

« Le silence, ici, n'est pas l'absence de bruit mais ce qui anime l'atmosphère en amont des bruits. C'est, en quelque sorte, l'épaisseur de l'air autour de soi, qui à la fois transporte les sons et remplit l'intervalle entre les sons, tout en se poursuivant en toile de fond derrière eux... Le silence appelle le silence... Peu à peu, ce silence s'épaissit et prend l'aspect d'une présence qui, à son tour, semble nous écouter ; sensation enveloppante d'un début d'animation autour de nous et en nous » (Berger, 2006, p. 84).

En effet, ce silence rempli de nos présences est un canal de communication avec les autres, une « manière de communiquer l'essentiel, de transmettre ce qui ne pouvait pas se dire autrement » nous dit D. Bois et il ajoute à partir de sa propre expérience : « j'ai le souvenir, ..., d'avoir été touché par l'atmosphère qui régnait dans le silence qu'ils avaient installés autour d'eux... Je vivais des moments de silence nourrissant dans lesquels s'installait une véritable empathie, un véritable enseignement... » (Bois, 2006, p. 184).

- **Application – Implication**

Lauranne a trouvé que *les gens étaient en fait sérieux, en ce qui concerne les cours* et la *participation calme et sérieuse du groupe* lui a semblé très importante : non seulement parce que cela favorisait la *relaxation*, mais également parce que le soutien du *groupe* motivait à *participer*.

La 483-486 : ces gens en fait étaient sérieux en ce qui concerne les cours. Il y a parfois des gens qui ridiculisent les exercices et ... le fait que tous participaient calmement me semblait très important... Donc il n'y avait personne qui chuchotait pendant qu'on essayait de se relaxer...

La 176-178 : le fait de le faire en groupe, de ne pas être seule, que tous les autres autour soient également calmes et que tout le monde participe, ça motive à participer.

Je ne suis pas vraiment surprise par le témoignage de Lauranne quand elle constate que tout le monde était impliqué, et qu'elle trouvait cette implication importante. En effet, cette implication joue un rôle remarquable dans la relation au Sensible : ce n'est pas seulement la condition d'accès mais surtout la réalité même du Sensible, comme le précisent D. Bois et D. Austray :

« ...c'est donc d'abord par l'implication totale du sujet dans la relation de la perception de soi que le Sensible se dévoile. Mais cette implication n'est pas juste la

condition d'accès à, ou la posture qui permet de, l'implication totale du sujet est la réalité même du Sensible : le Sensible est le sujet lui-même dans son devenir actualisé. L'évolutivité qui naît de cette implication dans la relation au Sensible, de cause en effet, d'effet qui devient cause effectrice de l'effet suivant, est alors un signe de la réciprocité entre percevant et perçu » (Bois, Austray, 2007, p. 10)

Ensuite, Lauranne atteste que *le fait de pratiquer en groupe, de ne pas être seule a un effet motivant sur elle : que tous les autres autour soient également calmes, et que tout le monde participe, ça motive. Mais d'où vient cette motivation ? Est-ce qu'elle ressent que « le sentiment d'existence du Sensible est contagieux » (Bois, notes des cours, 2009e) et que la réciprocité actuante évolue dans un groupe vers une « inter-réciprocité », une réciprocité de résonance dans le fond perceptif commun ? Est-ce qu'elle ressent une communauté de présence, une coexistence du commun et du singulier, qui se potentialisent sans perdre leurs qualités respectives ?*

2.5. Effets des cours à long terme : le transfert vers la vie quotidienne

- **Gain d'énergie et de vitalité**

Pour Lauranne, c'est évident d'avoir *plus d'énergie et de vitalité* grâce au relâchement ; *quand on est plus relaxée alors on va bien*, dit-elle.

La 582-583 : oui c'est évident quand on est plus relaxée alors on va bien, on a plus d'énergie et de vitalité, c'est bien vrai, je pense que oui.

Est-ce que c'est seulement la relaxation qui procure ce bien-être ? N'est-ce pas aussi le « *bien-être du Sensible* » (Laemmlin-Cencig, 2007), qui va au-delà de la disparition des douleurs physiques ou des souffrances psychiques ? Est-ce que l'énergie et la vitalité, dont-elle parle et qui contraste violemment avec sa fatigue avant les cours, ne vient pas d'autant de la force dynamique du mouvement interne ? N'est-ce pas l'activation du mouvement interne dans son corps qui se fait sentir par un gain de vitalité non seulement physique mais aussi psychique ?

- **Unité et solidité, donc moins de fusion**

En ce qui concerne sa motivation pour les études, Lauranne ne constate pas de différence.

La 585-589 : Et l'intérêt pour tes études? Qu'il y en a plus ou quoi? Oui... en fait il n'y a pas de différence, j'ai toujours été motivée...

Pourtant, je me pose des questions à propos de la nature de cette motivation : est-ce que son origine reste seulement une volonté mentale, ou est-ce qu'elle vient maintenant aussi d'une

unité de soi, d'une unification de son corps et de son psychisme depuis sa relation avec le mouvement interne ? Cette unité de soi et cette solidité apparaissent dans le fait qu'elle éprouve moins de fusion avec l'humeur des autres, et qu'elle est en plus capable de maintenir sa quiétude face *aux problèmes des autres*, et à moins se soucier pour eux.

La 616-617 : *moins reprendre l'humeur des gens ce que je faisais très souvent, je me sentais toujours un peu comme les autres se sentaient.*

La 612-615 : *en fait, j'ai appris à moins me soucier des choses, des problèmes des autres, ...suppose que ma mère soit un peu fâchée, ou un peu irritée et que ça ne s'est passé d'une façon dure, je ne devrais pas m'en faire, simplement conserver ma quiétude, ...surtout parce que probablement ce ne serait pas de ma faute donc je ne devrais pas m'en faire.*

Rappelons que pendant mes cours, non seulement une unité corporelle a été construite en posant l'attention sur les différents appuis du corps sur le sol mais le fait de rencontrer la résistance du sol a permis en plus de cerner ses limites corporelles : le moi et le « non-moi ». Apparemment, ce travail a permis à Lauranne de ressentir et de vivre l'expérience de ses « contours », qui la délimitent par rapport à elle-même, au monde et aux autres. Elle n'est plus envahie et peut se situer dans un espace qui est sien (son corps).

- **Mieux-être par un retour vers soi :**

Une meilleure écoute de soi-même procure un mieux-être, *tu te sens beaucoup mieux*, témoigne Lauranne. Elle y ajoute que *ce n'est pas être égoïste*, mais *plutôt se retourner un peu vers soi-même*.

La 613-615 : *par moi-même et en effet ce n'est pas être égoïste, mais c'est plutôt se retourner un peu vers soi-même, il ne faut pas être trop soucieuse des autres, mais aussi penser à soi, alors tu te sens beaucoup mieux...*

Ce retour à soi, cette présence à soi-même, est un sentiment qu'elle a vécu pendant nos cours qui lui offre un profond sentiment de mieux-être ; elle ne se sent plus à l'extérieur d'elle-même et des choses. En effet, le déploiement de cette présence à soi au contact du Sensible, n'est pas une démarche égocentrée. Ce retour vers soi se prolonge dans la découverte d'une véritable singularité : elle a réussi à se détacher de ses parents, sans avoir besoin d'être rebelle ou sans s'opposer.

La 599-600 : *en effet, je me suis plus détachée de mes parents sans être rebelle ou sans faire exactement l'opposé, mais c'est plutôt voler de mes propres ailes.*

La consolidation identitaire précieuse qu'offre cette rencontre avec soi, lui permet de *voler de ses propres ailes !*

- **Participation active au mieux-être**

- *Stratégie pour mieux dormir*

Bien que Lauranne ait des difficultés à voir le lien entre les « exercices » et le psychisme, elle utilise néanmoins des stratégies, apprises dans les cours par exemple pour *s'endormir*.

La 247-252 : *en dehors des cours quand j'essaye de m'endormir, c'est toujours valable aujourd'hui, je sais comment relaxer mes épaules et les faire descendre simplement en sentant, en me concentrant sur le contact du matelas et de mes épaules vraiment je ne suis plus « dans ma tête », je ne suis plus comment dirais-je, en train de réfléchir, je suis très calme en train de sentir, mes épaules et ça signifie pour moi : « être dans « le moment »*

En posant son attention sur son corps, elle sait se relâcher, elle n'est plus « dans sa tête », en train de réfléchir, mais très calme en train de sentir, ce qui signifie pour elle : être dans « le moment ». C'est quand même étonnant qu'elle nous raconte d'utiliser toute cette stratégie, toujours valable aujourd'hui, pour s'apaiser et mieux dormir, et que par contre elle déclare de ne pas voir le lien entre les exercices et son état psychique !

- *Stratégie pour réguler les états de tension et pour percevoir et modifier la posture*

Lauranne raconte qu'elle fait *beaucoup d'exercices, tous les exercices que vous avez recommandés...* bien que je n'ai pas du tout recommandé des exercices ; je fais faire des « exercices » communs, mais adaptés aux circonstances et au moment, de façon pédagogique selon la définition de D. Bois : « *C'est à travers la nouveauté perceptive que l'on dilate le sens perceptif interne. Le vrai pédagogue est celui qui surprend son élève en sortant de sa manche un exercice inédit dès qu'il ressent un endormissement de sa conscience...* » (Bois, cité par Leão, 2003, p. 198).

La 540-558 : *Oui je fais beaucoup d'exercices, tous les exercices que vous avez recommandés, ... par exemple ma posture..., quand ma tête s'incline un peu en avant et à cause de ça pèse fort sur mes épaules, ce n'est pas toujours à cause du stress, j'essaye de modifier un peu ma posture parce que je vois quand je suis à mon bureau et que je suis en train d'écrire je sens réellement quand cette tension est à nouveau là (...si je le fais c'est comme si j'assimile plus facilement le cours quand je suis présente, concentrée, parce que sinon, je me laisse facilement distraire, c'est probablement pour cela que je penche tellement en avant. Je ne peux pas étudier quand je suis assise droite sur la chaise de mon bureau, ça ne va pas.*

Lauranne donne un exemple concernant la perception et la modification de sa posture : *quand sa tête s'incline un peu en avant, elle essaie de modifier un peu sa posture, pour éviter la tension. Après, elle établit un lien entre cette posture trop en avant et sa concentration et présence pendant l'assimilation de son cours : je ne peux pas étudier quand je suis assise*

droite sur la chaise de mon bureau, je me laisse facilement distraire, dit-elle, c'est probablement pour cela que je penche tellement en avant ! Il est quand même surprenant qu'elle relie sa posture et la modification de cette posture (faite dans les « exercices » en position assise) à son psychisme, tandis qu'elle prétend ne pas voir de rapport entre les deux. Lauranne rapporte en effet sa *difficulté à voir le lien* entre les *exercices* et son psychisme, *c'est plutôt psychique alors...*, et elle n'arrive pas à voir ce lien même si je le développe en me servant de sa propre description de sa sensation ; la seule chose qu'elle admet est qu'il y a *une influence* entre les deux.

La 566-579 : *...je ne sais pas comment ces exercices pourraient y remédier, je crois que c'est plutôt psychique alors....Oui, mais ce lien me semble plutôt plus difficile à voir...Car, tu as par exemple, tu l'as dit toi-même, des moments que tu es attentive à ton corps et dans le présent, que tu peux arrêter tes pensées, donc finalement quand tu travailles le corps, tu travailles aussi ta psyché, non... Cela a une influence mais je ne vois pas ce lien.*

Est-ce que je pourrais dire qu'elle n'est pas capable de faire un lien entre sa sensation et la mise en sens par l'existence d'une structure d'accueil trop rigide, qui fait que l'information intérieure nouvelle peut, tout comme une information extérieure, être acceptée ou refusée, traitée ou non, intégrée ou déformée ? Effectivement, dans sa thèse doctorale, D. Bois voit « *le caractère imperméable de la structure cognitive d'accueil, soit par volonté de préserver les idées en place, soit par refus ou peur de la nouveauté* » (Bois, 2007, p. 348) comme un des trois obstacles face à la connaissance immanente issue de l'expérience corporelle.

3. Analyse du cas de Lynn

3.1. Situation de départ

Ce qui me frappe surtout, en lisant l'interview de Lynn, 20 ans, étudiante en deuxième année de sciences commerciales, c'est son grand stress quotidien : *ce n'était que du « stress, stress, stress »*. Ce stress me semble être surtout provoqué par ses études mêmes, *j'avais peu de temps libre... et je devais encore faire pas mal de choses... pour tout terminer*, mais aussi parce que, n'ayant pas de chambre à Anvers, elle était obligée de faire tous les jours la navette, *je venais pour la journée entière à Anvers... et j'étais là jusqu'à dix heures du soir*.

Ly 146-149 : *Donc en fait, je venais pour la journée entière à Anvers et j'avais peu de temps libre, et c'était vraiment comme ça, j'étais là jusqu'à dix heures du soir et je devais encore faire pas mal de choses et ce n'était que du « stress, stress, stress » pour tout terminer et vers la fin de la semaine c'était pareil, je rentrais donc très « stressée »*

De plus, la relation avec son frère Stijn, autiste, provoquait du stress chez Lynn ; cette relation n'était pas toujours facile et *amusante*, et induisait chez elle un sentiment de courir *toujours sur la pointe de ses pieds*. Courir sur la pointe des pieds est une expression flamande avec deux significations, c'est-à-dire « procéder prudemment » et « vouloir réaliser plus que ce qu'on est capable ». En effet, si on court sur la pointe de ses pieds, le talon perd son appui sur le sol et toute la chaîne musculaire postérieure se raccourcit, se traduisant par une posture propulsée « *vers l'avant dans une attitude volontaire reflétant le besoin d'action* » (Campignon, 2001, p. 43). Ces deux significations reflètent exactement la posture de Lynn : elle doit agir prudemment vis-à-vis de son frère et en même temps elle se trouve propulsée en avant par ses études.

Ly 603-605 : *que je ne dois pas courir toujours sur la pointe des pieds, parce que oui... comment va réagir mon frère Stijn parce que ça c'est toujours imprévisible et ce n'est pas toujours amusant*

Ce grand stress quotidien et l'hypertonie de la chaîne musculaire postérieure laissent des traces dans le comportement de Lynn et se traduisent particulièrement par une hyperactivité, *je suis quand même quelqu'un qui de moi-même ne va pas rester tranquille*, une inflexibilité, *quand on modifiait quelque chose je ne trouvais pas ça amusant ... ça me rendait tout à fait dingue* et une crainte de l'imprévisible, *comment va réagir mon frère Stijn parce que ça c'est toujours imprévisible*.

Ly 435-437 : *Vers la fin j'étais plus calme parce que je suis quand même quelqu'un qui de moi-même ne va pas rester tranquille, mais finalement j'y arrivais bien. Quand on me demandait de me tenir tranquille pendant cinq minutes j'y arrivais bien finalement, ça c'est vrai.*

Ly 569-583 : *avant ... quand on modifiait quelque chose je ne trouvais pas ça amusant mais maintenant je dirais plutôt c'est comme ça et puis bon on fait d'abord ça et puis ça. Avant ça me rendait tout à fait dingue quand il se passait quelque chose comme hier.... J'allais d'abord faire ma présentation et puis apprendre le marketing et puis autre chose mais mon ordinateur ne marchait plus et je ne pouvais pas faire ma présentation, alors on fait d'abord le marketing, non?...*

Ly 603-605 : *que je ne dois pas courir toujours sur la pointe des pieds, parce que oui... comment va réagir mon frère Stijn parce que ça c'est toujours imprévisible et ce n'est pas toujours amusant*

Cette hyperactivité et cette diminution de l'ouverture psychique sont aussi constaté par N. Quéré comme conséquences d'une hypertonie : « *Lorsque le tonus est trop haut, l'humeur peut devenir négative, agressive, impatiente ; l'ouverture psychique diminue et l'individu s'installe volontiers dans une hyperactivité* » (Quéré, 2009, p. 237).

Il me semble que Lynn éprouvait quand même des problèmes dans sa vie quotidienne et qu'elle avait perçu le besoin d'avoir un 'coup de pouce' pour gérer ce stress quotidien. Pour cela, elle s'était inscrit dans nos cours avec comme *objectif de se relaxer*.

Ly 66 : *au fond c'était l'objectif de se relaxer*

3.2. Effets des cours en temps réel : le ressenti de soi-même

- **Sensations physiques**

Pendant mes cours Lynn a ressenti non seulement une tension aux épaules, *mes épaules étaient toujours serrées*, qui s'est lâchée à la fin, mais aussi une position désaxée de sa tête.

Ly 355 : *je sais que mes épaules étaient toujours serrées, mais finalement ça aussi c'est résolu*

Ly 349 : *ma tête n'était pas toujours droite*

Une position désaxée de la tête, *une asymétrie* de la conne vertébrale, « *exprime ou entraîne toujours une perte de conscience et peut engendrer avec le temps un réel déséquilibre corporel et/ou psychique* » (Berger, 1999, p. 122) suggère E. Berger, mais à ce point dans l'analyse, il me manque plus d'informations pour pouvoir m'exprimer autour d'un déséquilibre éventuel chez Lynn.

Malgré son stress quotidien, Lynn était capable de ressentir mes cours comme *très relaxant* ; *la tension revenait très vite quand elle devait faire ses devoirs*, rapporte-t-elle mais en tout cas, même *les gens de l'extérieur* venaient lui dire *spontanément qu'elle semblait être plus relaxée qu'avant*.

Ly 362-368 : *J'étais toujours très relaxée après mais la tension revenait très vite quand je devais faire mes devoirs, mais pendant les cours mêmes... Parce qu'il y en avait qui venaient me dire spontanément quand on participait à ces huit cours, dis Lynn, tu sembles être plus relaxée que tu ne l'étais avant. ... Donc les gens de l'extérieur le remarquait aussi.*

Ly 373-375 : *ne pas penser à l'école, c'était quand même... Etre à l'école et ne pas devoir penser à l'école, finalement c'est ça qui se passait et c'était vraiment très relaxant.*

Ly 479-480 : *J'étais bien totalement là avec mes pensées et je ne pensais à rien et je me sentais vraiment relaxée après.*

Est-ce que à ce moment les gens de son entourage percevaient dans le « dialogue tonique » (Ajuriaguerra), cette véritable communication empathique par voie tissulaire, une équilibration de son tonicité ? Ou est-ce qu'ils sentaient même que Lynn était ancrée dans un état d'apaisement que le mouvement interne procure, « le bien-être du sensible » (Laemmlin-Cencig) et qu'elle était même portée par la force qu'il représente ?

- **Mutation de l'attention**

Au début de mes cours, Lynn s'interrogeait sur sa présence aux séances et rencontrait des difficultés pour arriver au calme.

Ly 171 : *au début, la première leçon je me demandais ce que je venais faire là ?*

Ly 171-172 : *Au début c'était très difficile de revenir au calme.*

Mais, peu à peu et au cours des séances, ses préoccupations disparaissaient et elle éprouvait un contraste entre son stress quotidien et son état à la fin du cours.

Ly 146-149 : *Donc en fait, je venais pour la journée entière à Anvers et j'avais peu de temps libre, et c'était vraiment comme ça, j'étais là jusqu'à dix heures du soir et je devais encore faire pas mal de choses et ce n'était que du « stress, stress, stress » pour tout terminer et vers la fin de la semaine c'était pareil, je rentrais donc très « stressée » et vraiment alors c'était O.K...*

Ly 172-175 : *je dois encore faire ce devoir et j'ai encore du boulot pour un autre devoir, mais à la fin du cours ce sentiment disparaissait et puis à la fin du cycle je ne pensais plus du tout aux choses que j'avais encore à faire.*

A la fin du cycle elle sentait même une disparition de ses préoccupations dès l'entrée dans le local, parce qu'à l'instant d'entrer dans le local, elle pensait à se relaxer un instant.

Ly 178-179 : *Alors, à la fin du cycle, dès le début je n'y pensais déjà plus, parce qu'à l'instant d'entrer dans le local je pensais à me relaxer un instant*

Mais comment est-ce qu'elle se relaxait alors? Est-ce que le fait de ralentir à cet instant permettait de développer des ressources attentionnelles particulières, de devenir présente à son corps et à elle-même ? Ou est-ce que le fait d'entrer dans le local était déjà suffisant pour une ré-mémorisation de son vécu de la semaine passée, comme si ce local tenait la « mémoire » (Nelson, 1998) et restait imprégné de ce qui s'était passé avant ?

En tout cas, pendant les cours mêmes, non seulement le fait *d'être à l'école et de ne pas devoir y penser*, mais aussi *une toute autre façon de penser, ne servant pas à trouver des solutions* était *relaxant*, selon Lynn. Poser son attention sur le corps, *ma jambe est étendue et j'y pense, libère la tête*, livre-t-elle.

Ly 373-375 : *ne pas penser à l'école, c'était quand même... Etre à l'école et ne pas devoir penser à l'école, finalement c'est ça qui se passait et c'était vraiment très relaxant.*

Ly 188-190 : *Oui plus ou moins, parce que finalement la tête devient libre car O.K. ma jambe est étendue et j'y pense mais la façon de penser scolaire tend à trouver des solutions tandis que ceci est une tout autre façon de penser et ça relaxe*

Les modes classiques d'accès à la connaissance, *la façon de penser scolaire*, s'avèrent en effet insuffisants pour entrer en relation avec le sensible préreflexif. Car, comme le souligne D. Bois, « *cette organisation en profondeur se laisse saisir telle qu'elle est et ne se donne pas à la pensée causale* » (Bois, 2001, p. 69). S'ouvrir à cet univers de sensibilité nécessite donc une mise entre parenthèses de la pensée réflexive, comme le propose M. Leão :

« Il devient alors nécessaire d'introduire dans l'acte perceptif une négation temporaire de la pensée réflexive, de dépasser les appartenances conquises par la voie essentiellement réflexive. Ce dépassement nécessite une conversion de nature

irrationnelle [...] et la mise entre parenthèses d'un savoir trop prégnant pour s'ouvrir à un univers fait de sensibilité implosive » (Leão, 2003, p. 230).

Il me semble que cette mise entre parenthèses de la pensée réflexive pour saisir le sensible préreflexif, cette organisation en profondeur, est vécue et définie par Lynn par la phrase : *ma tête devient libre*.

- **Contenus du vécu du Sensible**

- *Fluidité, mouvements spontanés*

Lynn révèle qu'une lâcher-prise totale de sa part, *je pouvais y aller complètement*, pendant les exercices allongés était suivi de réajustements posturaux spontanés de son corps et de *mouvements autonomes*. De petits mouvements de réajustement comme ses *bras qui se déplaçaient d'eux-mêmes parce qu'ils étaient trop près de son corps*, permettent effectivement de soulager certaines tensions et d'être d'avantage présente à l'animation interne.

Ly 179-182 : *et puis je pouvais y aller complètement, et puis je pouvais me laisser aller encore plus et alors j'étais couchée là et puis c'était plutôt un mouvement autonome, ma jambe s'élevait seule pour ainsi dire et mes bras se déplaçaient d'eux-mêmes parce qu'ils étaient trop près de mon corps.*

Le mouvement autonome, *ma jambe s'élevait seule*, est plutôt du à cette présence de l'animation interne, dans le sens d'une transition dynamique entre la force et l'autonomie du mouvement interne et la force motrice qui crée le déplacement « autonome » dans l'espace. Cette présence, pour utiliser les mots de M. Leão, est « *une présence lucide lors de son immersion dans l'organicité et de son dévoilement dans un acte* » (Leão, 2003, p. 213).

Lynn a éprouvé ces mouvements autonomes non seulement en position allongée, mais aussi pendant les enchainements : *ça devenait presque un automatisme et c'était tellement spontané*.

Ly 402-403 : *alors c'est plutôt « de la tête » mais à la longue nous le faisons dix fois de suite et puis c'était oui O.K., maintenant on fait ça et puis ça, et ça devenait presque un automatisme et c'était tellement spontané parce que tout coulait pour ainsi dire l'un dans l'autre*

Ly 407-411 : *Ca m'apportait 'une forme' de repos, d'accord, le corps bougeait sans avoir trop à y penser, c'était O.K. ...C'est alors que tu as ressenti cette chaleur ? Oui.*

Au début, *c'était plutôt « de la tête »*, mais à la longue, *le corps bougeait sans avoir trop y penser* raconte Lynn. Effectivement, à ce moment là, on laisse le corps se rappeler, comme Grotowski, cité par Leão , propose :

« Si on laisse le corps se rappeler il devient totalement fluide. C'est comme s'il était plus rapide que les réflexes dans la pensée, et alors ces décalages entre le mental qui

dirige et le corps qui est une marionnette, cela disparaît totalement » (Grotowski, cité par Leão, p.159).

Mais selon Lynn, ce n'était pas seulement la répétition, mais aussi la *logique* même de l'enchaînement, *c'étaient des mouvements qui se suivaient et s'enchaînaient*, qui apparaissaient comme un outil pour reconnecter le corps à une « spontanéité lucide », pour reprendre le terme de Grotowski.

Ly 539-540 : C'était pratique quand c'étaient des mouvements qui se suivaient et s'enchaînaient les uns après les autres, c'était presque logique, si tu fais ça tu vas réagir ainsi....

Les enchaînements, reproduisant la vitesse, les orientations et les amplitudes possibles du mouvement interne, font que progressivement les gestes se synchronisent avec « le fond » et une fois cette reconnexion faite, toute la structure de l'organisme se trouve impliquée dans l'immédiateté de l'acte de perception. « *Le geste [...] devient alors juste, intense et réparateur, il dévoile une authenticité de l'être, il offre un sentiment profond d'existence* » (Leão, 2003, p. 240).

○ *Chaleur*

Lynn parle d'un *sentiment de chaleur et de concentration* pendant la série de mouvements et plus spécifiquement au moment où *il fallait bouger une jambe et un bras en même temps*.

Ly 380-381 : pendant cette série de mouvements il y avait aussi un sentiment de chaleur et de concentration quand il fallait bouger une jambe et un bras en même temps.

A première vue, je dirai que le sentiment de chaleur pourrait être le résultat de l'effort de concentration nécessaire pour bouger deux extrémités ensemble dans un mouvement global, mais Lynn raconte, un peu plus loin dans l'interview, qu'elle a ressenti cette chaleur au moment où *le corps bougeait sans trop y penser* et qu'elle ressentait '*une forme*' de repos.

Ly 407-411 : Ca m'apportait 'une forme' de repos, d'accord, le corps bougeait sans avoir trop à y penser, c'était O.K. ... C'est alors que tu as ressenti cette chaleur ? Oui.

C'est donc plutôt au moment qu'elle a laissé faire le corps et qu'une autre conscience a reçu l'opportunité de s'ouvrir, qu'elle a ressenti cette chaleur.

○ *Globalité*

Pendant la série de mouvements, Lynn repérait que tout mouvement d'un segment donné du corps avait ses répercussions dans l'ensemble du corps : *j'avais ce sentiment que si je plaçais mon pied d'une façon ou d'une autre, mes épaules se mettraient autrement*. La prise

de conscience de ces répercussions jouait un rôle très unifiant ; elle constatait qu'*effectivement tous les muscles semblaient en lien d'une façon ou d'une autre...*

Ly 388-392 : *finalement il fallait bouger ce bras et puis cette jambe et puis jusqu'à ce que tu portes le bras en avant et puis ton corps suivait automatiquement ... Effectivement tous les muscles semblaient en lien d'une façon ou d'une autre.*

Ly 461-462 : *simplement de tout mon corps, j'avais ce sentiment que si je plaçais mon pied d'une façon ou d'une autre, mes épaules se mettraient autrement, ça je le ressentais*

Cette globalité cohérente du corps, qui passe totalement inaperçue dans les conditions habituelles de la vie, n'est pas seulement une source importante de solidité et de stabilité, selon E. Berger, mais unifie aussi bien physiquement que psychologiquement :

« Quand chaque partie du corps participe à un mouvement donné, à l'unisson avec les autres, on accède à la cohésion de toutes les informations internes émanant du corps. C'est cette cohésion qui rend ces mouvements si unifiants, tant physiquement que psychologiquement. On ne peut pas être dans une telle précision partout à la fois dans son corps sans engager aussi la totalité de ce que l'on est. Mon corps, c'est moi... » (Berger, 1999, p. 111-113).

○ *Perception corporelle et écoute du corps*

Au début, Lynn ressentait la perception du corps comme étrange, je trouvais ça drôle, mais après, quand on fait attention et qu'on essaie, comme assez facile

Ly 416-418 : *c'était comme ça, au début je trouvais ça drôle que tu dises essaie de prendre ta chaussette, ou encore, essaie de toucher le mur, je trouvais ça drôle au début, mais quand on fait attention et qu'on essaie alors ça se passe bien.*

Ce sont en effet des phénomènes perceptifs normalement inconscients et les percevoir demande un temps d'apprentissage, M. Humpich et D. Bois le soulignent :

« 'l'homme vit chaque jour dans la proximité d'un corps qu'il ne connaît pas'. Il est [...] flagrant de constater la prédominance attentionnelle [...] vers la dimension d'extériorité, et quand l'attention se tourne vers les 'objets internes', c'est en général vers les émotions ou les pensées, bien davantage que vers les perceptions liées en propre au rapport au corps et au mouvement. Ce rapport a bien souvent le statut d'un acquis et n'est plus questionné » (Humpich, Bois, 2007, p. 472)

Mais Lynn explique qu'avec un investissement intentionnel et attentionnel *ça se passe bien*, et elle précise que je l'invitais à essayer *de prendre la chaussette ou de toucher le mur*. En effet, dans ces moments j'essaie d'éveiller et de conscientiser le prémouvement anticipatoire qui précède l'action ou comme le formule J. Grotowski, cité par M. Leão : *« Avant une action, même la plus petite action, il y a comme un mouvement du dedans, derrière la peau, quelque chose qui est en train de tendre vers, et se prolonge dans l'action »* (Grotowski, cité par Leão,

2003, p. 80). L'action émerge alors du dedans du corps, d'un état interne qui procède des infimes modulations de la musculature profonde du corps...

Au début des cours, Lynn répondait *immédiatement* à une demande de l'extérieur, mais vers la fin, elle prenait du temps pour écouter la demande intérieure, de son corps, qui avait apparemment besoin de plus de repos.

Ly 445-447 : *Au début j'avais le sentiment de me remettre debout et puis je le faisais immédiatement mais vers la fin c'était plutôt: je me relèverai bien dans une minute, mais laisse-moi être couchée encore un peu, c'était comme ça.*

- *présence à soi*

Au début, Lynn ressentait surtout une volonté d'être présente pendant les exercices, *maintenant je veux vraiment être PRESENTE*, tandis qu'après elle éprouvait plutôt une présence totale à elle-même et à ses pensées, une présence qu'elle ressentait comme relaxante.

Ly 336-337 : *certainement au début parce que pendant ces exercices on voulait être vraiment présente et puis on se disait: maintenant je veux vraiment être PRESENTE.*

Ly 479-480 : *J'étais bien totalement là avec mes pensées et je ne pensais à rien et je me sentais vraiment relaxée après*

Dans ces moments là, elle était *bien totalement là avec ses pensées et ne pensait à rien*, livre-t-elle, dans une présence qui n'était donc plus de l'ordre de la volonté mais qui donnait accès à une nature différente de préréflexif, une forme de « pensée non pensée » propre au Sensible. Cette présence est un état d'être, selon R. Barbier qui :

« [...] n'est pas de l'ordre de la volonté ou du désir. Elle est le résultat d'une quiétude intérieure d'une personne éveillée qui connaît sa charpente d'être intégrée à l'ordre du monde. L'« attentionnalité » qui en résulte est donc l'expression sensible de cette « pensée de la non-pensée » que la sagesse japonaise nomme « hishiryo » (Barbier, 2009, p. 14).

- **Etats intérieures**

- *Sentiment de repos, de calme*

Lynn révèle que *pendant les cours* elle avait *toujours un sentiment de repos* et qu'à la fin il suffisait d'entrer dans le local pour ressentir *cet effet*.

Ly 372-373 : *Pendant les cours j'avais toujours ce sentiment de repos, quelques instants, une heure ou une heure et demie, je ne le sais plus*

Ly 152-155 : *A la fin c'était comme, O.K., tu rentres dans ce local en maintenant il faut être calme. Donc, à la fin il était suffisant d'entrer dans le local? A la fin c'était cet effet, oui, j'avais le sentiment de ...ouf.*

Elle avait *le sentiment de ...ouf*, comme si le cours était un point d'appui, un moment de récupération dans sa vie agitée où elle s'accordait un temps de calme et de repos. *Vers la fin* du cycle elle se ressentait en effet *plus calme* et *plus tranquille* qu'auparavant et avait le besoin de rester allongé plus longtemps.

Ly 435-437 : *Vers la fin j'étais plus calme parce que je suis quand même quelqu'un qui de moi-même ne va pas rester tranquille, mais finalement j'y arrivais bien. Quand on me demandait de me tenir tranquille pendant cinq minutes j'y arrivais bien finalement, ça c'est vrai.*

Ly 445-447 : *Au début j'avais le sentiment de me remettre debout et puis je le faisais immédiatement mais vers la fin c'était plutôt: je me relèverai bien dans une minute, mais laisse-moi être couchée encore un peu, c'était comme ça.*

Ces deux états corporels, *plus calme* et *laisse-moi être couchée encore un peu*, sont décrits par Lynn en contraste avec ses états antérieurs et forment donc selon D. Bois des *connaissances par contraste*. Il les définit ainsi :

« tout nouvel état corporel lié au Sensible, en même temps qu'il se révèle, met en lumière pour le sujet un état antérieur ; c'est là que nous assistons à l'émergence d'une nouvelle compréhension, dans laquelle le sujet fait appel à son état nouveau pour prendre conscience de son état antérieur » (Bois, 2009a, p. 30).

Au lieu de répondre *immédiatement* à une demande de l'extérieur, ce qu'elle faisait *au début* de mes cours, elle prenait du temps pour écouter la demande intérieure, de son corps, qui avait apparemment besoin de plus de repos. C'est quand même un grand changement,... une transformation en très peu de temps qui donne un exemple de l'éducabilité de cette relation au corps. En effet, la perception de cet état intérieur de calme, de la demande propre de son corps, ainsi qu'une présence à soi à travers cette relation au corps, requiert une intelligence spécifique, qui est éducable selon D. Bois parce que c'est *« une forme d'intelligence sensorielle non explorée qui se distingue des intelligences intra personnelle et interpersonnelle mises à jour par Gardner (...) et puisque le rapport à soi fait appel à une intelligence, il est donc normal de considérer celle-ci comme éducable »* (Bois, 2009a, p. 26).

- *Sentiment d'équilibre amélioré*

Lynn témoigne également d'une amélioration de son sentiment d'équilibre grâce aux cours. Dans ce témoignage, elle exprime ce ressenti aussi bien dans le sens physique, *mon sentiment d'équilibre s'est amélioré*, que psychologique, *je me sentais mieux en équilibre*, bien que je crois qu'elle ne l'ait pas fait consciemment.

Ly 358-359 : *je me sentais mieux en équilibre, mon sentiment d'équilibre s'est amélioré, parce que j'ai longtemps ressenti un très mauvais sentiment d'équilibre*

Il me semble que cet amélioration peut s'expliquer par la neutralisation de la position désaxée de la tête et donc par une globalité plus cohérente retrouvée : au moment où sa tête se repositionne dans l'alignement de la colonne vertébrale, c'est comme si un accordage se faisait entre la tête et le reste du corps et qu'ainsi une harmonie se réinstallait entre le mental et le corps.

○ *Sentiment d'un autre état de conscience*

Pendant les exercices allongés, Lynn a vraiment apprécié le calme : *c'était chouette que ce soit si calme et simplement on sentait que tout le monde était calme*. Son attention était très concentrée sur ma voix avec un oubli de tout le reste et elle ressentait la présence du *silence*

Ly 52-53 : *Quand on était sur le tapis c'était chouette que ce soit si calme, c'était en fait un peu comme si on entrait dans un rêve*

Ly 198-199 : *Mon attention était parfois très concentrée sur votre voix, tout le reste s'anéantit, aussi le silence qu'il y avait et simplement on sentait que tout le monde était calme...c'est ça*

Est-ce qu'elle a vécu la perception contemplative dont D. Bois parle dans la citation suivante ?

« Dans cette attitude suspensive, surgit l'opportunité d'une perception contemplative dans laquelle s'éprouvent un silence, une absence de perturbation, une absence d'attente, une absence d'influence permettant de saisir l'émergence du mouvement » (Bois, cité par Leão, 2003, p. 228).

C'était en fait un peu comme si on entrait dans un rêve... nous livre-t-elle et dans ce témoignage elle utilise une métaphore, un phénomène connu, pour décrire cet autre état de conscience, cet 'ailleurs et autrement', bien qu'apparemment ce n'était pas tout à fait la même chose. En effet, dans *un rêve*, on n'est plus dans un temps psychologique et chronologique, mais on est a-temporel, on est au-delà du temps et de l'espace, au cœur de ce qui advient. On est, comme dans l'expérience du Sensible, aspirée en quelque sorte par ce qui advient et ce qui se donne dans une subjectivité, mais on n'est pas présent au présent, on n'est pas dans une perception directe de la réalité et de ce fait Lynn a raison de préciser que ce n'était qu'*un peu comme si on entrait dans un rêve*. En effet, comme le pose aussi R. Barbier, un sujet présent au présent est dans une perception directe de la réalité :

« Le sujet présent n'est pas dans le concept ou l'image mais dans un vide de conscience qui est pourtant un « plein » et non un néant. Un rien qui appréhende le tout [...] Le sujet présent se vit comme un être au cœur d'une attention vigilante à tout ce qui est et advient. Il passe sans cesse de l'intention à l'attention dans une

perception directe de la réalité. Plus exactement sa seule intention est de faire attention » (Barbier, 2009, p. 15).

3.3. Effets des cours en temps réel : le ressenti de la présence du pédagogue :

- **Voix calme et sentiment de calme**

Lynn a vraiment apprécié le bienfait du *calme* et de *ma voix calme* pendant mes cours, puisque l'objectif était de se relaxer.

Ly 66-70 : Et ma voix, la lenteur ? *C'était bien, parce qu'au fond c'était l'objectif de se relaxer donc c'était bien que ce soit si calme, autrement ça aurait été si...je ne sais pas s'il y avait eu quelqu'un qui soit un peu énervé et qui le fasse sentir par sa voix et puis cette voix commencerait souvent automatiquement à vibrer, chez beaucoup de gens, et je crois qu'on commencerait à se sentir stressé tandis que quand il y a quelqu'un qui a une la voix calme...*

Aussi bien *la lenteur de l'exercice* même, que le fait de 'recevoir le temps', nous avons le temps, il n'y était pas question de se hâter, étaient selon Lynn important pour se relaxer.

Ly 528 : *La lenteur de l'exercice menait elle-même à une plus grande relaxation*

Ly 528-536 : *tout le monde, je crois, avait le sentiment que nous avons le temps, qu'il n'y était pas question de se hâter. Tu prends le temps que je te donne. Oui. Tu trouves important ce sentiment d'avoir le temps ? Oui, pour se relaxer c'est important.*

En effet, la lenteur du geste a une fonction déterminante : l'exécution d'un geste à vitesse usuelle ne permet pas le déploiement de 'la conscience ressentante' durant le déroulement du geste et ne permet pas à la pensée de se dilater en même temps que le geste. La pensée constitue non seulement le support de l'intentionnalité de l'action mais aussi celui de l'attentionnalité délivrant une assistance perceptive durant toute l'effectuation du trajet du mouvement. La lenteur permet d'installer une présence à soi pendant le geste, ouvre à cette 'conscience ressentante' et installe un lien avec le fond, comme nous pointe M. Leão :

« La lenteur permet une qualité singulière de présence, un paroxysme perceptif permettant la reconnaissance des détails contenus au sein du mouvement ; elle ouvre la voie à une conscience, à un percept fondamental qui s'éprouve de l'intérieur, ressent l'atmosphère du geste et délivre à la conscience perceptive des nuances qui normalement passeraient inaperçues. Elle installe un lien avec une activité sous-jacente non-accessible dans les conditions usuelles de la gestuelle. » (Leão, 2003, p. 276).

La lenteur est en plus un remède à la vie active : quand on côtoie la lenteur, on est moins débordé, on est capable de discerner les détails contenus dans une action, ou une situation. Il y a un transfert dans le comportement, ça change notre attitude de vie.

Mais Lynn raconte aussi que le sentiment de ‘recevoir le temps’, un contraste avec son stress quotidien et la pression due à ses études, jouait un rôle pendant les cours. En effet, pendant mes cours, j’ai l’impression que ma présence, imprégnée d’une lenteur sensorielle, fait naître une qualité singulière de présence et d’atmosphère qui offre aux étudiants « *la sensation d’avoir enfin le temps, du temps en soi, du temps pour soi* »(Berger, 2006, p. 34).

Ly 528-536 : *tout le monde, je crois, avait le sentiment que nous avions le temps, qu’il n’y était pas question de se hâter.* Tu prends le temps que je te donne. *Oui.* Tu trouves important ce sentiment d’avoir le temps. *Oui, pour se relaxer c’est important.*

- **Regard impliqué**

Lynn a éprouvé le bienfait de mon regard impliqué, de ma capacité d’être à l’écoute de ce qui se passe dans l’instant et le fait que je prenne en compte l’attention à la fois de chaque étudiant et du groupe.

Ly 213-216 : *que vous regardiez réellement ce que nous faisons avec notre corps était positif et puis vous travailliez là-dessus, c’était bien aussi.* Je sais encore que vous aviez dit: *levez une des deux jambes et que nous avons toutes la même jambe et puis vous continuiez à travailler la jambe gauche, c’était bien.*

Est-ce qu’elle parle ici de cet « *état particulier de réceptivité perceptive* » qui est « *à la source d’un acte créatif et authentique de médiation* » ? (Aprea, 2009, p. 418).

- **Consignes claires et pertinentes**

Au début, Lynn a trouvé confortable d’être guidée par mes consignes. Elle a vraiment apprécié ma posture anticipatrice, *ma voix* informative pour la mettre dans l’expérience du Sensible et donner un horizon et un référentiel commun afin d’explorer cette expérience.

Ly 53-56 : *une voix qui disait qu’il fallait faire ça maintenant et puis ça autrement, pensez à ça et faites attention à cela et c’était confortable parce qu’autrement on est sur ce tapis et puis on ne commence pas comment sont mes jambes maintenant ou comment se trouve ceci.....*

Mais à la fin, elle n’avait même plus besoin de cette directivité informative et devenait autonome dans le guidage : *on finit par le faire soi-même...* Cette autonomie était possible parce qu’à ce moment ma posture anticipatrice était remplacée par une posture d’accompagnement, où je laissais toute la place à l’exploration de l’expérience.

Ly 59-60 : *au début et on finit par le faire soi-même: comment sont mes jambes, comment sont mes bras, comment est....*

Mon rôle de pédagogue se modifie donc au long de la séance, comme F. Comba souligne :

« d’un pousser-glisser verbal de début de séance (...), je passe progressivement au glisser-pousser verbal. Là, le glisser représente donc le mouvement que je saisis à son

impulsion, à l'éclosion de son orientation et de son intensité et que j'accompagne de mes mots et dont je marque le rythme de mes intonations jusqu'au bout de l'amplitude du mouvement. Le pousser correspond au fait que,(...), je reste la garante de l'expérience, telle un point d'appui de stabilité, de présence empathique, mais aussi de mots, de rythmes ou de silences pour donner à entendre, à ressentir les informations sensorielles provenant du monde du mouvement » (Comba, 2003, p. 59).

- **Empathie, présence et expérience**

Lynn a perçu que j'étais *très calme* pendant mes cours et que ce calme se transmettait en elle, même quand elle était *très énervée*... Je ressens dans ce témoignage une attitude active de ma part, procédant d'une intention d'aller à sa rencontre, d'un accordage entre nous : c'est comme si ma présence, imprégnée de ce calme, rentrait en contact avec sa présence et l'imprégnait à son tour.

Ly 139-143 : *Je trouvais qu'avec vous c'était très calme et que ce calme était transmis et de ce fait on devenait très calme... Même si j'étais très énervée, parce qu'il fallait que je sorte rapidement du cours pour venir avec vous.*

Selon Lynn, la transmission de la pédagogie du Sensible est favorisée par la présence et l'empathie du pédagogue, parce qu'une trop grande distance entre pédagogue et étudiants rend cette transmission *extrêmement difficile*.

Ly 549-552 : *Je crois qu'en fait si une personne qui n'est pas vraiment présente, comme un étranger, je ne le crois pas, je crois que c'est important quand vous faites faire un exercice il faut se mettre à la place de la personne avec laquelle on est en train de travailler, ... comment est ce qu'ils pensent, je crois que c'est extrêmement difficile quand on se met là et qu'on dit faites ça ou faites ça... (geste pour démontrer l'extériorité).*

En effet, comme le souligne P. Deloche, la « bonne distance » dans l'apprentissage *n'est pas dans l'absence, dans l'abandon, elle est au contraire dans une présence extrêmement forte, avec une circulation entre les deux points »* (Deloche, 2004, p. 64). Je souscris tout à fait à cette opinion, mais je spécifierai que la circulation est vraiment un accordage entre l'apprenant et celui qui transmet son « savoir » sans rapport dominant de celui qui sait à celui qui ne sait pas encore... Pour faciliter ce mouvement incessant de moi à l'autre, il faut se mettre sur la même fréquence pour que puisse émerger « un fond perceptif commun » (Bois, Austray, 2007, p.14) qui donne lieu à une réciprocité de résonance dans cette relation intersubjective.

Lynn ne parle pas explicitement de cette réciprocité et plutôt de *se mettre à la place de ou à se placer plus près des gens*, mais il me semble que le fait qu'elle accentue qu'un *étranger* aurait des grandes difficultés pour transmettre la pédagogie, témoigne de l'importance pour elle d'une relation de confiance et de familiarité entre nous.

Lynn croit que mon expérience, qui ne se limite pas à une connaissance approfondie de la technique mais à une auto-empathie et à un cheminement vers moi-même, a facilité aussi bien cette transmission que mon empathie envers les étudiants.

Ly 554-558 : Crois-tu qu'il y ait un rapport que j'y suis passée moi-même, que je l'ai éprouvé moi-même et que je l'ai ressenti dans mon propre corps , est-ce une condition pour pouvoir transmettre tout ça? Je ne sais pas si c'est une condition mais je crois que cela aide la personne à le bien transmettre et à se placer plus près des gens. je crois bien.

Elle a raison parce que, à partir de cette position d'auto-empathie, j'élargis mon attention pour les emmener dans la relation à mon mouvement pour que puisse surgir cette relation intersubjective, dont S. Gentina formule très bien l'émergence :

« De cette position d'auto-empathie, il s'agit alors d'élargir l'attention pour inclure l'autre et laisser venir ce qui est à venir sans jamais perdre la propre perception de soi. [...] Emmener l'autre dans la relation à son mouvement, par la perception en temps réel de ce qui est en train de prendre place dans le théâtre intérieur de son corps, de ses pensées. Nous sommes alors plongés, l'un et l'autre, dans une relation intersubjective qui devient consciente » (Gentina, 2003, p. 58).

Dans cette relation intersubjective consciente, j'essaie de transmettre la pédagogie du Sensible et j'emploie ici le verbe 'transmettre' dans le sens employé par Cl. Héber-Suffrin :

« Transmettre, c'est mettre en mouvement le moteur intérieur de ceux qui sont là pour apprendre quelque chose de mon « savoir », le moteur qui va faire désirer d'apprendre, mettre la personne en projet d'apprendre. (Héber-Suffrin, 1998, p. 175)

J'essaie donc d'éveiller ce moteur intérieur, cette « motivation immanente » (Bouchet, 2006) des étudiants, c'est-à-dire la motivation née au contact de l'expérience du mouvement interne et qui existe désormais à l'intérieur de leur être, une motivation à faire et à vivre les choses en tenant compte de cette nouvelle réalité qui les habite, qui va les mettre en projet d'apprendre, en projet de vie.

3.4. Effets des cours en temps réel : le ressenti de la présence du groupe :

- **Calme, silence**

Lynn a non seulement ressenti *le silence et le calme de tout le monde* pendant mes cours, mais elle a aussi éprouvé le bienfait de ce calme .

Ly 198-199 : aussi le silence qu'il y avait et simplement on sentait que tout le monde était calme... c'est ça.

Ly 52 : *Quand on était sur le tapis c'était chouette que ce soit si calme*

Selon D. Bois, cette notion d'éprouvé diffère de celle de ressenti, parce que c'est plutôt dans le sens « *de mettre à l'épreuve, de vérifier par soi-même* », que la notion d'éprouvé prend toute sa signification. « *L'éprouvé est en relation étroite avec la notion d'immédiateté : l'éprouvé est un acte de l'immédiateté* » (Bois, 2006, p. 187) précise D. Bois, parce que cet acte permet à la personne de « *prendre conscience de ce qui est ressenti de façon claire et distincte, plus approfondie ; d'en extraire des caractéristiques, des composantes, par exemple pour en cerner les contours ou en comprendre la signification* » (*ibid.*, p. 135).

Si je comprends bien ce que Lynn raconte, elle a perçu que mon sentiment de calme était transmis non seulement envers elle-même, mais aussi envers tout le groupe : comme si ma présence imprégnée de calme avait contaminé toute la communauté de présence et avait même évolué vers une inter-réciprocité de résonances qui s'accompagnait d'un silence rempli de nos présences.

- **Confiance réciproque**

Cette inter-réciprocité de résonance se situait en plus dans le ressenti d'une confiance réciproque dans le groupe, et se prolongeait dans la vie quotidienne par un échange de messages entre Lynn et Lauranne.

Ly 46-48 : *Oui, bien sûr : Lauranne et moi nous nous sommes souvent échangé des messages du genre : comment vas-tu et comment ça va maintenant, donc je trouvais qu'il y avait une confiance, une confiance réciproque, ...*

- **Confidences faciles**

Selon Lynn, la présence de cette confiance réciproque, de cette atmosphère de réciprocité, a facilité les confidences personnelles pendant mes cours, *parce qu'elle a raconté un tas de choses concernant son frère Stijn, ce qu'elle n'aurait jamais fait dans la vie quotidienne. En plus, elle a éprouvé et apprécié le bienfait de pouvoir s'exprimer en groupe.*

Ly 451-452 : *Oui plus ou moins, parce que pendant les cours j'ai raconté un tas de choses concernant mon frère, ce que je ne ferais jamais dans la vie quotidienne.*

Ly 213-214 : *Le fait qu'on pouvait se raconter des choses était positif*

- **Ecoute du groupe**

L'écoute du groupe, pendant l'espace de parole groupal, a été vécue par Lynn comme attentionnée, *tout le monde écoutait attentivement*, participante, aidante, respectueuse et non-jugeante.

Ly 513-517 : *Je trouvais que quand on se parlait tout le monde écoutait attentivement et donnait même quelques indications...selon que d'une façon ou d'une autre on voulait aider cette personne et on*

montrait du respect pour chacun ... et qu'en fait tout ce qui se racontait n'était jamais ridicule ou remis en question et pris au sérieux.

En effet, selon D. Bois, l'accordage somato-psychique qui précède cet espace de parole groupal favorise :

« une qualité d'intériorisation et une atmosphère de réciprocité qui unifie le groupe et participe à la qualité des échanges. La rencontre avec le Sensible mobilise une activité intellectuelle performante, propice à réceptionner les contenus de vécu et à les livrer de manière pertinente, avec authenticité et spontanéité » (Bois, 2009c, p. 66)

Mais contrairement à ce que propose D. Bois, la population qui constitue mon groupe, n'avait pas réalisé préalablement un parcours au sein d'une relation formatrice duale. Ils n'avaient pas parcouru toutes les étapes de découverte du Sensible, ils ne possédaient pas un bagage de sensations et ils n'avaient pas obtenu une habileté à questionner leur expérience sensible avant d'intégrer cette dynamique de groupe (Bois, 2009c, p. 66). Mais malgré ces écueils, ils ont quand même vécu une atmosphère de réciprocité, qui a unifié le groupe et qui a participé à la qualité des échanges.

3.5. Effets des cours à long terme : le transfert vers la vie quotidienne

- **Etat relâché et sommeil plus récupérateur**

Lynn constate que, déjà pendant la durée de huit cours, les gens de l'extérieur remarquaient spontanément un état d'apaisement chez elle. Est-ce que ces amis ressentaient à ces moments les effets de l'accordage somato-psychique qui s'était construit chez elle pendant les cours, ce relâchement somatique qui s'accompagne d'un adoucissement de l'état mental ?

Ly 363-368 : ... Parce qu'il y en avait qui venaient me dire spontanément quand on participait à ces huit cours, dis Lynn, tu sembles être plus relaxée que tu ne l'étais avant. ... Donc les gens de l'extérieur le remarquait aussi.

En outre, elle perçoit chez elle et encore toujours à ce moment, c'est-à-dire six mois après le dernier cours, un sommeil plus récupérateur qu'avant. Il me semble que je peux en déduire qu'il y a eu non seulement une relance par la pratique directe de mouvement de son potentiel d'autorégulation et de sa force de renouvellement, mais qu'elle persiste dans le temps.

Ly 595-600 : mais je constate que quand je dors à la maison je suis beaucoup plus relaxée. Un exemple ridicule... le week-end du 1^{er} mai je suis allée en Allemagne pour rendre visite à mon copain. J'y suis arrivée comme une épave et je me suis endormie à un moment donné sans m'en rendre compte et puis quand je regardais les photos, je n'en revenais pas; j'avais des poches affreuses sous les yeux et je suis revenue alerte, pleine d'énergie, donc je crois bien que ça y est pour quelque chose.

- **Unité et solidité, donc plus active et plus ambitieuse**

L'équilibre, aussi bien physique que psychique, retrouvé par Lynn pendant les cours, ouvre apparemment chez elle à un sentiment de solidité et de stabilité qui la donne plus de motivation pour ses études. Ce sentiment de solidité, ajouté à l'autorégulation et la force de renouvellement, ouvrent en plus à une vie beaucoup plus active.

Ly 605-606 : *Et j'ai repris intensément le sport, je suis devenue beaucoup plus active.*

Ly 613 : *je peux me motiver beaucoup plus pour mes études que pendant le premier semestre.*

- **Présence à soi, présence aux autres**

De temps en temps, quand elle est seule, Lynn prend un peu de recul dans sa vie quotidienne pour observer les gens autour d'elle, mais aussi pour s'observer soi-même. A ces moments, elle se met en quelque sorte dans une mobilisation introspective pour explorer son corps, ses idées et même ses sentiments ; elle fait un point d'appui dans son existence effrénée pour observer le monde et pour inspecter ses états intérieurs, pour clarifier ses pensées. A partir de ce point d'appui, se fait donc un mouvement vers l'extérieur et vers l'intérieur.

Ly 133-135 : *une fois que je suis seule et que je suis assise sur ma chaise, il se peut que je commence à penser comment est-ce que je suis assise, il se peut que je commence à penser à des choses et d'autres, à ce qui s'est passé et je veux mettre de l'ordre dans tout ça.*

Ly 499-509 : *Oui autour de moi, j'aime observer les gens. Comment sont-ils ? Que font-ils ?...Et aussi comme je l'ai déjà dit, on est assise sur une chaise et maintenant mes pieds sont croisés et maintenant ils sont sur le sol.....Mais aussi comment je me sens maintenant. Donc tes sentiments et aussi tes pensées? Oui.*

Mais un point d'appui constitue « *un espace privilégié pour apprendre à attendre et à accueillir ce qu'on ne connaît pas encore et qui va bientôt émerger* » (Rugira, 2008, p. 133). Le point d'appui donne en effet la possibilité de suspendre sans effort ses représentations et ses allants de soi, mais ouvre surtout sur la capacité à accueillir ce qui peut naître de neuf, d'inconnu, d'imprévu.

Lynn révèle qu'elle se positionne plus consciente dans sa vie quotidienne, et quand je demande de spécifier ce sentiment, elle me répond un peu hésitante ses idées, mais déploie surtout le fait qu'elle ressent plus de considération en générale et plus d'empathie pour les gens.

Ly 338 : *maintenant je pense que je suis plus consciente dans la vie quotidienne,*

Ly 561-565 : en fait tu as déjà cité un exemple : tu es plus consciente dans ta vie quotidienne depuis ces cours et que veux-tu dire par être plus consciente, plus consciente de tes idées, de ton corps? *Euh...de mes idées mais aussi quand je suis en contact avec des gens, j'ai beaucoup plus d'empathie, parce que je prends tout plus au sérieux quand il faut.*

Il me semble en effet, que la nature de présence à soi découvert pendant les cours, introduit chez Lynn une présence inédite dans la relation à autrui, comme le soulignent M. Humpich et G. Lefloch-Humpich :

« La qualité de présence à soi qui se donne ici constitue une découverte d'importance car elle introduit une possibilité nouvelle 'd'être là', présent dans l'acte de percevoir, d'agir ou de penser. Cette aptitude à 'être là' ouvre d'ailleurs la porte à une présence inédite dans la relation à autrui. » (Humpich, Lefloch-Humpich, 2009, p. 101)

- **Validation de soi**

La nature de présence à soi que Lynn a ressenti pendant nos cours livre la possibilité d'une attitude d'ouverture envers les autres et la capacité de *défendre son opinion* sans se soucier trop de *l'avis des autres*. En effet, *« le rapport au Sensible porte ainsi un mouvement d'ouverture, tant vers soi que vers autrui. »* (Humpich, Lefloch-Humpich, 2009, p. 97)

Ly 585-592 : *au Chiro (mouvement de jeunesse) je suis devenue beaucoup plus ouverte, je veux défendre mon opinion. Ne plus me soucier de l'avis des autres : oh non qu'est-ce que celle-là va bien penser si je dis ceci ou fais cela simplement voir ce qui se passe... et partir de là.*

Lynn ajoute une toute petite remarque : *simplement voir ce qui se passe... et partir de là*, mais il me semble que c'est une remarque importante. Elle est non seulement capable d'observer ce qui se passe et de garder une conscience témoin pendant son rapport au monde et aux autres, mais elle a la capacité d'accueillir ce qui émerge en temps réel.

- **Adaptabilité**

Sa pratique du point d'appui et sa possibilité d'ouverture et d'accueille de ce qui est de nouveau et d'inconnu, fait que Lynn ressent moins de crainte vis-à-vis de l'imprévisibilité du comportement de son frère Stijn.

Ly 603-605 : *que je ne dois pas courir toujours sur la pointe des pieds, parce que oui...comment va réagir mon frère Stijn parce que ça c'est toujours imprévisible et ce n'est pas toujours amusant.*

En outre, contrairement à autrefois, elle sait s'adapter aux situations et ressent donc plus de flexibilité dans la vie quotidienne ; elle est même devenue capable de jouir de ces moments de détente inattendue.

Ly 569-583 : *avant ...quand on modifiait quelque chose je ne trouvais pas ça amusant mais maintenant je dirais plutôt c'est comme ça et puis bon on fait d'abord ça et puis ça. Avant ça me rendait tout à fait dingue quand il se passait quelque chose comme hier.... J'allais d'abord faire ma présentation et puis apprendre le marketing et puis autre chose mais mon ordinateur ne marchait plus et je ne pouvais pas faire ma présentation, alors on fait d'abord le marketing, non?... Et puis je me suis placée dehors au soleil, c'est une alternative bien amusante, non? Tu es devenue bien plus flexible alors? Oui.*

- **Participation active au mieux-être**

La série de mouvements a encore été faite par Lynn pendant les examens de janvier, probablement pour réguler son stress à ce moment là, mais apparemment elle n'éprouve plus le besoin à ce moment.

Ly 543 : Je les ai encore faits pendant les examens, mais maintenant je les ai un peu oubliés.

Chapitre 2

Analyse transversale

Dans cette phase de l'analyse, une synthèse des trois cas, j'observe les données sous un autre angle, afin de les regrouper en fonction des objectifs de la recherche. La première section de ce chapitre contient l'analyse transversale des effets de la pratique de mouvement directe chez les étudiantes où, dans un premier temps, j'ai essayé de regrouper ces effets afin de pouvoir les comparer après avec les étapes de la spirale processuelle du rapport au sensible (Bois, 2007). La section suivante présente d'abord les enjeux des deux étapes de cette pratique minimale, c'est-à-dire l'éveil sensoriel en position allongée et les enchaînements, rapportés par les étudiantes, pour après exposer le ressenti des participantes sur la présence du pédagogue et du groupe.

1. Analyse des effets de la pratique de mouvement directe

1.1. La situation de départ

Comme la plupart des personnes qui font appel à la somato-psychopédagogie, mes trois étudiantes étaient motivées pour suivre les cours par un besoin d'une prise en charge de la douleur physique ou de la souffrance psychique (Laemmlin-Cencig, 2007). Dans leur rapport au corps, Natalie et Lynn témoignent de la présence de tensions, de crispations et d'une hyperactivité. Et à propos de leur condition psychologique, elles confirment l'existence de stress, de préoccupations voire d'invasion mentale, d'un comportement impulsif, de difficultés de s'adapter aux événements de la vie et même d'une crainte de l'imprévisible.

Lauranne, par contre, témoigne d'un manque de sensation et même de profondeur. Elle révèle les conséquences d'une telle manière de vivre : le perfectionnisme et le contrôle (par peur et manque de confiance en elle), une inquiétude constante et même des moments de panique. Cette manière habituelle d'être et de vivre à épuisé Lauranne et l'a mise dans un état

de grande fatigue. A part de la nécessité de se relaxer et d'apprendre à diminuer sa fatigue, son objectif principal reste d'apprendre à être dans le présent et de « *vivre le moment* ».

	Natalie	Lauranne	Lynn
Situation de départ	Troubles physiques Comportement impulsif	Désensorialisation, manque de profondeur, hypertonicité, perfectionnisme, contrôle, peur et inquiétude, panique et manque de confiance, fatigue	Grand stress quotidien, hypertonicité, hyperactivité, inflexibilité, crainte de l'imprévisible
Motivation	Se relaxer et contrôler son comportement impulsif	Apprendre à « vivre le moment »	Se relaxer

1.2. Les effets en temps réel

- **Le bien-être du Sensible**

Au début des cours, mes étudiantes perçoivent des tensions, mais progressivement ces tensions se diluent et elles ressentent une *relaxation* et même une très grande relaxation, aussi bien pendant les mouvements en position debout qu'en position allongée. Déjà pendant les cours, les gens de l'entourage de Lynn ont remarqué cet état de relaxation chez elle. Ils ont probablement perçu les résultats de l'équilibration de sa tonicité, son ancrage et son état d'apaisement : « *le bien-être du Sensible* » (Laemmlin-Cencig, 2007).

Les trois étudiantes témoignent d'un *sentiment de repos, de calme*, voire de sérénité pendant mes cours, comme une pause dans leur vie agitée d'étudiante ; même Lauranne perçoit un apaisement par contraste avec son inquiétude habituelle en prenant du temps pour se « concentrer sans réfléchir ». Lynn révèle qu'à la fin des cours, il suffisait d'entrer dans le local pour ressentir cet effet. En outre, aussi bien Lynn que Lauranne témoignent d'une *sensation de chaleur* pendant les cours ; Lynn précise qu'elle a ressenti cette chaleur au moment où *son corps bougeait sans avoir trop à y penser*, dans une forme de repos.

- **Les expressions du Mouvement Interne**

A deux reprises, Natalie décrit l'expérience d'un mouvement plus ample que son corps physique et elle arrive même à préciser les circonstances de cet effet : au moment où elle peut en même temps *faire et sentir* le mouvement, ce *mouvement subjectif* se donne. En effet, au moment où la forme de l'enchaînement est intégrée, quand ça devient *un automatisme* selon Natalie, « *la forme va pouvoir conduire au fond* » (Bois, notes des cours Chamblay, 2009d) et

le mouvement majeur se calque sur le mouvement interne. Selon les deux autres étudiantes, cette *habitude*, permettant une lâcher-prise totale, ouvre à des *mouvements autonomes* et à une *fluidité* des mouvements.

Cette subjectivité du mouvement permet Natalie d'accéder à un *genre de chiasme* ; elle perçoit *une sorte d'énergie* dans le corps, *même en faisant quelque chose de relaxant*. Ce n'est pas la relaxation qui donne de l'énergie ou l'énergie qui cause la relaxation, mais elle perçoit les deux en même temps, une expérience inédite et surprenante qui l'a beaucoup impressionnée. De telles expériences surprenantes, créent un étonnement chez Natalie ; son monde intra-corporel devient le lieu d'une attention nouvelle et du déroulement d'une activité qui la surprend par sa nouveauté. L'expérience intérieure devient une motivation en soi, « *une motivation immanente* » (Bouchet, 2006), qui augmente significativement l'implication de Natalie.

- **L'unification et le réaxage**

Lauranne et Lynn témoignent que, pendant les enchaînements, l'ensemble du corps réapprend à bouger de manière coordonnée et unie dans une *globalité* gestuelle. Cette unité n'est pas fondée sur une coordination volontaire, mais sur les trajets du mouvement interne qui s'extériorisent de façon harmonieuse.

Natalie précise que le mot « *paix* » définit le mieux son sentiment intérieur. Elle explique que ce sentiment organique n'est pas une 'émotion affective' habituelle, comme *la joie* et le *chagrin*, mais une subjectivité profonde, une tonalité interne, puisqu'elle se *concentre sur son corps et pas tellement sur ses pensées*. Il me semble que son sentiment intérieur de paix recouvre non seulement le sentiment de repos et de calme mais également une réconciliation, une mise en accordage et un réaxage des différentes parties constitutives d'elle-même. En effet, Natalie souffrait d'un comportement impulsif et témoigne maintenant d'un sentiment *d'insouciance et de liberté* et d'une façon d'être moins réactive. Je suppose que le « réaxage » de sa posture sur l'axe avant-arrière, lui permet de prendre plus de recul et de distance, avec une plus grande possibilité de choix.

Lynn témoigne d'une amélioration de son *sentiment d'équilibre*, aussi bien dans le sens physique que psychique. Il me semble que cette amélioration peut s'expliquer par le réaxage de sa tête, comme le décrit D. Laemmlin-Cencig : « *au sens premier d'un réalignement sensoriel d'une partie du corps [...] par rapport à une autre* » (Laemmlin-Cencig, 2009, p. 342) et donc par une globalité cohérente retrouvée.

Lauranne fait un témoignage remarquable : *le fait que je sens mon corps sur le tapis me rendait réelle*. Cet aveu, impliquant qu'avant mes cours elle ne s'éprouvait pas comme réelle, peut avoir plusieurs significations. Est-ce qu'elle retrouve sa réalité concrète, physique et tangible ou est-ce qu'elle retrouve son authenticité ou tout simplement est-ce qu'elle se sent à nouveau exister par le fait de sentir son corps ? Lauranne montrait en effet avant les cours des signes d'une désensorialisation et probablement aussi d'une dépersonnalisation, surtout parce qu'elle développait une tendance à tester la réalité à tout instant. Toucher et rencontrer la résistance du sol lui permet de s'apercevoir, de se différencier de l'environnement et de faire ainsi la différence entre le moi et le non-moi. Il me semble donc qu'en effet, Lauranne se sent à nouveau exister par le **ressenti de son corps et de ces contours**.

Ainsi, cette phase d'unification semble avoir des répercussions différentes sur mes étudiantes en fonction de leurs besoins individuels. Lauranne ressent de nouveau son corps et ces contours, Lynn se retrouve plus en équilibre et Natalie sait prendre de la distance pour faire ses choix et éprouve par conséquent un sentiment d'insouciance et de liberté.

L'accordage somato-psychique

Au début des cours, Lynn s'interroge sur sa présence aux séances, mais peu à peu ses préoccupations s'en vont et à la fin du cycle elle sent même une disparition dès l'entrée dans le local. *Etre à l'école et de ne pas devoir y penser*, mais surtout *une toute autre façon de penser*, ne servant pas à trouver des solutions, fait qu'ils s'esquivent. Poser son attention sur le corps, **libère la tête**, livre-t-elle. Natalie, de son côté, parle d'une attention et même d'une concentration envers son corps ; c'est comme si dans un premier temps, cette concentration presque excessive aide à maintenir son attention tournée vers son corps. La perception du mouvement, même du déroulement du trajet, lui offre un support concret pour poser son attention, et le résultat est le **calme dans sa tête**. Lauranne, finalement, parle d'un **silence dans sa tête** quand son attention est tournée vers son corps. Ce changement d'orientation de son attention se fait *automatiquement*, ses pensées sont « aspirées » en quelque sorte par ce qui émerge dans son champ perceptif, par son acte de sentir avec tout son corps : *elle ne peut pas en même temps être occupée à penser et sentir*. Pour elle, qui a l'habitude de « vivre dans sa tête » et d'être consciente de chaque idée, ce silence constitue un vrai soulagement.

Les trois étudiantes témoignent **d'un autre état de conscience** pendant les cours, que Natalie précise, contrairement à ses expériences antérieures, ainsi : *vraiment concentrée*,

tranquille et pas du tout proche à s'endormir. Lauranne a l'impression de *revenir de quelque part* tandis que Lynn parle de *c'était en fait un peu comme si on entraînait dans un rêve.*

Aussi bien Lynn que Lauranne font un lien entre un ***silence*** très important et cet état de conscience. Selon Lauranne, on *n'est pas dans le monde extérieur, mais ce n'est pas une situation artificielle non plus* ; c'est effectivement une situation extra-quotidienne où le sujet est invité dans un « ailleurs » et un « autrement » au sein de l'acte perceptif pour construire un état de perception non relié aux conditions extérieures.

Cet autre état de conscience semble les rendre capable d'avoir ***accès à un nouveau mode de connaissance*** relié à la sensation corporelle. Les trois étudiantes témoignent plusieurs fois de ***connaissances par contraste***, c'est-à-dire des connaissances qui apportent un nouveau regard sur leur fonctionnement antérieur. Lauranne, par exemple, révèle sa manière habituelle d'être, caractérisée par un manque de sensation et de profondeur, par contraste avec sa présence vécue dans les cours et réalise à cet instant l'état dans lequel elle était sans en vraiment être consciente. Natalie va dans le même sens en avouant d'être normalement une personne active qui n'aime pas d'attendre et qui aime plutôt que les choses avancent, mais de ne s'ennuyer pourtant pas du tout à mes cours. Lynn, finalement, raconte sa nouvelle manière d'être, de s'adapter aux situations imprévues dans la vie quotidienne, par contraste avec l'inflexibilité de son comportement avant les cours.

Mais cet autre état de conscience ouvre encore à d'autres prises de conscience. Natalie, par exemple, découvre de façon surprenante un lien entre son problème physique et sa posture tendue ; elle n'a pas cherché ce lien, cette connaissance s'est donnée, c'est une prise de ***conscience radicale***. Mais, parfois la connaissance s'est donnée par l'intégration de l'information donnée par la directivité informative et les données sensibles du moment ; cette ***intégration*** entre des *informations que vous donniez* et son propre ressenti permet alors à Natalie de faire des liens et de produire de l'inédit. Enfin, Lauranne vit une remarquable ***émergence de pensées*** vis-à-vis de ses idées : elle constate que *d'avoir et de prendre de la distance vis-à-vis de cela est primordial*. En effet, elle était très consciente de chaque idée et il était un peu obsessionnel de les garder et de les mettre en ordre, mais pendant les cours elle a vécu la possibilité de prendre du recul vis-à-vis de ses idées.

- **La présence à soi**

Lauranne et Lynn témoignent, qu'au début, elles ressentent la ***perception du corps*** comme *difficile* et étrange, mais après, *quand on fait attention et qu'on essaie*, comme assez

facile. Ces phénomènes perceptifs sont en effet normalement inconscients et les percevoir demande un temps d'apprentissage. Vers la fin des cours elles deviennent même capables **d'écouter leur corps**. Au lieu de répondre immédiatement à une demande de l'extérieur, ce que Lynn faisait au début de mes cours, elle écoute de plus en plus sa demande intérieure et prend du temps pour donner à son corps le repos dont il a apparemment besoin. Lauranne témoigne d'une meilleure écoute de sa fatigue par une grande concentration *pendant un exercice où on devrait se mettre debout et ne rien faire*. En effet, c'était presque un long point d'appui, où probablement la mobilisation introspective et la non-activité motrice, laissant toute la place au ressenti, ont contribué à une meilleure écoute de son corps et de sa fatigue. Natalie, finalement, devient de plus en plus **consciente de sa posture** et devient même capable de déployer toute une pensée perceptive autour de sa position, *plus en avant et plus tendue*, qui serait reliée à une attitude tout à fait dans l'action, sans aucune possibilité de prendre du recul.

Au début, Lynn ressent surtout une volonté d'être présente pendant les cours, tandis qu'après elle éprouve plutôt **une présence totale** à elle-même et à ses pensées. Dans ces moments-là, elle est *bien totalement là avec ses pensées et ne pense à rien*, livre-t-elle, dans une présence qui donne accès à une forme de « pensée non pensée » propre au Sensible.

Lauranne raconte que *la tâche à laquelle elle se consacre est d'apprendre à être dans le présent et de vivre le moment*. Mais qu'est-ce qu'elle entend par « vivre le moment » ? Elle énonce que c'est une présence à la fois psychique et physique, mais que probablement pour elle la présence à son corps est plus importante, parce qu'elle *sait se concentrer sur ses idées*, mais quand elle le fait, elle n'est pas présente à elle-même. Elle précise ce que la présence au moment signifie pour elle : elle n'est pas en train de réfléchir, mais elle est au contraire *très calme en train de ressentir*. Pour Lauranne la présence à l'instant est donc une présence à la fois physique et psychique à partir d'un vécu intense de son propre corps, c'est un **présent incorporisé**.

Natalie ressent le temps du cours comme *un temps qui s'envole* ; sa relation au temps fait du temps extérieur, objectif et mesurable, une donnée qualitative et élastique en fonction de son intérêt au cours. Le temps devient un état de présence au temps et c'est la qualité de sa présence qui fait *qu'elle ne s'ennuie pas du tout*.

Effets en temps réel:	Natalie	Lauranne	Lynn
Le bien-être du Sensible	Relaxation Sentiment de repos et de tranquillité	Relaxation, relâchement tonique Sensation de chaleur Sentiment de repos, de calme et de tranquillité	Relâchement musculaire Sensation de chaleur Sentiment de repos et de calme Educabilité de la relation au calme
Expressions du Mouvement Interne	Mouvement subjectif <ul style="list-style-type: none"> • Distance subjective • Mouvement prolongé Chiasme : énergie et relaxation Implication, motivation immanente	Fluidité et mouvements autonomes	Fluidité et mouvements autonomes
Unification et réaxage	Sentiment de paix Sentiment d'insouciance et de liberté	Sentiment de globalité Sentiment d'existence	Sentiment de globalité Sentiment d'équilibre amélioré <ul style="list-style-type: none"> • Physique et psychique
Accordage somato-psychique	Mutation de l'attention Un autre état de conscience <ul style="list-style-type: none"> • Ouvre à une conscience irréfléchie ou préréflexive Prises de conscience <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance par contraste • Connaissance radicale • Connaissance par intégration des informations et des données sensibles 	Mutation de l'attention Un autre état de conscience <ul style="list-style-type: none"> • Lien avec le silence Prise de conscience <ul style="list-style-type: none"> • Emergence des pensées • Connaissance par contraste 	Mutation de l'attention Un autre état de conscience <ul style="list-style-type: none"> • Lien avec le silence Prise de conscience <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance par contraste
Présence à soi	Perception corporelle Conscientisation de la posture	Perception corporelle et écoute du corps Présence totale Accès au présent corporéisé	Perception corporelle et écoute du corps Accès au présent corporéisé

1.3. Les effets à long terme

- **Les effets du bien-être de Sensible**

Pour Lauranne, il est évident d'avoir *plus d'énergie et de vitalité* grâce au relâchement. Mais, est-ce que *l'énergie et la vitalité*, dont-elle parle et qui contraste violemment avec sa fatigue avant les cours, ne vient pas autant de la force dynamique du mouvement interne ? N'est-ce pas l'activation de ce mouvement dans son corps qui engendre un gain de vitalité à la fois physique et psychique ? En dehors de *l'état relâché* remarqué par l'entourage de Lynn pendant les cours, elle constate et encore toujours à ce moment - c'est-à-dire six mois après le dernier cours - un *sommeil plus récupérateur* qu'avant. Il me semble donc qu'il n'y a pas seulement une relance de son potentiel d'autorégulation et de sa force de renouvellement par notre pratique minimale, mais qu'elle persiste dans le temps.

- **Les effets de l'unification et du réaxage**

Natalie raconte à différentes reprises que sa possibilité de *prendre plus de distance*, de *réfléchir un instant* et de *ne plus réagir d'une façon impulsive*, est une *conséquence des cours*. Il me semble que l'acte de prendre du recul corporellement sur l'axe avant-arrière, lui donne cette possibilité d'être *moins réactive* et moins impulsive dans la vie quotidienne. Elle rapporte également sa capacité à gérer ses états de panique : elle sait ralentir et faire attention à d'autres choses. Elle a donc obtenu la possibilité de *ralentir* pendant les moments de panique, d'installer une lenteur qui porte en soi une qualité attentionnelle, qui la permet de remarquer d'autres choses, d'autres possibilités ou d'autres orientations. Un savoir-faire éprouvé et développé pendant les cours dont elle est capable de le transférer pendant ces moments de panique ! Je crois que la capacité de prendre du recul aussi bien que la possibilité de ralentir pendant les moments de panique peuvent produire la sentiment de liberté dont Natalie a témoigné. Au lieu de réagir impulsivement ou d'être emmenée dans une réaction de panique, elle découvre la capacité d'avoir le choix dans sa manière d'être et de réagir. « *Avoir le choix* » indique un vrai changement dans le comportement de Natalie. En outre, elle raconte d'être capable maintenant *de se concentrer plus longtemps sur ses études* au lieu d'être dans une *spirale négative* qui l'oblige à se distraire ; elle se sent *plus stable et plus ancrée* dans ses études. En effet, elle se concentre et se concentrer, signifie se regrouper, se rassembler, se réunir et se focaliser au lieu d'être dispersé.

L'équilibre, retrouvé par Lynn pendant les cours, dégage apparemment chez elle un sentiment de solidité et de stabilité lui donnant plus de *motivation pour ses études*. Ce

sentiment de solidité, ajouté à l'autorégulation et la force de renouvellement ouvrent à une vie beaucoup *plus active* après les cours.

L'unification de Lauranne, par le ressenti de son corps et de ses contours, apparaît dans le fait qu'elle éprouve *moins de fusion* avec l'humeur des autres et qu'elle est capable de maintenir sa quiétude face aux problèmes rencontrés. Par l'expérience de ses contours, elle est délimitée et elle n'est plus envahie par l'extérieur.

- **La présence à soi et le rapport à l'autre**

Natalie raconte que durant les conversations de son stage, donc six mois après les cours, elle n'est pas seulement présente à elle-même, mais aussi à tout ce qui l'entoure. Je retrouve *cette présence à soi et à l'autre simultanée* également chez Lynn quand elle prend de temps en temps un peu de recul dans sa vie quotidienne pour observer les gens autour d'elle et pour s'observer soi-même. A ce moment, elle fait un point d'appui dans son existence effrénée pour observer le monde, pour inspecter ses états intérieurs et ses sentiments, et pour clarifier ses pensées. Il me semble qu'un mouvement vers l'intérieur et/ou l'extérieur émerge à partir de ce point d'appui qu'elle se pose. Un tel point d'appui constitue un espace privilégié pour apprendre à attendre et à accueillir la nouveauté. Pendant ses conversations, Lynn ressent cette attitude d'ouverture, accompagnée d'une capacité de défendre son opinion sans se soucier trop de l'avis des autres. Elle ajoute une toute petite remarque : *simplement voir ce qui se passe ...et partir de là*, mais il me semble que ces quelques mots me révèlent qu'elle est capable de transposer *l'attitude de neutralité active* vécue pendant les cours dans la vie quotidienne. Elle est en effet à la fois ancrée et ouverte, stable et libre, vigilante et disponible, et sait rester dans une attitude ouverte de ce qui va venir mais dont elle ne sait rien...

Une meilleure écoute de soi-même procure un mieux-être, témoigne Lauranne et elle ajoute que *ce n'est pas être égoïste, mais plutôt se retourner un peu vers soi-même*. *Ce retour vers soi* lui offre effectivement un profond sentiment de bien-être sans se perdre dans une démarche égocentrée et se prolonge dans la découverte d'une véritable singularité : elle a réussi à se détacher de ses parents, sans avoir besoin d'être rebelle ou sans s'opposer. La consolidation identitaire précieuse qu'offre cette rencontre avec soi, lui permet de *voler de ses propres ailes*.

Natalie témoigne d'un *gain de profondeur* et de *compréhension* envers les autres depuis les cours, tandis que Lynn révèle de se positionner plus consciente dans sa vie

quotidienne. Sur la demande de spécifier ce sentiment, elle répond essentiellement de ressentir plus de *considération en général et plus d'empathie* pour les gens.

- **L'autonomisation, l'adaptabilité, une transformation**

L'*autonomie*, découverte par Natalie dans l'acte «de se calmer», ouvre à un sentiment de confiance en soi, qui lui fait plus ambitieuse et plus positive. Elle trouve sa place auprès des autres : au lieu d'avoir besoin des autres pour se calmer, elle devient au contraire un point d'appui de calme pour les autres. Pendant son stage, elle est capable de transmettre l'expérience faite pendant nos cours, parce qu'elle a *eu l'expérience que ça fonctionne*. Selon Natalie, les conditions pour pouvoir transmettre le Sensible sont donc aussi bien l'expertise expérientielle, que le succès ou le sentiment de réussite pendant cette expérience. Durant ce même stage, les gens parlent d'elle *comme si on parlait d'une autre personne : sûre de moi, indépendante, affable et facile à prendre contact*. Il me semble que ce ne sont pas vraiment les caractéristiques de la fille qu'elle était au début de nos cours, mais qu'elle a vécu un vrai processus de *transformation*, une réelle métamorphose.

La pratique du point d'appui et l'attitude d'ouverture et d'accueil de Lynn font qu'elle ressent moins de crainte vis-à-vis de l'imprévisibilité du comportement de son frère et qu'elle est devenue *plus flexible*. Elle sait s'adapter aux situations et devient même capable de jouir des moments de détente inattendue.

- **Une participation active au mieux-être**

Contrairement à la situation de départ, Natalie ne cherche plus une solution de ses problèmes en dehors d'elle, mais essaie de manière active et apparemment avec succès de résoudre les problèmes qu'elle rencontre. Elle utilise *différentes stratégies* : pour éviter les crampes elle fait un exercice d'extension, pour mieux dormir et apaiser ses pensées elle pose son attention sur son corps et pour réguler le stress, elle fait une série de mouvements. Natalie a non seulement constaté l'effet de ces mouvements pour normaliser son stress, mais elle est aussi capable de décrire tout le *processus de transformation* de cette spirale négative de stress dans une spirale positive. Prendre du temps pour faire les mouvements et poser son attention sur le corps, arrête déjà les préoccupations ; une confiance peut s'installer, suivie par un mieux-être parce que les pensées négatives ont disparu. Je trouve incroyable qu'elle soit capable de repérer tout le processus dynamique de cette transformation. Peut-être que la perception de la dynamique du mouvement interne l'a entraînée à percevoir ce processus, car

s'habituer à percevoir le mouvement interne dans le corps crée en quelque sorte un entraînement à percevoir le mouvement en toute chose (Berger, 2006).

Lauranne, ensuite, applique également des *stratégies* pour résoudre les difficultés qu'elle rencontre : pour s'endormir elle pose son attention sur le corps et réalise un accordage somato-psychique et pour réguler les états de tension, elle essaie de percevoir et de modifier sa posture. Bien qu'elle établit un lien entre sa posture trop en avant et sa concentration et sa présence pendant l'assimilation d'un cours, Lauranne témoigne de sa difficulté de voir le lien entre les « exercices » et l'influence sur le psychisme. Peut-être qu'elle ne soit pas capable de faire des liens entre ses sensations et la mise en sens par sa structure cognitive d'accueil trop rigide qui n'accepte pas l'information intérieure ?

Pour compléter cette synthèse autour des transferts vers la vie quotidienne, il me faut signaler que Lynn a encore fait la série de mouvements pendant les examens pour réguler son stress, mais qu'apparemment, elle n'éprouve plus le besoin à ce moment.

Effets à long terme	Natalie	Lauranne	Lynn
Le bien-être du Sensible		Gain d'énergie et de vitalité	Etat relâché et sommeil plus récupérateur
Unification et réaxage	Prise de distance, nouveaux choix, Plus de concentration sur les études	Moins de fusion	Plus active et plus ambitieuse
Présence à soi et rapport à l'autre	Présence à soi et à l'autre simultanée Gain de profondeur, plus compréhensive	Mieux-être par un retour vers soi Découverte de sa véritable singularité	Présence à soi et à l'autre simultanée Plus de considération et d'empathie
Autonomisation, adaptabilité, transformation	Autonomie, donc plus ambitieuse, plus de confiance en soi et plus positive		Adaptabilité
Participation active au mieux-être	Stratégie pour les crampes, pour mieux dormir et pour réguler le stress	Stratégie pour mieux dormir, pour réguler les états de tension et pour percevoir et modifier la posture	Pratique de la série de mouvements pendant les examens, puis oublié

2. Les enjeux de la pratique de mouvement directe

2.1. L'éveil sensoriel en position allongée

- **Un point d'appui**

Natalie aussi bien que Lauranne ont l'impression de ressentir une *lourdeur* du corps en position allongée et Lauranne précise à propos de ce sentiment que *ça pesait lourd, mais que c'était très relaxant*. Cette grande détente ne se limite donc apparemment pas à une détente musculaire, mais comprend aussi bien une dilution de leur tension intérieure et psychologique. Ce point d'appui dans leur existence effrénée offre à Lynn et Lauranne un sentiment de *ouf...*, un moment de récupération où elles s'accordent **un temps de calme et de repos**. Mais ce long point d'appui ouvre encore à autre chose chez elle : il offre un temps pour mieux écouter la demande intérieure de son corps. Au lieu de répondre immédiatement à une demande de l'extérieur pour se remettre debout, ce qu'elle faisait au début des cours, elle prend maintenant son temps et *écoute son corps*, qui avait réellement besoin de plus de repos. Ce changement dans le comportement de Lynn, effectué en très peu de temps, est un exemple de l'éducabilité de la relation au corps.

- **Une forme d'introspection**

Natalie décrit son état de conscience pendant mes cours comme *vraiment concentrée, tranquille et pas du tout près à s'endormir*, contrairement à ses expériences antérieures, où elle avait tendance à s'endormir. Elle ne spécifie pas vraiment d'avoir vécu cet état de conscience pendant l'éveil sensoriel en position allongée, mais je le suppose parce qu'elle parle d'un éventuel risque à s'endormir.

Lauranne, par contre, parle *d'un état de conscience modifié* pendant le travail en position allongée à deux endroits différents de l'interview. Elle révèle qu'on *n'est pas dans le monde extérieur, mais ce n'est pas une situation artificielle non plus* pour effectuer ces exercices : à vrai dire, c'est une situation extraquotidienne qui se déroule dans des conditions non-naturelles, modifiant les cadres habituels du rapport au corps et surtout l'attitude attentionnelle. Pendant l'éveil sensoriel en position allongée, les étudiants sont invités dans un « ailleurs » et un « autrement » pour effectuer une motricité subtile dans une mobilisation introspective. Lauranne a véritablement l'impression de *revenir de quelque part* au moment

de se mettre debout (en position assise) pour le temps de parole et elle établit un rapport avec un *silence très important* dans ces instants.

Lynn va dans le même sens en témoignant d'une présence de silence et d'une sensation d'« *un peu comme si on entrait dans un rêve* ». Elle utilise une métaphore pour décrire cet autre état de conscience, bien qu'apparemment ce ne soit pas tout à fait pareil. En effet, dans un rêve on est au-delà du temps et de l'espace, au cœur de ce qui advient et on est aspiré en quelque sorte par ce qui se donne dans une subjectivité, mais contrairement à l'expérience du Sensible, on n'est pas présent au présent, c'est-à-dire qu'on n'est pas dans une perception directe de la réalité.

- **Un moyen de construire une globalité corporelle**

Au début, Natalie est confrontée avec ses tensions en position allongée. En effet, le sol informe, donne un *bilan des tensions*, c'est-à-dire il permet de ressentir les zones qui n'arrivent pas à se relâcher malgré l'invitation de la pesanteur pour se déposer et se reposer par contraste avec le reste du corps. Mais, poser son attention sur les différents appuis du corps aide également à construire progressivement une *unité corporelle* jusqu'à ce que finalement l'ensemble du corps soit posé, apaisé et unifié.

Toucher et rencontrer la résistance du sol permet Lauranne de s'apercevoir, de se différencier de l'environnement et de faire ainsi la différence entre le moi et le non-moi. En captant des informations sur le monde extérieur, la consistance de la matière dont elle est faite, la malléabilité dont elle est capable à cet instant précis, donc sa propre réalité corporelle, est reflétée. Ces deux versants d'une seule et même expérience sont simultanément présents et intégrés dans un seul et même vécu. Par le *ressenti de son corps et de ces contours*, Lauranne ressent de nouveau sa réalité corporelle et se sent de nouveau exister.

- **Un moyen d'exprimer le fond dans la forme**

Natalie décrit l'expérience d'un mouvement plus ample que son corps physique en position allongée : elle parle de sa jambe comme *ayant trois mètres de long*. Elle a ressenti cette *distance subjective* pendant un exercice où à partir du pied en appui, le gros orteil est invité à glisser et à emmener le pied et la jambe dans son mouvement linéaire jusqu'à ce que la jambe se trouve étendue sur le tapis. Cette motricité subtile d'une extrémité du corps dans une conscience corporelle globale, effectuée dans une mobilisation introspective et guidée par le pédagogue par des propositions motrices *a minima* dans la lenteur, s'aboutit très vite dans un mouvement subjectif pour différentes raisons. D'une part, la personne peut conserver plus

facilement son attitude contemplative parce que l'action est limitée, d'autre part, la position allongée diminue non seulement la confrontation avec la pesanteur mais augmente encore la réceptivité de la personne pour capter au plus vite la modulation tonique et le prémouvement et finalement, le détournement du geste, ne renvoyant pas à un schéma moteur habituel, donne lieu à ce mouvement inédit.

Lynn révèle qu'une lâcher-prise totale de sa part pendant les exercices allongés est suivi de réajustements posturaux spontanés de son corps et de *mouvements autonomes*. Ces petits mouvements de réajustement permettent de soulager certaines tensions et d'être davantage présent à l'animation du mouvement interne. Le mouvement autonome, par contre, est plutôt dû à la présence de cette animation interne, dans le sens d'une transition dynamique entre la force et l'autonomie de ce mouvement interne et la force motrice qui crée le déplacement « autonome » dans l'espace.

L'éveil sensoriel en position allongée	Natalie	Lauranne	Lynn
Un point d'appui	Sentiment de lourdeur	Grande relaxation Sentiment de lourdeur Sentiment de calme	Sentiment de calme et de tranquillité Ecoute du corps
Une forme d'introspection	Concentrée, tranquille et alerte	« Comme si on revenait de quelque part » Une situation extraquotidienne	« Comme si on entrait dans un rêve »
Un moyen de construire une globalité corporelle	Bilan des tensions	Sentiment d'être réelle	
Un moyen d'exprimer le fond dans la forme	Distance subjective		Mouvement autonomes par une lâcher-prise totale de sa part

2.2. Les enchaînements

- **Un entraînement à l'attention consciente**

A différentes reprises, Natalie parle d'une attention et même d'une concentration envers son corps. Cette concentration presque excessive aide à maintenir son attention, qui se tourne d'habitude plus volontiers vers l'extérieur, dirigée vers son corps et son intériorité. Effectivement, l'attention a si peu d'habitude de se tourner vers les manifestations de la vie du corps, qu'en fermant les yeux, les pensées s'envolent vers toutes les préoccupations du moment. Natalie raconte que la perception du mouvement offre une solution à cette

difficulté : le mouvement devient à ce moment *un support concret*, un rail sur lequel son attention se pose. Le calme revient dans sa tête et une fois la tête claire, elle peut ressentir son mouvement et capter tous les phénomènes qui l'accompagnent.

- **Un moyen de construire une globalité corporelle**

Pendant les enchaînements, toutes les parties du corps gagnent non seulement progressivement en fluidité, mais l'ensemble du corps (ré)apprend à bouger de manière coordonnée et unie dans une globalité gestuelle. Lauranne et Lynn témoignent d'un tel sentiment de *globalité* pendant les enchaînements et Lynn repère même que tout mouvement d'un segment donné du corps a des *répercussions* dans l'ensemble du corps. La prise de conscience de ces répercussions joue un rôle très unifiant aussi bien physiquement que psychologiquement.

- **Un moyen de contacter le fond par la forme**

Natalie décrit un *mouvement prolongé*, qui *va plus loin que la longueur du bras* pendant les enchaînements ; elle est même capable de préciser les conditions pour atteindre de ce mouvement subjectif : au moment qu'elle est capable de *faire et de sentir* le mouvement simultanément, le mouvement prolongé se donne. Pour cela, il faut que la préoccupation de la forme n'envahisse plus toute l'attention, ce qui demande un temps d'apprentissage, un temps où la pensée réflexive est probablement encore trop prégnante pour pouvoir capter la subjectivité. Mais, quand la forme de l'enchaînement est intégrée, la perception préréflexive devient de plus en plus intense et *la forme va pouvoir conduire au fond*, c'est-à-dire peu à peu le mouvement majeur se calque sur le mouvement interne et les deux se fondent dans une même chorégraphie.

Selon Lauranne, non seulement l'attitude attentionnée envers soi-même et son mouvement, mais aussi la structure même des exercices amènent les effets. Quand la chorégraphie des enchaînements est répétée suffisamment, *quand ça devient une habitude*, Lauranne sait mieux se relaxer dans son mouvement, bouge avec beaucoup plus de *fluidité* et ressent des mouvements autonomes. Une telle fluidité sans effort révèle une lenteur sensorielle, une lenteur qui devient un temps de suspension sans contrainte et qui fait entrer Lauranne dans le temps réel. Lauranne a ressenti une sensation de *chaleur* pendant ces enchaînements, mais hésite dans sa réponse concernant l'origine de cette sensation : la seule chose dont elle est vraiment convaincue est que ce n'était pas un effort physique. Mais c'était peut-être un effort psychique pour rester collée à l'évolutivité du Sensible ou encore une

sensation de chaleur déclenchée par une meilleure circulation sanguine provoquée par un relâchement profond ou le sentiment de bien-être naissant du contact avec le mouvement interne ?

Lynn va dans le même sens, quand elle témoigne qu'à la longue les enchaînements deviennent presque un automatisme et que le corps bouge sans avoir trop à y penser. Elle confirme que ce n'est pas seulement la répétition, mais aussi la logique même de l'enchaînement qui apparaissent comme un outil pour reconnecter le corps avec le fond. En effet, les enchaînements reproduisant la vitesse, les orientations et les amplitudes possibles du mouvement interne font que doucement les gestes se synchronisent avec ce mouvement et que toute la structure de l'organisme se trouve impliquée dans l'immédiateté de l'acte de perception. Au moment que Lynn *laisse faire le corps*, elle ressent une forme de repos, accompagnée par une douce *chaleur*.

Mais, Lauranne aussi bien que Lynn sont formelles : la *lenteur* du geste a une fonction déterminante dans cette pédagogie. En effet, elle offre non seulement un remède à l'action de vie, mais permet aussi d'installer une présence à soi pendant le geste, d'ouvrir à une conscience ressentante et d'installer un lien avec le fond.

Les enchaînements	Natalie	Lauranne	Lynn
Un entraînement à l'attention consciente	Support concret pour l'attention		
Un moyen de construire une globalité corporelle		Sentiment de globalité	Répercussions d'un mouvement dans l'ensemble du corps
Un moyen de contacter le fond par la forme	Mouvement prolongé (faire et sentir le mouvement)	Sentiment de fluidité et mouvements autonomes Relaxation dans le mouvement (logique) Sensation de chaleur	Sentiment de fluidité et mouvements autonomes. Relaxation (lenteur) Une forme de repos et la chaleur (lâcher-prise du corps)

3. Le ressenti du pédagogue et du groupe

3.1. Le ressenti du pédagogue

- **La voix**

Les trois étudiantes apprécient le *calme* de ma voix, mais Natalie et Lauranne précisent que ma voix est *non-prépondérante*, c'est-à-dire qu'elle accompagne, qu'elle guide sans s'imposer et qu'elle laisse toute la place à l'expérience. Ma prosodie calme, lente, mais pas ennuyante a un impact calmant et relaxant sur elles. Lynn et Lauranne rapportent en plus qu'elles « reçoivent » le temps d'effectuer les mouvements dans une lenteur, *qu'il n'y était pas question de se hâter*. Ce sentiment de « recevoir » et donc d'avoir le temps, un contraste énorme avec leur vie agitée d'étudiante, où *ce n'était que du stress, stress, stress pour tout terminer*, joue un rôle pendant les cours et augmente selon moi encore l'extraquotidienneté de l'expérience.

- **La gestuelle**

Selon Natalie, le calme n'est pas seulement porté par ma voix, mais se prolonge dans mes gestes. Elle constate une tout autre manière de bouger, beaucoup plus relâchée et plus calme que chez les autres. Lauranne a apprécié mes *mouvements lents et fluides*, qui sont pour elle relaxants. Au moment du travail en position assise ou debout, le guidage visuel mobilise son attention et facilite le mouvement à faire. Mes gestes semblent soutenir autant que mes mots et les étudiantes ne ressentent pas une distance entre mon geste et la parole.

- **Les consignes**

Les étudiantes vivent mes consignes comme *claires et pertinentes* et donc adaptées à leur expérience individuelle du moment. Natalie et Lauranne ressentent une forme de guidage, où mes consignes sont en lien avec une actualité perceptive, disponible à ma conscience tout comme à celle des étudiantes. Lauranne associe cette pertinence avec mon expérience, mais est-ce que mon expérience explique totalement cette pertinence des informations et des consignes ? N'est-ce pas aussi l'acte introspectif de ma part, qui me fait immerger dans mon intériorité corporelle, où ma matière devient une caisse de résonance de l'expérience qui laisse émerger ma parole. Cette parole vécue et Sensible n'induit pas une perception mais propose d'orienter l'attention envers des phénomènes inédits disponibles à l'intérieur de

l'expérience et accompagne la personne de manière dynamique. Lynn décrit *cette évolutivité dans mon accompagnement* : au début, elle a vraiment apprécié ma voix informative, pour la mettre dans l'expérience du Sensible et pour donner un horizon et un référentiel commun afin d'explorer cette expérience, mais à la fin, elle n'a plus besoin de cette directivité informative et devient autonome dans le guidage. Il me semble que cette autonomie est possible parce qu'à ce moment je suis capable de vivre ma posture pédagogique de « manière Sensible » où ma posture devient mouvement et peut varier en fonction de la nécessité du moment. A ce moment, ma posture est plutôt à côté et même derrière la personne et laisse toute la place à l'exploration de l'expérience.

- **Le regard**

Lynn éprouve le bienfait de mon regard *impliqué*, de ma capacité d'être à l'écoute de ce qui se passe dans l'instant et de mon *attention simultanée à l'individu et au groupe*. Natalie va dans le même sens quand elle témoigne que d'une part, mes consignes sont adaptées à son expérience individuelle du moment et que d'autre part, je suis attentive pour l'ensemble du groupe.

- **Les attitudes**

- *Une authenticité, une implication et une attitude d'ouverture*

Natalie perçoit une *authenticité* dans ma manière d'être, et précise que c'est une authenticité qu'elle ne retrouve pas chez d'autres professeurs. Elle parle même d'une réaction de résistance et d'une opposition quand les professeurs font autre chose que ce qu'ils disent. Cette authenticité et mon *implication* jouent, d'après elle, un rôle prépondérant dans l'infléchissement de l'attitude sceptique des étudiants au début du cours. Natalie ressent en plus de petits signes dans ma manière de communiquer qui témoignent d'une *attitude tellement ouverte* aussi bien dans l'espace parole pendant les cours qu'au moment de l'interview.

- *Une empathie*

Les trois étudiantes repèrent une *empathie* de ma part pendant les cours : Natalie et Lynn parlent de *se mettre à la place de* et Lauranne de *sentir avec nous*. Natalie croit vraiment que l'empathie est présente parce qu'elle ressentait un sentiment de *vouloir être ainsi*, de *vouloir être pareille* et ce sentiment particulier n'était pas du tout le fruit d'une

réflexion ou d'un raisonnement. Elle ressent l'empathie entre nous et cela lui donne envie de devenir similaire à moi.

○ *Une présence*

Lauranne résume en quelques mots ma présence dans les cours : *la voix et le physique, je trouvais que vous étiez là totalement, et cette qualité a également un effet sur nous*. Elle témoigne donc d'une présence totale de ma part, aussi bien dans la communication verbale que non-verbale, qui a également un effet sur elles. Mais quels sont les effets d'une telle présence?

Les trois étudiantes ressentent *le calme et la tranquillité* de cette présence et Lynn ajoute à ce propos qu'elle remarque une transmission de ce calme vers elle, même dans les moments qu'elle est très énervée. Dans ce témoignage, je ressens plutôt une attitude active de ma part, procédant d'une intention d'aller à sa rencontre, comme si ma présence imprégnée de calme rentre en contact avec sa présence et l'imprègne à son tour.

Natalie aussi bien que Lynn remarquent une *distance moins grande* dans notre interaction par le biais de ma présence. Natalie délivre cette information presque dans une étude comparative spontanée en expliquant ce qu'elle aurait vécu si je n'étais *là sans plus*. A ce moment, il y aurait *une plus grande distance* entre nous et je serais plutôt dans une *position d'experte*, tandis que là, elle apprécie vraiment que je me livre, et le fait de me raconter facilite *la possibilité de se raconter soi-même*. Il me semble qu'elle parle ici vraiment d'un exemple de la *réciprocité actuante*, qui permet un effacement de l'asymétrie entre nous et l'installation d'une communauté de présences. Lynn remarque qu'avec une trop grande distance entre pédagogue et étudiants, la transmission de la pédagogie du Sensible serait extrêmement difficile. Elle croit que mon expérience a facilité aussi bien cette transmission que mon empathie envers les étudiants, mais il me semble que l'expérience dont elle parle ne se limite pas à une connaissance de la technique, mais à une expertise expérientielle qui a permis un cheminement vers moi-même et une relation approfondie au Sensible.

Le pédagogue	Natalie	Lauranne	Lynn
Voix	Voix calme, non prépondérante	Voix calme et accompagnante Recevoir le temps	Voix calme et sentiment de calme Recevoir le temps
Gestuelle	Gestuelle calme et relâchée	Gestuelle relaxée, facilitante	
Consignes	Consignes claires et guidantes	Consignes claires et pertinentes	Consignes claires et pertinentes
Regard	Attention simultanée à l'individu et au groupe		Regard impliquée
Les attitudes	Authenticité Attitude d'ouverture Empathie Présence : <ul style="list-style-type: none"> • Calme • Distance moins grande 	Empathie Présence : <ul style="list-style-type: none"> • Calme et tranquillité • Effet de la qualité de présence 	Empathie Présence : <ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de calme et transmission de ce calme • Expérience, mais une non-prédominance

3.2. Le ressenti du groupe

- **L'application**

Natalie ressent la présence d'une application et d'une *volonté d'en apprendre le plus* chez les étudiants, ce qui indique que l'expérience intérieure était probablement devenue une motivation en soi, augmentant significativement l'implication de chaque étudiant. Lauranne remarque une participation *calme et sérieuse du groupe*, qui lui semble très importante, c'est-à-dire que cette participation favorise non seulement la relaxation mais qu'elle motive en plus à participer. Mais d'où vient cette *motivation* ? Est-ce qu'elle ressent que le Sensible est contagieux et que la réciprocité active évolue vers une « inter-réciprocité » de résonance dans le fond perceptif commun ? Est-ce qu'elle ressent une communauté de présence, une coexistence du commun et du singulier qui se potentialisent ?

- **La présence du groupe**

Lauranne fait un lien entre la présence du groupe et la présence d'un *silence partagé*, qui joue un rôle important dans la pédagogie. Effectivement, ce silence, un canal de communication avec les autres, une manière de communiquer l'essentiel, est une épaisseur de l'air autour de soi qui se déploie dans une densité et prend l'aspect d'une présence. Lynn témoigne aussi du *silence et du calme* de tout le monde pendant les cours et exprime d'avoir éprouvé le bienfait de ce calme. Si je comprends bien ce que Lynn raconte, elle perçoit que mon sentiment de calme est transmis non seulement envers elle-même, mais aussi envers tout

le groupe. Par contraste avec le scepticisme constaté par Natalie au début des cours, elle perçoit une réelle *attitude d'ouverture* chez les gens vers la fin du cours. Elle précise que c'est la responsabilité du pédagogue de changer cette attitude sceptique : *tu dois les convaincre*.

- **Climat de confiance**

Cette attitude d'ouverture donne, selon Natalie, déjà une indication de la bonne qualité de l'atmosphère pendant les cours, mais les trois étudiantes ont éprouvé cette atmosphère comme un *climat de confiance et de sécurité*. Cette confiance réciproque, qui se prolonge même dans la vie quotidienne par un échange de messages entre Lynn et Lauranne, aussi bien que l'empathie, la familiarité et l'effectif réduit du groupe favorisent les *confidences* personnelles pendant l'espace parole. Lynn et Lauranne témoignent de telles confidences par contraste avec leur manière d'être avant les cours : Lynn, par exemple, qui ne parle normalement pas de son frère Stijn, a vraiment apprécié le bienfait de s'exprimer en groupe. Elle a vécu *l'écoute du groupe*, pendant cet espace de parole, comme attentionnée, participante, aidante, respectueuse et non-jugeante. Il me semble que ces témoignages indiquent que la dynamique de ce groupe est vraiment caractérisée par une inter-réciprocité actuante, qui a unifié le groupe et qui a participé à la qualité des échanges.

Le groupe	Natalie	Lauranne	Lynn
Application	Volonté d'apprendre	Participation calme et sérieuse du groupe	
Présence	Attitude d'ouverture	Le silence partagé	Le silence et le calme de tout le monde
Climat de confiance	Relation de confiance Honnêteté de tout le monde	Relation d'empathie et de confiance, Familiarité Confidences encouragées	Confiance réciproque Confidences personnelles Ecoute attentionnée, participante, aidante, respectueuse et non-jugeante

Chapitre 3

Réflexions sur les résultats

1. Les effets de cette pratique atypique

1.1. Résultats de recherche

Mes étudiantes ne témoignent pas de leur rencontre avec le mouvement interne lui-même, mais parlent surtout des effets de cette rencontre, par exemple des perceptions de mouvements subjectifs, autonomes et fluides ou d'un silence intérieur ou encore l'accès à un genre de chiasme ou à une motivation immanente. Pourtant, je retrouve environ le même déploiement des contenus de vécu particuliers que dans le processus d'accès au Sensible, modélisé par D. Bois dans ses recherches doctorales sous la forme de la « la spirale processuelle de la relation au corps Sensible » (Bois, 2007). De plus et malgré la courte durée des cours, ces contenus de vécu deviennent chez mes étudiantes également des manières d'être à soi qui vont prendre le statut de découverte existentielle.

Les participantes de ma recherche font d'abord, comme la plupart des personnes en contact avec le Sensible, état d'un réel bien-être qui se prolonge dans leur vie quotidienne et donne lieu à un gain d'énergie et de vitalité. La richesse de nuances qu'elles vivent dans ce bien-être alimente leur motivation à poursuivre leur démarche.

La phase d'unification et de réaxage est pour les participantes également une expérience fondamentale parce qu'elle a des répercussions différentes sur mes étudiantes en fonction de leurs besoins individuels. Cette unification se traduit d'ailleurs dans une forme d'accordage du corps et du psychisme, qui donne lieu à un autre état de conscience et les rend capable d'avoir accès à un nouveau mode de connaissance relié à la sensation corporelle.

L'expérience de la présence à soi pendant les cours renvoie également à un rapport renouvelé à la temporalité. Cette aptitude d'être là, d'accès à un présent corporéisé, se manifeste en termes de manières d'être tout d'abord dans une réciprocité savoureuse avec soi-même, qui s'exprime dans un mieux-être et la découverte d'une véritable singularité. Mais la nature de présence à soi qui se déploie au contact du Sensible s'accompagne chez mes

participantes autant de l'expérience d'une présence aux autres : elles témoignent d'une présence à soi et à l'autre simultanée , celle-ci permet un gain de profondeur et de compréhension envers les autres, ou de se sentir dans une attitude générale d'ouverture avec plus de considération en générale et plus d'empathie pour les gens

La découverte de l'autonomie ouvre à un sentiment de confiance en soi, qui se prolonge dans plus d'ambition et plus de positivité. Une des étudiantes témoigne d'une réelle métamorphose, tandis qu'une autre ressent moins de crainte vis-à-vis de l'imprévisibilité et devient de plus en plus adaptable : elle sait s'adapter aux situations et arrive à jouir de moments de détente inattendue. Finalement, mes étudiantes prolongent leur autonomie également dans une participation active au mieux-être par l'application de différentes stratégies en fonction de leurs problèmes rencontrés dans la vie quotidienne.

1.2. Quelques réflexions

Tout d'abord, il me semble important d'insister sur le fait que cette pratique atypique d'enseigner la Gymnastique Sensorielle a non seulement des effets, mais elle aussi est en mesure d'offrir un processus d'accès au Sensible, adapté aux besoins individuels des participantes. En effet, mes étudiantes sont arrivées au cours avec une demande différente, mais elles ont toutes trouvé des réponses sur leur problématique : Lauranne ressent de nouveau son corps et ses contours, Lynn se retrouve plus en équilibre et Natalie sait prendre du recul. Les effets de ces nouvelles manières d'être influent sur leur rapport au monde et à autrui : moins de fusion avec les autres pour Lauranne, plus de solidité et donc plus d'ambition pour Lynn et une prise de distance avec une possibilité de nouveaux choix pour Natalie.

Ensuite, dès le moment des entretiens, le nombre des transferts dans la vie quotidienne m'a énormément surprise. La mise en jeu de la gestuelle semble en effet représenter le « sas » intermédiaire (Berger, 2006) entre la mise en mouvement purement interne et les attitudes comportementales. Mais, avec E. Berger, je me rends compte que ce sont surtout les actes qui sont transférés vers la quotidienneté, c'est-à-dire les actes de ralentir, de prendre du temps et du recul, de se mettre en point d'appui, de poser l'attention sur le corps..., exactement comme les enfants cités dans la recherche de Ch. Villeneuve (Villeneuve, 2011) autour des apports de la psychopédagogie perceptive dans le milieu de l'école primaire, où même des enfants du primaire transposent les pratiques et les actes appris à l'école dans leur vie.

J'étais également surprise par la capacité d'une étudiante de transmettre l'expérience vécue pendant nos cours au moment de son stage. Elle précise à ce point, que son expertise expérientielle et le sentiment que *ça fonctionne* ont favorisé cette transmission. Cela confirme ma conviction qu'un cursus court de cette pratique de mouvement directe est non seulement en mesure d'obtenir des effets considérables en temps réel et à long terme, mais elle est même capable de préparer des personnes à effectuer une transmission de cette expérience dans leur domaine de travail. En outre, je ne suis pas seule à constater cela ; Ch. Villeneuve constate à ce propos, qu'Ann, une des participantes de sa recherche : « *peut vraiment enrichir son métier avec ses connaissances des outils et qu'elle obtient des effets proches de ceux des experts* » (Villeneuve, 2011, p. 138), alors même qu'elle n'est pas formée en somato-psychopédagogie, mais seulement pratiquante.

En effet, dans ce métier d'enseignante, une bonne partie « joue » le rôle de pédagogue au lieu de « l'être ». Leur langage corporel ne s'accorde pas avec leur langage verbal et ils sont très vite démasquée par les étudiants : ils ont souvent des problèmes d'autorité et n'arrivent pas à motiver les étudiants que par la menace de perte de points ou de sanctions. L'accès au Sensible peut effectivement les aider à développer une auto-empathie pour se mettre en rapport avec leur intériorité, afin de retrouver cette cohérence entre le vécu subjectif et objectif, ce que les étudiants ressentent comme de l'authenticité.

Ces constats ouvrent la possibilité de proposer des formations continues ou même d'intégrer des cursus courts dans des formations d'enseignants, mais je proposerais plutôt cette pratique atypique au lieu d'offrir une formation qui comprend tous les outils de la psychopédagogie perceptive (Villeneuve, 2011), parce que celle-ci est, à mon humble avis, mieux adapté pour un grand public.

2. Les enjeux de cette pratique atypique

2.1. Résultats de recherche

Il est clair que l'éveil sensoriel en position allongée sur le sol est vécu comme un moment de repos et de récupération, qui augmente considérablement l'extraquotidienneté de l'expérience proposée. Ce travail construit, ensuite, facilement une globalité corporelle, déjà par le fait de poser son attention sur les différents appuis du corps, mais également par un bilan des tensions et le ressenti des contours. L'unité corporelle obtenue apparaît alors comme

bénéfique à la mobilisation introspective, parce que les étudiantes sont très vite amenées vers un état de conscience modifié qui donne accès à des contenus de vécu et des donations immédiates de sens. Finalement, cet éveil sensoriel en position allongée permet de mieux identifier la moindre activité du prémouvement dans le corps, pour l'exprimer ensuite dans une motricité subtile.

Pendant les enchaînements, par contre, le mouvement leur offre un support concret, un rail sur lequel leur attention se pose pendant les moments que les pensées auraient tendance à s'envoler vers les préoccupations du quotidien. Ces enchaînements semblent en plus un moyen excellent de construire une globalité corporelle et de repérer ainsi des répercussions d'un mouvement segmentaire dans l'ensemble du corps. Mais, selon mes étudiantes, ces mouvements sont également un moyen excellent pour contacter le fond par la forme. En effet, quand la forme de l'enchaînement est intégrée, le mouvement majeur se calque de plus en plus sur le mouvement interne et mes participantes ressentent une fluidité, des mouvements prolongés, une sensation de chaleur... Selon eux, la logique même des enchaînements, mais aussi et surtout la lenteur du geste joue un rôle prépondérant dans l'exécution de ces mouvements.

2.2. Quelques réflexions

Il me semble clair que cet éveil sensoriel en position allongée est en mesure d'apporter, non pas les mêmes effets que la thérapie manuelle, mais des effets suffisants pour mettre les participants en contact avec leur corps et leur intériorité ce qui leur offre la possibilité de percevoir le mouvement interne.

A la parole de mes étudiantes, je n'ai qu'à ajouter deux réflexions concernant la manière dont cette pratique atypique fonctionne.

Premièrement, je crois que la motricité subtile d'un segment, dans une conscience corporelle globale en position allongée permet de mieux garder la mobilisation introspective, surtout au début des cours. Ainsi, une transition progressive est créée vers des exercices de motricité subtile en position assise.

Ensuite, la combinaison d'une participation active du participant, dès le début, et une parole du pédagogue qui soutient et reconforte, une « troisième main » (Bourhis, 2007), me semble être une donnée importante dans cette pratique atypique. Mais, que racontent mes étudiantes autour de cette pédagogie ?

3. La pédagogie de cette pratique atypique

3.1. Résultats de recherche

Les étudiantes apprécient non seulement le calme et la non-prépondérance de ma voix, mais également le fait de « recevoir » et donc d'avoir le temps, un contraste énorme avec leur vie agitée d'étudiante. Mon calme s'exprime et transparait dans mes gestes autant que dans mes mots, à tel point que mes étudiantes ne ressentent pas d'écart entre mon geste et ma parole. Elles trouvent mes consignes claires et pertinentes et donc adaptées à leur expérience individuelle du moment, mais elles perçoivent également une évolutivité dans mon accompagnement : ma posture pédagogique s'adapte à leurs besoins du moment. Les participantes apprécient en plus mon regard impliqué et mon attention à la fois à chacune et au groupe.

Elles ressentent chez moi une attitude d'ouverture et perçoivent une authenticité dans ma manière d'être, par contraste avec d'autres professeurs ; elles témoignent d'ailleurs que cette authenticité joue, avec mon implication, un rôle prépondérant pour apaiser leur perplexité et susciter leur adhésion au début des cours. Elles ressentent non seulement une attitude d'empathie, mais une étudiante témoigne même d'une aspiration à *vouloir être pareille* que moi. Ne parle-t-elle pas là plutôt de ma présence, qui, selon les participantes, était une présence totale, dont la qualité avait également un effet sur eux ? En tout cas, les trois étudiantes ressentent le calme et la tranquillité comme effets de ma présence et une étudiante parle même d'une transmission directe de ce calme alors même qu'elle arrive très énervée au cours. En outre, grâce à ma présence, les participantes ressentent également une plus grande proximité dans notre interrelation.

Le nombre de témoignages autour de la présence du groupe pendant les cours est déjà surprenant parce que je n'ai posé qu'une question concernant ce thème, mais les participantes font remarquablement aussi un lien entre la présence du groupe et un silence partagé. Toujours selon les étudiantes, le calme et la participation calme et sérieuse du groupe favorise non seulement l'état de relaxation, mais ils motivent également à participer, et surtout, elles constatent en plus une attitude d'ouverture dans le groupe et un climat de confiance et de sécurité. Un tel climat favorise les confidences pendant l'espace parole, où l'écoute du groupe est vécu comme attentionnée, participante, aidante, respectueuse et non-jugeante.

3.2. Quelques réflexions

Il me semble que mes étudiantes perçoivent une réelle relation de réciprocité actuante entre nous : elles discernent non seulement une empathie, cette intersubjectivité primordiale commune à tous, mais également une plus grande proximité dans notre interrelation par le biais de ma présence. Mais, comment mes étudiantes témoignent-elles autour de l'installation de cette relation, spécifique à la pédagogie du Sensible, dans le groupe?

Les étudiantes perçoivent ma présence comme une présence totale, *j'étais totalement là*, et cette qualité de présence semble être une invitation à oser la rencontre avec leur être propre. C'est comme si ma présence devenait à la fois un appel et une promesse ; cela se traduit, par exemple, chez Natalie dans un sentiment de *vouloir être ainsi, de vouloir être pareille* Lynn témoigne, elle, d'une transmission de mon calme à elle et à tout le groupe. C'est comme si ma présence imprégnée de calme entraînait en contact avec sa présence, l'imprégnait à son tour et contaminait toute la communauté de présences.

Cette transmission est rendue possible par un accordage entre les apprenants et moi, je m'accorde sur l'état de groupe et, en même temps j'accorde le groupe avec mon état interne pour que puisse émerger ce « fond perceptif commun », ce canal de communication avec les autres. Ce fond perceptif commun se manifeste apparemment par la présence d'un silence partagé dans le groupe, un silence important selon les étudiantes . C'est en effet une épaisseur de l'air autour de nous qui se déploie dans une densité, une consistance ; ce silence devient alors une manière de communiquer l'essentiel et donne lieu à une inter-réciprocité dans cette relation intersubjective. Mes données semblent donc confirmer mon propos autour de l'installation de la réciprocité actuante chez des débutants (Partie 1 Chapitre 3).

La dynamique du groupe semble effectivement montrer des aspects d'une inter-réciprocité actuante, qui unifie le groupe et qui participe à la qualité des échanges, alors même que mes étudiantes n'ont pas d'abord suivi un parcours à travers une relation formatrice duale, comme le propose D. Bois (Bois, 2009c, p. 66). Apparemment, la pédagogie de cette pratique atypique est non seulement en mesure d'emmener les étudiantes ,en très peu de temps, dans la découverte du Sensible, mais elle est également capable d'installer, presque d'emblée, une relation d'inter-réciprocité actuante par le biais de ma présence. Et ce fond perceptif commun est même suffisamment important pour être capté par une conscience non encore éveillée de débutants.

Pour conclure ces réflexions autour des résultats de cette recherche, je me demande si je retrouve, dans les témoignages des étudiants, des éléments qui confirment ma vision sur la situation pédagogique du Sensible (Partie I Chapitre 4).

Déjà mon engagement et mon implication pour réaliser notre projet commun joue un rôle important, parce que, selon mes étudiantes, je dois les convaincre et apaiser leur perplexité surtout présente au début des cours. Elles perçoivent et apprécient mon regard impliqué ; est-ce qu'elles distinguent mon « *engagement prolongé et incarné qui devient visible* » dont parle J.M. Rugira (2009) ? Ensuite, elles reconnaissent mon expertise expérientielle qui favorise non seulement la pertinence de mes consignes, mais reconforte considérablement les étudiants aussi bien pendant les « exercices » que pendant le temps de parole. En ce qui concerne mes dispositions (les attitudes actualisées) pendant la situation pédagogique, elles perçoivent une authenticité, qui se manifeste dans une cohérence entre ma communication verbale et non-verbale, une attitude d'ouverture et surtout une qualité de présence. Les participantes témoignent en plus d'une méta-position de ma part, d'une capacité d'observer à la fois l'individu et le groupe pour ajuster éventuellement le processus pédagogique. Finalement, ma posture pédagogique semble être bel et bien une posture de directivité informative qui s'adapte néanmoins à leurs besoins du moment et qui peut même évoluer vers une non-directivité où je laisse toute la place à l'autonomie des participantes. Est-ce que ma posture devient alors, effectivement « mouvement », en évoluant graduellement sur une échelle entre directivité informative et non-directivité ? Où est-ce que ma relation au Sensible m'offre un lieu (ou je deviens plutôt un lieu) où je peux prendre toutes ces postures en même temps et être à la fois dans un rapport créatif de réciprocité actuante à moi, aux autres, à l'expérience, au savoir ?

Au terme de cette étude, il me semble non seulement pouvoir confirmer que cette manière atypique d'enseigner la Gymnastique Sensorielle est bien valide mais également que j'ai répondu à mes objectifs de recherche. La première section de ce chapitre montre incontestablement les effets de cette pratique, tandis que les deux autres en présentent les enjeux et la pédagogie. Mon troisième objectif de recherche, contribuer à la compréhension des multiples modalités d'action de la Gymnastique Sensorielle et de sa pédagogie, couvre un peu les trois points à la fois. En effet, j'ai montré à la fois que la Gymnastique Sensorielle pratiquée dans ces conditions produit des effets (section 1), que cette pratique atypique fonctionne de telle manière (section 2) et que les effets se donnent grâce à une certaine pédagogie (section 3).

Pourtant, il me semble qu'avec la tentative de clarification de posture et attitudes pédagogiques, j'ai dépassé les objectifs de cette recherche. J'ai adoré cette réflexion théorique, d'une part parce qu'elle a revalorisé ma grande volonté de comprendre, mais surtout parce qu'elle m'a donné un sentiment de création. C'était comme la création d'une œuvre d'art qui prend peu à peu sa forme jusqu'au moment où toutes les parties viennent s'ajuster dans une cohérence globale et naturelle.

Cette recherche présente cependant quelques limites.

Tout d'abord, je suis consciente qu'elle dépasse, en termes de volume, le cadre d'un Master. Par ailleurs, le petit nombre d'entretiens ne permet pas d'affirmer ces premiers résultats, bien que le contenu des trois autres entretiens, que je n'ai pas analysé, aillent dans le même sens. Néanmoins, il resterait à valider sur un plus grand nombre de personnes ces premiers résultats, ce qui pourrait faire l'objet d'une thèse future.

Ensuite, je me rends compte d'une trop grande directivité de ma part dans les entretiens, bien qu'une étudiante témoigne d'une attitude d'ouverture pendant ce même interview. Je peux donc effectivement prendre une posture, une position de directivité et me disposer dans une attitude d'ouverture, ce qui confirme ma vision autour des notions de posture et attitude (☺). Il est cependant certain que je m'y prendrais autrement au jour d'aujourd'hui, parce que cette recherche m'a permis de valoriser mes propres pensées et ma propre opinion au lieu de suivre de trop près le guide d'entretien dans une volonté de « bien-faire » comme je l'ai fait..

Finalement, je suis consciente de la difficulté émanant de la langue tout au long de la recherche ; dans ma langue maternelle, j'aurai certainement pu « emballer » le contenu plus joliment, mais peut être que cela m'a également obligée de me focaliser sur l'essentiel, c'est-à-dire le contenu que je voulais transmettre.

Je veux conclure cette thèse avec le constat que cette manière atypique d'enseigner la Gymnastique Sensorielle constitue peut-être une réponse à la volonté de D. Bois de rechercher une pédagogie qui permet « *au plus grand nombre d'accéder à cette qualité d'intériorité à travers un langage gestuel* » (Bois, 2009c, p. 55). Ainsi, cette pratique atypique présente possiblement un « chemin de développement personnel pour tous » et, je répète ici mon plaidoyer, pour saisir toutes les occasions que nous avons à notre disposition pour répandre cette « voie de démocratisation du rapport au Sensible ».

Bibliographie

- de Ajuriaguerra. (1962). Le corps comme relation. *Revue Suisse de Psychologie pure et Appliquée*, T 21, n° 2, 137-157.
- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur*. Bruxelles : De Boeck.
- Alexander, G. (1977). *L'eutonnie : un chemin de développement personnel par le corps*. Paris : Tchou
- Alexander, G. (1981). *Le corps retrouvé par l'eutonnie*. Paris : Tchou
- Allport, G.W. (1950). *The Individual and His Religion*. New York: Macmillan
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York : Holt, Rinehart et Winston
- American psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4° Ed. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: a review of research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420
- Apréa, L. (2007). *La scène pédagogique du sensible et l'émergence créatrice*. Mémoire de mestrado en psychopédagogie perceptive, Université moderne de Lisbonne
- Apréa, L. (2009). La scène pédagogique du sensible et l'émergence créatrice. In *Sujet sensible et renouvellement du moi ; les propositions de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie*, Bois D., Josso M.-C., Humpich M.(dir.), Ivry sur Seine : Point d'Appui, 417-429.
- Asch, S. (1952). *Forming impressions of personality*. New York: Prentice hall
- Austry, D. (2009). Être, expérience et expérience de l'être. In D. Bois, M. Humpich (dir.), *In Vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation*. Ivry sur Seine : Point d'Appui, 81-99
- Austry, D., Berger, E. (2000). *Le mouvement, action et sensation*. Paris : Point d'Appui
- Austry, D., Berger, E. (2010). Le chercheur du Sensible : sa posture entre implication et distanciation, *Réciprocités* (www.cerap.org), n°4, 13-18
- Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris :Vrin.

- Baert, A. (2001). *Een theorie van de presentie*. Den Haag: Lemma
- Balmer, Fr. & Bex, L. & Brieghel-Müller, G. & Coursières, X. & Le Bot, Cl. (1990). *Dossier de Présentation Eutonie Gerda Alexander*. Genève : Association International d'Eutonie Gerda Alexander
- Barbier R. (2009). « *L'écoute sensible du corps profond* ». In Bois D., Josso M.-C. et Humpich M. (dir.). Préface de l'ouvrage, *Sujet Sensible et Renouvellement du Moi*, Ivry sur Seine : Point d'Appui, 11-16.
- Beauchesne, M. (2008). Eloge de la singularité: La connaissance universelle au cœur d'incarnations humaines plurielles. In *Réciprocités*, (www.cerap.org). n°2, 4-5
- Belgisch Staatsblad (17.01.2008). *Bijlage bij het besluit van de Vlaamse regering van 5 oktober 2007 betreffende de basiscompetenties van leraren*.
- Berger, E. (1999). *Le mouvement dans tous ses états : les recherches de Danis Bois*. Paris : Point d'Appui.
- Berger, E. (2001b). Quand je bouge mon corps, c'est moi que je bouge. In *Thérapie et mouvement*, Jacques Hillion (dir.), 53-63. Paris : Point d'Appui.
- Berger, E. (2004). *Approche du corps en sciences de l'éducation, analyse critique des point de vue et positionnements de recherche. Perspectives pour un lien entre éprouvé corporel et relation pédagogique en formation d'adulte*. Mémoire de D.E.A., Université Paris VIII.
- Berger, E. (2005). Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ? *Revue internationale Université Paris 8. Pratiques de formation/analyses*. n° 50, "Corps et formation", 51-64.
- Berger, E. (2006). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*. Ivry sur Seine : Point d'Appui.
- Berger, E. (2009a). La gestualité du Sensible : l'humain de l'être en mouvement. In *vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation* (dir. Bois D. et Humpich M.). Ivry sur Seine : Point d'Appui.
- Berger, E. (2009b). Praticiens-chercheurs du Sensible : vers une redéfinition de la posture d'implication. In *Sujet sensible et renouvellement du moi ; les propositions de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie*, Bois D., Josso M.-C., Humpich M.(dir.), Ivry sur Seine : Point d'Appui, 167-190.
- Berger, E. (2009c). *Rapport au corps et création de sens – Etude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 8 – Vincennes - Saint Denis
- Berger, E. (2010). *Notes de cours, Mestrado*. Universidade Fernando Pessoa.
- Berger, E., Bois, D. (2007). *Expérience du corps sensible et création de sens – Approche*

- somato-psychopédagogique, In *Réciprocités* (www.cerap.org.) n°1 , 23-32
- Berger, E., Vermersch, P. (2006). Réduction phénoménologique et époque corporelle : psycho-phénoménologie de la pratique du point d'appui. In *Expliciter*, n°67, 45-50.
- Bernard, M. (2004). Corps, arts vivants, éducation, dans Vanier, V. (coordonné par), In *Corps et pédagogie, Accord perdu entre le corps et le savoir*. Paris : Adapt Editions
- Bernstein, E.M., Putnam ,F.W. (1986). Development, reliability and validity of a dissociation scale. *J Nerv Ment Dis.* 174:727–735.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Bertrand, I. (2010). *Accompagnement en somato-psychopédagogie et renouvellement du rapport à soi*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*. Paris : Point d'Appui.
- Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé, introduction à la somato-psychopédagogie*. Paris : Point d'Appui.
- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte – Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen, Université de Séville, Département didactique et organisation des institutions éducatives.
- Bois, D. (2008). *Support de Cours ,Mestrado, avril 2008*. Université Moderne de Lisbonne.
- Bois, D. (2009a). Relation au corps sensible et potentialités de l'être humain. In *Vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation* (dir. Bois D. et Humpich M.). Ivry sur Seine : Point d'Appui, 21-31
- Bois, D. (2009b). L'advenir, à la croisée des temporalités : analyse biographique du processus d'émergence du concept de l'advenir. In *Réciprocités*, (www.cerap.org), n°3, 6-15
- Bois, D. (2009c). De la fasciathérapie à la somato-psychopédagogie. In *Sujet sensible et renouvellement du moi ; les propositions de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie*, Bois D., Josso M.-C., Humpich M.(dir.), Ivry sur Seine : Point d'Appui, 47-72.
- Bois, D. (2009d). *Notes de stage, août 2009*. Chamblay
- Bois, D. (2009e). *Notes de cours, Mestrado, septembre 2009*. Université Fernando Pessoa
- Bois, D., Austry, D. (2007). Vers l'émergence du paradigme du Sensible. *Réciprocités*, n°1, (www.cerap.org.), 6-22.
- Bois, D., Josso, M-C, Humpich, M. (dir.) (2009). *Sujet sensible et renouvellement du moi, les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie*. Ivry su Seine : Point d'appui

- Bois, D., Humpich, M. (2006). Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative. In *Revue électronique Recherches qualitatives*, hors série n° 3, 461-489.
- Bony, M. (2004). *La parole sensorielle*. Mémoire de Diplôme International MDB.
- Bouchet, V. (2006). *Psychopédagogie perceptive et motivation immanente : étude du rapport à la motivation dans un accompagnement à médiation corporelle d'adultes en quête de sens*. Mémoire de mestrado en psychopédagogie perceptive, Université moderne de Lisbonne.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. In *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 150, 43-58
- Bourgeois, E., (2004). Préface . In Albarello, L. *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale.*, 5-8. Paris : De Boeck
- Bourgeois, E., Chapelle, G. (dir.) (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E., (2006). La motivation à apprendre . In *Apprendre et faire apprendre*. Bourgeois, E., Chapelle, G. (dir.) Paris : PUF.
- Bourhis, H. (2007). *Pédagogie du sensible et enrichissement des potentialités perceptives* Mémoire de master II recherche : Education tout au long de la vie, Université Paris 8.
- Bourhis, H. (2009a). Pédagogie du Sensible et enrichissement des potentialités perceptives : accéder à la réciprocité actuante In *Vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation*, Bois D. et Humpich M. (dirs.). Ivry sur Seine : Point d'Appui, 293-304
- Bourhis H. (2009 b). *La directivité informative dans le guidage d'une mise en sens de la subjectivité corporelle : une méthodologie pour mettre en évidence des donations de sens du corps sensible* ». In Bois D., Josso M.-C. et Humpich M. (dirs.). *Sujet Sensible et Renouveau du Moi*, Ivry sur Seine : Point d'Appui, 245- 270.
- Bourhis, H., Bois, D. (2010). La mobilisation introspective du Sensible : un mode opératoire visant l'enrichissement perceptif, la saisie et la mise en sens de la subjectivité corporelle, *Réciprocités* (www.cerap.org.) n° 4, 6-12.
- Brieghel-Müller, G., Winkler, A.M. (1994). *Pédagogie et Thérapie en eutonie Gerda Alexander*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Campignon, Ph. (1996). *Les chaînes musculaires et articulaires G.D.S. – Respir-Actions*. Lens : I.P.C. la Gohelle.
- Campignon, Ph. (2001). *Les chaînes musculaires et articulaires Méthode G.D.S. – Aspects biomécaniques - Notions de base*. Alicante : Such Serra S.A.L.
- Cefai, D. (2003). Postface : L'enquête de terrain en sciences sociales. In D. Cefai (textes réunis), *L'enquête de terrain*. La Découverte, 465-615
- Cencig, D. (2007). *La somato-psychopédagogie et ses dimensions soignantes et formatrices* :

- l'expérience dans sa dimension soignante et formatrice vécue par des patients en somato-psychopédagogie. Mémoire de Mestrado en psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.*
- Cencig, D. (2009). La somato-psychopédagogie et ses dimensions soignantes et formatrices. In Bois D., Josso M.-C. et Humpich M. (dirs.). In *Sujet Sensible et Renouvellement du Moi*, Ivry sur Seine : Point d'Appui, 329-360.
- Chapelle, G. , Bourgeois, E. (2006). Introduction : la recherche à apprendre peut-elle aider à apprendre ? In *Apprendre et faire apprendre* Bourgeois E. et Chapelle G.(dir.) , 11-19.
- Cheng, Y. C. (1994). Classroom environment and student affective performance : an effective profile. In *Journal of Experimental Education*, 62, 221-240.
- Comba, F. (2003), *La rencontre du sensible et du langage*, mémoire de diplôme international de MDB.
- Courraud, C. (2007a). *Toucher psychotonique et relation d'aide : l'accompagnement de la personne dans le cadre de la kinésithérapie et de la fasciathérapie*. Mémoire de Mestrado en psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- Courraud C. (2007b) littérature grise, Notes de cours, table ronde, séminaire d'octobre, Université Moderne de Lisbonne, Mestrado Psychopédagogie perceptive.
- Courraud, C. (2009). Le point d'appui à l'Être. In *Vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation*. Bois D. et Humpich M.(dir.). Ivry sur Seine : Point d'Appui.
- Courraud-Bourhis, H. (1999). *Biomécanique sensorielle*. Paris : Point d'appui.
- Courraud-Bourhis, H. (2002). *Le sens de l'équilibre*. Paris : Point d'appui.
- Courraud-Bourhis, H. (2005). *Biomécanique sensorielle et biorythmie*. Paris : Point d'appui.
- Cros, F. (2001). La recherche professionnelle : épistémologie et écriture. In Mackiewicz, M.-P. (Éd.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. (pp.119-134). Paris : L'Harmattan.
- Cusson, A. (2010). *Les difficultés perceptives en formation de somato-psychopédagogue. Étude des dynamiques à l'œuvre chez des adultes en processus de professionnalisation*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Dalmas, M. (2007). Valeurs et traits de personnalité : des concepts distincts mais interdépendants, In *LIHRE – Unité mixte de recherche CNRS/UTI*, note n° 444.
- Darnon, C., Butera, F. (2006). Conflit et climat de classe. In *Apprendre et faire apprendre* Bourgeois E. et Chapelle G.(dir.), 169-181.
- Debelle, P. (1989). La communication tonique dans le « contact » interpersonnel. In *Le*

contact : ses fondements et implications dans l'ouverture au monde.
Bruxelles :ABEGA.

- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. In *Recherches Qualitatives – Hors Série – n° 3, Bilan et Perspectives de la Recherche Qualitative*, 28-42
- Deloche, M.P. (2004). Souffrance en milieu scolaire, dans Vanier, V. (coordonné par),
In *Corps et pédagogie, Accord perdu entre le corps et le savoir*. Paris : Adapt Editions.
- Dépelteau, F. (2005). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Laval (Québec) : Editions de Boeck.
- Devoghel, B. (1999). *Als een verwonding verwondering wordt*. Eindwerk opleiding Eutoniepédagoog. Lier: VES
- Digelmann, D. (1971). *L'eutonie de Gerda Alexander*. Paris : Editions du Scarabée.
- Duliège, D. (2002). *L'eutonie Gerda Alexander*. Meschers : Editions Bernet-Danilo.
- Eschalièr, I. (2009). *La gymnastique sensorielle pour tous*. Paris : Guy Tredaniel éditeur.
- Florenson, M.H. (2010). *L'émergence du sujet Sensible. Enquête auprès de personnes suivies en somato-psychopédagogie*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Frenay, M., Bédard, D. (2006). Le transfert des apprentissages. In *Apprendre et faire apprendre* Bourgeois E. et Chapelle G.(dir.), 123-135.
- Gallese, V. (2004). 'Being like me': Self-other identity, mirror neurons and empathy. In: *Perspectives on Imitation: From Cognitive Neuroscience to Social Science*, S. Hurley and N. Chater (Eds.). Boston, MA: MIT Press
- Gallese, V. , Migone, P.(2005). *La mise en phase intentionnelle. Le système miroir et son rôle dans les relations interpersonnelles*.
<http://www.interdisciplines.org/mirror/papers/1/10/language/fr> consulté le 26/12/2009
- Garbarini, J. (2001). Formateur-chercheur : une identité construite entre renoncement et engagement. In Mackiewicz, M.-P. (Éd.). In *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* ,83-90, Paris : L'Harmattan.
- Gaumond, M. (1996). *Du corps à l'âme*. Québec, Le Loup de Gouttière.
- Gentina, S. (2003). *Du théâtre à la méthode D. Bois ou de l'art de l'acteur à l'art d'être humain. Un chemin vers la créativité*. Mémoire de Diplôme International MDB.
- Hartley, L. (1995). *Wisdom of the Body Moving: An Introduction to Body Mind Centering*. California: North Atlantic Books

- Hasbroucq, T. (2001). *Les modalités du contrôle du mouvement volontaire, mouvement lent/mouvement rapide*, in *Thérapie et Mouvement*, 1er congrès international Méthode Danis Bois. Paris : Point d'appui.
- Héber-Suffrin Cl. & M. (1998). *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Héber-Suffrin Cl. & Bolo S. (2001). *Echangeons nos savoirs*. Paris : Ed. la Découverte et Syros.
- Hemsey de Gainza, V. (1997). *Entretiens sur l'eutonnie avec Gerda Alexander*. Paris : Editions Dervy.
- Henrotte, J.G. (1977) préface dans *L'eutonnie : un chemin de développement personnel par le corps*. De Alexander, G. ,Paris : Tchou.
- Hillion, J. (2010). *Écriture et processus de transformation. Analyse d'une expérience d'atelier d'écriture auprès de personnes engagées dans une démarche en psychopédagogie perceptive*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation - L'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Honoré, B. (2005). *L'épreuve de la présence : essai sur l'angoisse, l'espoir et la joie*. Paris : L'Harmattan.
- Humpich, C. (2003). *Accompagnement et stratégies d'attention aux mouvements*. Présenté au congrès "L'accompagnement et ses paradoxes - Questions aux praticiens et aux politiques", sous l'égide de l'Université François Rabelais de Tours et de l'Université Catholique de l'Ouest, Abbaye de Fontevraud, France.
- Humpich, M. (2009). *Quête du sens et accomplissement de l'être humain*. In *vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation (dir. Bois D. et Humpich M.)*. Ivry sur Seine : Point d'Appui.
- Humpich, M., Bois, D. (2007). *Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative*. Présenté au Colloque Recherches Qualitatives, Centre Universitaire Du Guesclin de Montpellier, Béziers, France., 461-489
- Humpich, M.& Lefloch-Humpich, G. (2008). *L'émergence du sujet sensible: itinéraire d'une rencontre au cœur de soi*. In *Réciprocités*, (www.cerap.org), n°2, 19-34.
- Huyghe, V. (2006). *Accompagnement et corps sensible : recherche sur la relation au corps sensible comme alternative dans l'accompagnement des personnes en formation dans leur processus d'apprentissage*. Projet de master 2 en ingénierie de la formation - Fonction d'accompagnement des formateurs, Université François Rabelais de Tours
- Johnson, D. (1995). *Bone, breath and gesture: practices of embodiment*. (org.) California: North Atlantic books
- Juhan, D. (1998). *Job's body: a handbook for bodywork*. New York: Barrytown

- Josso, M. (2009a). Histoires de vie et visages de l'accomplissement : des destinées socialement et culturellement programmées à la recherche d'un nouvel art de vivre en reliance. In *vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation*. Bois D. et Humpich M. (dirs.). Ivry sur Seine : Point d'Appui.
- Josso, M. (2009b). Le corps biographique : Corps parlé et Corps parlant. *Réciprocités*, (www.cerap.org), n°3, 16-21.
- Josso, M.-C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'âge d'homme.
- Jourde, P. (2002). *La littérature sans estomac*. Paris : L'esprit des péninsules.
- Kohn, R. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. *Praticien et chercheur - Parcours dans le champ social*, Mackiewicz, M.-P. (coord.). Paris: L'Harmattan.
- Kohn, R. C., Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation - Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan
- Lanaris, C. (2001). Changer et connaître : la recherche-formation, une voie privilégiée de changement de la pratique éducative. In L. Corriveau et W. Tulasiewicz (dir.), *Mondialisation, politiques et pratiques de recherche* (p. 231-245). Sherbrooke : CRP.
- Leão, M. (2003). *La présence totale au mouvement*. Paris : Point d'appui.
- Leboulch, J. (1973). *L'éducation par le mouvement – La psychocinétique à l'âge scolaire*. Paris : Les Editions ESF.
- Leboulch, J. (1995). *Mouvement et développement de la personne*. Paris : Editions Vigot.
- Lécuyer, R., Pêcheux, M., Streri, A. (1994). *Le développement cognitif du nourrisson* (Vol. 1). Paris : Nathan Université.
- Lefloch, G. (2008). *Rapport au sensible et expérience de la relation de couple*. Mémoire de Master en psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- Le Grand, J. (1993). Implexité : implication et complexité. *Cahier de la section de l'éducation de l'Université de Genève, Penser la formation*, n° 72, 251-268.
- Mackiewicz, M. P. (2001). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan.
- Medford, N., Sierra, M., Baker, D., David, A.S., (2005). Understanding and treating depersonalisation disorder. In *Advances in Psychiatric Treatment*, Vol. 11, 92-100.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Recherches qualitatives*, n°25 (1), 25-41.
- Montagu, A. (1979). *La peau et le toucher, un premier langage*. Paris : Seuil.

- Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research : Design Methodology and Applications*. Sage
- Nègre, P. (1999). *La quête du sens en éducation spécialisée - De l'observation à l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan.
- Nelson, R.D. *et al.* (1998). « FieldREG II : consciousness field effects : replications and explorations » *Journal of Scientific Exploration* 12(3), 425-454.
- Nijenhuis, E. (2000). Somatoform Dissociation: Major Symptoms of Dissociative Disorders. In *Journal of Trauma & Dissociation*, Vol. 1(4), 7-32.
- Noël, A. (2000). *La gymnastique sensorielle selon la méthode Danis Bois*. Paris : Point d'Appui.
- Noël A. (2008). *La relation trans-formatrice : vers une éthique de l'accompagnement sensible*, Master II en Études des Pratiques Psychosociales. Université du Québec à Rimouski.
- Paillé, P. (2004b). Recherche heuristique. In A. Mucchielli (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 225-226.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^{ème} éd.). Paris : Armand Colin.
- Pereira Bolsanello, D. (2010). Par-le-corps : Vers un langage propre au champ de l'Education Somatique. In *Réciprocités* (www.cerap.org), n°4, 20-26
- Perrault Soliveres, A. (2001a). *Infirmières, le savoir de la nuit*. Paris : PUF.
- Perrault Soliveres, A. (2001b) Praticien-chercheur : défricher la nuit. In M.P. Mackiewicz (2001), 41-53.
- Potel C. (2006). *Corps brûlant, corps adolescents: des thérapies à médiations corporelles pour les adolescents*. Toulouse, coll. L'ailleurs du corps, Eres.
- Pujade-Renaud, C. (1983a). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Pujade-Renaud, C. (1983b). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : ESF.
- Pujade-Renaud, C., Zimmerman, D. (1979). *Voies non verbales de la relation pédagogique*. Paris : ESF.
- Quéré, N. (2004). *La pulsologie, méthode Danis Bois*. Paris : Point d'Appui.
- Quéré, N. (2009). Les traces de l'expérience. In D. Bois, M. Humpich (dir.), In *Vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation*. Ivry sur Seine : Point d'Appui, 221-244.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist View of Psychotherapy*. London: Constable
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

- Rogers, C. (1973). *Leren in vrijheid*. Haarlem : De Toorts.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change*. Jossey-Bass. Inc. Publishers.
- Rosenberg, S. (2007). *Le statut de la parole du sensible*. Mémoire de Mestrado en psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- Rosenberg, S. (2009). La parole du Sensible : de l'expérience en première personne au point de vue en première personne. In D. Bois, M. Humpich (dir.), In *Vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation*. Ivry sur Seine : Point d'Appui.
- Rugira, J. (2008). La relation au corps, une voie pour apprendre à comprendre et à se comprendre : pour une approche perceptive de l'accompagnement. *Publication du Cercle Interdisciplinaire de Recherches Phénoménologiques*, Volume 3, 122-143.
- Rugira, J. (2009). La relation créatrice : une pierre angulaire dans l'accompagnement du sujet sensible en marche vers son accomplissement. In D. Bois, M. Humpich (dir.), *Vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation*. Ivry sur Seine : Point d'Appui.
- Sacks, O. (1988). *L'homme qui prenait sa femme pour un chapeau*. Coll. Points. Paris : Seuil.
- Santiago-Delefosse, M. Rouan, G. et coll. (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod
- Schmidt, A. (1997). Préface à l'édition française dans *Entretiens sur l'eutonie avec Gerda Alexander*, V. Hemsy de Gainza. Paris : Editions Dervy.
- Streri, A., Hatwell, Y., Gentaz, E. (2000). *Toucher pour connaître. Psychologie cognitive de la perception tactile manuelle*. Paris : PUF.
- Strauss, A., Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg
- Swamithan, R. (2004). "It's my place": student perspectives on urban school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 33-63.
- Van Houtte, M. (2006). School type and academic culture : evidence for the differentiation-polarization theory. *Journal of curriculum studies*, 38, 273-292.
- Vanier V. (2004). Le corps à l'épreuve de l'éducation, In V. Vanier (coordonné par), *Corps et pédagogie, Accord perdu entre le corps et le savoir*. Paris : Adapt Editions.
- Van Petegem K. (2008). *Relationship between student, teacher, classroom characteristics and students' wellbeing*, Doctoraatsthesis in de Pedagogische wetenschappen, Universiteit Gent.
- Vermersch, P. (2006). Préface dans *Le moi renouvelé*. Paris: Point d'Appui.

- Villeneuve, Ch. (2011). *Les apports de la psychopédagogie perceptive pour l'enseignant du primaire : enquête sur le terrain*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Vincent-Roman, M. (2010). *La Psychopédagogie perceptive et l'enfant. Aspects théoriques et pratiques*. Mémoire de Mestrado en Psychopédagogie perceptive, Université Fernando Pessoa, Porto.
- Wijnants, H. (2006). *Waarom Pinokkio een jongen wil worden*. Gent: Accademia Press.
- Windels, Th. (2008). Eutonie. In M. Van Kampen, M. Vervaeke (red.), *Stress, preventie, reductie en ontspanning. Twaalf methoden*. Leuven: Acco.

Annexes

Thématisation du cas de Natalie

Na 4-5 : <i>tu avais des plaintes physiques, tu ne te demandais pas quelle en était la cause</i>		Avant : plaintes physiques
Na 5-6 : <i>tu voulais relaxer et contrôler ton comportement impulsif</i>		Volonté de se relaxer et de contrôler son comportement impulsif
Na 9: <i>tu avais une posture tendue,</i>		Avant : posture tendue
Na 10 : <i>tu es devenue plus consciente de ta posture...</i>		Plus de conscience de sa posture
Na 10-11 : <i>si le calme revient tu te sens plus ambitieuse</i>		Plus ambitieuse
Na 11 : <i>tu reprends de nouveau confiance en toi-même...</i>		Plus de confiance en soi si le calme revient
Na 11-12 : <i>tu vas prendre plus de distance et ne plus réagir d'une façon impulsive comme conséquence des cours.</i>		Plus de distance, moins impulsive comme conséquence des cours
Na 15-18 : <i>Oui, c'était clair pour moi. Ces troubles physiques étaient déjà là depuis le commencement, j'avais des crampes dans le mollet je l'ai dit au médecin, il a essayé pas mal de choses et le prof d'éducation physique avait lui aussi un autre avis.</i>		Troubles physiques déjà là
Na 18-21 : <i>Mais je m'apercevais qu'avec cet exercice où il fallait pousser comme ça, que quand je poussais d'un côté c'était plus tendu, et c'était le côté ou j'attrapais des crampes, le côté gauche, donc tout m'est devenu plus clair, ah oui ça peut avoir à faire avec ma posture etc.</i>		Prise de conscience d'un lien entre les crampes et une posture
Na 21-23 : <i>Vous avez tellement insisté pour faire faire cet exercice d'extension, comme ça à plat sur le sol et les jambes contre le mur...et je l'ai fait et je n'ai pas encore eu des crampes.</i>		Utilisation des exercices pour éviter les crampes
Na 28-29 : <i>: ces séries de mouvements je les fais quand « tout est bouleversé » dans ma tête et ça s'apaise...</i>		Utilisation de séries de mouvements pour apaiser ses pensées
Na 30-31 : <i>ça devenait un automatisme et alors je pouvais le faire et sentir que c'était un mouvement prolongé qui va plus loin que la</i>		Ressenti d'un mouvement plus ample que le corps physique pendant les séries

<i>longueur du bras .</i>		de mouvements
<i>Na 34-35 : j'essayais de me concentrer là-dessus et puis pendant un instant c'était calme dans ma tête et je pouvais continuer.</i>		Calme dans la tête par la concentration sur les mouvements
<i>Na 37: j'ai plus confiance en moi</i>		Gain de confiance en soi
<i>Na 38 : tu peux prendre un peu de distance et réfléchir un instant...</i>		Prise de distance
<i>Na 39 : Oui, j'ai eu plus de tranquillité et de confiance aussi</i>		Gain de tranquillité et de confiance
<i>Na 40 : quand je paniquais, je pouvais ralentir et faire attention à d'autres choses.</i>		Capacité à gérer la panique
<i>Na 51-52 : il y avait des gens qui étaient vraiment ouverts et voulaient en apprendre le plus possible</i>		Attitude d'ouverture et volonté d'apprendre chez les participants
<i>Na 55-56 : Je suis d'accord –le climat de confiance et de sécurité- était là, parce qu'après quand on discutait tout le monde était vraiment très honnête.</i>		Honnêteté de tous pendant l'espace de parole
<i>Na 63-65 : Oui, au fond je trouvais que c'était bien et de ce que je me rappelais elle était -la voix- un peu à l'arrière plan, donc pas à l'avant, et toute mon attention était fixée sur le corps, la voix était suffisamment calme pour pouvoir rester en arrière , c'est difficile à dire.</i>		Primauté de l'attention au corps, voix suffisamment calme
<i>Na 65-67 : Et puis ce que vous disiez, c'était bien expliqué et parfois vous disiez quelque chose mais après vous disiez encore quelque chose, exactement ce que je devais faire, en fait je n'ai pas hésité beaucoup...</i>		Clarté et pertinence des consignes, adaptés à l'individu et au moment
<i>Na 74-76 : Oui, je trouvais ça bien, vous aviez une attitude tellement ouverte; après vous demandiez à chacun ce qu'ils en pensaient, comme en ce moment vous êtes en train d'approuver de la tête, votre regard est lui aussi encourageant pour m'aider à en parler.</i>		Attitude d'ouverture chez le pédagogue encourageant la parole
<i>Na 86-89 : Etre conscient de tout, de l'attitude etc., moi aussi, je suis comme ça par exemple quand je tiens des conversations pendant mon stage, je suis présente à moi, je sens comment je suis assise, si je suis fermée ou ouverte et comment on m'apprécie, ou est ce une bonne position...</i>	Présence à soi vue comme conscience de tout, d'une attitude ouverte ou fermée pendant le relationnel	
<i>Na 91-94 : Est-ce que tu as ressenti un effet sur toi par ma présence ? Et quel effet en somme ?D'après moi, c'était apaisant. Au début parfois, quand j'arrivais d'autres cours, avant les vôtres, ça m'occupait encore activement la tête et puis... –votre cours- c'était apaisant, votre voix et tout. C'était facile de changer et de devenir calme.</i>		Disparition des préoccupations par l'impact apaisant de la présence et de la voix du pédagogue
<i>Na 98-99 : Je ne sais pas. La façon dont vous bougiez était tellement différente des autres, plus relâché, le calme est vraiment la chose la plus importante dont je me souviens.</i>		Gestuelle relaxée et calme du pédagogue

Na 106-107 : <i>j'ai tellement apprécié que vous racontiez des histoires du passé et les études que vous faites maintenant, oui...en fait ça facilite la possibilité de se raconter soi-même.</i>		Facilitation des confidences par l'attitude d'ouverture du pédagogue
Na 108-110 : <i>Si vous étiez là sans plus, je crois qu'il y aurait eu une plus grande distance, alors ça aurait été plus une position d'experte alors que là, c'est plutôt oui...que vous vous intéressez à ...</i>		Distance moins grande dans l'interaction pédagogue/étudiants par la présence du pédagogue
Na 118-119 : <i>J'avais le sentiment que vous étiez attentive à l'ensemble du groupe, au fait qu'on en avait assez...</i>		Attention du pédagogue à l'ensemble du groupe
Na 145-150 : <i>je trouve -l'authenticité du prof - importante parce qu' on a quand même des attentes et si cette personne se comporte autrement, comme par exemple pendant la relaxation, on attend que cette personne soit décontractée et si cette personne est très occupée, alors ça ne correspond pas à tes attentes. Pendant les cours aussi, ... on n'est pas toujours présent de son plein gré, mais on espère quand même que le prof essaye de s'intéresser à toi,</i>	Attentes vis-à-vis des prof d'un intérêt envers soi pendant les cours	
Na 167-171 : <i>Oui, c'est vrai. Nous avons eu un prof qui exigeait beaucoup de nous, mais lui-même était très introverti ; il demandait beaucoup et ça créait une résistance: « vous ne le faites pas vous-même » et toute la classe était contre ce prof. Oui bien sûr , quand tu fais autre chose que ce que tu dis, il y a une réaction de résistance et on s'oppose , parce qu'il devrait donner l'exemple, non?</i>	Réaction de résistance avec un prof faisant autre chose que ce qu'il dit	
Na 182-183 : <i>oui, c'était un moment de tout repos, et le fait que c'était jeudi et que j'avais déjà eu presque toute une semaine...malgré ça mon attention y était quand même,</i>		Repos et attention soutenue même en fin de semaine
Na 183-185 : <i>je me trouvais très attentive à mon corps et je me suis rendu compte aussi de beaucoup de choses.</i>		Grande attention au corps
Na 191-192 : <i>parfois j'ai ressenti cela quand j'étais allongée sur le dos et que je devais étendre la jambe, c'était comme si elle mesurait trois mètres de long....</i>		Ressenti d'un mouvement plus ample que le corps physique pendant les exercices allongés
Na 195-198 : <i>une fois j'avais mal mais je ne savais pas où, mais c'était la première fois que nous faisons cet exercice avec les jambes en appui et puis il fallait aller vers le mur et je ne parvenais pas à mettre ma jambe correctement et j'avais mal, je ne sais pas, j'ai peut-être fait un faux mouvement, ou....</i>		Douleur à la jambe ressentie lors d'un premier exercice
Na 201 : <i>- la conscience de la posture - s'asseoir sur une chaise ou être allongée et puis sentir les tensions avec le sol</i>		Perception des tensions au contact du sol
Na 218-220 : <i>- les sentiments -en fait c'était</i>		Attention portée au corps et

<i>normal, je n'avais pas vraiment un sentiment de joie ou de chagrin, bon, j'étais vraiment en train de me concentrer sur mon corps et pas tellement avec des pensées qui me donneraient de la joie ou du chagrin.</i>		pas aux idées donnant un sentiment de joie ou de chagrin
Na 223 : <i>je crois que la paix le - sentiment intérieur- définit le mieux.</i>		Sentiment intérieur de paix
Na 227-237 : <i>Je ne sais pas si c'était de la chaleur mais... Oui, en fait, je peux difficilement le décrire...J'essaie de réfléchir ...peut-être de l'insouciance....Disons, un sentiment de liberté.</i>		Sentiment d'insouciance et de liberté
Na 240-247 : <i>je me rappelle encore, c'était la deuxième fois que nous faisons les exercices et je sentais une sorte d'énergie même si on faisait quelque chose de relaxant.... Mais c'est difficile à expliquer....</i>		Perception d'une énergie même dans un exercice relaxant
Na 250-256 : <i>, parfois vous disiez: essayez de sentir vos vêtements, bon ce n'est pas vraiment....Tu l'as expérimenté et tu le fais encore parfois? Oui, quand je suis au lit, j'y fais attention mais...ou quand je suis assise sur une chaise et je constate que je suis assise trop comme ça...bon oui</i>		Perception corporelle transférée dans la vie quotidienne
Na 261-263 : <i>Est-ce que pendant les cours tu as découvert d'autres façons « d'être » ? Plus tendre, moins réactive ? Oui, certainement, certainement</i>		Moins réactive pendant les cours
Na 269-272 : <i>je me sentais dans un autre état de conscience du corps et parfois aussi une conscience de : comment je suis assise et quand je suis assise plus en avant c'est une position plus tendue, comme si j'étais prête à partir et toutes les notions que vous donniez quand on était par terre et que la tête pesait lourd</i>		Autre état de conscience du corps
Na 272-273 : <i>, je ressentais cela – que la tête pesait lourd - parfois et il était vrai que je réfléchis beaucoup ...</i>		Prise de conscience d'un lien entre une posture et une attitude de vie
Na 275-279 : <i>Et que tu te sentais plus forte et plus assemblée plutôt que morcelée. Oui, c'est plutôt ça. Unie. Oui, unie.</i>		Sentiment de globalité
Na 285-287 : <i>parce que j'ai déjà fait de choses comme ça et j'avais tendance à m'endormir mais là je me sentais vraiment concentrée et tranquille et pas du tout proche de m'endormir.</i>		Sentiment de concentration et de tranquillité
Na 290 : <i>et malgré ça l'attention ne s'en allait pas, j'y arrivais très bien</i>		Attention soutenue pendant tout le cours
Na 293-294 : <i>je trouve finalement que le temps s'envolait, Il n'y avait pas de moments où je me disais : est-ce que c'est bientôt fini, non.</i>		Sentiment que le temps s'envolait
Na 294-296 : <i>car normalement je suis une</i>		Sentiment inhabituel de ne

<i>personne active et je n'aime pas attendre, j'aime que les choses avancent, mais à vos cours je ne m'ennuyais pas du tout....</i>		pas s'ennuyer
Na 306-307 : <i>-être présent à soi- je sens surtout ce qui se passe en moi, et autour de moi, tout ce qui concerne l'attitude et la tension</i>	Etre présent à ce qui se passe en moi (posture et tensions) et autour de moi (comment on m'apprécie)	
Na 326-329 : <i>-elle constate la bonne qualité de l'atmosphère- à un tas de choses et aussi aux réponses qui étaient données... Puis après quand tu t'exprimes tu constates que les autres sont ouverts, alors qu'au début il y en avait qui étaient sceptiques...</i>		Constat de la bonne qualité de l'atmosphère et de l'attitude d'ouverture du groupe pendant son temps de parole
Na 327 : <i>tout le monde s'appliquait et finalement les choses qu'il fallait faire à deux se faisaient parfaitement selon l'exemple donné.</i>		Application à suivre l'exemple donné pendant les exercices à deux
Na 353-356 : <i>-à propos de la présence du pédagogue- je crois que c'est de nouveau de l'authenticité dont il s'agit et qu' il faut y croire soi-même. Bien sûr au début tout le monde est un peu sceptique (qu'est ce qui nous attend), parce que tout semble un peu abstrait et tu dois les convaincre.</i>		Importance de l'authenticité et de l'implication du pédagogue pour l'adhésion collective au projet
Na 367: <i>je crois que l'empathie était présente ... parce que, parfois j'avais le sentiment de vouloir être ainsi et je crois que si cela venait purement de la raison je n'aurais pas le même sentiment .</i>		Présence de l'empathie chez le pédagogue induisant un sentiment « de vouloir être ainsi »
Na 368-370 : <i>bon ce que je crois c'est que quand ça se donne uniquement avec la raison ce n'est pas aussi réel et c'est moins engageant aussi.</i>	La pédagogie donnée uniquement à partir de la raison moins réelle et moins engageante	
Na 374-375 : <i>quand j'avais des examens, et que je commençais à m'en faire, j'ai pris du temps et j'ai fait cette série d'exercices pour me concentrer et cesser de m'en faire</i>		Utilisation des exercices pour réguler le stress
Na 376-378 : <i>et puis on peut reprendre le fil et se dire, « ça marchera bien » et puis on se sent mieux parce que les pensées négatives disparaissent.</i>		Plus de confiance et mieux-être par la disparition des pensées négatives
Na 380 : <i>Oui, ça s'est arrêté et puis tu sens aussi..., tu te sens plus positive et plus confiante.</i>		Sentiment d'être plus positive et plus confiante
Na 384 : <i>j'étais moins superficielle à la maison</i>		Moins superficielle pendant la vie quotidienne
Na 385 : <i>pendant le week-end quand j'étais à la maison, j'avais plus de capacité pour supporter les choses</i>		Plus d'adaptabilité pendant le week-end
Na 389-391 : <i>quand j'étudie, je suis plutôt dans une spirale négative je vais chercher des</i>		Augmentation des capacités de concentration

<i>distractions alors que maintenant je peux continuer mon travail au lieu de regarder pendant 5 ou 10 minutes la télévision, je peux me concentrer plus longtemps sur mes études.</i>		sur les études
<i>Na 394-395 : plus de compréhension, c'est comme si j'avais quelque chose pour me calmer, je me fais moins de soucis et oui je suis plus compréhensive.</i>		Retour au calme, donc plus compréhensive et moins soucieuse grâce aux exercices
<i>Na 400-402 : je n'avais pas de problème de sommeil. J'ai toujours bien dormi mais parfois quand il y a quelque chose et que c'est sérieux je fais cet exercice où il faut tourner la tête, quand je pense trop et que je ne parviens pas à m'arrêter mes pensées.</i>		Utilisation des exercices pour arrêter ses pensées et mieux dormir
<i>Na 405 : ...peut être une mentalité plus positive, plus ou moins.</i>		Peut-être une mentalité plus positive
<i>Na 408-409 : je sais que je peux me calmer avec ces exercices, je sais aussi que je suis capable de plus, que j'ai quelque chose pour continuer.</i>		Retour au calme, donc capable de plus grâce aux exercices
<i>Na 412-419 : prenons par exemple le stage que je fais maintenant, je trouve que ce que j'ai fait m'enrichit... je trouve, puisque j'ai reçu ces instructions, que je peux les passer plus facilement à d'autres personnes, bon oui je n'aurais jamais pu le faire si je n'avais pas fait ça. Et puis je n'aurais pas été tellement réceptive si je n'avais pas eu l'expérience que ça fonctionne</i>		Capacité de transmission de cette expérience enrichissante
<i>Na 438-439 : pendant le stage c'est pareil, quand on parle de moi c'est comme si on parlait d'une autre personne, bon par exemple : 'sûre de moi, indépendante, affable'...</i>		Plus autonome et plus communicative pendant le stage
<i>Na 442-443 : le calme est nécessaire parce que c'est un environnement avec des personnes très tendues et si en plus, on est déjà tendu soi-même...mais oui j'y arrive .</i>		Meilleur état de calme malgré l'environnement tendu

Thématisation du cas de Lauranne

<p>La 12-16 : <i>Je trouvais que le premier lieu convenait mieux, donc cette salle qui était plus grande, ... oui, il y avait peut-être beaucoup de chaises entassées mais en général elle était grande avec peu de distraction, à part ce grand tableau, mais je trouvais qu'on n'avait pas besoin de faire d'effort pour se relaxer. Donc je trouvais que c'était une grande salle assez calme et sans trop de distraction.</i></p>		<p>Grande salle favorable à la relaxation</p>
<p>La 19-20 : <i>ça me faisait penser à une classe d'école, elle était plus petite. On y était un peu serré et ...on avait moins de place pour respirer, surtout parce que c'était plus petit....</i></p>		<p>Salle plus petite moins favorable</p>
<p>La 30-35 : <i>Au début on a toujours une première impression d'un espace, et au fur et à mesure des cours, plus on y va, on change d'avis, donc par exemple quand je suis venue la première fois et que j'ai vu ce grand amphi où j'ai cours maintenant, je voyais carrément une grande différence par rapport à l'école secondaire, ...je ne me voyais pas avoir des cours dans cette salle, mais maintenant c'est devenu pour moi une classe normale. J'ai une tout autre idée, ...on y fait moins attention quand on y va souvent.</i></p>	<p>Rôle du temps pour se familiariser avec l'espace</p>	
<p>La 42-49 : <i>Je l'ai toujours, par exemple le trimestre passé nous avons eu cours au Campus de la Place Verte, c'est là que nous avons toujours eu le cours de statistique, je ne trouvais pas que c'était chouette et... ce matin nous y avons eu un cours qui me plaît mais et il me semble que je préférerais que ce cours soit donné à un autre endroit, sur un autre campus, comme demain où j'aurai le même cours à l'autre campus.</i> C'est comme tu associes un local à l'ambiance qu'il y avait? <i>Inconsciemment oui un peu.</i></p>	<p>Association d'un endroit avec le cours qui y est donné</p>	
<p>La 58-62 : <i>Je trouvais aussi, parce que les groupes étaient petits, oui...j'ai des difficultés à parler devant de grands</i></p>		<p>Courage d'exprimer ses idées grâce à la familiarité et la dimension restreinte</p>

<i>groupes mais avec vous j'ai osé exprimer mes idées et vous demandiez aussi comment on a ressenti cela et vous avez toujours posé des questions individuelles, donc on devait répondre de toutes façons, mais je ne m'en faisais pas parce que le groupe était petit et qu'on a fini par bien connaître les autres</i>		du groupe
<i>La 71-74 : il n'y avait pas vraiment du brouhaha et tout le monde était vraiment présent et ça aidait à se décontracter , le silence, je trouvais que parfois j'avais difficile à tenir les yeux ouverts, mais j'étais tellement calme que donc oui, le silence y était sûrement pour quelque chose.</i>		La décontraction favorisé par la présence du groupe et le silence partagé
<i>La 78-81 : Oui, j'ai souvent remarqué que votre façon de parler était très calme et lente, mais ce n'était pas barbant,... Avec vous c'était très calme et relaxant et par conséquent on était plus relâché pour exécuter les exercices.</i>		Impact calmant et relaxant de la parole lente du pédagogue sur la façon d'exécuter les exercices
<i>La 79-80 : parce qu'il y a des gens qui parlent tellement lentement et puis à la fin on ne les écoute plus.</i>	Difficulté habituelle d'écouter des gens parlant lentement	
<i>La 83-90 : Et les consignes en soi, elles étaient..... Elles étaient très claires. Claires ou parfois difficiles à suivre? Je crois que j'ai levé une fois la mauvaise jambe en l'air et c'est tout. Négligeable. En fait tout était très clair.</i>		Facilitation de la forme des mouvements par la clarté des consignes
<i>La 95-103 : mais les moments où nous étions en groupe sur la chaise, alors oui, vos mouvements étaient importants, et ça ne serait pas aussi mobilisant, si vous ne bougiez pas. Et je crois que c'était bien que ces mouvements soient présents.... -Comme effet -...J'étais plus attentive, c'est plus évident quand les mouvements accompagnent ce qu'il faut faire.</i>		Mobilisation de l'attention et facilitation du mouvement par le guidage visuel du pédagogue
<i>La 102-103 : ...vos mouvements étaient reposants, ce n'étaient pas des mouvements énervants parce qu'une personne qui gesticule, ça ne relaxe pas, au contraire.</i>		Mouvements calmes, pas énervants du pédagogue
<i>La 112-115 : quand il s'agit de situations personnelles , le fait qu'on ose en parler en groupe alors qu' on ne raconte pas ses histoires à des étrangers prouve qu'il y avait un peu d'empathie et de confiance entre les gens, oui, je crois que c'était bien le cas.</i>		Relation de confiance favorisant les confidences
<i>La 121-122 : En fait, vous êtes présente</i>	Présence à soi vue comme	

<i>EN CE MOMENT, vous êtes là avec toute votre attention dans la situation présente, vous n'êtes pas ailleurs avec vos idées.</i>	une présence au moment	
<i>La 126-129 :Je trouve naturellement très important d'apprendre à être dans le présent, parce que c'est un peu mon objectif, de vivre le moment ...c'est vraiment la tâche à laquelle je me consacre.</i>		Objectif de départ d'apprendre à vivre le moment
<i>La 129-130 : en dehors des leçons c'est déjà un peu plus difficile mais pendant l'heure de cours j'essayais vraiment d'être présente</i>		Volonté d'être présente pendant les sessions
<i>La 138-139 : Je crois que vous y étiez totalement, ... et aussi la voix et le physique, je trouvais que vous étiez là totalement...</i>		Présence totale du pédagogue
<i>La 139-140 : Et cette qualité, (oui naturellement) a également un effet sur nous....</i>		Effet de la qualité du pédagogue sur les étudiants
<i>La 144-146 : Je pense que oui, ...c'est ce que j'ai ressenti, le fait que vous étiez calme et tranquille et que ça a un effet, donc c'était....</i>		Ressenti de l'effet du calme et de la tranquillité du pédagogue
<i>La 144-145 : parce que quelqu'un qui est là indifféremment qui est affairé peut difficilement transmettre un sentiment de relaxation,</i>	Transmission d'un sentiment de relaxation difficile pour un pédagogue indifférent ou affairé	
<i>La 151-154 : j'avais le sentiment que vous aviez l'expérience de ces exercices, non seulement que vous aviez appris ce qu'il faut faire et que vous saviez comment le faire faire, j'avais le sentiment que vous aviez l'expérience parce que vous disiez spécifiquement ce qu'étaient nos sentiments, que vous les connaissiez.....</i>		Reconnaissance de l'expérience professionnelle du pédagogue
<i>La 163-165 : concernant ces exercices et ce qu'on pouvait ressentir, vous saviez bien ce qu'on pouvait éprouver : ce sentiment ou ce sentiment... Oui, je crois que c'est l'expérience qui parle, donc.....</i>		Expérience du pédagogue perçue à travers des informations sur leur ressenti
<i>La 174-176 : ça donnerait le même effet - avec ou sans la présence du pédagogue - ?... Je crois que la présence est importante, ...de quoi ça résulte je devrais il faut que j'y réfléchisse un peu, mais je sais bien qu'avec une bande audio l'exercice serait beaucoup plus difficile à faire pour moi à la maison...</i>		Importance de la présence du pédagogue sur les effets
<i>La 176-178 : le fait de le faire en groupe, de ne pas être seule, que tous les autres autour soient également calme et que tout</i>		Soutien du groupe pour la motivation à participer

<i>le monde participe, ça motive à participer.</i>		
<i>La 193-196 : Tu ne peux pas savoir si une personne est présente ou pas uniquement à travers ses gestes mais tu peux savoir si elle est vraiment là avec ses pensées quand elle s'intéresse à ce que l'autre dit. Tu vois vraiment la différence si elle est en train de débiter son baratin, c'est un ressenti.</i>	La présence du pédagogue vécue comme un ressenti	
<i>La 199-208 : tu seras moins motivée à participer au cours, donc tu seras moins attentive, parce que ce n'est que de la théorie et tu peux montrer ta collaboration, mais il ne va pas réagir, parce qu'on est en train de débiter, il n'y aura pas d'apport personnel, il ne prêtera pas attention à Donc, non, tu es assise et tu écoutes cette leçon et...tu n'es pas vraiment en train de coopérer, l'interaction manque</i>	Moins de participation, de l'attention, d'apport personnel et de l'interaction par un manque de présence du pédagogue (débitant son baratin)	
<i>La 211-216 : Ces profs n'attireront pas beaucoup de sympathie, mais ils auront de l'autorité... je pense à mon prof de mathématiques qui débitait son cours, mais comme il était sévère tout le monde l'écoutait. Oui, en effet s'il ne l'avait pas été- sévère- et qu'il ait seulement débité son cours je pense que personne ne l'aurait écouté .</i>	Moins de sympathie et plus de sévérité pour avoir une écoute chez des pédagogues non-présentes	
<i>La 221-224 : C'est la peur d'être critiquer sur la façon de donner cours, ... quand on lui posait une question, il n'y répondait pas parce qu'il a peur d'être critiquer, donc il est bien possible que ces gens se croient très loin et qu'ils n'attendent qu'une seule chose, la sonnerie de fin de cours.</i>	Pas d'interaction par peur d'être critiquer	
<i>La 227-230 : Oui, je sais que lors d'un discours que j'ai tenu, ce n'était pas autrement, je l'apprenais de peur de me tromper ; j'étais tellement perfectionniste que j'apprenais mot à mot de peur de l'oublier et de devoir improviser sur le moment même, c'est vraiment du contrôle, généré par la peur en fait, donc vraiment pas sûre de moi.</i>	Perfectionnisme et contrôle par peur et manque de confiance en soi	
<i>La 232-239 : Tu as ressenti une plus grande qualité de présence pendant les cours que dans la vie quotidienne? Etre « dans le moment »? ...Oui, pendant les cours, ah oui bien sûr. C'était un de mes points de travail, donc je le sais bien.</i>		Plus grande qualité de présence pendant les cours que dans la vie quotidienne
<i>La 243-244 : Etre dans « le moment » pas seulement en pensées mais aussi</i>		La présence à soi dans l'instant en pensées mais

<i>physiquement, par exemple pendant cet exercice sur le tapis, sentir son corps ...</i>		aussi physiquement
<i>La 244-245 : je sens très peu en fait, je vis un peu, bon je n'ai vraiment pas de profondeur, je vis comme ça « dans ma tête » la plupart du temps</i>		Manque de sensation et de profondeur, la plupart du temps vécu « dans sa tête »
<i>La 245-247 : le fait que je sente mon corps sur le tapis, me rendait réelle, ça pesait lourd mais c'était très relaxant</i>		Sentiment d'être réelle en position allongée
<i>La 247-251 : en dehors des cours quand j'essaye de m'endormir, c'est toujours valable aujourd'hui, je sais comment relaxer mes épaules et de les faire descendre simplement en sentant, en me concentrant sur le contact du matelas et de mes épaules vraiment je ne suis plus « dans ma tête », je ne suis plus comment dirais-je, en train de réfléchir, je suis très calme en train de sentir, mes épaules</i>		Relâchement pour mieux dormir obtenu par l'utilisation des exercices
<i>La 251-252 : et ça signifie pour moi : être dans « le moment »</i>		Présence à l'instant
<i>La 254-260 : Au fond tu me racontes ce qui se passe quand on est attentif à son corps.... Alors mes pensées sont aussi.... Oui, puis en fait mes pensées vont automatiquement vers mon corps et je ne peux pas en même temps être occupée à penser et à sentir, ça c'est difficile alors.</i>		Orientation des pensées vers le corps
<i>La 270-284 : Chez moi ...c'est quelque chose de personnel j'ai des pensées, je suis consciente de chaque idée et je m'y accroche, je ne les laisse pas partir et c'est un peu obsessionnel,... J'ai des moments, où je peux penser pêle-mêle à ce qui est amusant et puis je me sens beaucoup mieux en moi-même, mais si je réfléchis à ce que je dois encore faire et que ça s'accumule et que ça devienne un tas de choses à faire Ca c'est en fait les tenir et il faut que je prenne une à une toute ces pensées pour pouvoir les lâcher.</i>	Se sentir mieux en lâchant ses pensées obsessionnelles	
<i>La 301-303 : Du calme certainement, je l'avais, je suis quelqu'un qui se relaxe difficilement mais je sentais vers la fin du cours quand nous étions sur le sol et qu'on était tout près de s'endormir, que ce n'était pas barbant, mais vraiment c'était très relaxant.</i>		Ressenti d'un repos et d'un état de conscience modifié pendant les exercices allongés vers la fin d'un cours
<i>La 309-310 : Inquiétude, oui je peux me concentrer tellement sur mon corps mais si cela ne réussit pas ça me rend inquiète.</i>		Inquiétude créé par la non-réussite de la concentration sur son corps
<i>La 313-314 : c'était un instant, surtout parce que le fait que mes pensées s'arrêtent, que mon attention aille vers</i>		Attention au corps, « silence dans la tête »

<i>mon corps, il y avait comme du « silence dans ma tête », je le dirais ainsi...</i>		
<i>La 322-326 : ça allait, oui, au commencement c'était un peu de la chorégraphie, mais en répétant ça devenait presque automatique...Et c'était beaucoup plus fluide.</i>		Fluidité et autonomie du mouvement par répétition
<i>La 334-338 : Quand ça devient une habitude, ouiquand il ne s'agit plus d'une chorégraphie pure, tu peux mieux te relaxer dans ton mouvement parce qu'avant il faut chercher mais après ça devient très relaxant ...</i>		Ressenti de la relaxation obtenue par les exercices devenant une habitude
<i>La 339-343 : ...tu as la sensation qu'on peut obtenir avec cet exercice, c'est relaxant, c'est ...du repos et j'avais surtout un sentiment de tranquillité, comme ça.</i>		Ressenti de la relaxation, du repos et surtout de la tranquillité par les exercices
<i>La 343-345 : Et ...aussi ton corps , chez moi il est tellement tendu et comme tous ces exercices s'écoulaient l'un de l'autre, j'avais l'impression que tout se lâchait un peu.</i>		Relâchement des tensions dû à la fluidité des enchainements
<i>La 351-364 : Pas complètement parce qu'on avait une sensation de chaleur. Mais crois-tu que la chaleur venait de l'effort qu'il fallait faire ou c'était l'effet du mouvement? Non, au début oui, mais oui.... Ce n'était pas un effort physique.</i>		Lien entre sensation de chaleur et mouvement
<i>La 372-374 : Et un sentiment de globalité, quand tu faisais ça, donc en étant une personne tu bougeais comme un ensemble ? Oui, ça bien.</i>		Sentiment de globalité
<i>La 382-386 : c'était au début, c'était difficile à évaluer parce que c'est un exercice qu'on ne fait pas fréquemment, mais je pense que j'avais à peu près le sentiment que je savais, ...où ça ...mais naturellement je me rappelle que vous disiez de mettre les jambes en 90°, je crois que j'étais un peu en-dessous ou au-dessus, je ne me rappelle plus mais c'est difficile à évaluer les yeux fermés.</i>		Difficulté d'évaluer sa posture par la perception de son corps
<i>La 397-399 : en fait j'étais toujours inquiète à cause de mes pensées mais en prenant du temps ,en fait une heure par jour je me concentrais sans réfléchir et je devenais plus calme</i>		Calme obtenu en prenant le temps de se concentrer sans réfléchir
<i>La 405-410 : on est dans un espace calme, on n'est pas dans le monde extérieur...Ce n'est pas non plus une situation artificielle mais cet exercice, par exemple sur ces tapis on ne peut pas le faire</i>		Importance d'un endroit calme pour exécuter les exercices

<i>tranquillement dehors, parce qu'il y a tellement de distraction. Je crois que c'est possible à la maison, dans ma chambre, dans un endroit calme....</i>		
<i>La 416-422 : à ce moment j'ai senti ma fatigue parce que pendant cet exercice où on devrait se mettre debout et ne rien faire, ...j'ai quand même demandé à m'asseoir, tout simplement parce que je sentais combien j'étais fatiguée parce que j'étais tellement concentrée mais à d'autres moments je n'ai pas cette sensation...Alors je reste debout même si je suis fatiguée, oui....</i>		Une meilleure écoute de sa fatigue et de son corps par une grande concentration
<i>La 425-430 : l'attention fixée sur moins de choses, la plupart du temps on est attentive à une seule chose...Oui, et je crois que ça apaise, parce que l'attention sur beaucoup de choses ça me rend très inquiète parce qu'on réfléchit à ce qu'on vient de faire,</i>		Repos créé par une attention moins dispersée
<i>La 441-445 : prenons par exemple mes idées , j'essaie de voir si c'est important ou si ce ne l'est pas et d'avoir de la distance, ...parce que le fait que je garde ces idées c'est que je les crois toutes importantes, elles arrivent et puis il y a un moment de panique, ...est-ce quelque chose qu'il faut garder ou pas ou,et ne sachant si c'est important ou pas je les retiens et je crois que prendre de la distance vis-à-vis de cela est primordiale.</i>		Importance d'une prise de distance vis à vis des idées
<i>La 447-450 : As-tu ressenti ce sentiment de prendre distance pendant les cours parfois? Oui, pendant les cours, mais dans la vie quotidienne quand ça t'arrive tu reste au milieu de tout ça et c'est en fait très bouleversant.</i>		Capacité d'une prise de distance vis-à-vis des idées pendant les cours, plus difficile pendant la vie quotidienne
<i>La 466-475 : Je trouve que je dois plutôt être présente à mon corps car je sais me concentrer sur mes idées et m'y arrêter, mais quand je fais cela je n'y suis pas « présente à moi-même », oui...je trouve qu'il faut être surtout là « dans le moment »... C'est peut-être aussi bien les idées que le physique, mais je trouve le physique quand même plus important, parce que les idées j'en ai toujours eu....</i>		Ressenti de la présence à soi comme « être là dans le moment » aussi bien avec les pensées que le corps
<i>La 483-486 : ces gens en fait étaient sérieux en ce qui concerne les cours. Il y a parfois des gens qui ridiculisent les exercices et ...le fait que tous participaient calmement me semblait très</i>		Participation calme et sérieuse du groupe favorable à la relaxation

<i>important....Donc il n'y avait personne qui chuchote pendant qu'on essayait de se relaxer</i>		
<i>La 492-496 : c'était bizarre d'être couchée sur le dos ou à plat ventre et puis soudainement de se mettre debout et de raconter des choses. C'était comme si on revenait de quelque part. Nous étions en fait, ensemble, oui je me rappelle réellement les moments quand ils devenaient silencieux , c'était presque comme si on allait s'endormir. Oui, je trouve que c'est un silence très important...</i>		Lien entre silence et « un autre état de conscience»
<i>La 500-501 : La lenteur de l'exercice et je crois aussi votre voix, qui était calme. La lenteur et puis cette voix qui accompagnait, ça donnait un sentiment de tranquillité....</i>		Sentiment de tranquillité donné par la lenteur de l'exercice et la voix calme
<i>La 502-503 : On ne devait pas faire vite, les exercices étaient faits pour être exécutés lentement et on sentait l'effet. Je crois que si vous aviez donné ces exercices à une autre cadence , ça.....</i>		Effet créé par la cadence lente des exercices et le fait de ne pas « devoir faire vite »
<i>La 516-518 : je sais que chez vous c'était différent, que vous sentiez avec nous, mais comment ça se passe avec quelqu'un d'autre, je ne le sais pas, nous ne l'avons pas expérimenté, donc en fait je ne le sais pas.</i>		Ressenti de l'empathie du pédagogue
<i>La 522-528 : Je pense que tu l'entends un peu à cette voix ou à cette personne.... à l'intonation et à la façon de le dire ; quand tu veux bâcler, alors tu parles d'une façon monotone et très rapidement et je crois que quelqu'un qui est vraiment présent ... donnera plus d'explications, en fait il s'écartera de son texte un peu je pense, et tu l'entends bien particulièrement dans les détails.</i>	La présence du pédagogue vécue par la prosodie	
<i>L a 531-533 : crois-tu qu'un pédagogue du « SENSIBLE » qui n'est pas présent à lui, puisse transmettre les exercices et surtout créer des effets? J'ai trouvé cette présence très importante, donc je crois qu'elle a une influence.</i>	L'influence de la présence du pédagogue	
<i>La 540-558 : Oui je fais beaucoup d'exercices, tous les exercices que vous avez recommandés, ...par exemple ma posture..., quand ma tête s'incline un peu en avant et à cause de ça pèse fort sur mes épaules, ce n'est pas toujours à cause du stress, j'essaye de modifier un peu ma posture parce que je vois quand je suis à</i>		Utilisation des exercices pour réguler les états de tension et pour percevoir et modifier la posture

<i>mon bureau et que je suis en train d'écrire je sens réellement quand cette tension est à nouveau là (...)si je le fais c'est comme si j'assimile plus facilement le cours quand je suis présente, concentrée, parce que sinon, je me laisse facilement distraire, c'est probablement pour cela que je penche tellement en avant. Je ne peux pas étudier quand je suis assise droite sur la chaise de mon bureau, ça ne va pas.</i>		
<i>La 565-566 : ... je crois que c'est tout simplement mon caractère, plus flexible, je ne suis pas aussi flexible que je ne le voudrais,</i>	Manque de souplesse intellectuelle	
<i>La 566-579 : ...je ne sais pas comment ces exercices pourraient y remédier, je crois que c'est plutôt psychique alors.... Oui, mais ce lien me semble plutôt plus difficile à voir... Car, tu as par exemple, tu l'as dit toi-même, des moments que tu es attentive à ton corps et dans le présent, que tu peux arrêter tes pensées, donc finalement quand tu travailles le corps, tu travailles aussi ta psyché, non... Cela a une influence mais je ne vois pas ce lien.</i>		Difficulté à voir le lien entre les « exercices » et l'influence sur le psychisme
<i>La 582-583 : oui c'est évident quand on est plus relaxée alors on va bien, on a plus d'énergie et de vitalité, c'est bien vrai, je pense que oui.</i>		Plus d'énergie et de vitalité grâce au relâchement
<i>La 585-589 : Et l'intérêt pour tes études? Qu'il y en a plus ou quoi? Oui....en fait il n'y a pas de différence, j'ai toujours été motivée ...</i>		Pas de différence concernant la motivation pour les études
<i>La 599-600 : en effet, je me suis plus détachée de mes parents sans être rebelle ou sans faire exactement l'opposé, mais c'est plutôt voler de mes propres ailes.</i>		Autonomisation par rapport aux parents
<i>La 612-616 : en fait, j'ai appris à moins me soucier des choses, des problèmes des autres, ...suppose que ma mère soit un peu fâchée, ou un peu irritée et que ça ne s'est passé d'une façon dure, je ne devrais pas m'en faire, simplement conserver ma quiétude, ...surtout parce que probablement ce ne serait pas de ma faute donc je ne devrais pas m'en faire.</i>		Maintien de la quiétude face aux problèmes des autres
<i>La 616-617 : moins reprendre l'humeur des gens ce que je faisais très souvent, je me sentais toujours un peu comme les autres se sentaient.</i>		Moins de fusion avec l'humeur des autres
<i>La 623-625 : par moi-même et en effet ce n'est pas être égoïste, mais c'est plutôt se retourner un peu vers soi-même, il ne faut</i>		Le mieux-être par une meilleure écoute de soi-même

<i>pas être trop soucieuse des autres, mais aussi penser à soi ..., alors tu te sens beaucoup mieux,</i>		
---	--	--

Thématisation du cas de Lynn

<i>Ly 8-11 : Oui, je trouvais qu'on était mieux en bas où il n'y avait pas toutes ces tables pas parce que là nous avions tellement peu de place et c'était très étroit parce que je me rappelle que j'étais allongée tout près de pieds et ce n'est pas très agréable d'être couchée ainsi, bref il est important que la salle soit spacieuse, assez grande.</i>		Préférence pour la salle du bas, spacieuse et assez grande
<i>Ly 24-32 : Oui, je trouve qu'il y a des amphis où je n'aime pas être du tout, parce qu'il n'y a pas assez de place... Alors il faut arriver à temps sinon on est vraiment coincés les uns contre les autres et il n'y a jamais assez de place pour une chaise entre les étudiants et on est pourtant avec des copines et j'essaie de me placer à l'extrémité de façon qu'il y ait une chaise de libre, qu'on puisse prendre quelque chose dans sa mallette, qu'on puisse bouger un peu, parce que je ne reste pas du tout immobile, donc je trouve qu'il me faut suffisamment de place</i>	Importance d'avoir suffisamment de place dans les amphis	
<i>Ly 37-38 : quand je veux étudier il me faut de la sobriété et qu'il n'y ait rien qui puisse me distraire</i>	Importance pour pouvoir étudier tranquillement d'une salle dépouillée et de peu de distraction	
<i>Ly 38-42 : c'est très bien qu'à l'école il n'y ait pas d'horloge dans les classes sinon: la leçon est un peu trop barbante, tu regardes tout le temps l'horloge en disant, c'est encore long, si long, ah non cette personne est en train de dépasser son heure...et quand il n'y pas d'horloge c'est bien mieux parce qu'on ne le constate pas et j'estime que c'est un avantage</i>	Appréciation de l'absence d'horloges à l'école	
<i>Ly 46-48 : Oui, bien sûr : Lauranne et moi nous nous sommes souvent échangé des messages du genre: comment vas-tu et comment ça va maintenant, donc je trouvais qu'il y avait une confiance, une confiance réciproque, ...</i>		Ressenti d'une confiance réciproque dans le groupe
<i>Ly 52 : Quand on était sur le tapis c'était chouette que ce soit si calme</i>		Bienfait du calme pendant les exercices allongés

Ly 52-53 : <i>c'était en fait un peu comme si on entrainait dans un rêve</i>		Sentiment d'entrer dans un rêve pendant les exercices allongés
Ly 53-56 : <i>une voix qui disait qu'il fallait faire ça maintenant et puis ça autrement, pensez à ça et faites attention à cela et c'était confortable parce qu'autrement on est sur ce tapis et puis on ne commence pas comment sont mes jambes maintenant ou comment se trouve ceci.....</i>		Sentiment de confort par le guidage des consignes pendant les exercices allongés
Ly 59-60 : <i>au début et on finit par le faire soi-même: comment sont mes jambes, comment sont mes bras, comment est....</i>		A la fin, autonomie dans le guidage
Ly 66-70 : <i>C'était bien, parce qu'au fond c'était l'objectif de se relaxer donc c'était bien que ce soit si calme, autrement ça aurait été si....je ne sais pas s'il y avait eu quelqu'un qui soit un peu énervé et qui le fasse sentir par sa voix et puis cette voix commencerait souvent automatiquement à vibrer, chez beaucoup de gens, et je crois qu'on commencerait à se sentir stressé tandis que quand il y a quelqu'un qui a une la voix calme....</i>		Bienfait du calme et de la voix calme du pédagogue
Ly 73-81: <i>je le vois moi-même dans mon mini-club, si je parle d'une voix calme, les enfants deviennent plus calmes et je constate la même chose chez mes amies-guides, je peux parfois parler d'une voix calme, et de ce fait elles deviennent plus calmes et écoutent plus attentivement que ce qu'elles feraient habituellement... c'est également dû à mon attitude, je bouge beaucoup avec mes bras, je le sais ; mais quand je veux calmer les enfants, je bouge mes bras d'une façon plus calme et je ne fais pas de mouvements extravagants, mais plutôt des mouvement plus réduits</i>	Enfants plus calmes attentifs par l'emploi d'une voix calme et d'une gestuelle réduite	
Ly 91-93 : <i>Je ne le sais pas, bon oui, prenons ces enfants qui sont parfois très bruyants, je crois qu'il faut essayer de les comprendre, qu'il faut avoir de l'empathie et qu'il ne faut pas dire: hé, les gars, ça suffit maintenant, non, il faut agir d'une façon plus amusante.</i>	Conviction de l'importance de l'empathie pour calmer des enfants bruyants	
Ly 105-108 : <i>que tu en reçois beaucoup plus d'attention et qu'ils écoutent beaucoup plus quand on joue follement avec eux et qu'on participe à leurs blagues stupides, pour nous ce sont des blagues stupides, et que de temps à autre il faut en raconter une aussi même si on n'aime pas ça, il faut qu'on se mette à leur niveau, je trouve...</i>	Importance de se mettre au niveau des jeunes	
Ly 114-116 : Seulement l'expression	La présence à soi vue comme	

« présence » à soi-même? <i>Que tu regardes la personne ou le groupe de personnes avec lequel on est en train de bavarder et que tu montres de l'intérêt, 'dire oui de temps à autre'.</i>	une présence aux autres	
Ly 133-135 : <i>une fois que je suis seule et que je suis assise sur ma chaise, il se peut que je commence à penser comment est-ce que je suis assise, il se peut que je commence à penser à des choses et d'autres, à ce qui s'est passé et je veux mettre de l'ordre dans tout ça.</i>	La présence à soi vue comme une présence au corps et aux pensées	
Ly 139-143 : <i>Je trouvais qu'avec vous c'était très calme et que ce calme était transmis et de ce fait on devenait très calme... Même si j'étais très énervée, parce qu'il fallait que je sorte rapidement du cours pour venir avec vous.</i>		Transmission d'un sentiment de calme du pédagogue envers l'étudiant
Ly 146-149 : <i>Donc en fait, je venais pour la journée entière à Anvers et j'avais peu de temps libre, et c'était vraiment comme ça, j'étais là jusqu'à dix heures du soir et je devais encore faire pas mal de choses et ce n'était que du « stress, stress, stress » pour tout terminer et vers la fin de la semaine c'était pareil, je rentrais donc très « stressée » et vraiment alors c'était O.K....</i>		Contraste entre le stress quotidien et les séances
Ly 152-155 : <i>A la fin c'était comme, O.K., tu rentres dans ce local en maintenant il faut être calme. Donc, à la fin il était suffisant d'entrer dans le local? A la fin c'était cet effet, oui, j'avais le sentiment de ...ouf.</i>		A la fin sentiment de calme dès l'entrée dans le local
Ly 171 : <i>au début, la première leçon je me demandais ce que je venais faire là?</i>		Au début questionnement sur sa présence aux séances
Ly 171-172 : <i>Au début c'était très difficile de revenir au calme</i>		Difficulté de se calmer au début
Ly 172-175 : <i>je dois encore faire ce devoir et j'ai encore du boulot pour un autre devoir, mais à la fin du cours ce sentiment disparaissait et puis à la fin du cycle je ne pensais plus du tout aux choses que j'avais encore à faire.</i>		Disparition progressive des préoccupations à la fin du cours
Ly 178-179 : <i>Alors, à la fin du cycle, dès le début je n'y pensais déjà plus, parce qu'à l'instant d'entrer dans le local je pensais à me relaxer un instant et puis je pouvais y aller complètement</i>		A la fin du cycle disparition des préoccupations dès l'entrée dans le local
Ly 179-182 : <i>Et puis je pouvais me laisser aller encore plus et alors j'étais couchée là et puis c'était plutôt un mouvement autonome, ma jambe s'élevait seule pour ainsi dire et mes bras se déplaçaient d'eux-mêmes parce qu'ils étaient trop près de mon corps.</i>		Lâcher-prise suivi de réajustements spontanés de son corps pendant les exercices allongées

Ly 188 : <i>Oui plus ou moins, parce que finalement la tête devient libre car O.K. ma jambe est étendue et j'y pense</i>		L'attention au corps libère la tête
Ly 190 : <i>mais la façon de penser scolaire tend à trouver des solutions tandis que ceci est une tout autre façon de penser et ça relaxe.</i>		Une autre mode de penser, ne servant pas à trouver des solutions, relaxation
Ly 197 : <i>Mon attention était parfois très concentrée sur votre voix, tout le reste s'anéantit</i>		Attention très concentrée sur la voix, effacement de tout le reste
Ly 198-199 : <i>aussi le silence qu'il y avait</i>		Perception du silence
Ly 199 : <i>et simplement on sentait que tout le monde était calme...c'est ça.</i>		Ressenti du calme de tout le monde
Ly 213-214 : <i>Le fait qu'on pouvait se raconter des choses ...était positif</i>		Bienfait de pouvoir s'exprimer en groupe
Ly 213-216 : <i>que vous regardiez réellement ce que nous faisons avec notre corps était positif et puis vous travailliez là-dessus, c'était bien aussi. Je sais encore que vous aviez dit: levez une des deux jambes et que nous avons toutes la même jambe et puis vous continuiez à travailler la jambe gauche, c'était bien.</i>		Bienfait du regard impliqué du pédagogue
Ly 227-236 : <i>. En fait chez nous à l'école c'est la même chose quand il faut aller régler quelque chose avec le service médiateur, ainsi Me Van Melkebeke aussi, elle n'écoute très souvent qu'à moitié ce qu'on raconte et puis il faut parfois dix...et oui quelques fois il faut dire mais hé.... Ce n'est pas ce que j'ai dit et à la fin ça devient frustrant et puis vient ce sentiment; pourquoi faut-il encore aller chez elle? C'est pareil avec la personne qui vérifiera nos thèses et je sais déjà qu'elle n'aura pas lu nos thèses, alors je dis aussi : ce n'est pas chouette et il faut présenter la thèse et elle n'y montre pas le moindre intérêt.</i>	Frustration à cause de personnes non-concernées à l'école	
Ly 252-260 : <i>Oui, plus on vieillit, plus on en rencontre ... plus on devient vieux et on progresse dans les études , plus on en rencontre...Oui, vraiment, parce que dans les premières années au lycée, ces enseignants se sentaient encore concernés par leur classe et ils savaient ce qu'il s'y passait mais maintenant, , en terminale tu avais des enseignants qui semblaient dire : MAINTENANT je fais un cours ...</i>	Enseignants de moins en moins concernés en progressant les études	
Ly 267-272 : <i>, il y avait aussi des enseignants que quand tu voulais poser une question et que tu avais levé la main, il leur fallait dix minutes avant qu'ils ne s'en aperçoivent. ...Même pas te faire un signe d'attendre un peu, le temps de finir ses</i>	Regard non-impliqué de certains enseignants	

<i>explications, ce qui est normal, j'agirais ainsi.</i>		
<i>Ly 287-291 : nous avons cours d'informatique ,et c'est probablement le meilleur exemple, je suis le cours pour la deuxième fois et je prends mes notes de l'année passée et je vois presque la même chose et puis, l'année passée je n'ai pas fait tellement attention mais maintenant je suis plus attentive et de temps en temps je dois compléter mes notes mais au fond je vois pratiquement la même chose</i>	Au fond même le même cours d'informatique à un an d'intervalle	
<i>Ly 291-294 : maintenant, il faut aussi faire des exercices mais si on pose une question à cette professeur, elle ne sait pas comment répondre même à partir d'un cours d'informatique et parfois elle a même des difficultés avec Excel ou Access et elle panique</i>	Difficultés et panique d'un prof d'informatique incompetent	
<i>Ly 308-309 : Ceux-ci parlent avec beaucoup moins d'intonation dans leur voix ...on s'endort presque avec eux, oui tout le temps ce même niveau de voix c'est vraiment soporifique.</i>	Beaucoup moins d'intonation chez les enseignants lisant leur cours	
<i>Ly 312-314 : je trouve que le prof elle-même n'est pas très intéressée à son cours... et puis on se demande si nous devrions être intéressées ...</i>	Manque d'intérêt des élèves lorsque le prof n'est pas intéressé lui-même	
<i>Ly 313 : quand tu continues à parler sur le même ton il semble qu'il ne soit pas intéressé</i>	Intonation monocorde trahissant un manque d'intérêt	
<i>Ly 323 : je trouve que la qualité d'un cours dépend souvent de la qualité de celui qui le donne.</i>	Lien entre la qualité d'un cours et la qualité d'un pédagogue	
<i>Ly 324-328 : Pour le cours de marketing nous avons deux profs, avec l'un je trouvais le cours agréable parce qu'il le donnait d'une façon motivée et soignait l'interaction en classe et l'autre le donnait d'un ton monotone et débitait son baratin et alors je constate qu'on est tellement plus attentive dans le cours du prof motivé et.... je ne suis pas une fana du marketing.</i>	Plus attentive et plus contente dans le cours d'un prof motivé, soignant l'interaction	
<i>Ly 336-337 : certainement au début parce que pendant ces exercices on voulait être vraiment présente et puis on se disait: maintenant je veux vraiment être PRESENTE,</i>		Au début : volonté d'être présente
<i>Ly 338 : maintenant je pense que je suis plus consciente dans la vie quotidienne,</i>		Sentiment d'être plus consciente dans la vie quotidienne
<i>Ly 349 : ma tête n'était pas toujours droite</i>		Perception de la position désaxée de sa tête
<i>Ly 355 : , je sais que mes épaules étaient toujours serrées, mais finalement ça aussi</i>		Tension aux épaules, lâchant à la fin

<i>c'est résolu</i>		
Ly 358-359 : <i>je me sentais mieux en équilibre, mon sentiment d'équilibre s'est amélioré, parce que j'ai longtemps ressenti un très mauvais sentiment d'équilibre.</i>		Sentiment d'équilibre amélioré
Ly 362-363 : <i>J'étais toujours très relaxée après mais la tension revenait très vite quand je devais faire mes devoirs , mais pendant les cours mêmes...</i>		Grande relaxation pendant les cours
Ly 363-368 : ... <i>Parce qu'il y en avait qui venaient me dire spontanément quand on participait à ces huit cours ,dis Lynn, tu sembles être plus relaxée que tu ne l'étais avant. ... Donc les gens de l'extérieur le remarquait aussi.</i>		Etat relâché remarqué par les gens de l' extérieur sur la période des huit cours
Ly 372-373 : <i>Pendant les cours j'avais toujours ce sentiment de repos, quelques instants, une heure ou une heure et demie, je ne le sais plus,</i>		Sentiment de repos pendant les cours
Ly 373-375 : <i>ne pas penser à l'école, c'était quand même...Etre à l'école et ne pas devoir penser à l'école, finalement c'est ça qui se passait et c'était vraiment très relaxant.</i>		Grand relâchement créé par le fait d'être à l'école et ne pas devoir y penser
Ly 380-381 : <i>pendant cette série de mouvements il y avait aussi un sentiment de chaleur et de concentration quand il fallait bouger une jambe et un bras en même temps.</i>		Sensation de chaleur et de concentration pendant la série de mouvements
Ly 388-392 : <i> finalement il fallait bouger ce bras et puis cette jambe et puis jusqu'à ce que tu portes le bras en avant et puis ton corps suivait automatiquementEffectivement tous les muscles semblaient en lien d'une façon ou d'une autre.</i>		Sentiment de globalité pendant la série de mouvements
Ly 402-403 : <i>alors c'est plutôt « de la tête » mais à la longue nous le faisons dix fois de suite et puis c'était oui O.K., maintenant on fait ça et puis ça, et ça devenait presque un automatisme et c'était tellement spontané parce que tout coulait pour ainsi dire l'un dans l'autre.</i>		La fluidité, spontanéité des exercices dues à la répétition et l'enchaînement
Ly 407-408 : <i>Ca m'apportait 'une forme' de repos, d'accord, le corps bougeait sans avoir trop à y penser c'était O.K. ...C'est alors que tu as ressenti cette chaleur ? Oui.</i>		'Une forme' de repos apportée par le corps qui bougeait sans avoir trop à y penser
Ly 416-418 : <i>c'était comme ça, au début je trouvais ça drôle que tu dises essaye de prendre ta chaussette, ou encore, essaye de toucher le mur, ça je trouvais ça drôle au début, mais quand on fait attention et qu'on essaye alors ça se passe bien.</i>		Perception par le corps étrange au début , après assez facile
Ly 435-437 : <i>Vers la fin j'étais plus calme parce que je suis quand même quelqu'un qui de moi-même ne va pas rester tranquille, mais finalement j'y arrivais bien. Quand on</i>		Vers la fin du cycle plus calme que dans la vie quotidienne

<i>me demandait de me tenir tranquille pendant cinq minutes j'y arrivais bien finalement, ça c'est vrai.</i>		
<i>Ly 445-447 : Au début j'avais le sentiment de me remettre debout et puis je le faisais immédiatement mais vers la fin c'était plutôt: je me relèverai bien dans une minute, mais laisse-moi être couchée encore un peu, c'était comme ça.</i>		Vers la fin du cycle besoin de rester allongé plus longtemps
<i>Ly 451-452 : Oui plus ou moins, parce que pendant les cours j'ai raconté un tas de choses concernant mon frère, ce que je ne ferais jamais dans la vie quotidienne.</i>		Confidences personnelles plus facile que dans la vie quotidienne
<i>Ly 461-462 : simplement de tout mon corps, j'avais ce sentiment que si je plaçais mon pied d'une façon ou d'une autre, mes épaules se mettraient autrement, ça je le ressentais.</i>		Sentiment de globalité et de cohérence du corps
<i>Ly 479-480 : J'étais bien totalement là avec mes pensées et je ne pensais à rien et je me sentais vraiment relaxée après.</i>		Présence totale à soi et à ses pensées relaxante
<i>Ly 499-509 : Oui autour de moi, j'aime observer les gens. Comment sont-ils ? Que font-ils ?...Et aussi comme je l'ai déjà dit, on est assise sur une chaise et maintenant mes pieds sont croisés et maintenant ils sont sur le sol.....Mais aussi comment je me sens maintenant. Donc tes sentiments et aussi tes pensées? Oui.</i>	Présence à soi vue comme attention pour ce qui se passe autour de soi et en soi (mon corps, mes sentiments et mes pensées)	
<i>Ly 513-514 : Je trouvais que quand on se parlait tout le monde écoutait attentivement et donnait même quelques indications...</i>		Ecoute du groupe attentionnée et participante
<i>Ly 514-517 : suivant d'une façon ou d'une autre voulait aider cette personne et on montrait du respect pour chacun ...et qu' en fait tout ce qui se racontait n'était jamais ridicule ou remis en question et pris au sérieux</i>		Ecoute aidante, respectueuse et non-jugeante du groupe
<i>Ly 528 : La lenteur de l'exercice menait elle-même à une plus grande relaxation</i>		Une plus grande relaxation induite par la lenteur
<i>Ly 528-536 : tout le monde, je crois, avait le sentiment que nous avions le temps, qu'il n'y était pas question de se hâter. Tu prends le temps que je te donne. Oui. Tu trouves important ce sentiment d'avoir le temps. Oui, pour se relaxer c'est important.</i>		Importance de 'recevoir le temps' pour se relaxer
<i>Ly 539-540 : C'était pratique quand c'étaient des mouvements qui se suivaient et s'enchaînaient les uns après les autres, c'était presque logique, si tu fais ça tu vas réagir ainsi....</i>		Facilitation par la logique de l'enchaînement des mouvements
<i>Ly 543 : Je les ai encore faits pendant les examens, mais maintenant je les ai un peu</i>		Pratique de la série de mouvements pendant les

<i>oubliés.</i>		examens, puis oubli
Ly 549-552 : <i>Je crois qu'...en fait si une personne qui n'est pas vraiment présente, comme un étranger, je ne le crois pas, je crois que c'est important quand vous faites faire un exercice il faut se mettre à la place de la personne avec laquelle on est en train de travailler, ...comment est ce qu'ils pensent, je crois que c'est extrêmement difficile quand on se met là et qu'on dit faites ça ou faites ça....(geste pour démontrer l'extériorité).</i>		Importance de la présence et de l'empathie du pédagogue dans la transmission de la pédagogie du Sensible
Ly 554-558 : Crois-tu qu'il y ait un rapport que j'y suis passée moi-même, que je l'ai éprouvé moi-même et je l'ai ressenti dans mon propre corps , est-ce une condition pour pouvoir transmettre tout ça? <i>Je ne sais pas si c'est une condition mais je crois que cela aide la personne à le bien transmettre et à se placer plus près des gens, je crois bien.</i>		Facilitation de la transmission de la pédagogie du Sensible et de l'empathie par l'expérience du pédagogue
Ly 561-565 : en fait tu as déjà cité un exemple : tu es plus consciente dans ta vie quotidienne depuis ces cours et que veux-tu dire par être plus consciente, plus consciente de tes idées, de ton corps? <i>Euh...de mes idées mais aussi quand je suis en contact avec des gens, j'ai beaucoup plus d'empathie, parce que je prends tout plus au sérieux quand il faut.</i>		Plus de considération en générale et d'empathie pour les gens
Ly 569-583 : <i>avant ...quand on modifiait quelque chose je ne trouvais pas ça amusant mais maintenant je dirais plutôt c'est comme ça et puis bon on fait d'abord ça et puis ça. Avant ça me rendait tout à fait dingue quand il se passait quelque chose comme hier.... J'allais d'abord faire ma présentation et puis apprendre le marketing et puis autre chose mais mon ordinateur ne marchait plus et je ne pouvais pas faire ma présentation, alors on fait d'abord le marketing, non?... Et puis je me suis placée dehors au soleil, c'est une alternative bien amusante, non? Tu es devenue bien plus flexible alors? Oui.</i>		Plus de flexibilité dans la vie quotidienne
Ly 589 : <i>au Chiro (mouvement de jeunesse) je suis devenue beaucoup plus ouverte</i>		Attitude beaucoup plus ouverte
Ly 590 : <i>je veux défendre mon opinion</i>		Oser défendre son opinion
Ly 590-591 : <i>Ne plus me soucier de l'avis des autres : oh non qu'est-ce que celle-là va bien penser si je dis ceci ou fais cela</i>		Moins soumise au regard des autres
Ly 591-592 : <i>simplement voir ce qui se passe... et partir de là.</i>		Observation des situations
Ly 595-600 : <i>mais je constate que quand je dors à la maison je suis beaucoup plus</i>		Sommeil plus récupérateur

<i>relaxée. Un exemple ridicule ...le week-end du 1^{er} mai je suis allée en Allemagne pour rendre visite à mon copain. J'y suis arrivée comme une épave et je me suis endormie à un moment donné sans m'en rendre compte et puis quand je regardais les photos, je n'en revenais pas; j'avais des poches affreuses sous les yeux et je suis revenue alerte, pleine d'énergie, donc je crois bien que ça y est pour quelque chose.</i>		
<i>Ly 603-605 : que je ne dois pas courir toujours sur la pointe des pieds, parce que oui...comment va réagir mon frère Stijn parce que ça c'est toujours imprévisible et ce n'est pas toujours amusant.</i>		Moins de crainte de l'imprévisible
<i>Ly 605-606 : Et j'ai repris intensément le sport, je suis devenue beaucoup plus active.</i>		Plus de sport et plus d'activité
<i>Ly 613 : je peux me motiver beaucoup plus pour mes études que pendant le premier semestre.</i>		Plus de motivation pour les études
<i>Ly 621-631 : c'est depuis... après les cours... Et tu crois que le fait que tu as rencontré un petit ami y est pour beaucoup que tu es devenue plus souple et plus ouverte? Je crois que oui, je le connaissais déjà depuis longtemps mais... Ca c'est un peu accéléré, c'est arrivé dans un processus accéléré? Oui, repris contact.</i>		Reprise de contact avec son ami après les cours
<i>Ly 621-624 : c'est quand même chouette parce que quand on a des problèmes on peut se voir et en parler et ça relaxe bien et ça fait du bien et ça redonne de l'énergie. Tu sens qu'il te comprend et voilà ce qui est chouette.</i>	Relation de compréhension mutuelle avec son ami ,relaxant et donnant de l'énergie	
<i>Ly 641-642 : . Il se peut que j'aille à l'étranger pour y travailler pendant une année, ça c'est bien.</i>	Projet d'aller travailler à l'étranger pendant une année	

1 Interview Natalie

2 WS 320017

3 Comme entrée en matière: je vois que tu as donné comme motivation que tu étais ignorante,
4 tu ne savais pas exactement ce que c'était mais tu avais des plaintes physiques, tu ne te
5 demandais pas quelle en était la cause, tu voulais relaxer et contrôler ton comportement
6 impulsif.

7 *Oui.*

8

9 Et puis tu as dit que *tu avais une posture tendue, que tu es devenue plus consciente de ta*
10 *posture, que si le calme revient tu te sens plus ambitieuse et tu reprends de nouveau confiance*
11 *en toi-même, tu vas prendre plus de distance et ne plus réagir d'une façon impulsive comme*
12 *conséquence des cours.*

13

14 Tu veux en dire plus ou est-ce déjà « trop éloigné » dans ta mémoire?

15 *Oui, c'était clair pour moi. Ces troubles physiques étaient déjà là depuis le commencement,*
16 *j'avais des crampes dans le mollet je l'ai dit au médecin, il a essayé pas mal de choses et le*
17 *prof d'éducation physique avait lui aussi un autre avis. Mais je m'apercevais qu'avec cet*
18 *exercice où il fallait pousser comme ça, que quand je poussais d'un côté c'était plus tendu, et*
19 *c'était le côté ou j'attrapais des crampes, le côté gauche, donc tout m'est devenu plus clair,*
20 *ah oui ça peut avoir à faire avec ma posture etc. Vous avez tellement insisté pour faire faire*
21 *cet exercice d'extension, comme ça à plat sur le sol et les jambes contre le mur...et je l'ai fait*
22 *et je n'ai pas encore eu des crampes.*

23

24

25 Tu n'as plus de crampes.

26 *Bon oui, je crois quand même que ça vient de là.*

27

28 Et quand tu dis: *ces séries de mouvements je les fais quand « tout est bouleversé » dans ma*
29 *tête et ça s'apaise...*

30 *Oui, ça devenait un automatisme et alors je pouvais le faire et sentir que c'était un*
31 *mouvement prolongé qui va plus loin que la longueur du bras .*

32

33 Avec cette série d'exercices? Ca t'aide à t'apaiser?

34 *Oui, et j'étais, j'essayais de me concentrer là-dessus et puis pendant un instant c'était calme*
35 *dans ma tête et je pouvais continuer.*

36

37 Tu dis aussi: *j'ai plus de confiance en moi et que tu peux prendre un peu de distance et*
38 *réfléchir un instant...et c'est aussi après ce cours?*

39 *Oui, bon, que j'ai eu plus de tranquillité et de confiance aussi et quand je paniquais que je*
40 *pouvais ralentir, et prendre attention à d'autres choses.*

41
42 O.K., maintenant il s'agit de cette présence, avoir de la présence et je voudrais vous demander
43 par exemple: quel est selon toi la place de la présence du pédagogue dans la communication?
44 Je vais d'abord demander quelle est l'importance de l'atmosphère dans l'espace? Notre
45 espace n'était pas vraiment idéal, mais abstraction faite de l'espace, quel était l'effet de
46 l'atmosphère?
47
48
49 Y avait-il un sentiment de repos, de silence? Ce sentiment y était où pas?
50 *Je pense que oui, on a commencé avec plus de participants qu'on n'a terminé et je pense bien*
51 *qu'à la fin il y avait des gens qui étaient vraiment ouverts et voulaient en apprendre le plus*
52 *possible et je trouvais qu'en ce qui concerne l'atmosphère, vraiment oui....*
53
54 Et il y avait aussi un climat de confiance, de sécurité?
55 *Je suis d'accord, il était là, parce qu'après quand on discutait tout le monde était vraiment*
56 *très honnête.*
57
58 C'est pourquoi tu trouvais que ce climat était nécessaire?
59 *Oui.*
60
61 Maintenant il s'agit de la communication verbale: quelle était l'importance des consignes que
62 je donnais et de ma voix? La hauteur de ma voix, le rythme, la lenteur?
63 *Oui, au fond je trouvais que c'était bien et de ce que je me rappelais elle était -la voix- un*
64 *peu à l'arrière plan, donc pas à l'avant, et toute mon attention était fixée sur le corps, la voix*
65 *était suffisamment calme pour pouvoir rester en arrière, c'est difficile à dire. Et puis ce que*
66 *vous disiez, c'était bien expliqué et parfois vous disiez quelque chose mais après vous disiez*
67 *encore quelque chose, exactement ce que je devais faire, en fait je n'ai pas hésité beaucoup...*
68
69 Tu veux dire que la voix n'était pas prépondérante.
70 *Oui.*
71
72 Et puis la communication non-verbale, ma mimique, l'expression de mon visage, la distance,
73 le regard, le silence...tu sais bien ce que c'est que la communication non-verbale?
74 *Oui, je trouvais ça bien, vous aviez une attitude tellement ouverte; après vous demandiez à*
75 *chacun ce qu'ils en pensaient, comme en ce moment vous êtes en train d'approuver de la tête,*
76 *votre regard est lui aussi encourageant pour m'aider à en parler.*
77
78 Que signifie pour toi être présente à soi-même? Etre présente à toi-même qu'est-ce que cela
79 signifie pour toi?
80
81
82 Simplement selon une première impression.
83 ...
84

85 Qu'est ce pour toi quelqu'un qui est présent à soi-même?
86 *Etre conscient de tout, de l'attitude etc., moi aussi, je suis comme ça par exemple quand je*
87 *tiens des conversations pendant mon stage, je suis présente à moi, je sens comment je suis*
88 *assise, si je suis fermée ou ouverte et comment on m'apprécie, ou est ce une bonne position...*
89
90
91 Est-ce que tu as ressenti un effet sur toi par ma présence? Et quel effet en somme?
92 *D'après moi, c'était apaisant. Au début parfois, quand je arrivais d'autres cours, avant les*
93 *vôtres, ça m'occupait encore activement la tête et puis c'était apaisant, votre voix et tout.*
94 *C'était facile de changer et de devenir calme.*
95
96 Si tu devais décrire la qualité de ma présence en te basant sur ce que tu as ressenti, comment
97 ferais-tu? Tu as déjà dit que c'était apaisant, donc ça te calmait et quoi encore?
98 *... Je ne sais pas. La façon dont vous bougiez était tellement différente des autres, plus*
99 *relâché, le calme est vraiment la chose la plus importante dont je me souviens.*
100
101 Cette présence de moi est-ce qu'elle a eu une influence sur ton attention?
102 *Je pense que oui, je pensais que je voudrais être pareille, oui ainsi...*
103
104 Sur la qualité de l'interaction entre nous? Crois-tu que si j'étais là seulement physiquement,
105 ou seulement en pensées, que nous aurions pu avoir la même interaction?
106 *NON, je ne le crois pas, j'ai tellement apprécié que vous racontiez des histoires du passé et*
107 *les études que vous faites maintenant, oui...en fait ça facilite la possibilité de se raconter soi-*
108 *même. : Si vous étiez là sans plus, je crois qu'il y aurait eu une plus grande distance, alors ça*
109 *aurait été plus une position d'experte alors que là, c'est plutôt oui...que vous vous intéressez*
110 *à ...*
111
112 Est-ce que la qualité de la présence aide à transmettre la pédagogie, à suivre mieux les
113 consignes? Suppose que je fasse la même chose sur une bande magnétique que je te fais
114 entendre, ça te donnerais le même effet que si je conduis les exercices?
115 *Je ne crois pas, bon oui, je suis quelqu'un qui hésite vite, donc si c'était sur la bande....*
116
117 Et qu'est-ce qui serait encore différent, crois tu?
118 *Oui, je ne sais pas, le « timing » serait peut-être différent. J'avais le sentiment que vous étiez*
119 *attentive à l'ensemble du groupe ,au fait qu'on en avait assez et oui sur une cassette par*
120 *contre....*
121
122 Oui, l'interaction même.
123 *Oui...*
124
125 La question suivante est plus générale: il s'agit de l'authenticité de celui qui donne cours. Et
126 selon moi, et c'est une interprétation personnelle, je trouve que quelqu'un est authentique -
127 tout simplement - quand il y a un accord entre son langage corporel et son langage verbal.
128 *Ah.*

129
130 C'est mon interprétation... tu as déjà éprouvé que ça joue un rôle dans une ou l'autre forme
131 de pédagogie?
132
133
134 Chez nous, ce que nous avons fait dans les sessions mais aussi par exemple, pense aux cours
135 ce que tu as éprouvé au lycée, ou plutôt?
136 *En général qu'il est important que le langage non-verbal et le*
137
138 Oui, qu'ils soient authentiques.
139 *Oui, je crois bien....*
140
141 Ou as-tu aussi de l'expérience avec des profs qui ne sont pas authentiques?
142
143
144 Ou étaient?
145 *Oui, je trouve importante parce qu' on a quand même des attentes et si cette personne se*
146 *comporte autrement, comme par exemple pendant la relaxation, on attend que cette personne*
147 *soit décontractée et si cette personne est très occupée, alors ça ne correspond pas à tes*
148 *attentes. Pendant les cours aussi, ... on n'est pas toujours présent de son plein gré, mais on*
149 *espère quand même que le prof essaye de s'intéresser à toi,*
150
151
152 Mais malgré ça, par exemple un prof qui est très concerné mais qui devient fâché à un certain
153 moment et qui le nie cependant: il dit « je ne suis pas fâché » mais son corps. exprime
154 l'opposé.
155 *Ah oui....*
156
157 As tu vécu une telle situation?
158
159
160 Ou penses-tu que ...ce n'est qu'une simple question n'est-ce pas. Mon opinion personnelle est
161 que les gens qui sont authentiques , par leur nature ou par suite ont une autorité naturelle.
162
163 *OUI.*
164
165 Et que quelqu'un qui ne l'est pas, les élèves le sentent immédiatement, inconsciemment ils
166 percent la façade, et ils peuvent faire ce qu'ils veulent, mais l'autorité...
167 *Oui, c'est vrai. Nous avons eu un prof qui exigeait beaucoup de nous, mais lui-même était*
168 *très introverti ; il demandait beaucoup et ça créait une résistance: « vous ne le faites pas*
169 *vous-même » et toute la classe était contre ce prof. Oui bien sûr , quand tu fais autre chose*
170 *que ce que tu dis, il y a une réaction de résistance et on s'oppose , parce qu'il devrait donner*
171 *l'exemple, non?*
172

173 Bon , c'est si personnel n'est ce pas, on peut être d'accord ou pas.
174 *Oui, mais c'est*
175
176 Une expérience de plusieurs d'années...mais maintenant il s'agit de ta présence pendant les
177 sessions. As-tu ressenti une présence à toi-même plus importante pendant les sessions que
178 dans ta vie privée?
179 *Oui, quand même.*
180
181 Etre consciente de soi, une plus grande attention...
182 *Oui, je le trouvais, c'était un moment de tout repos, et le fait que c'était jeudi et que j'avais*
183 *déjà eu presque toute une semaine...malgré ça mon attention y était quand même, je me*
184 *trouvais très attentive à mon corps et je me suis rendu compte aussi de beaucoup de choses.*
185
186
187 Sous quelle forme cette présence se manifeste-t-elle? En quoi est-elle différente de la
188 normale? Par exemple, as-tu ressenti d'autres observations, de nouvelles perceptions? Par
189 exemple de la tension physique ou du mal, de la lourdeur, ton attitude, tes contours? As-tu
190 ressenti cela ou absolument pas ?
191 *Oui, parfois j'ai ressenti cela quand j'étais allongée sur le dos et que je devais étendre la*
192 *jambe, c'était comme si elle mesurait trois mètres de long....*
193
194 Un sentiment d'élongation?
195 *Oui, une fois j'avais mal mais je ne savais pas où, mais c'était la première fois que nous*
196 *faisions cet exercice avec les jambes en appui et puis il fallait aller vers le mur et je ne*
197 *parvenais pas à mettre ma jambe correctement et j'avais mal, je ne sais pas, j'ai peut-être fait*
198 *un faux mouvement, ou....*
199
200 Et tu es devenue plus consciente de ta posture?
201 *Oui, ça bien, s'asseoir sur une chaise ou être allongée et puis sentir les tensions avec le sol,*
202 *ah oui ça bien ...*
203
204 Autrement dit : tes contours....
205 *Oui....*
206
207 En dehors du physique tu as ressenti aussi de la relaxation? Une forme de stabilité, se sentir
208 bien...pendant les sessions?
209 *Oui, ça bien, je me sentais bien.*
210
211 Et relaxée aussi?
212 *Oui, alors oui....*
213
214 Et dès lors aussi plus stable?
215 *Oui...*
216

217 Et quant aux sentiments, l'inquiétude ou le repos ou du chagrin ou un sentiment de paix ou...
218 *Oui, en fait c'était normal, je n'avais pas vraiment un sentiment de joie ou de chagrin, bon,*
219 *j'étais vraiment en train de me concentrer sur mon corps et pas tellement avec des pensées*
220 *qui me donneraient de la joie ou du chagrin.*
221
222 Mais tu peux parfois ressentir un sentiment à l'intérieur de...tendresse, de....
223 *Oui, je crois que la paix le définit le mieux.*
224
225 Oui,...autres chose, par exemple de la chaleur? Un sentiment de chaleur, je pense aux séries
226 de mouvements quand tu les faisais? Tu a ressenti le sentiment de chaleur ou
227 *...Je ne sais pas si c'était de la chaleur mais....*
228
229 Ou de la tendresse en toi?
230 *Oui, en fait, je peux difficilement le décrire...*
231
232 Dites seulement.
233 *J'essaie de réfléchir ...peut-être de l'insouciance.*
234
235 De l'insouciance?
236
237 *Disons, un sentiment de liberté.*
238
239 La liberté. Une force, une vitalité en toi?
240 *Oui, je me rappelle encore, c'était la deuxième fois que nous faisons les exercices et je*
241 *sentais une sorte d'énergie même si on faisait quelque chose de relaxant....*
242
243 Pas d'énergie pleine de « stress »?
244 *Si...*
245
246 Une énergie en toi?
247 *Mais c'est difficile à expliquer....*
248
249 Qui n'était pas pleine de « stress »... Tu as ressenti d'autres façons de percevoir? Autres que
250 les cinq sens?
251 *...Oui, parfois que vous disiez: essayez de sentir vos vêtements, bon ce n'est pas vraiment....*
252
253 Et par exemple à plat ventre ou les pieds en appui, alors tu dois t'observer d'une autre façon.
254 Tu l'as expérimenté et tu le fais encore parfois?
255 *Oui, quand je suis au lit j'y fais attention mais...ou quand je suis assise sur une chaise et que*
256 *je constate que je suis assise trop comme ça...bon oui....*
257
258 Donc beaucoup plus, en fait plus de sens du corps...
259 *Oui, quand même.*
260

261 Est-ce que pendant les sessions tu as découvert d'autres façons « d'être »? Plus tendre, plus
262 calme, moins réactive?
263 *Oui, certainement, certainement.*
264
265 Plus à l'abri? Plus de confiance?
266 *Oui, et aussi plus calme et oui....*
267
268 Plus touchée, Plus concernée par la chose?
269 *Oui, je me sentais dans un autre état de conscience du corps et parfois aussi une conscience*
270 *de : comment je suis assise et quand je suis assise plus en avant c'est une position plus*
271 *tendue, comme si j'étais prête à partir et toutes les notions que vous donniez quand on était*
272 *par terre et que la tête pesait lourd, je ressentais cela parfois et il était vrai que je réfléchis*
273 *beaucoup ...*
274
275 Et que tu te sentais plus forte et plus assemblée plutôt que morcelée.
276 *Oui, c'est plutôt ça.*
277
278 Unie
279 *Oui, unie.*
280
281 Qu'est ce que tu as encore perçu? Une autre qualité d'écoute?
282 *Oui....*
283
284 Pendant les sessions?
285 *Oui, parce que j'ai déjà fait de choses comme ça et j'avais tendance à m'endormir mais là je*
286 *me sentais vraiment concentrée et tranquille et pas du tout proche de m'endormir.*
287
288
289 Une autre qualité d'attention?
290 *Oui, et malgré ça l'attention ne s'en allait pas, j'y arrivais très bien.*
291
292 Pour te concentrer. Une autre qualité d'attente? Plus patiente? ...
293 *Oui, quand même, je trouve finalement que le temps s'envolait, Il n'y avait pas de moments*
294 *où je me disais : est-ce que c'est bientôt fini, non, car normalement je suis une personne*
295 *active et je n'aime pas attendre, j'aime que les choses avancent, mais à vos cours je ne*
296 *m'ennuyais pas du tout....*
297
298 Une plus grande capacité de prendre distance, tu l'as déjà noté ici,mais maintenant il
299 s'agit encore des sessions.
300 *Oui.*
301
302 Oui, nous ne l'avons pas tellement fait, un changement de vision... Qu'est ce que signifie
303 pour toi être présent à soi? Je vais te le laisser lire. Que tu te trouves plus près de toi-même,

304 plus près de ton corps et que tu l'habites? Pour ce qui ce passe en toi, autour de toi, pour tes
305 pensées et ta réflexion?
306 *Oui, je sens surtout ce qui se passe en moi, et autour de moi, tout ce qui concerne l'attitude et*
307 *la tension*
308
309 Ca peut être un mélange de tout ça, mais je dirais est-ce qu'il y a des choses qui ne relèvent
310 pas de la présence en soi?
311 *De ce que j'ai constaté ou simplement la thèse en fait?*
312
313 Oui, de ce que tu as constaté aussi.
314 *Pendant les sessions il n'y avait pas tellement d'attention pour les pensées....*
315
316 Tu dois pourtant être attentive...
317 *Mais, oui je crois que toutes ces choses ont leur importance un peu genre « mindfulness »*
318 *probablement.*
319
320 Un peu oui... A quoi vois-tu que le groupe est dans une bonne qualité de présence? Tu viens
321 de dire qu' il y avait une bonne atmosphère, à la fin.
322 *Oui.*
323
324 A la fin, pendant la dernière session il y avait une bonne atmosphère? Est-ce la qualité de
325 l'attention, la qualité du silence à quoi pouvais-tu le constater?
326 *Bon, à un tas de choses et aussi aux réponses qui étaient données... tout le monde*
327 *s'appliquait et finalement les choses qu'il fallait faire à deux se faisaient parfaitement selon*
328 *l'exemple donné .Puis après quand tu t'exprimes tu constates que les autres sont ouverts,*
329 *alors qu'au début il y en avait qui étaient sceptiques...*
330
331 Oui, il y avait de la confiance et...
332 *Oui....*
333
334 Et penses-tu que ce sont les exercices qui te placent dans une présence plus intense ? La
335 lenteur de l'exercice, la relaxation des muscles, la relaxation de la respiration ou, ... par
336 exemple sur la chaise le mouvement en avant/en arrière, ton engagement dans l'exercice, la
337 forme de l'exercice même, donc aller en avant, reculer? Est-ce cela qui crée ces effets,
338 l'exercice même?
339 *Comment l'atmosphère était ou....je ne comprends pas très bien la question*
340
341 Eh bien, par les exercices que nous avons faits tu es devenue plus consciente de toi-même .
342 *Oui.*
343
344 On pourrait dire que tu es devenue plus consciente de toi-même comme personne dans sa
345 globalité, ton corps et tes pensées et tes sentiments, pas seulement tes pensées et pas non plus
346 tes sentiments. Penses-tu que ce sont les exercices seulement qui ont provoqué cela ou crois-
347 tu qu'il y ait encore autre chose?

348 *Oui, je crois que les exercices eux-mêmes, bon....*

349

350 Tu le penses...je vais poser la question autrement, crois-tu qu'un pédagogue comme moi, un
351 pédagogue du Sensible comme on l'appelle, n'étant pas présent à lui, n'étant pas présent,
352 crois-tu qu'il puisse donner ces exercices et obtenir les mêmes effets?

353 *...Non, je crois que c'est de nouveau de l'authenticité dont il s'agit et qu'il faut y croire soi-*
354 *même. Bien sûr au début tout le monde est un peu sceptique (qu'est ce qui nous attend), parce*
355 *que tout semble un peu abstrait et tu dois les convaincre.*

356

357

358 Oui, crois-tu que si on n'est pas présente physiquement, psychiquement et avec de
359 l'émotion...quand je donne les consignes, je dirais, alors je donne ces consignes du ressenti.

360 *Oui.*

361

362 Au lieu de la raison, l'as-tu éprouvé que je le faisais de mon ressenti? Et que j'étais
363 concentrée totalement et que la communication se faisait à ce niveau? Tu l'as éprouvé?

364 *Oui, je trouvais, bon...*

365

366 Et crois-tu que quelqu'un qui ne le fait pas peut provoquer les mêmes effets?

367 *Oui, je crois que l'empathie était présente ... parce que, parfois j'avais le sentiment de*
368 *vouloir être ainsi et je crois que si cela venait purement de la raison je n'aurais pas le même*
369 *sentiment. Bon ce que je crois c'est que quand ça se donne uniquement avec la raison ce n'est*
370 *pas aussi réel et c'est moins engageant aussi. Oui, en voilà une question difficile.*

371

372 Maintenant une autre. L'impact sur ta vie et ton existence jusqu'à présent. Nous en avons déjà
373 nommé quelques-uns. Je les reprends: ici je vois être plus confiante et plus sûre de soi.

374 *Oui, je le trouve. Quand j'avais des examens, et que je commençais à m'en faire, j'ai pris du*
375 *temps et j'ai fait cette série d'exercices pour me concentrer et cesser de m'en faire et puis on*
376 *peut reprendre le fil et se dire, « ça marchera bien » et puis on se sent mieux parce que les*
377 *pensées négatives disparaissent.*

378

379 La spirale...

380 *Oui, ça s'est arrêté et puis tu sens aussi..., tu te sens plus positive et plus confiante.*

381

382 Que tu étais moins artificielle et que tu étais plus ouverte aux autres? Je ne dis pas que tu ne
383 l'étais pas avant, mais...

384 *Bah, oui, j'étais moins superficielle à la maison et puis pendant le week-end quand j'étais à*
385 *la maison, j'avais plus de capacité pour supporter les choses.*

386

387 Tu pouvais supporter plus...Que tu es moins écartelée dans la vie, plus présente dans tes
388 actions?

389 *Oui, eh bien, quand j'étudie, je suis plutôt dans une spirale négative je vais chercher des*
390 *distractions alors que maintenant je peux continuer mon travail au lieu de regarder pendant*
391 *5 ou 10 minutes la télévision, je peux me concentrer plus longtemps sur mes études.*

392
393 Que tu es plus de compréhensive, plus autonome, plus adaptable?
394 *Oui, plus de compréhension, c'est comme j'ai quelque chose pour me calmer, je me fais*
395 *moins de soucis et oui je suis plus compréhensive.*
396
397 Oui, et en fait ce que tu as déjà écrit, que tu prends plus de distance et que tu réfléchis
398 davantage au lieu de réagir d'une façon impulsive... Et y a-t-il aussi un impact des sessions
399 sur la qualité de ton sommeil par exemple? Ou est ce qu'il était déjà très bon?
400 *Oui, le sommeil n'était pas vraiment un problème. J'ai toujours bien dormi mais parfois*
401 *quand il y a quelque chose et que c'est sérieux je fais cet exercice où il faut tourner la tête,*
402 *quand je pense de trop et que je ne parviens pas à m'arrêter mes pensées.*
403
404 Il y a un changement dans ton état d'esprit?
405 *...peut être une mentalité plus positive ,plus ou moins.*
406
407 Ton dynamisme, ta vitalité?
408 *Oui, bon, que je sais que je peux me calmer avec ces exercices, alors je sais aussi que je suis*
409 *capable de plus, que j'ai quelque chose pour continuer.*
410
411 Ton intérêt pour les études?
412 *Oui, ça aussi, prenons par exemple le stage que je fais maintenant, je trouve que ce que j'ai*
413 *fait m'enrichit. Surtout du côté B ils ont des exercices de respiration et la thérapeute a*
414 *également suivi des cours d'eutonnie et puis on peut entrer en conversation et puis maintenant*
415 *concernant une technique de mindfulness, une méditation avec les (semelles des) plantes des*
416 *pieds et je trouve, puisque j'ai reçu ces instructions, que je peux les passer plus facilement à*
417 *d'autres personnes, bon oui je n'aurais jamais pu le faire si je n'avais pas fait ça. Et puis je*
418 *n'aurais pas été tellement réceptive si je n'avais pas eu l'expérience que ça fonctionne.*
419
420
421 Mais il faut l'avoir expérimenté soi-même?
422 *Oui.*
423
424 Et sur ta capacité de faire des choix, d'être assertive?
425 *Oui, je ne sais pas que c'est à cause de ça mais c'est mieux qu'avant.*
426
427 Ca c'est amélioré?
428 *Oui.*
429
430 Et peut-être tu as d nouvelles choses dans ta vie, de nouvelles actions, de nouvelles directions,
431 de nouvelles significations, je ne sais pas...non?
432 *Non, pas vraiment, je ne sais pas....*
433
434 Tu as encore quelque chose à ajouter?
435 *Non, je trouve que ça suffit.*

436
437 Merci beaucoup en je trouve....que tu t'es très fort épanouie.
438 *Oui, pendant le stage c'est pareil, quand on parle de moi c'est comme si on parlait d'une*
439 *autre personne, bon par exemple : 'sûre de moi, indépendante, affable' ...*
440
441 C'est une énorme évolution, non?
442 *Oui et le calme est nécessaire parce que c'est un environnement avec des personnes très*
443 *tendues et si en plus, on est déjà tendu soi-même...mais oui j'y arrive .*
444
445 C'est très positif, non?
446 *Oui, pour moi ça a été un enrichissement.*
447
448 Bon, tu as trouvé ton dada, dans la psychiatrie.
449 *Oui, oui.*
450
451 C'est peut-être un job à ne pas faire toujours, ce n'est pas trop fatigant?
452 *Non, c'est chouette et ça pourrait devenir plus tard mon job.*
453
454 En tout cas merci beaucoup!
455 *Avec plaisir.*
456

1 Interview Lauranne

2 WS 320020

3 Dans un premier temps il s'agit de ma présence, plus spécifiquement de la présence de moi-
4 même dans la communication entre nous,....par exemple l'effet de l'ambiance dans l'espace,
5 quand tu y penses, l'espace même qu'en pensais tu?

6 *Euh....*

7

8 Convenait-il à y donner ces cours ,ou.... ?

9 *Oui, en fait nous avons eu deux espaces.*

10

11 *Oui.*

12 *Je trouvais que le premier lieu convenait mieux, donc cette salle qui était plus grande, ... oui,*
13 *il y avait peut-être beaucoup de chaises entassées mais en général elle était grande avec peu*
14 *de distraction, à part ce grand tableau, mais je trouvais qu'on n'avait pas besoin de faire*
15 *d'effort pour se relaxer. Donc je trouvais que c'était une grande salle assez calme et sans*
16 *trop de distraction.*

17

18 Et nous avons une fois changé de local?

19 *Oui, ça me faisait penser à une classe d'école, elle était plus petite. On y était un peu serré et*
20 *...on avait moins de place pour respirer, surtout parce que c'était plus petit....*

21

22 Et crois-tu que, puisque nous n'étions pas nombreux, de ce fait l'espace était assez grand.

23 *Oui.*

24

25 Et crois-tu qu'il est important de s'accoutumer à un espace pour l'habiter?

26

27

28 Tu l'as déjà éprouvé par exemple quand tu es entrée pour la première fois dans certains
29 locaux ?

30 *Au début on a toujours une première impression d'un espace, et au fur et à mesure des cours,*
31 *plus on y va, on change d'avis, donc par exemple quand je suis venue la première fois et que*
32 *j'ai vu ce grand amphi où j'ai cours maintenant, je voyais carrément une grande différence*
33 *par rapport à l'école secondaire, ...je ne me voyais pas avoir des cours dans cette salle, mais*
34 *maintenant c'est devenu pour moi une classe normale. J'ai une tout autre idée, ...on y fait*
35 *moins attention quand on y va souvent .C'est pareil avec le premier local qu'on avait au*
36 *début , je ne l'avais jamais vu avant et puis on regarde autour de soi dans l'espace, mais une*
37 *fois qu'on sait ce qu'il y a, ça ne te dérange plus, donc il était plus facile de faire*
38 *tranquillement.....*

39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82

Et tu as aussi le sentiment, je pense aussi à d'autres cours, qu'un certain local est associé à un certain cours? Après un petit temps?

Oui, je l'ai toujours, par exemple le trimestre passé nous avons eu cours au Campus de la Place Verte, c'est là que nous avons toujours eu le cours de statistique, je ne trouvais pas que c'était chouette et... ce matin nous y avons eu un cours qui me plaît mais et il me semble que je préférerais que ce cours soit donné à un autre endroit, sur un autre campus, comme demain où j'aurai le même cours à l'autre campus.

C'est comme tu associes un local à l'ambiance qu'il y avait?

Inconsciemment oui un peu.

Mais il s'agit aussi de l'atmosphère que nous y avons créée, et prenons par exemple la grande salle oui, l'atmosphère dans l'espace, tu trouvais qu'il y avait un climat de confiance et de sécurité?

...Vous voulez dire aussi avec les personnes qui étaient présentes?

Oui, l'atmosphère dans l'espace, la totalité de l'atmosphère, y compris également les personnes ainsi que le contact entre nous...

Je trouvais aussi, parce que les groupes étaient petits, oui...j'ai des difficultés à parler devant de grands groupes, mais avec vous j'ai osé exprimer mes idées et vous demandiez aussi comment on a ressenti cela et vous avez toujours posé des questions individuelles, donc on devait répondre de toutes façons, mais je ne m'en faisais pas parce qu'on finit par bien connaître les autres aussi et que le groupe était petit,

....

Oui, mais l'espace en soi si elle était confiante....

Mais c'est surtout l'atmosphère dans l'espace.

L'atmosphère y était, aucun problème.

Et ...le silence? La qualité du silence dans l'espace?

Oui, il n'y avait pas vraiment du brouhaha et tout le monde était vraiment présent et ça aidait à se décontracter, le silence, je trouvais que parfois j'avais difficile à tenir les yeux ouverts, mais j'étais tellement calme que donc oui, le silence y était sûrement pour quelque chose.

Et quel était l'effet de la communication verbale, donc ma voix, la lenteur de parler, la façon de parler, la prosodie, donc les consignes que je donnais.

Oui, Oui, j'ai souvent remarqué que votre façon de parler était très calme et lente, mais ce n'était pas barbant, ... Avec vous c'était très calme et relaxant et par conséquent on était plus relâché pour exécuter les exercices.

83 Et les consignes en soi, elles étaient.....
84 *Elles étaient très claires.*
85
86 Claires ou parfois difficiles à suivre?
87 *Je crois que j'ai levé une fois la mauvaise jambe en l'air et c'est tout.*
88
89 Négligeable.
90 *En fait tout était très clair.*
91
92 Et l'effet de la communication non verbale, mon langage corporel, mes mouvements, ça
93 s'appelle le dialogue tonique entre nous, mon expression de visage, ma mimique
94 *Oui, la plupart du temps on était sur les tapis et nous regardions le plafond les yeux fermés,*
95 *alors nous n'entendions que votre voix, mais les moments où nous étions en groupe sur la*
96 *chaise, alors oui, vos mouvements étaient importants, et ça ne serait pas aussi mobilisant, si*
97 *vous ne bougiez pas. Et je crois que c'était bien que ces mouvements soient présents....*
98
99
100 Et quel était l'effet sur toi?
101 *...J'étais plus attentive aussi et c'est plus évident quand les mouvements accompagnent ce*
102 *qu'il faut faire et ...vos mouvements étaient reposants, ce n'étaient pas des mouvements*
103 *énervants parce qu'une personne qui gesticule, ça ne relaxe pas ,au contraire.*
104
105 Et tu as ressenti parfois une empathie?
106 *Entre?*
107
108 Entre moi et vous autres?
109
110
111 Bon, un sentiment d'être auprès de vous, de ressentir ce que vous ressentiez?
112 *Oui, je pense, parce que parfois il s'agit de situations personnelles et le fait qu'on ose en*
113 *parler en groupe alors qu' on ne raconte pas ses histoires à des étrangers prouve qu'il y avait*
114 *un peu d'empathie et de confiance entre les gens, oui, je crois que c'était bien le cas.*
115
116
117 Et que signifie pour toi être présente à soi-même?
118
119
120 Quand je dis: « être présente à soi-même », quelle est ta réaction?
121 *En fait, vous êtes présente EN CE MOMENT, vous êtes là avec toute votre attention dans la*
122 *situation présente, vous n'êtes pas ailleurs avec vos idées.*
123
124 O.K., as-tu ressenti que ma présence avait un effet sur toi et qu'est-ce que tu as ressenti en
125 fait?

126 *Que votre présence a un effet sur ma présence? ...Je trouve naturellement très important*
127 *d'apprendre à être dans le présent, parce que c'était un peu mon objectif de vivre le moment,*
128 *...., il y avait aussi un exercice spécifique, « essaye d'être ICI » et c'est vraiment la tâche à*
129 *laquelle je me consacre donc ...en dehors des leçons c'est déjà un peu plus difficile mais*
130 *pendant l'heure de cours j'essayais vraiment d'être présente.*

131

132 Et si tu devais décrire ma présence en termes de ce que tu as ressenti, tu ferais comment?
133 Quelle qualité avait ma présence? J'y étais comment? J'étais là seulement physiquement ou
134 seulement avec mes pensées? Ou...

135 *Non, ça je ne crois pas.*

136

137 Ou est-ce que j'étais là comme une personne dans sa globalité, euh...

138 *Je crois que vous y étiez totalement, parce que, ...tout ce qui est été dit, il faut le suivre un*
139 *peu et aussi la voix et le physique, je trouvais que vous étiez là totalement...Et cette qualité,*
140 *(oui naturellement) a également un effet sur nous....*

141

142 C'est la question suivante: est ce que ma présence est importante afin de transmettre la
143 pédagogie?

144 *Je pense que oui, parce que quelqu'un qui est là indifféremment ou il est affairé peut*
145 *difficilement transmettre un sentiment de relaxation, c'est ce que j'ai ressenti, le fait que vous*
146 *étiez calme et tranquille et que ça a un effet, donc c'était....*

147

148 Et crois-tu que c'est à cause du fait que je l'ai fait moi-même et que je l'ai vécu, que j'en ai
149 l'expérience? Que cela a une influence. Prenons quelqu'un qui lit ces exercices, les étudie très
150 bien et puis les transmet?

151 *Oui, : j'avais le sentiment que vous aviez l'expérience de ces exercices, non seulement que*
152 *vous aviez appris ce qu'il faut faire et que vous saviez comment le faire faire j'avais le*
153 *sentiment que vous aviez l'expérience parce que vous disiez spécifiquement ce qu'étaient nos*
154 *sentiments, que vous les connaissiez....*

155

156 Je donnais aussi des consignes.....

157 *Oui.*

158

159 En vous dirigeant un peu....

160 *Oui.*

161

162 Bon, plus d'informations.

163 *Oui, concernant ces exercices et ce qu'on pouvait ressentir, vous saviez bien ce qu'on pouvait*
164 *éprouver : ce sentiment ou ce sentiment... Oui, je crois que c'est l'expérience qui parle,*
165 *donc.....*

166

167 ...La conséquence de cela sur ton attention, sur la qualité de l'interaction entre nous, tu en as
168 déjà parlé, et pour comprendre les consignes ? Tu en as déjà parlé n'est ce pas mais suppose

169 que je mette tout cela sur une bande audio et que vous fassiez les exercices à la maison, ça
170 donnerait le même effet ou il y aurait quelque chose de plus?
171 *Oui, non...*
172
173 L'influence du groupe ou l'influence de ma présence ou...
174 *Je crois surtout que la présence est importante, ...de quoi ça résulte je devrais y réfléchir un*
175 *peu, mais je sais bien que sur une bande l'exercice serait beaucoup plus difficile à faire pour*
176 *moi à la maison... le fait de le faire en groupe, de ne pas être seule, que tous les autres*
177 *autour soient également calme et que tout le monde participe, ça motive à participer.*
178
179
180 Oui, et encore une question concernant l'authenticité du pédagogue, donc cet accord entre le
181 langage du corps et le langage verbal chez moi mais aussi éventuellement dans d'autres cours,
182 que tu as eus, quelle est l'importance de cela ?
183 *Du langage du corps?*
184
185 Eh bien, si quelqu'un est authentique ou pas, se remarque selon moi si le langage du corps et
186 le langage verbal s'accordent.
187 *Oui...*
188
189 Je ne sais pas si tu l'as déjà éprouvé....
190 *Oui, c'est vraiment le sentiment que cette personne laisse, non....*
191
192 Oui, ce n'est pas que tu vas être conscient....
193 *Parce que tu ne peux pas savoir si une personne est présente ou pas uniquement à travers ses*
194 *gestes mais tu peux savoir si elle est vraiment là avec ses pensées quand elle s'intéresse à ce*
195 *que l'autre dit. Tu vois vraiment la différence si elle est en train de débiter son baratin, c'est*
196 *un ressenti.*
197
198 Et quel sentiment est-ce-que ça donne si quelqu'un débite son baratin?
199 *Oui, tu seras moins motivée à participer au cours, donc tu seras moins attentive, parce que ce*
200 *n'est que de la théorie et tu peux montrer ta collaboration, mais il ne va pas réagir, parce*
201 *qu'il est en train de débiter, il n'y aura pas d'apport personnel, il ne prêtera pas attention à*
202 *....*
203
204 L'esprit ouvert manque.
205 *Donc, non, tu es assise et tu écoutes cette leçon et....*
206
207 Et tu dois « avaler ».
208 *Et tu n'es pas vraiment en train de coopérer, l'interaction manque.*
209
210 Et que penses-tu de l'autorité de ces gens?
211 *Ces profs n'attireront pas beaucoup de sympathie, mais ils auront de l'autorité... je pense à*
212 *mon prof de math qui débitait son cours, mais comme il était sévère tout le monde l'écoutait.*

213

214 Mais ils doivent être sévères.

215 *Oui, en effet s'il ne l'avait pas été et qu'il ait seulement débité son cours je pense que*
216 *personne ne l'aurait écouté .*

217

218 Et ne crois-tu pas que le fait de donner cours de cette façon, très près de la matière et des
219 exercices, et de ne pas s'en écarter et être très sévère, que cela aurait à voir avec le fait qu'on
220 se sent très incertain?

221 *Je le crois bien. : C'est la peur d'être critiquer sur la façon de donner cours, ... quand on lui*
222 *posait une question, il n'y répondait pas parce qu'il a peur d'être critiquer, donc il est bien*
223 *possible que ces gens se croient très loin et qu'ils n'attendent qu'une seule chose, la sonnerie*
224 *de fin de cours.*

225

226 Faire comme s'ils sont là mais ne pas être présents.

227 *Oui, je sais que lors d'un discours que j'ai tenu, ce n'était pas autrement, je l'apprenais de*
228 *peur de me tromper ; j'étais tellement perfectionniste que j'apprenais mot à mot de peur de*
229 *l'oublier et de devoir improviser sur le moment même, c'est vraiment du contrôle, généré par*
230 *la peur en fait, donc vraiment pas sûre de moi.*

231

232 O.K., maintenant on parlera plutôt de ta présence. Tu as ressenti une plus grande qualité de
233 présence pendant les sessions que dans la vie quotidienne, que tu avais dans la vie
234 quotidienne?

235 *Etre « dans le moment » ?*

236

237 Pendant les cours mêmes.

238 *Oui, pendant les cours , ah oui bien sûr. C'était un de mes points de travail, donc je le sais*
239 *bien.*

240

241 Et sous quelle forme est-ce que cette présence se manifeste et en quoi est-elle différente de la
242 normale. Par exemple, qu'as-tu ressenti, de nouvelles perceptions?

243 *Etre dans « le moment » pas seulement en pensées mais aussi physiquement, par exemple*
244 *pendant cet exercice sur le tapis, sentir son corps ..., je sens très peu en fait, je vis un peu,*
245 *bon je n'ai vraiment pas de profondeur, je vis comme ça « dans ma tête » la plupart du temps*
246 *et le fait que je sente mon corps sur le tapis, me rendait réelle, ça pesait lourd mais c'était*
247 *très relaxant ainsi, en dehors des cours aussi quand j'essaye de m'endormir, c'est toujours*
248 *valable aujourd'hui, je sais comment relaxer mes épaules et de les faire descendre.*
249 *simplement en sentant, en me concentrant sur le contact du matelas et de mes épaules*
250 *vraiment je ne suis plus « dans ma tête », je ne suis plus comment dirais-je, en train de*
251 *réfléchir, je suis très calme en train de sentir, mes épaules et ça signifie pour moi : être dans*
252 *« le moment » et avec tes ...*

253

254 Etre avec ton corps au fond. Au fond tu me racontes ce qui se passe quand on est attentive à
255 son corps....

256 *Alors mes pensées sont aussi....*
257
258 Je peux me relaxer et puis mes pensées s'arrêtent.
259 *Oui, puis en fait mes pensées vont automatiquement vers mon corps et je ne peux pas en*
260 *même temps être occupée à penser et à sentir, ça c'est difficile alors.*
261
262 Ca t'arrive parfois, que quand tu es vraiment avec tes pensées près de ton corps, que de telles
263 pensées passent?
264 *Oui, mais alors j'essaye de dire: je suis en train de penser à mon corps, alors ça me réussit.*
265
266 Mais il n'y a rien de mal avec les pensées.
267 *Non, non, non.*
268
269 Seulement...
270 *Chez moi ...c'est quelque chose de personnel j'ai des pensées, je suis consciente de chaque*
271 *idée et je m'y accroche, je ne les laisse pas partir et c'est un peu obsessionnel,...*
272
273 Elles dominant.
274 *Ca aussi, oui, contrôle, oui bon, c'est pourquoi j'ai eu un traitement chez un psychologue,*
275 *parce que j'ai eu ce « burn out » et c'est toujours se creuser la tête et oui....*
276
277 Mais chez toi ces pensées dominant, parce que si tu peux les révéler et puis les faire partir...
278 *J'ai des moments, où je peux penser pêle-mêle à ce qui est amusant et puis je me sens*
279 *beaucoup mieux en moi-même, mais si je réfléchis à ce que je dois encore faire et que ça*
280 *s'accumule et que ça devienne un tas de choses à faire.*
281
282 Oui, c'est alors que...
283 *Ca c'est en fait les tenir et il faut que je prenne une à une toute ces pensées pour pouvoir les*
284 *lâcher.*
285
286 ...Tu as déjà dit quelques choses non, relaxation tu as dit, le sentiment de lourdeur, tu as aussi
287 ressenti du mal?
288 *...non pas vraiment...*
289
290 Ou de la stabilité, pendant les sessions?
291 *...stabilité...*
292
293 Par exemple pendant la série de mouvements, que tu sentais que tu avais vraiment de la
294 stabilité.
295 *Oui, ...stabilité, attendez, ...le sentiment oui mais comment faut-il l'expliquer....*
296
297 Le sentiment de stabilité est suffisant, quand tu dis que tu l'as ressenti.
298 *Oui, oui...*

299
300 Oui ...du repos, de l'inquiétude?
301 *Du calme certainement, je l'avais, je suis quelqu'un qui se relaxe difficilement mais je sentais*
302 *vers la fin du cours quand nous étions sur le sol et qu'on était tout près de s'endormir, que ce*
303 *n'était pas barbant, mais vraiment c'était très relaxant.*
304
305 Très tranquille...Du chagrin, de l'inquiétude?
306
307
308 Ou de la joie?
309 *Inquiétude, oui je peux me concentrer tellement sur mon corps mais si cela ne réussit pas ça*
310 *me rend inquiète.*
311
312 Ou d'autres sentiments, chaleur? Tendresse en toi? Globalité? Du silence en toi?
313 *Oui, c'était un instant, surtout parce que le fait que mes pensées s'arrêtent, que mon attention*
314 *aille vers mon corps, il y avait comme du « silence dans ma tête », je le dirais ainsi...*
315
316 Le silence dans la tête. Une force, une vitalité, autre que dans la vie normale, que tu as
317 ressenti plus de vitalité par exemple pendant une série de mouvements ou autre chose, en toi-
318 même?
319 *Pas spécifiquement en fait.*
320
321 Comme on faisait cette série de mouvements, des mouvements qui d'eux-mêmes...
322 *Ah oui, ça allait, oui, au commencement c'était un peu de la chorégraphie, mais en répétant*
323 *ça devenait presque automatiquement.... Et c'était beaucoup plus fluide.*
324
325 Oui, c'est ce que je veux dire.
326 *Et ça allait d'une façon beaucoup plus souple.*
327
328 Je vais m'arrêter un peu parce que je crois que Lynn est là.
329 *Oui.*
330
331 **WS 320021**
332
333 Donc nous étions en train de dire que vous avez bien ressenti cette force et cette vitalité.
334 *Quand ça devient une habitude, oui.*
335
336 Alors tu sens qu'il y a quelque chose en toi par laquelle ces mouvements...
337 *Oui, et quand ça devient une habitude, ouiquand il ne s'agit plus d'une chorégraphie*
338 *pure, tu peux mieux te relaxer dans ton mouvement parce qu'avant il faut chercher mais*
339 *après ça devient très relaxant ... tu as la sensation qu'on peut obtenir avec cet exercice.*
340
341 Tu conçois ce sentiment comment?

342 *...simplement le fait que c'est relaxant, c'est ...du repos, en j'avais surtout un sentiment de*
343 *tranquillité, comme ça. Et ...aussi ton corps , chez moi il est tellement tendu et comme tous*
344 *ces exercices s'écoulaient l'un de l'autre, j'avais l'impression que tout se lâchait un peu.*
345
346
347 Tu pourrais dire que c'était sans effort?
348
349
350 Ou presque sans effort?
351 *Pas complètement parce qu'on en attrapait une sensation de chaleur.*
352
353 Donc là tu as ressenti le sentiment de chaleur?
354 *Oui, ça bien oui.*
355
356 Donc cette chaleur tu l'as ressentie pendant les séries de mouvements?
357 *Pendant celle-là oui.*
358
359 Mais crois-tu que la chaleur venait de l'effort qu'il fallait faire ou c'était l'effet du
360 mouvement?
361 *Non, au début oui, mais oui....*
362
363 Ou c'était l'effet du mouvement?
364 *Ce n'était pas un effort physique.*
365
366 Ce n'était pas un effort physique mais la chaleur était un effet?
367 *Oui! On est quand même occupé....donc en fait c'est....*
368
369 Tu as ressenti un gonflement? Les mains ou euh....
370 *En fait je ne me rappelle pas si bien.*
371
372 Et un sentiment de globalité, quand tu faisais ça, donc en étant une personne tu bougeais
373 comme un ensemble?
374 *Oui, ça bien.*
375
376 As-tu découvert d'autres façons de perception, ...par exemple, pas avec les 5 sens classiques
377 mais....imagine-toi que tu es à plat sur le tapis et que je te demande comment as-tu posé les
378 pieds, à quelle hauteur?
379 *Oui, c'était très étrange car....*
380
381 En fait depuis ton corps, ça allait?
382 *Oui, c'était au début, c'était difficile à évaluer parce que c'est un exercice qu'on ne fait pas*
383 *fréquemment, mais je pense que j'avais à peu près le sentiment que je savais, ...où ça ...mais*
384 *naturellement je me rappelle que vous disiez de mettre les jambes en 90°, je crois que j'étais*

385 *un peu en-dessous ou au-dessus, je ne me rappelle plus mais c'est difficile à évaluer les yeux*
386 *fermés.*
387
388 *Oui, parce que nous n'avons pas tellement de confiance en la perception de notre corps.*
389 *Oui.*
390
391 *Et tu utilises cette perception de ton corps ou tu veux toujours contrôler?*
392 *Oui, la plupart du temps, à moins que j'y fasse attention, mais la plupart du temps on est*
393 *tellement occupé qu'on n'y pense pas.*
394
395 *Tu as perçu d'autres façons d'être là-bas, pendant les sessions: plus tendre, plus calme, moins*
396 *réactive.*
397 *Oui, en fait j'étais toujours inquiète à cause de mes pensées mais en prenant du temps, en fait*
398 *une heure par jour je me concentrais sans réfléchir et je devenais plus calme*
399
400
401 *Et que tu étais concernée de toute ta personne?*
402 *Oui, ça bien.*
403
404 *Peut-être aussi plus unie au lieu d'être éparpillée dans la vie quotidienne?*
405 *Oui, on est dans un espace calme, on n'est pas dans le monde extérieur.*
406
407 *Tu n'es pas dans une situation quotidienne.*
408 *Ce n'est pas non plus une situation artificielle mais cet exercice, par exemple sur ces tapis on*
409 *ne peut pas le faire tranquillement dehors, parce qu'il y a tellement de distraction. Je crois*
410 *que c'est possible à la maison, dans ma chambre, dans un endroit calme....*
411
412 *...tu as découvert une autre qualité d'écoute?*
413 *Alors, écouter son corps?*
414
415 *Ecouter son corps, ...ou une autre façon d'écouter les consignes?*
416 *Oui, à ce moment j'ai senti ma fatigue parce que pendant cet exercice où on devrait se mettre*
417 *debout et ne rien faire, ...j'ai quand même demandé à m'asseoir, tout simplement parce que*
418 *je sentais combien j'étais fatiguée parce que j'étais tellement concentrée mais à d'autres*
419 *moments je n'ai pas cette sensation.*
420
421 *Non, alors tu n'y fais pas attention.*
422 *Alors je reste debout même si je suis fatiguée, oui....*
423
424 *Et une autre qualité d'attention que dans la vie quotidienne?*
425 *Oui, l'attention fixée sur moins de choses, la plupart du temps on est attentive à une seule*
426 *chose.*
427
428 *Plus concentrée?*

429 *Oui, et je crois que ça apaise, parce que l'attention sur beaucoup de choses ça me rend très*
430 *inquiète parce qu'on réfléchit à ce qu'on vient de faire,*
431
432 *Oui, quand on prête attention à différentes choses on devient inquiète, mais on peut essayer de*
433 *percevoir la globalité.*
434 *....*
435
436 *Une autre qualité d'attendre que dans la vie quotidienne, attendre un peu plus patiemment?*
437 *..., en fait je n'ai jamais été impatiente, attendre, ça me va.*
438
439 *Une plus grande capacité de prendre distance, donc le fait que tu mets les choses un peu plus*
440 *« à distance ».*
441 *Oui, prenons par exemple mes idées, j'essaie de voir si c'est important ou si ce ne l'est pas et*
442 *d'avoir de la distance, ...parce que le fait que je garde ces idées c'est que je les crois toutes*
443 *importantes, elles arrivent et puis il y a un moment de panique, ...est-ce quelque chose qu'il*
444 *faut garder ou pas ou,et ne sachant si c'est important ou pas je les retiens et je crois que*
445 *prendre de la distance vis-à-vis de cela est primordiale.*
446
447 *As-tu ressenti ce sentiment de prendre distance pendant les sessions parfois?*
448 *Oui, pendant les cours, mais dans la vie quotidienne quand ça t'arrive tu reste au milieu de*
449 *tout ça et c'est en fait très bouleversant.*
450
451
452 *Et ...une autre forme de te voir, par exemple quand pendant une méditation ou une*
453 *introspection que nous avons faites, je dis de sentir aussi bien l'extérieur que l'intérieur.*
454 *Ensemble?*
455
456 *...oui.*
457 *C'est un peu plus difficile.*
458
459 *Qu'est-ce que cela signifie pour toi être présente à soi-même? Que tu es plus près de toi, que*
460 *tu es plus près de ton corps et que tu l'habites? Que tu fais plus attention à ce qui se passe*
461 *autour de toi, à ce qui se passe à l'intérieur ou es-tu plus attentive à tes pensées ou à ta*
462 *réflexion, donc à ton raisonnement.*
463 *Pour les pensées pas directement, mais attendez, être présente....*
464
465 *Il se peut que ce soit un ensemble, ou...*
466 *Je trouve que je dois plutôt être présente à mon corps car je sais me concentrer sur mes idées*
467 *et m'y arrêter, mais quand je fais cela je n'y suis pas « présente à moi-même », oui....je*
468 *trouve t qu'il faut être surtout là « dans le moment »..*
469
470 *Dans le moment?*
471 *C'est peut-être aussi bien les idées que le physique, mais je trouve le physique quand même*
472 *plus important, parce que les idées j'en ai toujours eues.*

473
474 Etre très présente.
475 *Oui donc et ensemble c'est encore plus difficile, bon, le plus difficile je trouve.*
476
477 Mais être dans le moment, en fait avec tout?
478 *Avec tout oui, mais c'est ce qui est bien, oui.....*
479
480 Que signifie, à quoi remarques-tu que le groupe était dans une bonne qualité de présence avec
481 beaucoup de gens et à quoi pouvais-tu remarquer que les autres étaient présents aussi?
482
483 *Oui, ces gens en fait étaient sérieux en ce qui concerne les cours. Il y a parfois des gens qui*
484 *ridiculisent les exercices et ...le fait que tous participaient calmement me semblait très*
485 *important....Donc il n'y avait personne qui chuchote pendant qu'on essayait de se relaxer...*
486
487
488 En fait il y avait une qualité de silence pendant les exercices ?
489 *Oui, certainement.*
490
491 Cette qualité de silence tu l'as perçue?
492 *Oui, c'était bizarre d'être couchée sur le dos ou à plat ventre et puis soudainement de se*
493 *mettre debout et de raconter des choses. C'était comme si on revenait de quelque part. . Nous*
494 *étions en fait, ensemble, oui je me rappelle réellement les moments quand ils devenaient*
495 *silencieux , c'était presque comme si on allait s'endormir. Oui, je trouve que c'est un silence*
496 *très important...*
497
498 Et crois-tu que ce sont les exercices mêmes qui vous portent dans une plus grande présence?
499 Par exemple la lenteur de l'exercice?
500 *La lenteur de l'exercice et je crois aussi votre voix, qui était calme. La lenteur et puis cette*
501 *voix qui accompagnait, ça donnait un sentiment de tranquillité....On ne devait pas faire vite,*
502 *les exercices étaient faits pour être exécutés lentement et on sentait l'effet. Je crois que si*
503 *vous aviez donné ces exercices à une autre cadence , ça.....*
504
505 La lenteur est donc très importante?
506 *Oui, évidemment.*
507
508 Et puis une voix calme.
509
510 Crois-tu que quelqu'un d'autre qui donnerait ces exercices et qui donnerait les consignes
511 d'une voix lente, mais n'est pas présente de toute sa personne, connaissant les sentiments, les
512 partageant, crois-tu que l'effet serait le même?
513 *....Quand on est sur les tapis je ne crois pas qu'on le remarque , euh...*
514
515 Oui, ne crois-tu pas que tu l'entendes ou le sentes à l'atmosphère dans la salle?

516 *Oui, je sais que chez vous c'était différent, que vous sentiez avec nous, mais comment ça se*
517 *passer avec quelqu'un d'autre, je ne le sais pas, nous ne l'avons pas expérimenté, donc en fait*
518 *je ne le sais pas.*

519

520 *Oui O.K., mais crois-tu que si ces exercices étaient donnés avec un support audio, très*
521 *lentement et d'une voix calme, ça aurait le même effet?*

522 *Je pense que tu l'entends un peu à cette voix ou à cette personne.... à l'intonation et à la*
523 *façon de le dire ; quand tu veux bâcler, alors tu parles d'une façon monotone et très*
524 *rapidement et je crois que quelqu'un qui est vraiment présent ... donnera plus d'explications,*
525 *en fait il s'écartera de son texte un peu je pense, et tu l'entends bien particulièrement dans*
526 *les détails.*

527

528 *Donc tu l'entends à la voix si quelqu'un est présente ou pas?*

529 *Oui, aussi et surtout à la façon de parler, l'intonation...*

530

531 *Oui, O.K. Un peu la même chose, crois-tu qu'un pédagogue du SENSIBLE ' qui n'est pas*
532 *présent à lui, puisse transmettre les exercices et surtout créer des effets?*

533 *J'ai trouvé cette présence très importante, donc je crois qu'elle a une influence.*

534

535 *Donc qu'il est important qu'il....*

536 *soit bien présent, oui.*

537

538 *Et puis l'impact sur ton existence, sur ta présence. As-tu ressenti entre temps d'autres façons*
539 *d' « être » par rapport au monde extérieur? Plus de confiance, tu es plus sûre de toi?*

540 *Oui je fais beaucoup d'exercices, tous les exercices que vous avez recommandés, ...par*
541 *exemple ma posture..., quand ma tête s'incline un peu en avant et à cause de ça pèse fort sur*
542 *mes épaules, ce n'est pas toujours à cause du stress, j'essaye de modifier un peu ma posture*
543 *parce que je vois quand je suis à mon bureau et que je suis en train d'écrire je sens*
544 *réellement quand cette tension est à nouveau là ...avec mes jambes aussi que je ne parviens*
545 *pas à les étendre complètement et que je devrais essayer de faire du stretching pendant 5 à 10*
546 *minutes tous les jours et ...c'est étrange mais je le sentais bien et j'ai fait cet exercice très*
547 *souvent, donc ça bien.*

548

549

550 *Et quand tu es comme ça à ton bureau et la tête penche en avant ne crois-tu pas qu'à ce*
551 *moment tu es un peu trop DANS l'action?*

552 *Oui, oui.*

553

554 *Qu'à ce moment tu prends un peu de distance quand tu dis que tu recules la tête?*

555 *Oui, mais si je le fais c'est comme si j'assimile plus facilement le cours quand je suis*
556 *présente, concentrée, parce que sinon, je me laisse facilement distraire, c'est probablement*
557 *pour cela que je penche tellement en avant. Je ne peux pas étudier quand je suis assise droite*
558 *sur la chaise de mon bureau, ça ne va pas.*

559

560 Mais..

561 *Et oui, pour dormir aussi, la position principalement.*

562

563 Oui, l'impact sur la qualité de ton sommeil. Tu as encore d'autres éléments: que tu es devenue

564 plus compréhensive, plus autonome ou plus flexible?

565 *... je crois que c'est tout simplement mon caractère, plus flexible, je ne suis pas, je pense*

566 *aussi flexible que je ne le voudrais, ...je ne sais pas comment ces exercices pourraient y*

567 *remédier, je crois que c'est plutôt psychique alors....*

568

569 Ne crois-tu pas que si physiquement, ce que je viens de dire pense à ta position et travaille ta

570 posture , que psychiquement....

571 *Oui, mais ce lien me semble plutôt plus difficile à voir.*

572

573 Car, tu as par exemple, tu l'as dit toi-même, des moments que tu es attentive à ton corps et

574 dans le présent, que tu peux arrêter tes pensées, donc finalement quand tu travailles le corps,

575 tu travailles aussi ta psyché, non...

576 *Oui, en effet.*

577

578 Tu l'as bien éprouvée.

579 *Cela a une influence mais je ne vois pas ce lien.*

580

581 Non, pas encore dans ta vie quotidienne. Et sur ton dynamisme, ta vitalité?

582 *...oui c'est évident quand on est plus relaxée alors on va aussi, bien, on a plus d'énergie et de*

583 *vitalité, c'est bien vrai, je pense que oui.*

584

585 Et l'intérêt pour tes études?

586 *Qu'il y en a plus ou quoi?*

587

588 Oui.

589 *...en fait il n'y a pas de différence, j'ai toujours été motivée ...*

590

591 Il n'y a pas de différence donc. Et ta capacité de faire des choix ou de te défendre?

592 Je crois qu'il y a des choses qui ont changé, aussi vers le moment des sessions.

593 *Oui, oui.*

594

595 En ce qui concerne les choix que tu as faits.

596 *En choisissant pour une chambre d'étudiant et oui, je crois que oui.*

597

598 Qui t'a incité à être plus assertive, pour prendre des décisions.

599 *En effet, je me suis plus détachée de mes parents sans être rebelle ou sans faire exactement*

600 *l'opposé, mais c'est plutôt voler de mes propres ailes.*

601

602 Devenir un peu plus autonome.

603 *Oui.*

604
605 Donc en fait c'est comme j'avais déjà dit.
606 *Oui parce qu'occuper une chambre d'étudiant je le continue encore, donc ça n'a pas changé.*
607
608 Là tu t'es dirigée un peu vers l'autonomie et l'indépendance.
609 *Oui, d'accord .*
610
611 Moins être au service de... Encore d'autres actions ou directions dans ta vie ou....
612 *Oui, en fait, j'ai appris à moins me soucier des choses, des problèmes des autres, ...suppose*
613 *que ma mère soit un peu fâchée, ou un peu irritée et que ça ne s'est passé d'une façon dure, je*
614 *ne devrais pas m'en faire, simplement conserver ma quiétude, ...surtout parce que*
615 *probablement ce ne serait pas de ma faute donc je ne devrais pas m'en faire. Donc, moins*
616 *repandre l'humeur des gens ce que je faisais très souvent, je me sentais toujours un peu*
617 *comme les autres se sentaient..*
618
619 Et maintenant cela en dépend moins?
620 *Oui, j'ai pu m'en défaire, oui...*
621
622 Donc ta façon d'être est déterminée par toi-même?
623 *Oui, par moi-même et en effet ce n'est pas être égoïste, mais c'est plutôt se retourner un peu*
624 *vers soi-même, il ne faut pas être trop soucieuse des autres, mais aussi penser à soi ..., alors*
625 *tu te sens beaucoup mieux...*
626
627 En fait un tas de choses.
628 *Oui, j'ai fait beaucoup de progrès en fait.*
629
630 Oui n'est-ce pas, si on le voit certainement de cette façon. O.K., tu voudrais encore ajouter
631 quelque chose, sinon....
632 *...je ne vois pas directement, non*
633
634 En tout cas, grand merci.
635

1 Interview Lynn

2 WS 322022

3 Hop, nous voilà parties. Donc la première partie concerne l'influence de ma présence sur la
4 tiennependant les sessions. Il s'agit, d'abord de la place de la présence, donc ma présence
5 dans la communication et je voudrais d'abord te demander: quel est l'effet de l'espace. C'est-
6 à-dire l'effet de l'espace en soi, où nous étions (et nous sommes allées aussi dans un autre
7 espace) et l'effet de l'atmosphère créée par l'espace.

8 *Oui, je trouvais qu'on était mieux en bas où il n'y avait pas toutes ces tables parce que là*
9 *nous avons tellement peu de place et c'était très étroit parce que je me rappelle que j'étais*
10 *allongée tout près de pieds et ce n'est pas très agréable d'être couchée ainsi, bref il est*
11 *important que la salle soit spacieuse, assez grande.*

12

13 Et que trouvais-tu quant à l'atmosphère des deux espaces différents? Euh... .crois-tu qu'il est
14 important ou peux-tu t'imaginer ou as-tu ressenti qu'il était important qu'une certaine
15 atmosphère se crée dans l'espace, tout comme si un certain cours est associé avec un certain
16 espace ou euh....quand on change que c'est plus difficile?

17

18

19 Si tu réfléchis, quand tu as cours, je dis seulement, tu as.....

20 *Ah, que tu préfères un local pour un certain cours à un autre local et ceci appliqué aux*
21 *sessions.*

22

23 Seulement ça.

24 *Oui, je trouve qu'il y a des amphis où je n'aime pas être du tout, parce qu'il n'y a pas assez*
25 *de place.*

26

27 ...

28 *Alors il faut arriver à temps sinon on est vraiment coincés les uns contre les autres et il n'y a*
29 *jamais assez de place pour une chaise entre les étudiants et on est pourtant avec des copines*
30 *et j'essaie de me placer à l'extrémité de façon qu'il y ait une chaise de libre, qu'on puisse*
31 *prendre quelque chose dans sa mallette, qu'on puisse bouger un peu, parce que je ne reste*
32 *pas du tout immobile, donc je trouve qu'il me faut suffisamment de place, je ne sais pas si*
33 *c'est la réponse à ta question....*

34

35 Oui, est-ce qu'il y a quelque chose de plus important que l'espace? Par exemple en ce qui
36 concerne l'atmosphère ou trouves-tu que ce n'est pas important?

37 *Bah, quand je veux étudier il me faut de la sobriété et qu'il n'y ait rien qui puisse me*
38 *distraindre....c'est très bien qu'à l'école il n'y a nulle part une horloge dans les classes sinon*
39 *c'est plutôt ça: la leçon est un peu trop barbante, tu regardes tout le temps l'horloge en*

40 *disant, c'est encore long, si long, ah non cette personne est en train de dépasser son*
41 *heure...et quand il n'y pas d'horloge c'est bien mieux parce qu' on ne le constate pas et*
42 *j'estime que c'est un avantage.*

43

44 Et que penses-tu de l'atmosphère : il y avait un climat de confiance, de sécurité créé dans le
45 groupe?

46 *Oui, bien sûr : Lauranne et moi nous nous sommes souvent échangé des messages du genre:*
47 *comment vas-tu et comment ça va maintenant, donc je trouvais qu'il y avait une confiance,*
48 *une confiance réciproque, ...*

49

50 ... Quel aurait été l'effet de la communication verbale, donc euh...à moi donc, ma voix en
51 soi, les consignes que je donnais, ils étaient clairs ou pas, eu...

52 *Quand on était sur le tapis c'était chouette que ce soit si calme, c'était en fait un peu comme*
53 *si on entrait dans un rêve et puis une voix qui disait qu' il fallait faire ça maintenant et puis*
54 *ça autrement, pensez à ça et faites attention à cela et c'était confortable parce qu'autrement*
55 *on est sur ce tapis et puis on ne commence pas comment sont mes jambes maintenant ou*
56 *comment se trouve ceci.....*

57

58 Donc le fait que tu recevais de l'information tu l'as apprécié....

59 *Oui, au début et on finit par le faire soi-même: comment sont mes jambes, comment sont mes*
60 *bras, comment est....*

61

62 Oui.

63 *Oui, ça je trouvais bien.*

64

65 Et ma voix, la lenteur?

66 *C'était bien, parce qu'au fond c'était l'objectif de se relaxer donc c'était bien que ce soit si*
67 *calme, autrement ça aurait été si....je ne sais pas s' il y avait eu quelqu'un qui soit un peu*
68 *énervé et qui le fasse sentir par sa voix et puis cette voix commencerait souvent*
69 *automatiquement à vibrer, chez beaucoup de gens, et je crois qu'on commencerait à se sentir*
70 *stressé tandis que quand il y a quelqu'un qui a une voix calme....*

71

72 ...

73 *Oui, je le vois moi-même dans mon mini-club, si je parle d'une voix calme, les enfants*
74 *deviennent plus calmes et je constate la même chose chez mes amies-guides, je peux parfois*
75 *parler d'une voix calme, et de ce fait elles deviennent plus calmes et écoutent plus*
76 *attentivement que ce qu'elles feraient habituellement.*

77

78 Et crois-tu que cela est dû à ta voix, uniquement à ta voix calme?

79 *Non, non, c'est également dû à mon attitude, je bouge beaucoup avec mes bras , je le sais ;*
80 *mais quand je veux calmer les enfants, je bouge mes bras d'une façon plus calme et je ne fais*
81 *pas de mouvements extravagants, mais plutôt des mouvements plus réduits....*

82

83 Oui.
84 *Et ainsi c'est plus facile pour eux qu' ils voient, ils regardent quand même vraiment « la*
85 *communication avec les mains » et ainsi....*
86
87 Et que crois-tu alors, donc tu fais de plus petits mouvements, ta voix est calme...crois-tu que
88 si quelqu'un faisait ainsi, qui est là, qui se sert d'une voix calme et qui fait de petits
89 mouvements, mais qui n'y est pas du tout concerné comme personne, ça aurait le même effet?
90 *Je ne le sais pas, bon oui, prenons ces enfants qui sont parfois très bruyants, je crois qu'il*
91 *faut essayer de les comprendre, qu'il faut avoir de l'empathie et qu'il ne faut pas dire: hé, les*
92 *gars, ça suffit maintenant, non, il faut agir d'une façon plus amusante.*
93
94 Qu'il faut plus les ressentir ?
95 *Oui, je trouve, je crois parfois que c'est important.*
96
97 Et crois-tu que cela a un effet sur les enfants quand tu fais ça?
98 *Oui, je le crois, je pense que oui.*
99
100 Tu l'as probablement déjà ressenti par ton expérience.
101 *Oui, je suis guide depuis deux ans, alors....*
102
103 Dons tu l'as déjà ressenti quand tu es vraiment et totalement concernée?
104 *Que ces enfant sont beaucoup plus, ...que tu en reçois beaucoup plus d'attention et qu'ils*
105 *écoutent beaucoup plus quand on joue follement avec eux et qu'on participe à leurs blagues*
106 *stupides, pour nous ce sont des blagues stupides, et que de temps à autre il faut en raconter*
107 *une aussi même si on n'aime pas ça ,il faut qu'on se mette à leur niveau, je trouve...*
108
109 Et qu'est ce que cela signifie pour toi d'être présente à soi-même , quelle image est-ce que ça
110 t'évoque ?
111 *Par rapport à d'autres gens ?*
112
113 Seulement l'expression « présence » à soi-même?
114 *Que tu regardes la personne ou le groupe de personnes avec lequel on est en train de*
115 *bavarder et que tu montres de l'intérêt, ' dire oui de temps à autre' .*
116
117 Mais aussi quand tu ne donnes pas cours, hé.
118 *Simplement quand je bavarde avec une personne ou simplement quand je suis seule?*
119
120 Oui, être présente à soi-même, qu'est-ce que tu entends par là? Seule, avec d'autres personnes
121 dans le monde, ou.
122 *Je trouve avec d' autres personnes certainement regarder la personne, donner un signe*
123 *affirmatif de la tête, faire comme si on est intéressé même si on ne l'est pas, je pense bien.*
124
125 Aussi faire semblant?

126 *Oui, je trouve que ces enfants me racontent parfois des choses qui ne m'intéressent pas du*
127 *tout mais qui sont très importantes pour eux, alors je trouve qu'il faut montrer de la*
128 *sympathie, qu'il faut faire comme si c'était vraiment intéressant et que tu*

129

130 Mais à ce moment c'est peut-être intéressant pour eux.

131 *Oui, pour eux . Mais pour moi c'est moins intéressant, c'est ce que je veux dire et puis, moi-*
132 *même, une fois que je suis seule et que je suis assise sur ma chaise, il se peut que je*
133 *commence à penser comment est-ce que je suis assise, il se peut que je commence à penser à*
134 *des choses et d'autres , à ce qui s'est passé et je veux mettre de l'ordre dans tout ça.*

135

136Tu as ressenti parfois, qu'une présence, une présence à moi, avait un effet sur toi et quel
137 effet, qu'est-ce que tu as ressenti?

138 *Je trouvais qu'avec vous c'était très calme et que ce calme était transmis et de ce fait on*
139 *devenait très calme.*

140

141 *Même si j'étais très énervée, parce qu'il fallait que je sorte rapidement de mon cours pour*
142 *venir avec vous.*

143

144 Oui, c'est vrai.

145 *Donc en fait, je venais pour la journée entière à Anvers et j'avais peu de temps libre, et*
146 *c'était vraiment comme ça, j'étais là jusqu'à dix heures du soir et je devais encore faire pas*
147 *mal de choses et ce n'était que du « stress, stress, stress » pour tout terminer et vers la fin de*
148 *la semaine ce n'était pas autrement, je rentrais très « stressée » et vraiment alors c'était*
149 *O.K....*

150

151 Et revenir au calme là-bas.

152 *A la fin c'était comme, O.K., tu rentres dans ce local en maintenant il faut être calme.*

153

154 Donc, à la fin il était suffisant d'entrer dans le local?

155 *A la fin c'était cet effet, oui, j'avais le sentiment de ...ouf.*

156

157 Donc il y avait une certaine ambiance.

158 *Oui.*

159

160 Dans l'espace...

161 *C'était plutôt la réponse à la première question, non?*

162

163 Oui mais ça n'a pas d'importance. Donc il suffisait d'entrer dans le local?

164 *Oui, vers la fin c'était ça, O.K., j'entre dans le local.*

165

166 Et je peux devenir calme.

167

168

169 Et quand tu devrais décrire l'importance de ma présence à base de ce que tu as ressenti,
170 comment ferais-tu? Donc à ce moment précis qu'est ce que tu as ressenti?

171 ... *Au début, la première leçon je me demandais ce que je venais faire là ? Au début c'était*
172 *très difficile de revenir au calme et puis c'était ainsi : je dois encore faire ce devoir et j'ai*
173 *encore du boulot pour un autre devoir, mais à la fin du cours ce sentiment disparaissait et*
174 *puis à la fin du cycle je ne pensais plus du tout aux choses que j'avais encore à faire.*

175

176

177 Mais...

178 *Alors, à la fin du cycle, dès le début je n'y pensais déjà plus, parce qu' à l' instant d'entrer*
179 *dans le local je pensais à me relaxer un instant et puis je pouvais y aller complètement...Et*
180 *puis je pouvais me laisser aller encore plus et alors j'étais couchée là et puis c'était plutôt un*
181 *mouvement autonome, ma jambe s'élevait seule pour ainsi dire et mes bras se déplaçaient*
182 *d'eux-mêmes parce qu'ils étaient trop près de mon corps.*

183

184 Donc tu portais de l'attention à ton corps.

185 *Oui.*

186

187 Pourrais-tu dire que l'attention pour ton propre corps impliquait que tu pouvais te relaxer?

188 *Oui plus ou moins, parce que finalement la tête devient libre car O.K. ma jambe est étendue*
189 *et j'y pense mais la façon de penser scolaire tend à trouver des solutions tandis que ceci est*
190 *une tout autre façon de penser et ça relaxe.*

191

192 ...Crois-tu que ma présence est importante pour vous t'apprendre cette pédagogie ou de te
193 l'apporter?

194 *Je pense que oui.*

195

196 Et qu'est ce qui s'est passé avec ton attention?

197 *Mon attention était parfois très concentrée sur votre voix, tout le reste s'anéantit, et puis*
198 *votre voix et aussi le silence qu'il y avait, et simplement on sentait que tout le monde était*
199 *calme...c'est ça.*

200

201 Et l'interaction entre nous?

202

203

204 Que se passe-t-il entre moi, comme pédagogue et vous autres, que pourrais-tu en dire?

205 *En voilà une question difficile....*

206

207 Je le sais mais, quand tu prends ces exercices, ce que nous avons fait, mais il y a encore
208 quelque chose de plus....

209 *Que nous bavardions entre nous de temps à autre....*

210

211 Bavarder peut-être, le fait que vous pouviez vous raconter certaines choses pendant les
212 sessions.

213 *Le fait qu'on pouvait se raconter des choses et que vous regardiez réellement ce que nous*
214 *faisions avec notre corps était positif et puis vous travailliez là-dessus, c'était bien aussi. Je*
215 *sais aussi que vous aviez dit: levez une des deux jambes et que nous avons toutes la même*
216 *jambe et puis vous continuiez à travailler la jambe gauche, c'était bien.*

217

218 *Donc, ça te paraissait O.K. j'y suis complètement et je suis totalement concernée.*

219 *Ca bien.*

220

221 *Tu pouvais l'apprécier?*

222 *Oui, bien sûr.*

223

224 *...Et tu dis, le fait que j'étais concernée que tu pouvais l'apprécier, l'as-tu ressenti aussi*
225 *auprès d'autres pédagogues, au lycée ou à l'école supérieure, qui n'étaient pas tellement*
226 *concernés et quel était l'effet?*

227 *Oui, j'ai. En fait chez nous à l'école c'est la même chose quand il faut aller régler quelque*
228 *chose avec le service médiateur, ainsi Me Van Melkebeke aussi, elle n'écoute très souvent*
229 *qu'à moitié ce qu'on raconte et puis il faut parfois dix...*

230

231 *C'est elle qui accompagne les élèves?*

232 *Oui, et oui il faut parfois dix choses...et oui quelques fois il faut dire mais hé.... Ce n'est pas*
233 *ce que j'ai dit et à la fin ça devient frustrant et puis vient ce sentiment; pourquoi faut-il*
234 *encore aller chez elle? C'est pareil avec la personne qui vérifiera nos thèses et je sais déjà*
235 *qu'elle n'aura pas lu nos thèses, alors je dis aussi : ce n'est pas chouette et il faut présenter*
236 *la thèse et elle n'y montre pas le moindre intérêt.*

237

238 *Non, pas vraiment, non.*

239 *Donc.*

240

241 *Non ce n'est pas vraiment positif.*

242 *Et alors, je trouve que des gens....*

243

244 *Et tu as éprouvé ça aussi, parce que ceci est quand même un cas flagrant, mais tu as éprouvé*
245 *ça aussi dans le lycée ou quoi.*

246 *Oui, en classe de première au lycée on m'a embêté à l'école et à un moment donné le prof*
247 *principal a écrit dans mon bulletin que je m'imaginais des choses, et cela n'était pas vrai.*

248

249 *Mais par exemple, il y a aussi des enseignants qui ne font que débiter leur cours et ...si on*
250 *entendait une bande magnétique il n'y aurait pas de différence.*

251 *Oui, plus on vieillit, plus on en rencontre*

252

253 *Que dis-tu: plus on vieillit ?*

254 *Oui, plus on devient vieux et on progresse dans les études, plus on en rencontre.*

255

256 *Tu penses ça?*

257 *Oui, vraiment, parce que dans les premières années au lycée , ces enseignants se sentaient*
258 *encore concernés par leur classe et ils savaient ce qu'il s'y passait mais maintenant, en*
259 *terminale tu avais des enseignants qui semblaient dire : MAINTENANT je fais un cours ...*

260

261

262 Et ils n'étaient pas concernés comme personne ou par ce qui se passait dans la classe...

263 *En classe ou pas, ils ne s'en font pas....*

264

265 Et qu'est-ce que tu ressentais, à quoi le remarquais-tu, en dehors du fait qu'ils débitaient leurs
266 cours ?

267 *Oui, il y avait aussi des enseignants que quand tu voulais poser une question et que tu avais*
268 *levé la main, il leur fallait dix minutes avant qu'ils ne s'en aperçoivent.*

269

270 Oui.

271 *Même pas te faire un signe d'attendre un peu, le temps de finir ses explications, ce qui est*
272 *normal, j'agirai ainsi.*

273

274 Mais ils auraient pu. Il y avait donc peu d'interaction.

275 *Oui, c'était comme ça.*

276

277 Et euh...peu d'interaction et crois-tu que tels profs, quand ils donnent cours de cette façon,
278 que ça pouvait provenir d'un sentiment d'incertitude ou tu ne l'as jamais ressenti? Des profs
279 qui suivent leur cours de près et qui ne veulent pas s'en éloigner, sont peut-être incertains...

280 *Oui, je n'y ai jamais réfléchi de cette façon, mais ça se pourrait, parfois c'étaient des profs*
281 *d'un certain âge qui donnaient peut-être déjà dix ans le même cours.*

282

283 Oui, oui....

284 *Et alors c'est bien possible.*

285

286 Ca n'a rien à voir avec le nombre d'années qu'on donne cours.

287 *Possible, parce que nous avons cours d'informatique ,et c'est probablement le meilleur*
288 *exemple, je suis le cours pour la deuxième fois et je prends mes notes de l'année passée et je*
289 *vois presque la même chose et puis, l'année passée je n'ai pas fait tellement attention mais*
290 *maintenant je suis plus attentive et de temps en temps je dois compléter mes notes mais au*
291 *fond je vois pratiquement la même chose et maintenant il faut aussi faire des exercices mais si*
292 *on pose une question à cette prof, elle ne sait pas comment répondre même à partir de son*
293 *cours d'informatique et parfois elle a même des difficultés avec Excel ou Access et elle*
294 *panique.*

295

296 Donc au fond elle est très incertaine et elle suit son cours de très près.

297 *Oui, et elle dit souvent euh et euh L'année passée je l'ai même compté mille et une*
298 *fois.*

299

300 Et quel en était l'influence, oui tu dois doubler mais est-ce que cela a eu une influence sur ta
301 motivation, oui ou non. N'as-tu pas remarqué des effets?
302 *Oui, je connais les enseignants qui répètent « euh », ça m'irrite énormément parce qu' avant*
303 *je le faisais aussi souvent, et puis j'ai fini par y prêter attention, pour que je ne le dise plus*
304 *tellement.*
305
306 Euh...Euh...Donc chez toi ça se remarque encore plus, mais je veux dire les enseignants qui
307 ne s'éloignent pas de leur cours, qui sont un peu incertains.
308 *Ceux-ci parlent avec beaucoup moins d'intonation dans leur voix ...on s'endort presque avec*
309 *eux, oui tout le temps ce même niveau de voix c'est vraiment soporifique.*
310
311 Et quelles sont les conséquences pour ta motivation pour ce cours?
312 *Oui, je trouve que le prof elle-même n'est pas très intéressée à son cours, quand tu continues*
313 *à parler sur le même ton, il semble qu'il ne soit pas intéressé , et puis on se demande si nous*
314 *devrions être intéressées et puis je trouve que oui...*
315
316 Difficile?
317 *Oui.*
318
319 A se motiver?
320 *Oui...*
321
322 Donc il est plus difficile à se motiver pour un cours, donné par quelqu'un de ce genre?
323 *Oui, je trouve que la qualité d'un cours dépend souvent de la qualité de celui qui le donne.*
324 *Pour le cours de marketing nous avons deux profs, avec l'un je trouvais le cours agréable*
325 *parce qu'il le donnait d'une façon motivée et soignait l'interaction en classe et l'autre le*
326 *donnait d'un ton monotone et débitait son baratin et alors je constate qu'on est tellement plus*
327 *attentive dans le cours du prof motivé et je ne suis pas une fana du marketing.*
328
329
330 Et c'était le même cours?
331 *Oui, le même cours, oui O.K., d'autres chapitres, mais c'était le même cours.*
332
333 ...O.K., parlons maintenant un peu de votre présence pendant les sessions. Euh...la première
334 question concerne: as-tu observé une plus grande qualité de présence pendant la session,
335 pendant les exercices que dans la vie quotidienne?
336 *Euh...certainement au début parce que pendant ces exercices on voulait être vraiment*
337 *présente et puis on se disait: maintenant je veux vraiment être PRESENTE, mais maintenant*
338 *je pense que je suis plus consciente dans la vie quotidienne, que je....*
339
340 Ici, il s'agit bien de sessions, entendons-nous bien!
341 *Oui, vraiment pendant les sessions, oui euh...je pense que oui.*
342
343 Mais, c'est bien que tu le mentionnes, mais nous restons un instant....

344 *Oui, d'accord.*
345
346 Tu as raison de le dire, mais il faut un peu,... parce qu'autrement? Donc, tu dis je l'ai éprouvé
347 et puis nous allons voir ce que tu as éprouvé précisément, par exemple as-tu ressenti de
348 nouvelles observations? Des éléments physiques, de la douleur, de la lourdeur ,ta posture?
349 *Oui, ma tête n'était pas toujours droite et qu'en effet...*
350
351 Donc ta posture en tout cas.
352 *Et pour le reste..*
353
354 Tu as ressenti de la tension quelque part?
355 *Oui, je sais que mes épaules étaient toujours serrées, mais finalement ça aussi c'est résolu.*
356
357 Et les autres éléments comme le sentiment de relaxation, la stabilité pendant les sessions?
358 *Eh bien, je me sentais mieux en équilibre, mon sentiment d'équilibre s'est amélioré, parce*
359 *que j'ai longtemps ressenti un très mauvais sentiment d'équilibre.*
360
361 Tu as ressenti de la relaxation?
362 *Oui, Oui, ça bien. J'étais toujours très relaxée après mais la tension revenait très vite quand*
363 *je devais faire mes devoirs, mais pendant les cours mêmes... Parce qu'il y en avait qui*
364 *venaient me dire spontanément quand on participait à ces huit cours, dis Lynn, tu sembles*
365 *être plus relaxée que tu ne l'étais avant.*
366
367 Euh...Euh....
368 *Donc les gens de l'extérieur le remarquait aussi.*
369
370 D'accord, et les autres éléments, à part l'équilibre dont tu as déjà parlé, par exemple, le repos,
371 l'inquiétude, le chagrin, le sentiment de paix...
372 *Pendant les cours j'avais toujours ce sentiment de repos, quelques instants, une heure ou une*
373 *heure et demie, je ne le sais plus, ne pas penser à l'école, c'était quand même...Etre à l'école*
374 *et ne pas devoir penser à l'école, finalement c'est ça qui se passait et c'était vraiment très*
375 *relaxant.*
376
377 Puis d'autres observations, par exemple le sentiment de tendresse ou de chaleur que tu as
378 ressenti, comme l'effet de..., par exemple quand on a fait la série de mouvements ou un
379 sentiment de globalité, que tu bougeais comme un ensemble.
380 *Oui, pendant cette série de mouvements il y avait aussi un sentiment de chaleur et de*
381 *concentration quand il fallait bouger une jambe et un bras en même temps.*
382
383 Mais tu as bien ressenti ce sentiment de chaleur?
384 *Oui.*
385

386 Et un sentiment de globalité, que tu bougeais comme un ensemble et pas seulement ta jambe
387 ou ton bras?
388 *Oui, parce que finalement il fallait bouger ce bras et puis cette jambe et puis jusqu'à ce que*
389 *tu portes le bras en avant et puis ton corps suivait automatiquement*
390
391 Tu avais vraiment ce sentiment de globalité, que tu étais un ensemble?
392 *Effectivement tous les muscles semblaient en lien d'une façon ou d'une autre.*
393
394 Oui, tu l'as senti vraiment?
395 *Oui.*
396
397 Un sentiment de vitalité en toi, une force, prenons par exemple encore cette série de
398 mouvements : au début c'était quelque peu difficile mais à la fin c'était beaucoup plus facile.
399 *La première fois il fallait réfléchir.*
400
401 Oui, alors c'est plutôt de la chorégraphie.
402 *Oui, alors c'est plutôt « de la tête » mais à la longue nous le faisons dix fois de suite et puis*
403 *c'était oui O.K., maintenant on fait ça et puis ça, et ça devenait presque un automatisme et*
404 *c'était tellement spontané parce que tout coulait pour ainsi dire l'un dans l'autre.*
405
406 Et cela avait quel effet sur toi?
407 *Ca m'apportait 'une forme' de repos, d'accord et le corps bougeait sans avoir trop à y*
408 *penser, c'était O.K.*
409
410 ... C'est alors que tu as ressenti cette chaleur?
411 *Oui.*
412
413 Et as-tu ressenti d'autres façons de perception, en dehors des 5 sens, euh...par exemple ta
414 jambe en l'air et sentir si c'est vraiment verticalement ou les pieds en appui, sentir les deux
415 pieds et comparer, impossible d'aller voir, impossible....
416 *Oui, c'était comme ça, au début je trouvais ça drôle que tu dises essaye de prendre ta*
417 *chaussette, ou encore, essaye de toucher le mur, je trouvais ça drôle au début, mais quand on*
418 *fait attention et on essaye alors ça se passe bien.*
419
420 Mais quand tu es à plat sur le dos les deux pieds en appui et je te demande de sentir comment
421 ces deux pieds se trouvent par rapport à eux-mêmes.
422 *Ah, oui.*
423
424 Alors il faut presque sentir de par le corps....
425 *Au début c'était assez drôle mais à la longue c'était comme ça que je pouvais mettre*
426 *fermement mes pieds l'un contre l'autre, et alors c'était plutôt....*
427
428 Que tu pouvais t'y confier?

429 *Aller sentir dans le jarret et c'est presque le même exercice et puis les pieds doivent*
430 *automatiquement être à la même distance, comme ça je faisais toujours.*

431

432 A partir du genou, à partir des pieds. En fait tu mettais tout ton corps en marche, pour sentir
433 totalement...et pendant les sessions as-tu découvert d'autres façons « d'être », par exemple
434 d'être plus tendre ou plus calme, moins réactive?

435 *Vers la fin j'étais plus calme parce que je suis quand même quelqu'un qui de moi-même ne va*
436 *pas rester tranquille, mais finalement j'y arrivais bien. Quand on me demandait de me tenir*
437 *tranquille pendant cinq minutes j'y arrivais bien finalement, ça c'est vrai.*

438

439 Donc, en tout cas plus calme, moins réactive aussi?

440 *Qu'est-ce que vous entendez par là?*

441

442 Eh bien que tu ne réagis pas immédiatement d'une façon impulsive, donc une réaction directe
443 sur quelque chose ou quelqu'un...ou quelqu'un dit quelque chose et tu vas répliquer
444 directement?

445 *Au début j'avais le sentiment de me remettre debout et puis je le faisais immédiatement mais*
446 *vers la fin c'était plutôt: je me relèverai bien dans une minute, mais laisse-moi être couchée*
447 *encore un peu, c'était comme ça.*

448

449 Oui, oui. Tu te sentais aussi plus en sûreté et plus confiante pendant les sessions que dans la
450 vie quotidienne?

451 *Oui plus ou moins, parce que pendant les cours j'ai raconté un tas de choses concernant mon*
452 *frère, ce que je ne ferais jamais dans la vie quotidienne.*

453

454 Oui.

455 *Donc je crois que d'une façon ou d'une autre c'est ainsi.*

456

457 Tu t'y sentais totalement concernée comme personne?

458 *Oui.*

459

460 Et puis plus unie que dispersée? Ou plus forte, plus solide?

461 *Et simplement de tout mon corps, j'avais ce sentiment que si je plaçais mon pied d'une façon*
462 *ou d'une autre, mes épaules se mettraient autrement, ça je le se ressentais.*

463

464 Un sentiment d'unité?

465 *Oui.*

466

467 Mais ça c'est en partant de ton corps, mais comme personne: tu étais totalement concernée tu
468 disais, mais est-ce que tu étais vraiment totalement concernée, non seulement physiquement
469 ou en pensées mais aussi...

470 *Avec mes sentiments, de mon cœur pour ainsi dire.*

471

472 Oui.

473 *Euh...une question très difficile.*
474
475 Ce n'est qu'une question n'est ce pas.
476 *C'était comme ça: tu ne pensais pas à autre chose, mais ça c'est de nouveau en pensées.*
477
478 Oui, tu y étais totalement, à ce moment tu disais...
479 *J'étais bien totalement là avec mes pensées et je ne pensais à rien et je me sentais vraiment*
480 *relaxée après.*
481
482 Et totalement avec ton cœur?
483 *Ha, ha.*
484
485 Je ne le sais pas, ce n'est qu'une question, je ne le sais pas, c'est ce que je veux rechercher.
486 Qu'est-ce que cela signifie pour toi être présente à toi-même? Que tu es plus proche de toi,
487 plus près de ton corps et que tu l'habites, que tu prêtes attention à ce qui se passe autour de
488 toi, pour ce qui se passe en toi, pour tes pensées ou pour ta réflexion? Que penses-tu? Tu crois
489 que c'est tout ça ou qu'il y a des éléments qui n'en ont rien à voir?
490 *En fait quelque part, puis-je en prendre deux?*
491
492 Tu peux les prendre tous....
493 *Je prendrais surtout c et d.*
494
495 Et pour ce qui se passe autour de toi et en toi?
496 *Oui.*
497
498 Et qu'est ce que tu veux dire alors?
499 *Oui autour de moi, j'aime observer les gens. Comment sont-ils ? Que font-ils ?*
500
501 Donc le monde extérieur.
502 *Et aussi comme je l'ai déjà dit, on est assise sur une chaise et maintenant mes pieds sont*
503 *croisés et maintenant ils sont sur le sol.....*
504
505 Ca se passe en toi, c'est donc bien ton corps?
506 *Mais aussi comment je me sens maintenant.*
507
508 Donc tes sentiments et aussi tes pensées?
509 *Oui.*
510
511 A quoi remarques-tu que le groupe a une bonne qualité de présence? L'as-tu ressenti à la
512 qualité d'écoute, la qualité d'attention, la qualité du silence?
513 *Je trouvais que quand on se parlait tout le monde écoutait attentivement et donnait même*
514 *quelques indications et que, comment dirais-je, d'une ou d'une autre on voulait aider cette*
515 *autre personne et on, montrait du respect pour chacun ...et qu'en fait tout ce qui se racontait*
516 *n'était jamais ridicule ou remis en question et pris au sérieux.*

517
518
519 Il y avait du respect mutuel?
520 *Oui.*
521
522 Et aussi de l'empathie ?
523 *Oui.*
524
525 Crois-tu que ce sont les exercices qui t'ont placée dans une plus grande présence et plus
526 spécifiquement la lenteur de l'exercice même, par exemple pendant la série d'exercices ou
527 avant ou derrière la chaise?
528 *La lenteur de l'exercice menait elle-même à une plus grande relaxation, mais tout le monde,*
529 *je crois, avait le sentiment que nous avons le temps, qu'il n'y était pas question de se hâter.*
530
531
532 Tu prends le temps que je te donne.
533 *Oui.*
534
535 Tu trouves important ce sentiment d'avoir le temps.
536 *Oui, pour se relaxer c'est important.*
537
538 Et la forme de l'exercice même, par exemple la série de mouvements?
539 *C'était pratique quand c'étaient des mouvements qui se suivaient et s'enchaînaient les uns*
540 *après les autres, c'était presque logique, si tu fais ça tu vas réagir ainsi....*
541
542 Tu les fais encore de temps à autre?
543 *Je les ai encore faits pendant les examens, mais maintenant je les ai un peu oubliés.*
544
545 Oui, d'accord et crois-tu qu'un pédagogue du Sensible, comme nous l'appelons, qui n'est
546 présent à soi-même, crois-tu qu'il soit capable de donner ces exercices et de créer les mêmes
547 effets?
548 *Je crois qu'en fait si une personne qui n'est pas vraiment présente, comme un étranger, je ne*
549 *le crois pas, je crois que c'est important quand vous faites faire un tel exercice il faut se*
550 *mettre à la place de la personne avec laquelle on est en train de travailler, ...comment est ce*
551 *qu'ils pensent, je crois que c'est extrêmement difficile quand on se met là et qu'on dit faites*
552 *ça ou faites ça....(geste pour démontrer l'extériorité).*
553
554 Crois-tu qu'il y ait un rapport que j'y suis passée moi-même, que je l'ai éprouvé moi-même et
555 je l'ai ressenti dans mon propre corps, est-ce une condition pour pouvoir transmettre tout ça?
556 *Je ne sais pas si c'est une condition mais je crois que cela aide la personne à le bien*
557 *transmettre et à se placer plus près des gens, je crois bien.*
558
559

560 ... Alors l'impacte sur ta vie, sur ton existence, donc les autres façons d' « être » par rapport
561 au monde extérieur, en fait, tu as déjà cité un exemple : tu es plus consciente dans ta vie
562 quotidienne depuis ces cours et que veux-tu dire par être plus consciente, plus consciente de
563 tes idées, de ton corps?
564 ...*De mes idées mais aussi quand je suis en contact avec des gens, j'ai beaucoup plus*
565 *d'empathie, parce que je prends tout plus au sérieux quand il faut.*
566
567 Donc plus d'attention pour les autres..., es-tu aussi plus compréhensive, tu l'as déjà dit, mais
568 es-tu devenue plus autonome et plus flexible, ou?
569 ...*Avant, quand on modifiait quelque chose je ne trouvais pas ça amusant mais maintenant je*
570 *dirais plutôt bon c'est comme ça et puis on fait d'abord ça et puis ça.*
571 *Avant ça me rendait tout à fait dingue quand il se passait quelque chose comme hier....*
572
573 Quand ton planning n'est pas respecté.
574 *J'allais d'abord faire ma présentation et puis apprendre le marketing et puis autre chose*
575 *mais mon ordinateur ne marchait plus et je ne pouvais pas faire ma présentation, alors on fait*
576 *d'abord le marketing, non?*
577
578
579 *Et puis je me suis placée dehors au soleil, c'est une alternative bien amusante, non?*
580
581 Tu es devenue bien plus flexible alors?
582 *Oui.*
583
584 Et plus autonome aussi, ou?
585 *Oui, plus indépendante sans doute?*
586
587
588 Que tu es devenue plus assertive, ou euh...
589 *Oui, c'est ça, au Chiro (mouvement de jeunesse) je suis devenue beaucoup plus ouverte et*
590 *oui, je veux défendre mon opinion et...ne plus me soucier de l'avis des autres: Oh non qu'est-*
591 *ce que celle-là va bien penser si je dis ceci ou fais cela...simplement voir ce qui se passe... et*
592 *partir de là.*
593
594 ...Il y a un impact sur la qualité de ton sommeil? Elle a été toujours bonne peut-être?
595 ...*Je ne le remarque pas beaucoup mais je constate que quand je dors à la maison je suis*
596 *beaucoup plus relaxée. Un exemple ridicule ...le week-end du 1^{er} mai je suis allée en*
597 *Allemagne pour rendre visite à mon copain. J'y suis arrivée comme une épave et je me suis*
598 *endormie à un moment donné sans m'en rendre compte et puis quand je regardais les photos,*
599 *je n'en revenais pas; j'avais des poches affreuses sous les yeux et je suis revenue alerte,*
600 *pleine d'énergie, donc je crois bien que ça y est pour quelque chose.*
601
602 L'atmosphère à la maison?

603 *Oui, que je peux... que je ne dois pas courir toujours sur la pointe des pieds, parce que*
604 *oui...comment va réagir mon frère Stijn parce que ça c'est toujours imprévisible et ce n'est*
605 *pas toujours amusant. Et j'ai repris intensément sport, je suis devenue beaucoup plus active.*

606

607

608 Tu as aussi un impact sur ton dynamisme? Ta vitalité, comme tu l'as déjà dit, mais de l'intérêt
609 pour tes études?

610 *...C'est normal les examens arrivent et le stress arrive aussitôt mais parfois je n'ai plus le*
611 *courage de commencer à travailler parce que toute une année on est déjà occupé pour*
612 *l'école, travailler d'un travail en équipe à l'autre et puis il faut encore commencer à étudier*
613 *et c'est comme si j'ai vraiment besoin de vacances, mais je peux me motiver beaucoup plus*
614 *pour mes études que pendant le premier semestre.*

615

616 Il y a aussi un impact sur ton existence par de nouvelles actions, de nouvelles directions dans
617 ta vie ou de nouvelles significations ?

618

619

620 Tu as un petit ami, j'ai entendu dire?

621 *Ah oui, c'est depuis... après les cours et oui c'est quand même chouette parce que quand on a*
622 *des problèmes on peut se voir et en parler et ça relaxe bien et ça fait du bien ça redonne de*
623 *l'énergie. Tu sens qu'il te comprend et voilà ce qui est chouette.*

624

625 Et tu crois que le fait que tu as rencontré un petit ami y est pour beaucoup que tu es devenue
626 plus souple et plus ouverte?

627 *Je crois que oui, je le connaissais déjà depuis longtemps mais...*

628

629 Ca c'est un peu accéléré, c'est arrivé dans un processus accéléré?

630 *Oui, que j'ai repris contact.*

631

632 O.K., d'autres directions encore, le projet Erasme?

633 *Non, il y a quelqu'un qui part d'Erasme?*

634

635 Deux des étudiants, mais tu ne les connais pas, ils étaient d'un autre groupe.

636 *Si j'allais à Erasme, j'aurais de toute façon des examens de rattrapage.*

637

638 Ah oui alors. Non, il y en a deux qui ont suivi les sessions et qui entament le projet Erasme,
639 une coïncidence me semble-t-il, des six étudiants que j'ai interrogés il y en a deux qui y vont.

640 *Amusant n'est-ce pas, mais si je le ferais aussi j'aurais probablement des examens de*
641 *rattrapage. Il se peut que j'aïlle à l'étranger pour y travailler pendant une année, ça c'est*
642 *bien.*

643

644 Tu aimerais bien ?

645 *Oui, ça me tente.*

646 O.K., merci beaucoup, on va terminer ici.