

Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative

Marc Humpich, professeur

Université Moderne de Lisbonne

Danis Bois, professeur

Université Moderne de Lisbonne

Résumé

Nos recherches ont pour thème la dimension perceptive des interactions humaines, en particulier au sein des actions éducatives ou soignantes. Les cadres d'expérience que nous recrutons ouvrent sur la donation de phénomènes inédits, résistants, porteurs de sens que nous rangeons sous l'appellation d'expérience du corps sensible. Nos objets de recherche sont en lien avec les processus d'apprentissage, de santé et de transformation, envisagés dans leur dimension somato-sensible. La donation du corps sensible suppose que le chercheur recrute une posture d'inspiration phénoménologique qui mérite d'être explicitée. De plus la quête d'une base épistémologique en cohérence avec nos objets de recherche nous amène à interpellier le paradigme compréhensif. Nous abordons ces enjeux sur la base de nos actions de formation et de recherche menées à l'Université Moderne de Lisbonne et à l'Université du Québec à Rimouski entre 2000 et 2005.

Mots clés

PSYCHOPÉDAGOGIE, PERCEPTION, CORPS, SENSIBLE, PARADIGME

Cet article est né de notre volonté de partager nos interrogations de chercheurs confrontés à des objets de recherche qui semblent exiger de nous que nous osions questionner certaines des figures codifiées de la recherche qualitative. Nous sommes en effet placés dans la nécessité de laisser émerger une méthodologie qui soit en cohérence avec la nature des phénomènes que nous étudions et avec leur mode d'appréhension. Dans une formulation extrêmement générale, ces objets de recherche et les phénomènes qui les fondent relèvent de la dimension perceptive des interactions humaines.

L'activité de recherche dont nous entendons partager ici quelques aspects accompagne l'enseignement d'une discipline émergente, la « psychopédagogie perceptive », dont les fondements théoriques et pratiques

font l'objet d'un cursus de troisième cycle (mestrado) à l'Université Moderne de Lisbonne (Bois, 2006a). Ce cursus s'adresse aux professionnels des domaines de la santé, de l'éducation et des arts. En guise de première ébauche, avançons que la psychopédagogie perceptive propose des modalités d'accompagnement des personnes ou des groupes qui recrutent des cadres d'expérience centrés sur le rapport au corps et au mouvement, avec le projet de favoriser l'enrichissement de la dimension perceptive, mais aussi cognitive et comportementale des interactions que la personne déploie avec elle-même, avec les autres et avec le monde qui l'entoure.

Dans un premier temps, nous précisons le contexte de notre recherche, dans ses dimensions socioprofessionnelle et institutionnelle d'une part, puis pédagogique et scientifique d'autre part. Nous évoquerons certains éléments de notre démarche de psychopédagogie de la perception en dégagant les cadres d'expérience auxquels sont exposés formateurs, apprenants et futurs accompagnés, cadres au sein desquels se dévoilent des phénomènes particuliers que nous rangerons dans la catégorie d'« expérience du corps sensible » et plus généralement d'expérience « du sensible » (Bois, 2001). Dans un deuxième temps, nous tenterons le difficile exercice de préciser la nature des phénomènes liés aux impressions sensibles ainsi rencontrées et nous ébaucherons une description des éléments de posture qui permettent d'y accéder. À travers ces derniers, nous partagerons une réflexion méthodologique concernant l'attitude phénoménologique du praticien-chercheur. Dans une troisième partie, nous décrirons la nature des projets de recherche que nous menons au sein du Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie perceptive (CERAP), à l'Université Moderne de Lisbonne. Il sera alors possible pour nous, dans une dernière partie, de convier le lecteur ainsi informé à aborder quelques-uns des questionnements épistémologiques auxquels nous sommes confrontés. Nous interrogerons principalement les éléments de démarche, de posture et de paradigme de nos recherches.

Nous concluons en évoquant la dimension panoramique de l'interrogation méthodologique à laquelle nos objets de recherche nous ont conduits.

Contexte de la recherche

Contextes socioprofessionnel et institutionnel

Nous l'avons évoqué, notre activité de recherche accompagne l'enseignement de la psychopédagogie perceptive, discipline nouvelle que nous ne décrirons pas ici de façon panoramique mais dont nous esquisserons certaines caractéristiques dans la mesure où elles sont au cœur de nos enjeux de chercheur. Cette formation à l'accompagnement à médiation du corps sensible – le statut du « corps sensible » et du « sensible » sera précisé plus loin – est en

même temps une formation à la recherche et *par* la recherche qui s'adresse, rappelons-le, à des professionnels des domaines de la santé, de l'éducation et des arts. Dans notre action de formation-recherche, nous avons donc un public d'adultes en quête d'un renouvellement de leur pratique et désireux de s'engager dans un apprentissage et un exercice de la recherche.

Précisons au passage que le conseil scientifique de l'Université Moderne de Lisbonne a jugé bon d'ouvrir un domaine croisé – « psychopédagogie et sciences de la santé » – choisissant ainsi de créer une opportunité pour que des formateurs et chercheurs œuvrent au carrefour des actions de formation et de soin, carrefour fécond mais encore peu balisé (Honoré, 1992, 1996, 2003).

Pour délimiter plus avant le contexte institutionnel de notre recherche, précisons que la psychopédagogie perceptive entre également dans les propositions de formation faites au Québec, au sein du Baccalauréat en psychosociologie de la communication offert par l'Université du Québec à Rimouski (Rugira, Galvani, 2002). Dans son prolongement, il est certains étudiants du programme de Maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'UQAR qui choisissent d'effectuer leur recherche autour de la psychopédagogie perceptive et de ses applications (Briand, 2005).

Enfin, les objets de recherche mis à jour au sein de la psychopédagogie perceptive fondent plusieurs projets doctoraux, au sein des départements de sciences de l'éducation de l'Université de Séville, de l'Université François Rabelais de Tours, de Paris 8 ainsi qu'au département philosophie de l'Université Paris 4 - Sorbonne.

Ce rapide survol du paysage institutionnel est suffisant pour rendre claire la situation double de chercheurs et de formateurs de chercheurs dans laquelle nous nous trouvons, situation qui nous amène à interroger les figures codifiées de l'exercice de la recherche selon des critères qui, nous le verront dans la quatrième partie, revoient à une cohérence avec les objets de cette même recherche.

Contextes pédagogique et scientifique

Le cursus de formation à la psychopédagogie perceptive comporte deux années. La première est centrée sur l'exploration conceptuelle et expérientielle des rapports corps/esprit/sensible, sur la découverte des cadres de travail et d'interaction propres à la psychopédagogie perceptive et sur l'apprentissage de la recherche. Progressivement, les praticiens-chercheurs délimitent un projet de recherche qu'ils vont mener à bien durant la deuxième année du cursus.

Au sein d'une quête principale de renouvellement de leurs pratiques d'accompagnement, les adultes en formation viennent également faire

l'expérience d'un enrichissement perceptif du rapport au corps – rapport à leur propre corps ou rapport au corps de l'autre. Au passage, la démarche exploratoire du rapport au corps et au mouvement qui fonde la psychopédagogie perceptive est le principal facteur qui permet de réunir dans une collaboration féconde des professionnels issus de champs aussi éloignés que ceux de l'éducation, du soin et des arts. Tous et toutes se retrouvent ici dans le fait premier du « corps en scène », tant il est vrai que dans l'accompagnement que chacun d'entre eux entreprend, auprès d'une personne ou d'un groupe, le corps est le premier maillon incontournable de leur interaction (Humpich, 2003).

Dans les faits, l'entrée en scène d'un rapport conscient à la perception, au travers des objets nouveaux qu'elle atteint tout autant qu'au contact des modalités sensorielles et des qualités attentionnelles qu'elle recrute, convoque très fortement un rapport inédit à la subjectivité. Nous pouvons dès maintenant parler d'« extra quotidienneté », tant cette façon d'investir la subjectivité en acte est en contraste par rapport à une attitude naturaliste, une attitude de tous les jours.

Le principal attrait des apprenants pour la psychopédagogie perceptive se fonde très vite sur le constat empirique suivant : tel que proposé et expérimenté, le développement d'un rapport inédit au corps et à la subjectivité vient dynamiser les processus de santé, d'apprentissage et de transformation de la personne. En matière de santé, c'est par exemple la découverte qu'il est possible, à travers la médiation manuelle, d'accompagner activement une personne vers un meilleur équilibre tonico-psychique (Courraud-Bourhis, 2005) et par là même, d'avoir une action positive sur la douleur physique et la souffrance psychique. En matière d'apprentissage et de transformation, les cadres d'expérience proposés se révèlent créer les conditions d'une expérience formatrice en ce sens qu'ils activent des potentialités dans les domaines des ressources attentionnelles et motivationnelles, de l'utilisation de la pensée, du recrutement d'informations corporéisées vectrices de nouvelles mises en action de soi. Il y a apprentissage dans la mesure où les personnes font l'acquisition de nouvelles stratégies perceptives, motrices et cognitives ; il y a transformation dans la mesure où l'enrichissement du rapport au corps et à la subjectivité s'accompagne d'un enrichissement de la présence à soi dans l'action et d'un déploiement de potentialités inexplorées dans le champ du rapport aux autres, au monde et plus largement aux expériences de vie (Bois, 2006a *op. cit.*, 2006b).

Le fait qu'il y ait, au travers du déploiement d'un rapport au corps sensible, un renouvellement de l'expérience de soi s'avère très interpellant pour les adultes en formation. Si les propositions conceptuelles et pratiques de la

psychopédagogie perceptive suffisent à venir enrichir l'exercice professionnel des apprenants, il émerge conjointement chez ces derniers une curiosité nouvelle, un élan de recherche autour de questionnements fondateurs : en quoi et comment un enrichissement du rapport au corps peut-il venir nourrir la réflexion et transformer les stratégies à l'œuvre au sein du rapport à soi, aux autres et au monde ? Qu'est-ce que signifie apprendre de son propre corps ? Comment les expériences corporelles peuvent-elles contribuer à la formation de soi ? Quelle est la nature du « sensible » tel qu'il s'expérimente au travers des cadres pédagogiques proposés ?

Sur le plan scientifique, il est utile de préciser que les recherches relatives au corps et à sa place dans les processus d'apprentissage sont rares dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation, si l'on exclut les travaux issus du champ très spécifique des activités physiques et sportives. Pour une analyse précise de la littérature francophone à ce sujet, le lecteur pourra consulter le mémoire de D.E.A. *Approches du corps en sciences de l'éducation*, réalisé par Ève Berger (2004), elle-même membre de notre équipe de recherche. Au travers d'une étude poussée des publications francophones de ces quarante dernières années dans ce domaine, il ressort que les aspects du corps réellement étudiés en sciences de l'éducation sont surtout le corps pulsionnel tel que l'aborde la psychanalyse, le corps-potentiel – écho dans le champ de l'éducation des années 1975-1985 du mouvement du potentiel humain – et enfin le corps comme langage social et support des interactions.

Le corps que nous abordons dans notre recherche est tout autre : il s'agit du corps sensible, au sens du corps de l'expérience, du corps comme « caisse de résonance » de toute expérience, qu'elle soit perceptive, affective, motrice, cognitive ou imaginaire. À travers des cadres d'expériences propices, il est possible de s'émanciper de certaines de nos habitudes concernant le rapport au corps, et d'apprendre « à toucher, au sens propre du terme, le 'lieu' du corps où, au plus profond d'une intériorité mouvante et émouvante, on peut se percevoir comme sujet incarné » (Berger, 2005, p. 52), comme sujet *de* son expérience *dans* son expérience. Nous parlons ici d'« éprouvé », au sens d'une présence distincte mais contemporaine du sujet et des impressions sensibles relatives à l'objet de l'expérience.

Entamons à cette occasion les réflexions d'ordre méthodologique pour souligner ici que cette caractéristique de l'éprouvé qui renvoie à la possibilité d'une présence à soi dans l'acte de percevoir, d'agir ou de penser sera précieuse pour le chercheur. Elle définit l'un des paramètres de sa posture d'implication.

Revenons aux caractéristiques du corps sensible. Il se révèle capable, « par des voies dépassant les outils quotidiens de l'attention à soi, de dévoiler des facettes de l'expérience inapprochables par le retour purement réflexif : subtilités, nuances, états, significations, que l'on ne peut rejoindre que par un rapport perceptif intime avec cette subjectivité corporelle, et qui pourront ensuite nourrir les représentations de significations et de valeurs renouvelées. » (*ibid.*)

Prolongeons les propos de Eve Berger en avançant le constat que le corps sensible se révèle être un organe de perception permettant l'accès à des « facettes de l'expérience » inaccessible par la voie des sens classiques. Nous sommes même dans l'obligation de constater que seul un chercheur ancré dans un rapport à son corps sensible peut entreprendre une investigation de terrain autour de la question du corps sensible.

À propos des phénomènes rencontrés

Nature des mouvements explorés

Rappelons que le projet pédagogique premier de la psychopédagogie perceptive est de faciliter l'accès aux impressions sensibles liées au rapport au corps et au mouvement. Pour simplifier, nous pouvons classer les mouvements explorés en trois catégories, des plus « objectifs » aux plus « subjectifs ».

- *Les mouvements gestuels.* Dans la médiation gestuelle telle que nous l'envisageons, nous prospectons le mouvement humain, le geste, l'action. C'est là une activité des plus complexes mais nous nous contenterons de dire ici que le projet psychopédagogique consiste à passer d'une gestuelle en tant que déplacement de mobiles anatomiques dans l'espace à une véritable mise en action de soi. L'apprenant s'éloigne ici du projet de déplacement, de représentation ou de performance motrice qui anime bien souvent ses mouvements quotidiens pour habiter son geste en investissant la dimension de présence à soi au sein de son action (Leão, 2002 ; Berger, 1999). En termes simples, la dynamique de la découverte est ici : « bouger pour se ressentir, bouger pour s'apercevoir, bouger pour apprendre de son mouvement ».
- *Les mouvements tissulaires.* C'est par la médiation du toucher, au travers de protocoles retenus ici tant pour leur dimension thérapeutique que pour leur valeur pédagogique que le praticien-chercheur accède à la dynamique sensorielle des différents tissus du corps – peau, muscles, organes, os et liquides (Courraud-Bourhis, 2005, *op. cit.*). Plus subtile et à la limite du visible et de l'invisible, de l'objectif et du subjectif – voire de l'impalpable pour un sujet non entraîné – la dynamique de nos

tissus est cependant extrêmement riche et se dévoile au praticien-chercheur dès que celui-ci mobilise des ressources attentionnelles spécifiques, se donnant les moyens d'un accroissement de sa compétence perceptive. Au-delà de la dimension technique des gestes faisant appel à une connaissance anatomo-physiologique précise, au-delà et de leur enjeu thérapeutique, nous pourrions résumer la dynamique de découverte propre à ce cadre d'expérience à travers l'intitulé suivant : « toucher pour connaître, être touché pour se reconnaître ». À travers la première partie de cette formule, « toucher pour connaître », nous faisons indirectement référence au travail de Stréri (1996) autour de l'importance du toucher dans le développement cognitif du nourrisson en affirmant la force formatrice du toucher chez l'adulte.

- *Les mouvements internes.* Par mouvements internes, nous entendons des mouvements qui ne se donnent pas à voir à un observateur extérieur mais à vivre au sein d'une perspective impliquée, en première ou en deuxième personne – ces éléments de positionnement seront développés plus loin. Mentionnons entre autres : les mouvements toniques, fluctuations permanentes, spontanées ou provoquées par le toucher du praticien-chercheur au contact des tissus de la personne accompagnée ; les mouvements cognitifs avec par exemple les mouvements attentionnels, s'exprimant à la fois à travers les variations de l'orientation du faisceau attentionnel du sujet depuis une région du corps vers une autre et à travers les modifications de l'effort attentionnel lui-même ; le mouvement des représentations qui correspond au remaniement des concepts, idées et allants de soi que le sujet porte et qui peuvent se trouver révélés voire questionnés au contact d'une expérience perceptive nouvelle (Bois, 2006a, *op. cit.*) ; les mouvements méta-affectifs, dans lesquels, à l'instar des états émotionnels d'arrière-plan mentionnés par Damasio (1995), la personne fait l'expérience de diverses tonalités, fluctuations très subtiles de son « ambiance interne » (Bois, 2006a, *op. cit.*).

Un tel travail d'exploration d'une subjectivité corporéifiée exige et déploie, dans un même mouvement, un enrichissement du rapport aux instruments internes que sont par exemple l'attention, la perception, la pensée, la mémoire, l'empathie, quand ceux-ci sont dédiés à l'éprouvé du rapport au corps. Ces instruments, par ailleurs centraux dans les processus d'apprentissage, sont ici investis dans une visée d'une nature phénoménologique particulière. L'apprenant éprouve par exemple les effets dans sa matière corporelle d'une qualité d'attention qui s'affine et en retour,

accueille les modifications que cette résonance intra corporelle peut exercer sur les mouvements même de sa conscience ; il n'est plus dès lors dans une simple attention focalisée mais dans une véritable attentionnalité (Leão, 2002, *op. cit.*). La dynamique de la découverte est ici : « devenir présent à sa subjectivité en acte et participer au déploiement d'une réciprocité dynamique entre ses actes de conscience et leurs objets corporésés ». La proposition d'installer un rapport aux instruments internes instaure une médiation introspective.

En résumé, pour permettre aux sujets – praticiens-chercheurs ou personnes accompagnées par ces derniers – de s'ouvrir à une dynamique de la découverte au contact des mouvements gestuels, tissulaires et/ou internes, la psychopédagogie perceptive propose des cadres d'expérience pratique faisant appel à trois natures de médiation, toutes centrées sur le rapport au corps : les médiations manuelle, gestuelle et introspective. En soutien et en prolongement des cadres d'expérience évoqués précédemment, une dynamique d'entretien vient s'inscrire en médiation quatrième, amenant tout d'abord le moyen d'un guidage pédagogique au sein des trois médiations évoquées précédemment et dans un deuxième temps, devenant le support de l'explicitation du contenu de l'expérience telle qu'elle se déploie. Dans un troisième temps, l'entretien accompagne les processus de dévoilement du sens qu'emporte avec lui le rapport au corps sensible tel qu'il se dévoile dans ces différents cadres pédagogiques (Bois, 2006a, *op. cit.*). La médiation verbale privilégie la description à l'interprétation ; la dynamique de la découverte pourrait s'exprimer à ce niveau dans les termes suivants : « décrire pour reconnaître, nommer pour valider, expliciter pour apprendre ».

Encore une fois, les caractéristiques de réciprocité entre acte de conscience et objet corporésés ainsi que l'orientation de la dynamique d'entretien que nous avons évoquées concernent bien sûr le praticien mais tout autant le chercheur : la réciprocité parle de la nature de la subjectivité dans laquelle il s'installe et la dynamique d'entretien évoque des caractéristiques de la méthodologie de recueil des données. En psychopédagogie perceptive, nous trouvons une certaine isomorphie des éléments de posture, chez le praticien et chez le chercheur.

Conditions d'accès à l'expérience

Certaines de nos interrogations méthodologiques sont liées au statut de l'expérience que nous proposons. Tentons de clarifier celui-ci. Un parcours de la littérature autour de la question de l'expérience mène à la conclusion que l'idée d'expérience recouvre une réalité très riche et qu'il est aussi difficile d'en donner une seule définition que d'en faire un concept clairement délimité. En philosophie, nous constatons que depuis l'expérience sensible chez Platon,

qui ne débouche que sur l'opinion, jusqu'à l'expérience phénoménologique, qui se situe en deçà de la conscience productrice de savoirs, « co-présence immédiate du sujet aux objets du monde dans un rapport d'évidence muette » (De Villers, 1991, p. 13-19), la question de l'expérience traverse les différents courants et époques. Pour notre propos, nous retiendrons ici la définition proposée par Alquié (1966) : « L'expérience indique ce contact formateur du moi avec les choses, sans distinguer ici [...] ce qui vient du dehors et ce qui vient de nous » (p. 1).

Au sein du champ des sciences de la formation, le concept d'expérience est central ; la dimension dite « expérientielle » de la formation est incontournable, en particulier en ce qui concerne la trajectoire des adultes. Pineau et Courtois (1991) soulignent cette dimension en ces termes : « L'expérience [...] renvoie à des situations de vie auxquelles est confrontée une personne sans médiations ni différé. S'il y a formation, c'est une formation par contact direct. » (p. 11) Insistons sur le fait que l'accès à l'expérience et à son potentiel formateur n'est pas donné : « Cette irruption du contact direct de l'expérience n'est pas si fréquente. En effet, s'interpose habituellement entre l'organisme et son environnement une zone tampon intermédiaire, invisible, faite des rapports habituels que l'organisme entretient avec ce qui l'entoure. Cette zone tampon fait que souvent rien n'arrive » (Pineau, p. 29). Pineau poursuit sa réflexion en ajoutant : « Dans un premier temps, l'expérience est la rupture de cette continuité : l'introduction d'une discontinuité par le surgissement, l'avènement en direct d'une nouveauté » (p. 30).

En matière de rapport au corps et au mouvement, l'écran constitué de nos habitudes est particulièrement prégnant et la plupart du temps, nous n'apprenons plus rien de nos propres mouvements ou des mouvements d'autrui. À notre décharge, reconnaissons qu'une fois passée la phase d'apprentissage psychomoteur dans laquelle l'enfant est obligé d'engager une attention élevée au regard de son activité sensori-motrice, l'adulte parvient à effectuer la plupart de ses gestes quotidiens en ne mobilisant qu'une attention de très faible niveau. Cette aptitude de l'être humain de pouvoir « automatiser » ses gestes est heureuse car elle permet d'effectuer une activité aussi complexe que la marche par exemple, tout en restant disponible sur le plan attentionnel et plus généralement cognitif. Cette automatisation se paie cependant d'un prix : celui d'une relative absence à soi, au sens d'un éloignement d'un moi corporéisé qui semble vivre une vie anonyme, autonome et lointaine. Dans quelles circonstances cet écran va-t-il être levé ? Faut-il laisser le soin au cours des événements de la vie de créer cette rupture ? En psychopédagogie perceptive, nous considérons que la « zone tampon », la distance qui existe entre l'apprenant et son corps et en conséquence entre

l'apprenant et ses mouvements gestuels, tissulaires et internes, mérite d'être interpellée activement. À cette occasion, les habitudes qui résistent se révèlent être de nature motrice mais aussi perceptive et conceptuelle. Les cadres d'expérience de la psychopédagogie perceptive sont ainsi construits autour de conditions que nous résumons à travers le vocable d'« extra-quotidienneté », déjà évoqué plus haut et que nous allons maintenant expliciter.

L'extra-quotidienneté en tant que voie d'accès à la nouveauté

La mise en situation extra-quotidienne est ainsi nommée par opposition à (ou en complément de) l'expérience quotidienne, cette dernière se composant à la fois d'un cadre habituel et d'une attitude naturaliste en ce qui concerne le rapport à l'expérience.

Par contraste, une situation extra-quotidienne implique qu'elle se déroule dans des conditions non usuelles. Par exemple, en ce qui concerne l'expérience du mouvement gestuel, l'expérience de tous les jours est celle d'un mouvement rapide (la vitesse habituelle d'exécution), avec un but à atteindre, un résultat à obtenir et peu de conscience de ce qui se passe au cours du geste, entre le début et la fin du trajet. Par contraste, la mise en situation extraquotidienne de mouvement gestuel en psychopédagogie perceptive va permettre d'expérimenter le mouvement dans de toutes autres conditions : lentement, de manière relâchée, en prenant en compte consciemment la composante linéaire du geste, sans but fonctionnel à atteindre, avec une sollicitation attentionnelle centrée sur le déroulement du trajet et les effets du geste (Berger, 1999, *op. cit.*)... « Bref, c'est presque d'un autre mouvement qu'il s'agit, alors même que le geste en lui-même peut sembler tout à fait identique » (Bois, 2006a, *op. cit.*, p. 127).

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

En résumé, l'extra-quotidienneté place le sujet dans un rapport à son expérience qui le sort de l'expérience dite première, à propos de laquelle Bachelard mentionne qu'elle ne peut être productrice de connaissance (1999). Elle 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 par le praticien-chercheur. En quelque sorte, la nouveauté formatrice est convoquée, voire « provoquée » en ce qui concerne ses conditions d'émergence. Quant au contenu de cette nouveauté, il relève de la donation d'un rapport au corps sensible qui interpelle le chercheur.

Transformation du statut du corps

En pratique, les cadres d'expérience présentés plus haut se révèlent extrêmement favorables à l'instauration d'un rapport inédit à la perception et en particulier à la perception du corps, nous donnant à voir, à éprouver, à accompagner un corps dans ses changements de statut. Le corps objet que nous fréquentons au quotidien laisse ainsi progressivement la place à un corps sujet, voire à un « corps sensible » dont les premières caractéristiques ont été esquissées précédemment.

Pour aller plus loin, tentons tout d'abord d'inscrire notre exploration des différents statuts que peut prendre le corps dans un contexte philosophique. Nous serions tentés de dire, dans un mouvement de simplification extrême, que nos explorations interpellent le chercheur sur un axe que l'on pourrait définir à travers les positionnements marqués par Descartes et Spinoza respectivement. Bien qu'il faudrait amener ici les nuances présentes dans le discours de chacun de ces deux philosophes quant à la question des rapports entre le corps et l'esprit, pour des questions de concision, nous nous en tiendrons à la distinction classique suivante (Damasio, 1995, *op. cit.* et 2003) :

- Descartes s'inscrit dans un dualisme corps/esprit en distinguant radicalement le corps objet (*res extensa*) de l'esprit (*res cogitans*).
- Spinoza, à l'opposé, voit dans le corps et l'esprit deux attributs parallèles, deux manifestations d'une même substance.

Plus proche de nous temporellement, la phénoménologie, dans le prolongement de Maine de Biran, enrichit le débat en introduisant la notion de « corps propre », de corps vécu, pour nommer le corps en tant que lieu de notre expérience, en tant que média de notre être au monde (Merleau-Ponty, 1945, 1964a). Avec un sens remarquable de l'aperception et de la mise en mot des données subtiles de l'expérience subjective du rapport à soi et au monde, Merleau-Ponty précise la richesse et en même temps le statut paradoxal du corps : « Nous disons donc que notre corps est un être à deux feuillets, d'un côté chose parmi les choses et, par ailleurs, celui qui les voit et les touche ;

nous disons, parce que c'est évident, qu'il réunit en lui ces deux propriétés, et sa double appartenance à l'ordre de 'l'objet' et à l'ordre du 'sujet' nous dévoile entre les deux ordres des relations très inattendues » (1964a, *op. cit.*, p. 178).

Dans un deuxième temps, faisons référence à notre expérience de formateurs et de chercheurs spécialisés dans l'étude du rapport au corps. Un constat de départ s'impose : « l'homme vit chaque jour dans la proximité d'un corps qu'il ne connaît pas » (Bois, 2006a, *op. cit.*, p. 53). Il est en effet flagrant de constater la prédominance attentionnelle de nos apprenants 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.

Pourtant, en écho avec le double statut du corps mentionné par Merleau-Ponty, notre pratique nous montre que sur cet axe virtuel qui irait du corps objet au corps sujet, il y a possibilité d'évolution de la qualité de rapport que la personne entretient avec son corps. « Si frontière il y a, entre *corps propre* et *corps objet*, elle n'est ni d'ordre anatomique, ni d'ordre physiologique, mais d'ordre d'une carence perceptive qui appauvrit le rapport établi avec le corps » (p. 53).

Nous avons répertorié toute une gamme de rapports au corps qui se déclinent selon le niveau de compétence perceptive de l'observateur et que nous présentons synthétiquement dans le tableau ci-dessous.

Pour des commentaires plus fournis sur ces différents statuts du corps et sur les compétences perceptives correspondantes, nous renvoyons le lecteur à (Bois, 2006a, *op. cit.*, pp. 46-60).

Nous centrerons notre propos sur quelques caractéristiques supplémentaires du « corps sensible » tel qu'il se donne à percevoir au sein de nos cadres de travail. À propos du rapport au corps sensible, les apprenants témoignent tout d'abord de l'expérience d'une nouveauté. Rappelons que celle-ci se déploie tout d'abord selon deux axes :

- le corps sensible donne accès à la résonance de toute expérience dans la matière de l'être humain ;
- il emporte avec lui une forte aperception interne de soi.

Tableau 1
Les différents statuts du corps (Bois, 2006a, *op. cit.*, p. 56)

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

Au sein du champ phénoménal qui se dévoile depuis cette attitude de réciprocité entre le sujet et son expérience du corps sensible, il s'offre également ce qu'il conviendrait d'appeler une « étrangeté perceptive », une nouveauté d'un « troisième type ». En effet, dans notre contexte d'un rapport au sensible « en mouvement », c'est-à-dire à la faveur d'un geste visible habité ou d'une sollicitation manuelle par un thérapeute de l'élasticité vivante des tissus du corps, le sensible tel que nous le découvrons s'offre sous le visage d'une force dynamique se donnant à percevoir sous la forme d'une « substance animée ». Que le lecteur ne se méprenne pas, il ne s'agit pas là de l'évocation d'un retour à un vitalisme car ce « mouvement substantiel » (Bois, 2001, pp. 105-115) ne se donne qu'à la faveur d'une réciprocité active entre le sujet et son expérience, à la faveur d'un investissement fort dans l'acte perceptif en direction du corps et du mouvement. Le « mouvement interne » nous apparaît ainsi comme le produit d'une interaction entre un sujet se donnant les moyens d'un paroxysme perceptif et un corps, le sien propre ou celui d'autrui, sollicité de façon extra-quotidienne dans une expérience de mouvement ou d'action. Pour qualifier cette modalité d'interaction, nous retiendrons le terme de

« réciprocité actuante », la qualification d'« actuante » venant faire référence à cette part très active, voire agissante, du sujet dans la réciprocité.

Au vu de tout ce qui précède, il est maintenant temps d'avancer une définition de ce que nous entendons par la dimension « somato-sensible » de l'expérience. Nous y faisons directement référence dans le titre de la présente communication. La dimension somato-sensible renvoie, dans le contexte d'une expérience extra-quotidienne, à la dynamique interne permanente de transformation des états internes physiques et psychiques *et* de leur mode d'apparaître au sujet qui les vit. Son accès convoque donc clairement une attitude d'inspiration phénoménologique. Toutefois, « la phénoménologie, lorsqu'elle aborde la dimension du sensible, limite celle-ci à la perception sensible impliquant les sens extéroceptifs. Dans ce cadre, la perception sensible est toujours entrevue dans un rapport au monde extérieur ou à un objet. Lorsque j'aborde la dimension du sensible, je l'inscris dans un rapport, une relation à l'intériorité du corps. Je ne parle plus alors de perception sensible qui est dévouée à la saisie du monde, mais de *perception du sensible* émergeant d'une relation de soi à soi. C'est à partir de cette posture que l'étudiant découvre cet horizon du sensible et qu'il est amené à analyser et à décrire le contenu de son vécu » (Bois, 2006a, *op. cit.*, p. 27). Ajoutons que cette « relation de soi à soi », inédite et particulièrement féconde, se prolonge dans l'ouverture à une relation à l'autre, elle aussi fondée sur un rapport au sensible corporéisé.

De l'impossibilité de rendre totalement compte du sensible en mouvement

À ce stade de notre exposé, précisons que notre tentative nous confronte, auteurs et lecteurs, à une difficulté majeure : la description aussi fine soit-elle des phénomènes intra ou intersubjectifs que nous évoquons ne remplacera jamais l'expérience de ceux-ci. Nous nous reconnaissons ici dans la position épistémologique qui affirme que, dans le cadre général de la recherche sur la subjectivité, l'expérience vécue et les données phénoménales sont irréductibles. « Elles ne peuvent être réduites à la perspective en troisième personne ni dérivées d'elles » (Varela, Shear, 1999, p.4).

Toujours autour de l'irréductibilité, nous pouvons également reprendre ici les propos de Ferdinand Alquié autour de l'expérience sensible en général, en tant que rapport perceptif au monde. L'expérience sensible « est à la source de notre perception et de notre science de l'objet. Le Monde ne se présent-t-il pas, d'abord, comme un ensemble de qualités sensibles ? [...] Ces qualités sont indéfinissables : vouloir expliquer ce qu'elles sont à qui ne les connaîtrait pas serait, comme on dit, parler à un aveugle des couleurs » (Alquié, 1966, *op. cit.*, p. 25). Les réflexions qui précèdent s'appliquent, dans l'esprit du philosophe, à

la perception du monde extérieur essentiellement mais nous affirmons qu'il en va de même pour ce qui est de la perception des impressions sensibles liées à l'expérience du corps et du mouvement, à plus forte raison quand celle-ci se déroule dans les conditions d'extra-quotidienneté que nous avons mentionnées.

À la lecture des textes philosophiques en rapport avec l'expérience sensible, nous sentons l'importance de mentionner que la découverte du sensible en mouvement nous place dans la nécessité de préciser ce que serait une praxis phénoménologique qui s'intéresserait non pas aux contenus de conscience issus de l'articulation avec des contextes quotidiens mais aux contenus de conscience tels qu'ils s'offrent au sein de l'extra-quotidienneté, celle-là même qui nous donne à fréquenter *le* sensible et non pas seulement l'expérience sensible. Alors que le philosophe prend la peine de préciser que « l'expérience sensible n'est pas l'expérience du sensible » (*ibid.*, p. 26), il avance dans le même temps que cette expérience du sensible n'est pas atteignable : « Qu'est-ce cependant que cette expérience, si évidente et si constante ? Dès qu'on veut la saisir, la sensation se dérobe et paraît n'être plus offerte qu'à une sorte d'expérience limite, qu'il faudrait découvrir au bord du sommeil, ou de l'évanouissement, c'est-à-dire aux frontières de notre conscience. La sensation n'existe pas ; ce donné pur n'est, en réalité, pas donné ; la qualité est toujours l'élément constitutif d'autre chose à quoi elle renvoie, elle est nécessairement soutenue par l'objet. C'est la perception, et non la sensation, qui est pour nous incontestable ; c'est l'objet, et non le sensible, qui nous paraît offert. » (*ibid.*) Au vu de notre pratique, il semblerait que cette approche asymptotique du sensible, cette « tension vers » jamais résolue, puisse réellement trouver son accomplissement dans une coïncidence vraie, à une double condition :

- que l'objet visé soit le rapport au mouvement ;
- que cette visée se fasse dans les conditions d'extra-quotidienneté telles qu'avancées plus haut.

Pour des raisons de concision, nous ne développerons pas plus avant les termes de cette phénoménologie du sensible « cinétique », c'est-à-dire encore une fois, liée au rapport au mouvement.

En point d'orgue de cette évocation du sensible, nous évoquerons que c'est peut-être dans l'« étonnement », tout à la fois philosophique *et* expérientiel, qui accompagne la découverte de ce donné réputé inatteignable, qu'il faut chercher la force mobilisatrice de l'expérience que nous proposons. Cette même force fait dire à beaucoup de nos apprenants que la rencontre avec le sensible en mouvement entre dans les expériences non seulement formatrices mais « fondatrices », pour reprendre une terminologie introduite par Christine Josso dans ses réflexions autour de la formation expérientielle de l'adulte. En

reprenant à notre compte les propos de l'auteur, nous osons avancer que la rencontre avec le sensible tel que nous le fréquentons s'inscrit au rang des expériences « qui bouleversent les cohérences d'une vie, voire les critères mêmes de ces cohérences » (Josso, 1991, p.192)

Nature des projets de recherche

Autour de cette expérience nouvelle qu'est la rencontre avec le corps sensible et plus généralement le sensible, va naître chez les praticiens une motivation pour la recherche, à travers des projets que nous pouvons classer en trois catégories.

La première réunit les tentatives de dégager une description phénoménologique des processus et phénomènes rencontrés. Entrent par exemple dans ce cadre les projets abordant :

- les modalités sensorielles de donation du « processus dynamique du sensible » ;
- la transformation des relations corps/esprit qui se déploie à la faveur du dialogue psychotonique manuel ;
- la dimension intensive de la transformation de la personne à médiation du corps sensible.

Une deuxième catégorie de projets de recherche rassemble les essais de compréhension et de modélisation de ces mêmes processus. À travers quelques titres, en voici des exemples :

- « Corps sensible et transformation des représentations – Propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation d'adultes » ;
- « Accompagnement et corps sensible – Recherche sur la relation au corps sensible comme alternative dans l'accompagnement des personnes en formation » ;
- « Psychopédagogie perceptive et motivation immanente – Étude du rapport à la motivation dans un accompagnement à médiation corporelle d'adultes en quête de sens ».

Enfin, nous rangerons dans une dernière catégorie les recherches portant sur les démarches d'application des propositions de la psychopédagogie perceptive dans des cadres professionnels divers. À nouveau au travers de leur intitulé, en voici quelques exemples :

- « Psychopédagogie perceptive et relation à l'apprentissage – Application d'un atelier du sensible à un groupe d'élève du premier cycle » ;
- « Rapport aux sens et accompagnement en formation – Parcours heuristique d'un formateur-chercheur au contact du sensible » ;

- « Corps sensible et autisme - Proposition pour une approche psychopédagogique perceptive de l'accompagnement thérapeutique de l'enfant autiste » ;
- « La dimension du soin dans la psychopédagogie perceptive – Étude de la relation d'aide manuelle dans l'accompagnement en contexte hospitalier des personnes qui souffrent ».

Au cœur du questionnement méthodologique

Nous l'avons mentionné, au sein de notre cursus de mestrado, les projets des étudiants voient le jour au cours de la première année et vont faire l'objet d'un accompagnement durant toute la deuxième année. C'est à l'occasion de cet accompagnement et de l'action de formation à la recherche qui le sous-tend que sont devenus saillants les questionnements concernant l'articulation de notre dynamique de la découverte avec les cadres méthodologiques proposés par la recherche qualitative.

Les questions de posture et de démarche

Nature de l'implication

Nous avons établi dans ce qui précède que dans les activités de recherche que nous interrogeons, le praticien-chercheur crée, au sens premier, les conditions d'apparaître des phénomènes que sa recherche entend interroger, à savoir la donation du sensible en mouvement, phénomène autour duquel les processus de santé, d'apprentissage ou de transformation vont pouvoir être étudiés.

Au sein de la recherche en sciences humaines, la posture de praticien-chercheur a été soigneusement pensée (Mackiewicz, 2001). Toutefois, nous précisons ici qu'au regard plus général des constantes que présentent la recherche qualitative, la posture de recherche que nous investissons pousse à son paroxysme la caractéristique mentionnée par Paillé selon laquelle « le principal outil méthodologique [en recherche qualitative] demeure le chercheur lui-même, à toutes les étapes de sa recherche » (Paillé, pp. 226-228).

Pour rendre compte de la nature de l'implication propre à la recherche que nous menons, nous avons retenu la terminologie de « neutralité active ». Au sein de cette terminologie en forme de paradoxe, il faut lire la caractéristique d'« entrelacement », de « chiasme », chère la phénoménologie de Merleau-Ponty et qui n'est que le reflet, depuis la position de l'acteur qui interroge le sensible, de la nature profondément paradoxale de ce même sensible. Nous ne développerons pas ici les paradoxes du sensible mais nous précisons que, sur le plan pratique, la neutralité-active renvoie le praticien-chercheur à une posture dans laquelle il lui faut concilier deux attitudes :

- l'activité, qui consiste pour lui à mettre en place les cadres d'expérience manuel, gestuel, introspectif ou verbal succinctement

présentés plus haut, ce qui constitue une interaction forte avec les participants de sa recherche – ses patients ou ses élèves ;

- la neutralité, qui consiste à maintenir en tout temps une attitude propre à la réduction phénoménologique, et qui dans notre contexte, prend le visage particulier d'un « époque de tout ce qui n'est pas mouvement ». De cette façon le praticien-chercheur reste attentionnellement ouvert « à toute dynamique qui va s'offrir et qu'il ne connaît pas ». Dans cette attente protentionnelle, l'attention se dilate en une attentionnalité (Leão, 2002, *op. cit.*) qui se révèle compétente à installer une réciprocité avec le processus dynamique du sensible et ses résonances corporelles, gestuelles ou mentales.

Dernière caractéristique de cette implication du praticien-chercheur, la neutralité active ne concerne pas uniquement la sphère des *a priori*, des préconceptions, comme on est en droit de l'attendre de toute démarche d'inspiration phénoménologique. La neutralité, comme l'activité, s'étend aux sphères perceptives et motrices. En effet, le praticien-chercheur doit veiller tout à la fois à son ouverture perceptive, via l'attentionnalité, et à son engagement moteur, à travers par exemple un véritable dialogue psychotonique (Courraud-Bourhis, 2005, *op. cit.*), particulièrement à l'œuvre dans les situations d'accompagnement à médiation manuelle.

Précisons enfin que dans ces conditions, même si le déploiement des phénomènes fondant nos objets de recherche se fait dans l'espace fortement interactif entre le praticien-chercheur et les participants de son étude, ce même déploiement se voit laissé à sa dynamique propre, dans un équilibre entre interaction et autonomie. Que s'installe une activité trop prégnante de la part du praticien-chercheur et le processus dynamique du sensible s'éteint, l'interaction praticien-chercheur / participant se réduisant alors à une simple directivité. Que la neutralité prédomine à l'excès et le corps, tout autant que le psychisme des participants, parvient à se maintenir à l'intérieur du contour des habitudes, interdisant par là même l'ouverture à la nouveauté ; l'émergence du processus dynamique du sensible n'a alors pas lieu

Nature de la démarche

Nous nous sommes demandés dans quelle mesure nos modalités de recherche pouvaient se réclamer d'une démarche exploratoire compréhensive. Nous sommes restés interpellés par deux constats. Premièrement, aucune de nos recherches ne se mène dans un rapport naturaliste aux participants ; deuxièmement, quand la sphère subjective des patients ou élèves qui se prêtent aux modalités d'accompagnement de la psychopédagogie perceptive est prospectée, c'est très souvent dans un contexte réglé autour des conditions

d'extra-quotidienneté. Nous sommes ainsi loin d'une activité de recherche qui serait menée « en milieu naturel ».

Autre nature d'interrogation, dans notre approche, les modalités manuelle, gestuelle et introspective comportent en elles-mêmes, nous l'avons répété, certaines des conditions d'apparaître du sensible en mouvement ; elles constituent des cadres d'expérimentation au sein desquels certains paramètres du rapport au corps et au mouvement sont soigneusement stabilisés – la vitesse d'étirement des tissus, par exemple, dans la médiation manuelle. Peut-on parler ici de variables contrôlées ? Ce point nécessiterait une réflexion soignée que nous ne mènerons pas ici.

Si parfois nous sommes tentés de nous situer à un impossible carrefour entre démarche inductive exploratoire et démarche expérimentale (Van der Maren, cité par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 63), nous préférons, en l'état actuel de nos réflexions méthodologiques, nous en tenir à la première.

De plus, quand nous examinons la dynamique de notre recherche au regard du « rapport au contexte théorique et à l'observation du contexte de l'objet », nous nous reconnaissons davantage dans les « approches ouvertes » au contexte de l'objet de recherche ainsi que dans un contexte qui privilégie la découverte à la preuve (Everston et Green, cités par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, *op. cit.*).

Les questions de paradigme

Si la recherche qualitative a fortement contribué à ouvrir le champ épistémologique en sciences humaines, autorisant par exemple la démarche phénoménologique, elle maintient toutefois comme contrainte pour le chercheur de préciser soigneusement la cohérence paradigmatique dans laquelle il entend s'inscrire. Dans un premier mouvement, nous avons pensé pouvoir trouver dans le paradigme compréhensif une épistémologie offrant une cohérence avec notre activité de chercheurs. Mais avec l'avancée de nos travaux et au fil de nos échanges avec les acteurs de la recherche, en particulier dans le champ des sciences de l'éducation, nous avons senti la nécessité de questionner attentivement ce premier choix.

Les axes principaux de notre réflexion épistémologique peuvent être présentés en s'appuyant par exemple sur les trois caractéristiques de l'approche compréhensive que nous propose Mucchielli (2004, *op. cit.*, pp. 24-27).

Tout d'abord, l'épistémologie compréhensive postule « la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques : les faits humains étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...),

parties prenantes d'une situation inter-humaine ». Si nous nous reconnaissons dans le statut du fait humain porteur de sens, nous nous interrogeons sur la nature du sensible en tant qu'objet de recherche au regard de la distinction qui précède. En tentant de coïncider au plus près avec le « donné » qu'est le processus dynamique du sensible, en examinant la démarche d'accompagnement inter humaine qui permet cette rencontre – voire la démarche intra humaine quand il s'agit d'entrer en relation avec le sensible en soi – nous sommes là aussi devant un paradoxe. Il semblerait que la condition de donation du sensible en mouvement soit que le praticien-chercheur parvienne dans un même geste, au sein d'une qualité attentionnelle adéquate, à entrer en relation tout à la fois avec le corps objet *et* le corps sujet. En quoi cela représente-t-il un défi ? En quoi cela viendrait-il convoquer une réforme épistémologique ?

Entrer en relation avec le corps objet consiste, dans l'approche par le toucher par exemple, à solliciter la dynamique des différents tissus du corps – derme, muscles, os, organes – dans une interpellation manuelle qui en révèle les caractéristiques de tonicité, de tension ou de relâchement, de densité ou de malléabilité, d'inertie ou de mouvement... Il s'agit là ni plus ni moins que d'interagir avec des paramètres de structure et de comportement biomécaniques, comme le ferait un chercheur en sciences dites dures, à ceci près que le psychopédagogue perceptif n'interpose aucun instrument, aucune « technologie » entre lui et l'objet de ses observations. Ce sont ses propres capteurs, en particulier tactilo-kinesthésiques, et sa propre capacité attentionnelle – celle-ci étant élevée au rang de compétence par un entraînement adéquat – qui entrent en scène.

Par contre, entrer en relation avec le corps sujet signifie s'intéresser à des faits d'une toute autre nature : la capacité de résonance empathique de la personne avec son propre corps, les états émotionnels d'arrière-plan (Damasio, 1995, *op. cit.*) voire les tonalités qui se déploient au fil de l'entretien à médiation corporelle. Il s'agit bien là de faits porteurs d'une signification, même si celle-ci ne se livre pas directement sous la forme discursive. Avec de l'entraînement, toujours, le praticien-chercheur devient capable de donner sens à cette confiance le plus souvent silencieuse. Il s'agit bien là de faits « porteurs de significations véhiculées par des acteurs »

Notre pratique nous démontre ainsi que l'accès au corps sensible suppose que l'on réussisse à faire le « chiasme » entre corps objet et corps sujet, entre un contact avec des données biomécaniques et une relation avec une humanité qui se donne à la faveur de l'accompagnement. Qu'une prédominance s'installe en faveur du corps objet et la dynamique vivante du sensible s'éteint, le geste se réduisant à une mobilisation d'un corps machine.

Que le dialogue se focalise sur la dimension inter humaine et la donnée matérielle du sensible « s'évapore », laissant le praticien-chercheur dans la seule sphère d'une improbable empathie. Il semblerait que la nature du « fait sensible » – il y aurait ici à argumenter de la pertinence du terme « fait » – ne relève ni de l'objet ni du sujet, ni de la matière ni de la conscience mais d'une nature troisième, fruit d'un chiasme entre deux natures réputées épistémologiquement irréconciliables.

Tel est le constat que notre phénoménologie du sensible emporte avec elle. Sur le plan conceptuel, tenter de se représenter ce que pourrait être un donné qui ne serait ni objet ni sujet, ni juxtaposition des deux, met le lecteur devant un inconcevable. Mais ce qui n'est pas concevable se révèle pourtant, dans des conditions d'extra-quotidienneté, *percevable*.

C'est précisément là une des caractéristiques provocantes du sensible en mouvement, de celles-là même qui convoquent le chercheur dans la quête d'une épistémologie qui se révélerait cohérente avec cette singularité.

Deuxième élément identitaire de l'approche compréhensive, elle postule « la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme » (2004, *op. cit.*, pp. 24-27). Si Mucchielli fait référence ici au « principe d'intercompréhension humaine », autrui étant considéré comme potentiellement un autre soi-même, il nous semble qu'au sein du processus dynamique du sensible se constitue la possibilité non pas d'une intercompréhension au sens ou le définit le « parallélisme intersubjectif » (Van der Maren, 2004, p. 182-183), mais bien de la participation à une coïncidence avec le sens, un sens qui ne serait ni totalement propre à la personne accompagnée, ni exclusivement construit par le chercheur-accompagnateur. Pour rendre compte pleinement de cette autre « étrangeté », il faudrait développer la propriété du sensible de mettre à portée du chercheur une dimension antéprédicative du sens, un sens qui, avant de se donner en discours, se dessine en sensorialité signifiante, se faisant mouvement dynamique d'exister, déploiement de l'être pour l'action. En présence de cette donnée multimodale du sens – tantôt sensorialité, tantôt orientation dynamique, tantôt signification – nous préférons parler « d'information circulante » plutôt que d'intercompréhension, pour rendre compte qu'une certaine donnée du sens se fait accessible au praticien-chercheur sans qu'il soit possible de l'isoler du liant sensible qui instaure une unité sans fusion ni confusion entre l'accompagnateur et l'accompagné, entre le praticien-chercheur et les participants de sa recherche.

Troisième caractéristique de l'approche compréhensive, elle « comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un

effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux sont porteurs » (Mucchielli, 2004, *op. cit.*) Attardons-nous sur la notion d'empathie. Dans l'approche compréhensive, l'empathie est principalement entrevue comme une « sensibilité altérocentrique » (Paillé, Mucchielli, 2003, p. 72). De Dilthey à Rogers, l'empathie marque la réflexion en sciences sociales et Paillé en retient la définition suivante : « la capacité de s'immerger dans le monde subjectif d'autrui, de participer à son expérience dans toute la mesure où les communications verbale et non verbale le permettent. » (*ibid.*) Si nous reconnaissons l'immense contribution de cette entrée en scène de l'empathie au sein des processus de recherche, nous nous interrogeons sur ses caractéristiques propres et sur leur compatibilité avec une enquête au cœur même de la subjectivité humaine. Si le champ de la psychologie s'entend pour qualifier l'empathie d'intersubjectivité primordiale, il lui est également attribué la caractéristique d'infra consciente. Si elle présente un caractère universel, elle n'en échappe pas moins au contrôle de la volonté. Comment dès lors hisser l'empathie au rang de modalité participant à la recherche, tant il semble que son entrée en scène ainsi que ses modalités soient hors de portée d'un examen critique fin ?

Alors que l'empathie semble échapper par nature à la possibilité d'une habitation par le chercheur, notre prospection du sensible nous a offert de faire l'expérience d'une modalité de présence à soi et à autrui que nous avons qualifiée de « réciprocité actuante ». Rappelons que la qualification d'« actuante » renvoie à la part très active du praticien chercheur. Le substantif « réciprocité », quant à lui, traduit le renoncement à l'asymétrie que comporte bien souvent l'attitude empathique : en effet, l'empathie est souvent entrevue comme un mouvement de se mettre à la place d'autrui. Certes, ce mouvement existe mais, dans la réciprocité, il est 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. C'est bien à la lumière de cette présence à soi que le praticien-chercheur est capable de réguler l'influence qu'il exerce dans sa double tentative d'aller vers l'autre et de l'accueillir. La réciprocité marque ainsi le rapport à l'autre d'une symétrie conscientisée. La présence à soi au sein de l'acte d'écoute donne l'opportunité au chercheur de réguler l'influence de ses habitudes conceptuelles bien sûr, mais donne également à voir le jeu déformant de ses habitudes perceptives et motrices. Là où l'empathie s'offre comme un pont invisible et impalpable entre la subjectivité du chercheur et celle des participants à sa recherche, la réciprocité se déploie comme un liant sensible dont la texture peut être aperçue, dont la tenue peut être évaluée, dont la fonction de vecteur des « informations

circulantes » peut être régulée en temps réel. Certes, nous ne prétendons pas que la réciprocité annule tout biais de la part du chercheur. Nous disons toutefois que la réciprocité est compatible, dans la neutralité active dont elle se réclame, avec la prospection d'un donné aussi fin, aussi « sensible » aux fluctuations intra et intersubjectives que peut l'être le sensible en mouvement.

Résumons notre propos épistémologique en mettant en parallèle les caractéristiques que nous avons évoquées à propos de l'approche compréhensive et leurs homologues que notre travail au contact du sensible nous invite à dégager.

Tableau 1
Mise en contraste épistémologique

| Épistémologie compréhensive | Épistémologie du sensible |
|---|--|
| Radicale hétérogénéité entre les faits humains et les faits des sciences de la nature | Entrelacement entre les faits humains et les faits de la nature |
| Accès au sens – essentiellement discursif – via le principe de l'intercompréhension humaine | Donnée multimodale du sens – sensorialité, orientation et signification – à partir du principe de l'information circulante |
| Effort d'empathie | Installation de la réciprocité actuante |

Conclusion

À l'occasion de cette communication, nous avons souhaité partager quelques-uns des aspects d'une vaste réflexion méthodologique et épistémologique. Nous avons conscience d'ouvrir un chantier très conséquent. Si celui-ci ne nous apparaît nullement nécessaire pour continuer de former des intervenants en psychopédagogie perceptive, il est clair cependant qu'une telle entreprise est indispensable à la formation de praticiens-chercheurs et à l'assise de notre propre activité de recherche.

Nous avons plaidé en faveur d'un rapport renouvelé au corps comme voie d'enrichissement de la dimension formatrice de toute expérience. Nous avons tenté la description d'un donné d'une nature nouvelle, le processus dynamique du sensible. Au passage, précisons qu'il nous faudra préciser les contours respectifs du « corps sensible », du « sensible » et du « processus dynamique du sensible », ainsi que les articulations de ces éléments entre eux.

Dans un premier temps, nous avons préféré offrir au lecteur un mouvement de circulation entre ces termes tant il nous semble que leur entrelacement est fort. À l'occasion d'une réflexion menée autour de l'œuvre de Merleau-Ponty, Isabel Matos-Dias s'interroge elle aussi sur ces enjeux du discours : « Mais comment dire, sans pétrifier cette vie du sensible qui se répand en imprégnant et en contaminant, vie où tout se touche et s'échange, faite de plis, dédoublements et redoublements qui se densifient *ad infinitum* ? Comment dire, sans démêler, ce qui est mélangé ? » (1998, p. 285) Merleau-Ponty lui-même s'était prononcé sur cet enjeu : « les paroles les plus chargées de sens ne sont pas nécessairement celles qui enferment ce qu'elles disent, ce sont plutôt celles qui ouvrent énergiquement sur l'Être, parce qu'elles rendent plus étroitement la vie du tout et font vibrer jusqu'à les disjoindre nos évidences habituelles. » (1964a, *op. cit.*, p.137)

Dans nos réflexions, nous avons affirmé la nécessité d'une extra-quotidienneté qui seule permet au praticien-chercheur d'assister activement au processus de dévoilement d'un corps « devenant humain ». Nous avons mentionné le caractère d'irréductibilité de cette expérience, évoquant à son propos les limites d'une perspective distanciée et la fécondité d'une attitude de réciprocité. Fallait-il que nous renoncions à toute tentative de description du sensible en mouvement tel qu'il nous apparaît ? Mais alors, comment rendre compte de la nature profondément interpellante et provocatrice des phénomènes rencontrés et comment partager notre quête d'une démarche méthodologique en cohérence avec cette découverte ? Faut-il alors accepter que certains lecteurs n'entendront pas l'avertissement lancé de ne pas tenter de rapprocher l'expérience du sensible telle que nous l'évoquons d'un « déjà connu », d'un « identique à soi » ?

Nous avons tenté de fournir au lecteur des éléments de posture phénoménologique pour esquisser les premiers traits d'une phénoménologie de l'extra-quotidienneté en espérant qu'il se trouvera des chercheurs prêts à adopter la radicalité du positionnement phénoménologique qui voudrait qu'« aborder un phénomène en phénoménologie, c'est l'aborder sans *a priori* théorique, sans préjugé, sans conception préalable, et cela en faisant une mise à jour préalable de ce que l'on connaît ou pense connaître du phénomène. » (Meyor, 2005, p. 41)

À travers cette phénoménologie de l'extra-quotidienneté, nous nous inscrivons en contraste par rapport à Amedeo Giorgi (1997) et par rapport à la « méthode phénoménologique scientifique » qu'il a formalisée et diffusée dans le champ de la recherche en sciences humaines, dans la mesure où, comme le rappelle Meyor, cette méthode recrute la « production d'une description concrète et détaillée d'expériences spécifiques d'après l'attitude quotidienne

d'autres personnes » (2005, *op. cit.*, p. 28). Nous reconnaissons toutefois la remarquable contribution de Giorgi à l'enrichissement des méthodologies de recherche dans le champ de la psychologie et plus généralement des sciences humaines ; à la fin des années 1960, il a en effet fait partie des leaders dénonçant la prédominance de la méthodologie positiviste sur les problèmes et phénomènes qui se présentaient au chercheur désireux de rendre compte de la réalité de la personne humaine en tant qu'objet de recherche. Giorgi n'a pas hésité à affirmer, en son temps, que c'était à la science d'inventer « une méthode qui s'ajuste au phénomène » (cité dans Craig, 1978, p. 50).

Nous nous sommes également prononcés sur des éléments de posture, de démarche et de paradigme. Peut-être devons-nous prolonger l'effort de cohérence qui voudrait que l'on « s'ajuste au phénomène » en poussant plus avant notre réflexion autour de ce qui pourrait à terme constituer le « paradigme du sensible ». Dans le souci de scruter toutes les étapes du processus de la recherche, il nous faudra également rendre compte de nos études concernant les phases de recueil, d'analyse et d'interprétation des données de terrain.

La psychopédagogie perceptive est une discipline émergente. Issue d'une pratique d'accompagnement formulée méthodologiquement et conceptuellement au cours des vingt-cinq dernières années, son statut de discipline universitaire est récent (2000). L'ouverture de notre Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie perceptive l'est encore davantage (2004). Nous savons reconnaître les forces et faiblesses liées à la jeunesse de notre activité de recherche mais nous nous réclamons d'une dynamique de la découverte particulièrement féconde. De cette dynamique de la découverte à la dynamique de la recherche, il y a un effort considérable à fournir, de formalisation et de communication. Prenons garde à ce que les enjeux de méthode ne nous coupent pas de la force d'apprendre que nous inspire la fréquentation du sensible en mouvement.

Les chantiers méthodologiques que nous entreprenons doivent également leur état d'avancement au dialogue entamé avec certains acteurs de la recherche en sciences humaines qui, fait rare, se sont donné les moyens de se mettre à l'épreuve des cadres d'expérience de la psychopédagogie perceptive. Ces échanges sont nourrissants et bien souvent encourageants comme ce constat de Pierre Vermersch, livré à l'occasion de sa préface du livre *Le Moi Renouvelé* (Bois, 2006b, p. 14) : « Les échanges avec Danis Bois et ses collaborateurs m'ont vite rendu évident que la seule façon de vouloir dialoguer avec eux était d'être sûr de comprendre ce qu'ils nommaient 'mouvement interne', 'point d'appui', 'sensible', pour cela je devais en faire l'expérience dans ma chair, à la première personne. J'ai donc vécu cette expérience du sensible, j'en ai été très

touché, je l'ai trouvé pleine de saveur, et ne peut finalement qu'admirer la remarquable congruence de cette démarche originale.» Un tel témoignage nous mobilise vers le développement d'une « congruence » encore plus aboutie. Au delà de cet exemple, nos échanges au sein de la communauté scientifique nous confirment qu'il est des hommes et des femmes qui cherchent et que nos travaux viennent interpeller.

Nous concluons en écho à Merleau-Ponty qui ouvre son ouvrage *L'œil et l'esprit* par une phrase d'une force remarquable : « La science manipule les choses et renonce à les habiter. » (1964b, p. 9) Dans notre réflexion sur les questions de méthodologie de la recherche, nous pourrions avancer que de notre côté, nous puisons notre énergie dans la proposition suivante : « Nous choisissons d'habiter les choses sans pour autant renoncer à la science ». Notre travail, ainsi que le dialogue avec les chercheurs qui voudront bien s'interroger avec nous, nous démontrera jusqu'où un tel choix est tenable.

Références

- Alquié, F. (1966). *L'expérience*, Paris : PUF.
- Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin.
- Berger, E. (1999). *Le mouvement dans tous ses états : les recherches de Danis Bois*, Paris : Éditions point d'appui.
- Berger, E. (2004). *Approche du corps en sciences de l'éducation, analyse critique des points 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 ? », dans *Pratique de formation - Analyses, corps et formation*, No 50, université Paris 8, coordonné pour C. Delory-Momberger, pp. 51-64
- Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*, Paris : Éditions point d'appui.
- Bois, D. (2006a). *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 présentée à l'université de Séville – Département didactique et organisation des institutions éducatives.
- Bois, D. (2006b). *Le Moi Renouvelé*, Paris : Éditions point d'appui.
- Briand, M. (2005). *Le développement du potentiel d'adaptabilité chez les enfants : une relation de présence à son corps en mouvement*, mémoire présenté à l'Université du Québec à Rimouski comme exigence partielle à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales.
- Courraud-Bourhis, H. (2005). *Biomécanique sensorielle et biorythmie*, Paris : Éditions point d'appui.

- Courtois, B., Pineau, G. (1991). « De quoi parle-t-on quand on parle de formation ou d'apprentissage expérientiel ? », dans *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La Documentation Française.
- Craig, E. P. (1978). *La méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en sciences humaines*, traduction du Chapitre II, consacré à la méthodologie, tiré de la thèse doctorale de l'auteur, « *The heart of the teacher, a heuristic study of the inner world of teaching* », Boston University Graduate School of Education, traduit par Ali. Haramain, automne 1988.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob.
- Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison*, Paris, Odile Jacob.
- De Villers, G. (1991). « L'expérience en formation d'adultes », dans *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La Documentation Française, p. 13-19.
- Giorgi, A. (1997). « De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation », dans Poupart, J. et coll. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin, p. 341-364.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*, Paris : L'Harmattan.
- Honoré, B. (1996). *La santé en projet*, Paris : Inter-Editions.
- Honoré, B. (2003). *Pour une philosophie de la formation et du soin : la mise en perspective des pratiques*, Paris : L'Harmattan.
- Humpich, M. (2003). *Accompagnement et stratégies d'attention aux mouvements*, Communication présentée au Colloque international sur l'accompagnement et ses paradoxes – Questions aux scientifiques, aux praticiens et aux politiques ; Fontevraud, Université de Tours – Département des Sciences de l'éducation ; Université Catholique de l'Ouest – Département des Sciences de l'éducation
- Josso, C. (1991). « L'expérience formatrice : un concept en construction », dans *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La Documentation Française, p. 191-200.
- Lessard-Hébert, M., Goyette G., Boutin G. (1996). *La recherche qualitative-Fondements et pratiques*, Montréal : Éditions Nouvelles.
- Leão, M. (2002). *Le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performeur*, Université Paris VIII, thèse de doctorat en arts, philosophie et esthétique.
- Matos-Dias, I. (1998). « Maurice Merleau-Ponty : une esthésiologie ontologique », dans Merleau-Ponty, *Notes de cours sur l'origine de la*

- phénoménologie de Husserl*, suivi de, R. Barbaras (sous la direction de), *Recherches sur la phénoménologie de Merleau-Ponty*, p. 269-288.
- Mackiewicz, M.-P. (coordonné par), (2001). *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social*, Paris : L'Harmattan.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964a). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard, Coll. *Tel*.
- Merleau-Ponty, M. (1964b). *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard.
- Meyor, C. (2005). « La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité », dans *Recherches qualitatives*, Vol. 25 (1), p. 25-42.
- Mucchielli, A. (2004). « L'approche compréhensive », dans A. Mucchielli (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 2^e édition, Paris : Armand Colin, p. 24-27.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative*, Paris : Armand Colin.
- Pineau, G. (1991). « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », dans *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La Documentation Française.
- Rugira, J.-M., Galvani, P. (2002). « Du croisement interculturel à l'accompagnement transculturel en formation », dans « L'accompagnement dans tous ses états », *Education permanente*, No 153/2002-4, p. 179-196.
- Stréri, A. (1996). *Motricité et sensori-motricité*, dans Lécuyer, R., Stréri, A. et Pécheux, M.-G., *Le développement cognitif du nourrisson*, Paris : Nathan, p. 81-146.
- Van der Maren, J.-M. (2004), « Parallélisme intersubjectif », dans A. Mucchielli (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 2^e édition, Paris : Armand Colin, p. 182-183.

Marc Humpich est professeur associé de l'Université Moderne de Lisbonne et coordinateur du programme de mestrado (master) en psychopédagogie perceptive. Il est également professeur associé au Département sciences humaines de l'Université du Québec à Rimouski et membre de la Jeune Équipe 2449 Dynadiv - Dynamique et enjeux de la diversité : langues, cultures, formation – à l'Université François Rabelais de Tours.

Danis Bois est professeur cathédral de l'Université Moderne de Lisbonne et coordinateur de la post-graduation en somato-psychopédagogie, approche dont il est l'initiateur. Il a fondé le Centre d'Étude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive en 2004 et y dirige une équipe pluridisciplinaire travaillant la question des liens entre rapport au corps d'une part, et processus de santé, d'apprentissage et de transformation des personnes d'autre part. Il est

également chercheur en Didactique et organisation des institutions éducatives à l'Université de Séville. Au cours de ces 20 dernières années, il a publié de nombreux ouvrages, essentiellement tout public.