

***La relation au corps, une voie pour apprendre à comprendre et à se comprendre :
pour une approche perceptive de l'accompagnement***

Jeanne-Marie Rugira

Département des sciences humaines
Université du Québec à Rimouski

Résumé

Cet article a pour principal objectif d'interroger la place du rapport au corps sensible dans une démarche compréhensive, au sein d'un processus de recherche et de formation à l'intervention psychosociologique. Je défendrai l'idée selon laquelle nous avons besoin de développer des compétences attentionnelles et perceptives pour comprendre. La démarche compréhensive est une démarche de conscience, une démarche expérientielle et subjective. Au cœur de cette expérience, il y a un sujet incarné, capable d'être-là et d'être avec d'autres. Cette démarche exige de travailler à créer des conditions formatives susceptibles de baliser le trajet qui mène vers l'apprentissage du comprendre. Je tente ici de plaider pour une approche somato-perceptive et pédagogique de l'accompagnement du changement humain — une approche inspirée de la somato-psychopédagogie, pratique soignante et formatrice initiée par le professeur Danis Bois de l'Université Moderne de Lisbonne.

Sur le chemin du comprendre

« Apprendre c'est devenir gros de soi et des autres, engendrement et métissage. »
MICHEL SERRES

« Il faut comprendre au-delà du savoir. »
GASTON BACHELARD

Ce texte est pour moi une occasion de participer aux efforts du Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques. Lors d'un colloque organisé à l'Université du Québec à Rimouski, à l'automne 2005, les membres de ce cercle ont voulu permettre aux chercheurs issus d'horizons épistémologiques et praxéologiques différents une occasion d'échanger sur la *question du comprendre dans une approche phénoménologique*. Dans une perspective interdisciplinaire, les organisateurs de ce colloque nous conviaient « à mettre en lumière la diversité des manières humaines de comprendre », comme le disait si bien Anne Marie Lamarre (2005). Ils nous invitaient alors à interroger non seulement les origines, mais aussi les chemins qu'arpentent nos projets de compréhension dans une approche phénoménologique ainsi que les savoirs que nous produisons de cette manière. La question

Collection du Cirp

Volume 3, 2008, pp. 122 à 143

ISBN 978-0-9781738-5-2

© Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques

des chemins du comprendre et celle de la nature des savoirs produits au sein des pratiques psychosociales d'inspiration phénoménologique m'interpellent particulièrement.

La psychosociologie, comme champ d'étude et d'intervention tel que pratiqué à l'UQAR, a comme projet central d'accompagner les phénomènes de changement humain. Il s'agit d'accompagner des personnes en devenir et en situation, telles qu'elles sont inscrites à l'intérieur de systèmes humains, c'est-à-dire de familles, de groupes, de communautés ou encore d'organisations. L'enjeu principal, ici, m'a toujours semblé non seulement praxéologique, mais aussi phénoménologique. La phénoménologie, dans son essence, a toujours cherché à cerner d'aussi près que possible les *phénomènes tels qu'ils sont pour nous*.

La centration sur la subjectivité et sur le dialogue intersubjectif des personnes en situation est inhérente à la démarche psychosociologique d'accompagnement du changement. Cette posture nous engage d'emblée dans une démarche compréhensive qui questionne également notre façon d'*être-là*, auprès des personnes en devenir dans un monde en situation. Apprendre et enseigner l'intervention psychosociologique ne peuvent, à mon avis, éluder la question suivante : *Comment comprendre et se comprendre¹ dans des pratiques psychosociales ?* À la suite de Bernard Honoré, psychosociologue et phénoménologue, je rappelle « notre souci d'y voir clair et d'agir au mieux dans une situation » (2003, p. 55).

1. Pour une rééducation attentionnelle et perceptive : un chemin du comprendre entre voir et agir

Entre l'intention de voir et celle d'agir, tout un chemin. Un trajet de recherche et de formation dans une attitude phénoménologique. Un apprentissage de la démarche compréhensive et interprétative par une approche qui vise non seulement une pratique de soi, mais aussi un double souci — celui du vécu immédiat et celui des différents niveaux de sens d'une réalité historique, collective et personnelle. Former, intervenir ou faire de la recherche en psychosociologie revient sans contredit à arpenter des chemins qui vont de possibles en possibles, des chemins qui mènent au dévoilement du sens par le biais de l'apprentissage de l'attention, de la perception, du dialogue et de la compréhension de soi, des autres et du monde.

Dans le cadre de mes activités de formation, de recherche et d'intervention en psychosociologie à l'UQAR, je chemine dans ce projet d'apprendre toujours davantage la démarche compréhensive à partir d'un point de vue qui place le *corps sensible* au centre de l'apprentissage. Un point de vue qui invite à la transformation. Dans cette perspective,

¹ *Se comprendre* appelle ici non seulement à la *compréhension de soi* mais aussi à la *compréhension mutuelle*.

vouloir agir sur la transformation du monde convoque d'abord à la transformation de soi. Ainsi, pour se transformer, il faut également transformer son attention, son action et son rapport au monde.

En effet, notre manière de percevoir le monde détermine l'expérience que nous en faisons ainsi que nos manières de gérer nos relations, nos décisions et nos actions. Pour accompagner les personnes en devenir, avec qui nous travaillons, dans les changements qu'ils traversent et qui les traversent, il nous faut nécessairement apprendre et se former à Voir. Voir et non Examiner.

Le *voir* dont il est question ici va bien plus loin que le seul fait de regarder et de reconnaître ce que l'on voit. Il est à prendre dans le sens « d'une appréhension visionnaire de l'activité », comme nous le précise avec justesse le philosophe et sinologue Jean-François Billeter (2006, p. 68). Dans son merveilleux livre où il nous présente l'œuvre de Tchouang-Tseu, l'un des grands philosophes de l'Antiquité chinoise, Billeter dit de ce vieux sage « qu'avant d'être au cœur de sa pensée, il est au cœur de son expérience » (2006, p. 69). En cela, il le compare d'ailleurs à Spinoza qu'il dit également visionnaire. Pour lui, la *vision* désigne un certain type d'activité dans laquelle

notre conscience dégagée de tout souci pratique se fait spectatrice de ce qui se passe en nous. [...] C'est pour cela qu'il est visionnaire. Rien ne l'intéresse plus que de se mettre dans cette relation seconde à sa propre activité et de s'en faire du dedans un témoin étonné. Les visions viennent de là (Billeter, 2006, p. 69).

Il s'agit ici de reconnaître la question du *voir* comme un impératif au cœur du projet de formation et de compréhension qui est le nôtre. Les visées à la fois théoriques et pratiques de ce projet prônent avant tout le développement d'une conscience-témoin qui veille au cœur de l'expérience et qui prend acte de ce qui se donne à vivre dans l'immédiat. Ainsi, apprendre à nous tenir au cœur de notre expérience, former nos étudiants à cette compétence, questionner et développer une forme de connaissance qui se donne spécifiquement dans ces conditions, tel est le défi pédagogique et méthodologique que tente de relever l'équipe de psychosociologues de l'UQAR. Pour soutenir ce projet visionnaire, une rééducation de l'attention et un développement de la perception me semblent alors constituer une voie de passage quasi incontournable.

1.1 Apprendre à suspendre l'attitude naturelle et à pratiquer la présence attentive : vers quelle pratique ?

« L'entreprise d'intériorisation passe obligatoirement par une reconstruction de la faculté de sentir, par une résurrection de la qualité de la sensorialité. Nous sommes responsables de cette monstrueuse pauvreté de nos perceptions. »
JOURDAIN (1992)

Dès le début de mes études universitaires, j'ai été rapidement et facilement fascinée, voire même interpellée et attirée par les principes fondateurs de la phénoménologie. Il m'a été plus difficile et beaucoup plus long de trouver une manière de les mettre concrètement en pratique dans ma vie personnelle et professionnelle.

Quand j'ai débuté ma carrière de formatrice et de chercheuse universitaire, je me souviens de mon désir ardent d'aider les étudiants en psychosociologie à saisir les fondements phénoménologiques et humanistes de notre champ d'études et de pratiques. Je militais avec conviction et passion pour l'urgence de développer des pratiques cohérentes avec les principes philosophiques à l'origine de la psychosociologie.

Je me souviendrai toujours de cet étudiant qui m'arrêta en plein milieu de mes envolées argumentaires pour me dire :

D'accord, d'accord, nous avons bien compris. Mais une question se pose quand même : comment on fait ça ? Plutôt que d'essayer de nous convaincre toujours de la pertinence de cette posture, on ferait mieux d'apprendre à *le faire*. Nous voulons bien, mais nous ne savons pas comment faire. Donne-nous des outils et fais-nous pratiquer.

Je suis restée bouche bée, j'étais complètement désemparée de me voir, pédagogiquement, si démunie ; je n'avais rien à leur proposer. Je me rendais douloureusement compte que je ne savais même pas moi-même incarner ce que je pensais si bien expliquer. Je savais le lire, le répéter, je croyais parfois le comprendre. Mais au fait, quelle expérience en avais-je ?

Je commençais déjà à remettre en question ma représentation de ce que c'est que *connaître* et *comprendre*. Je remettais surtout en question ma pratique d'enseignement. À l'époque, je croyais encore qu'il me suffisait de bien comprendre et de bien expliquer pour que l'autre puisse apprendre. Je venais de réaliser, pour la première fois, à quel point ma croyance était terriblement fausse.

Je me suis alors promis de me trouver des moyens pour apprendre une *praxis de l'époque*, en tant que pratique et attitude au centre de tout processus de recherche, d'apprentissage et de compréhension d'inspiration phénoménologique. Il me fallait d'urgence un moyen pour sortir de l'espace réduit dans lequel m'enfermaient mes fausses croyances. Comme

Langeard le précise, citant Husserl, « l'époché n'est pas une inhibition, elle est une mise hors circuit de la croyance » (2002, p. 6).

À propos de la phénoménologie, Barbaras, quant à lui, rappelle que « l'époché peut-être décrite comme un mouvement de conversion qui, se détournant de l'emprise du monde, oriente le regard vers les vécus en lesquels se constitue ce monde, c'est-à-dire vers le champ de phénomènes au sens phénoménologique » (Dans Blay, 2003, pp. 1405-1410).

Grâce à l'interpellation de mon étudiant, je me suis rendue compte que je ne savais pas moi-même comment faire pour opérer cette conversion. Du moins, je ne savais pas l'enseigner, je n'étais pas outillée pour ça, ni d'ailleurs pour mettre cette conversion au service de mon *être-au-monde*. À la suite de Varela, cité par Maria Leão, je découvrais que « la capacité d'un sujet d'explorer son expérience n'est pas spontanée. C'est une habileté qu'il faut cultiver, c'est un véritable métier qui demande un entraînement, un apprentissage » (2002, p. 132). Il me restait à trouver le moyen de m'entraîner, des occasions concrètes d'apprendre.

Un merveilleux malheur, comme dirait Boris Cyrulnik, m'offrira à mon insu une occasion de commencer cet apprentissage. Quelques mois avant cette prise de conscience, j'avais eu un premier contact avec la *fasciathérapie* — une approche à la fois thérapeutique et d'éducation somatique initiée par le professeur Danis Bois de l'Université Moderne de Lisbonne, et qui prend en charge, thérapeutiquement et pédagogiquement, les personnes aux prises avec des douleurs physiques et des souffrances psychiques.

À l'époque, des événements particulièrement bouleversants voire traumatisants traversaient ma vie et je n'arrivais presque plus à avoir une prise sur ce chaos que devenait progressivement mon existence. Je me suis donc mise à somatiser. Je devenais de plus en plus malade et la médecine parvenait de moins en moins à me soulager. La prise en charge psychothérapeutique ne réussissait pas mieux.

C'est au moment où je ne trouvais plus de solutions qu'un ami m'a conseillé de faire appel à une approche psychocorporelle et m'envoya voir sa fasciathérapeute. L'expérience a changé ma vie. Non seulement parce qu'elle fut l'occasion d'une disparition complète de mes symptômes, mais surtout parce qu'elle changeait radicalement ma vision du monde et ma manière d'être à moi-même, aux autres et aux événements. Je me permets d'emprunter à Langeard ses mots si justes pour tenter de restituer l'expérience qui fut la mienne : « La découverte d'une "étreté" plus large, plus riche, incarnée, fut pour moi comme une seconde naissance. Mon corps prenait conscience » (2002, p. 9). Je devenais donc, à ma grande surprise, de plus en plus consciente. J'étais dans une situation inédite qui me rendait tout à fait curieuse et réveillait en moi une intense envie d'apprendre de cette expérience. C'est ainsi que j'ai pris la décision de me former à cette approche somatique. Petit à petit, j'ai découvert que ce travail offrait des protocoles pratiques et un cadre théorique d'une pertinence déconcertante pour servir mon projet d'apprendre une praxis de l'époché.

J'apprenais à rester au contact de mon expérience subjective, j'apprenais petit à petit à « voir ma subjectivité en acte », comme dirait Meyor (2005, p. 28). J'apprenais à percevoir mon corps en mouvement, à bouger autrement et à rester présente à moi-même en vue de devenir petit à petit un témoin stable de mon expérience vécue, c'est-à-dire une expérience non seulement agie, mais aussi éprouvée. À travers cette expérience, je m'apparaisais à moi-même comme sujet et constatais avec enchantement que vivre et décrire « avec précision un geste intérieur qui suspend l'activité cérébrale ordinaire instaurait une sensorialité plus riche et permettait de prendre corps » (Langeard, 2002, p. 12). Cet apprentissage devenait de plus en plus une nécessité pour ma vie personnelle et professionnelle.

1.2 Pour une pédagogie perceptive incorporisée ou comment apprendre une pratique de présence attentive : en chemin avec Danis Bois

« La phénoménologie ici revendiquée se caractérise par sa mise en œuvre, sa dimension opératoire. Selon les disciplines convoquées : philosophie, psychologie, sciences cognitives plus généralement, et traditions spirituelles, on a nommé cet acte d'avènement à la conscience : “réduction phénoménologique”, “acte réfléchissant”, “prise de conscience” ou “pratique de la présence attentive”. »
VARELA, VERMERSCH, & DEPRAZ (2000)

Je partage depuis longtemps déjà la préoccupation de ces trois chercheurs qui n'ont pas eu peur de lutter pour légitimer la place des études sur la conscience dans la recherche scientifique et dans la formation universitaire. C'est dans cette optique que je me suis rapprochée de l'équipe de recherche dirigée par Danis Bois. Je voulais apprendre des membres de cette équipe et chercher avec eux des réponses à mes questions. Mais qui sont donc ces praticiens-chercheurs originaux ? Il me semble que de les présenter ici serait opportun. Depuis maintenant plus d'une vingtaine d'années, une équipe de praticiens-chercheurs s'applique, autour de Bois, à développer une approche qui met le *corps sensible* au cœur des processus d'apprentissage et de soins, mais aussi au cœur du devenir et de la transformation de la personne. Kinésithérapeute de sa formation initiale, Bois s'est ensuite formé en ostéopathie avant de fonder un nouveau courant dans le domaine de la thérapie manuelle : la *fasciathérapie-pulsologie*. Le support principal de cette nouvelle approche d'accompagnement manuel est le *mouvement interne*². Bois et son équipe utilisent aussi le

² Je tiens à souligner que pour Danis Bois, ce mouvement interne, au centre de son travail, n'est pas tout à fait le même que le mouvement dont on parle en ostéopathie. Cet article n'étant pas le lieu d'un tel développement, je renvoie ceux qui s'intéressent à cette question au livre d'Hélène Courraud-Bourhis (1999) sur la *biomécanique sensorielle* spécifique à cette approche, et à celui, plus récent, de Danis Bois (2006), *Le moi renouvelé*.

terme de *mouvement sensoriel* pour nommer « cette force de croissance sensorielle qui se présente sous forme d'un mouvement, le plus lent, le plus profond et le plus global qu'on rencontre dans le corps et qui semble redonner au corps ses axes de références et son rythme physiologique », comme le souligne, à la suite de Bois, Courraud-Bourhis (1999, p. 57). Au fur et à mesure de l'évolution de cette pratique, ces praticiens-chercheurs ont mis sur pied des protocoles de travail non seulement thérapeutiques, mais aussi pédagogiques. Ces protocoles permettent aux patients et aux étudiants d'accéder à leur sensorialité et d'apprendre de leur expérience. Comme le mentionne Courraud-Bourhis, « la sensorialité est la capacité de l'être humain à entrer en relation de conscience avec un processus dynamique vivant [au sein de son corps] » (1999, p. 45).

Cette nouvelle perspective pédagogique, ainsi qu'une riche expérience de formateurs et de thérapeutes manuels, ont converti Bois et ses collaborateurs, presque à leur insu, en véritables praticiens réflexifs. Interrogés par leur terrain d'action, ils étaient constamment forcés d'innover et de s'ouvrir à d'autres horizons disciplinaires comme les neurosciences, les sciences cognitives, la philosophie, la psychologie humaniste, la psychopédagogie, etc.

Petit à petit, ils découvraient la nécessité de réajuster en permanence leur approche pédagogique en vue de rendre cette *subjectivité incorporisée* accessible à leurs étudiants. Il fallait développer leurs compétences perceptives et leurs habiletés à apprendre de leur expérience. C'est ainsi qu'a pris naissance une pédagogie incorporisée orientée vers un enrichissement perceptif à travers des mises en situation pratiques. Progressivement, cette pratique professionnelle a changé de statut ; tournée au départ essentiellement vers le soin, elle s'est progressivement orientée vers une démarche formative. D'après Honoré, « la formativité désigne la formation conçue comme fonction évolutive de l'homme » (1992, p. 66).

Cette conversion amènera progressivement Danis Bois, ce praticien d'expérience, à s'orienter vers une formation doctorale en psychopédagogie. Il voulait s'offrir un cadre de formation continue, un lieu de stimulation intellectuelle et de dialogue avec d'autres pour affiner ses recherches. Une aventure qui aboutira sur une carrière universitaire, commencée sur le tard, par le lancement des cursus de formation en psychopédagogie perceptive au Département de psychopédagogie de l'Université Moderne de Lisbonne. Il sera invité à y enseigner les fondements pratiques et théoriques de son œuvre.

Le professeur Bois dirige depuis lors le Centre d'études et de recherches appliquées en psychopédagogie perceptive (CERAP) à cette même université. Les éléments de réflexion qui y sont menés viennent de trente années d'un parcours expérientiel et théorique tourné vers le ressenti du corps comme pivot de l'accès à l'expérience subjective. Dans ce parcours, à la fois celui de thérapeutes manuels et de formateurs, Bois et son équipe ont appris à toucher, au sens propre du terme, le *lieu du corps où, au plus profond d'une intériorité incorporisée et conscientisée, on peut se percevoir comme sujet de son expérience*.

La richesse du parcours de cette équipe de praticiens-chercheurs a fini, avec le temps, par donner naissance à une nouvelle pratique professionnelle : la *somato-psychopédagogie*. D'après Bois,

la somato-psychopédagogie est une approche éducative qui est principalement à médiation corporelle. C'est-à-dire que les protocoles pratiques utilisés, mêmes s'ils sont soignants, ne sont plus là uniquement pour soigner les maux du corps, ni même pour soigner à travers le corps le mal-être psychique, mais sont devenus prétexte à réfléchir sur la vie, à dégager du sens de la vie donc à engager un processus de transformation (2006).

1.3 Apprendre à saisir une subjectivité en acte : quelques conditions pédagogiques

« La formation ne peut se limiter à être une activité décidée et organisée comme production à consommer. Ce qui peut être produit ce n'est pas la formation elle-même, ce sont les conditions favorables à son dévoilement. »
HONORE (1992)

Je l'ai déjà mentionné, le projet d'apprendre à comprendre, tel que je le conçois et l'expérimente, ne peut faire l'économie de la dynamique de l'attention, de la perception et de la réflexion. La perception que nous avons des choses, au sens sensoriel du terme et au sens de l'interprétation que nous en faisons, détermine le rapport à soi, aux autres et au monde. C'est pour cela que je ne peux concevoir un projet de formation à l'accompagnement du changement ou encore à la recherche phénoménologique sans envisager que le processus de formation lui-même soit une occasion pour les apprenants de se découvrir autrement ; une occasion de se percevoir différemment, de comprendre le monde, de se comprendre soi-même et de comprendre les autres d'une manière véritablement renouvelée, mais surtout constamment renouvelable.

Comme le stipule avec justesse Bois, grâce à la rééducation de l'attention, l'apprenant

va pouvoir mieux voir, mieux entendre, mieux percevoir et capter des éléments qui jusque-là n'étaient pas accessibles à sa conscience parce que non perçus. La personne va découvrir une meilleure écoute, une observation plus aiguisée et surtout un rapport à son corps qu'elle ne soupçonnait pas. Elle pénètre toute une sphère d'activité subjective inconnue, dont elle était privée. Elle découvre qu'elle existe dans son corps (2006, p. 21).

Ce projet de rééducation implique pour le pédagogue qu'il fasse tout pour éveiller, mobiliser et développer l'attention de ses étudiants. C'est à partir d'une attention aiguë, entraînée à se poser sur son corps en mouvement, que l'apprenant pourra apprendre à pénétrer son expérience et à accueillir ses effets en lui-même. À travers ce nouveau rapport à son corps et à sa subjectivité incarnée, l'étudiant se découvrira autrement et pourra donner sens à ce qu'il perçoit. Il s'agit, dans cette perspective, non plus de construire du sens par la voie réflexive, mais bien de saisir un sens qui se donne et l'intégrer ensuite dans la conduite de sa vie. La réflexion ne sert pas ici à produire du sens, mais à intégrer la nouveauté du sens qui s'offre dans ses actions et interactions. Bois a raison d'affirmer que « grâce au développement de son attention, l'étudiant "réapprend à apprendre" » (2006, p. 156).

1.4 Le cadre extra-quotidien ou comment créer des conditions pédagogiques susceptibles de rompre avec l'attitude naturaliste

« Le fait d'opter pour une approche phénoménologique suppose
l'intention de rendre manifeste ce que la quotidienneté fait oublier. »
LAMARRE (2005)

Varela, Vermersch et Depraz (2000) ont identifié trois types de compétences propres à la pratique de la phénoménologie :

- savoir rompre avec une attitude naturaliste par une opération de suspension ;
- savoir opérer une conversion de l'« extérieur » vers l'« intérieur » ;
- savoir lâcher prise en vue d'accueillir ce qui se donne à travers l'expérience vécue.

Faire l'expérience du corps sensible permet à quiconque veut bien s'y prêter de constater que ce n'est pas si évident de sortir de la frénésie de notre quotidien, de stopper nos habitudes d'être-au-monde et notre activité cognitive habituellement orientée vers le monde extérieur.

Pour apprendre à se déprendre du spectacle du monde, pour opérer un retour à notre intériorité et à notre subjectivité dans la mouvance de leur déploiement, il faut se former et s'entraîner. Ce sont des compétences qui se donnent dans le temps et à force de pratiquer. Même si on « sait faire », un effort est constamment requis pour vaincre l'emprise de nos habitudes personnelles et collectives. En effet, s'il est possible pour un apprenant déterminé d'appriivoiser assez rapidement la suspension et la conversion, en revanche, savoir attendre et accueillir ce qui va s'offrir au sein de l'expérience me semble plus exigeant.

En effet, comme le précise avec pertinence Langeard,

l'obstacle principal réside dans la nécessité de traverser un temps vide, un
temps de silence, d'absence de prise sur des données immédiatement

disponibles et déjà conscientisées. Il s'agit donc de maintenir une tension entre un acte d'attention soutenue et un non-remplissage immédiat. [...] Ce temps à la fois vide et subjectivement long nous semble être le principal obstacle à la découverte et à la mise en œuvre spontanée de cet acte de prise de conscience. Il est difficile de ne pas succomber immédiatement à la peur ou à l'ennui que peut susciter cette position d'accueil, de réceptivité attentive (2002, p. 18).

Cette éducation de l'attention n'est possible en fait que parce que l'étudiant est placé dans des conditions que Bois appelle *extra-quotidiennes*. Extra-quotidiennes parce que non naturalistes, parce qu'elles ne ressemblent pas du tout à celles de la vie courante. Les protocoles de travail de la somato-psychopédagogie réunissent des conditions qui en font des cadres d'expérimentation extra-quotidiens. Certaines conditions comme la lenteur, le rapport au silence, la conversion du regard vers l'intériorité du corps, l'attention à un mouvement linéaire au sein du mouvement circulaire, etc., ont été répertoriées pour permettre de vivre ce que Bois qualifie de *paroxysme perceptif*.

L'originalité du modèle d'apprentissage *corporéisé* proposé autorise l'accès à une expérience qui permet de vivre des phénomènes et des processus qui justement n'auraient pas lieu sans la création d'un cadre pédagogique spécifique. C'est à travers ce cadre extra-quotidien que la personne apprend à saisir, en temps réel, l'articulation entre le *sentir* et le *penser* de son expérience, c'est-à-dire l'interaction réciproque entre la perception et la pensée. Dans un texte récent, Berger nous introduit à cette forme de pensée qui s'élabore au sein de la relation à notre chair silencieuse en ces termes :

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).

Comme aime le dire Bois, on commence alors à apprendre à *se laisser penser* ou à *se laisser réfléchir* plutôt que de penser ou de réfléchir à propos d'un contenu particulier et soigneusement choisi. Quand je fais cette expérience, je me rends bien compte que mon exercice de pensée ne consiste plus du tout à me représenter le monde, mais plutôt à pénétrer une expérience de moi-même, à découvrir un nouveau rapport à moi-même. Je constate alors que ce qui émerge de ce rapport est tout à fait différent de la croyance que j'en avais. Le phénomène, au sens phénoménologique du terme, se trouve justement dans ce hiatus.

Le corps habité dont je fais ainsi l'expérience n'est pas seulement le siège d'un foisonnement de sensations ou encore de variations de tonalités. C'est un lieu d'émergence d'une forme singulière de pensée qui se livre dans la relation immédiate au vécu corporel. Cette perception renouvelée de mon corps me permet de rencontrer des zones inexplorées à

partir desquelles je peux gagner un nouveau regard sur moi-même, sur les autres, sur le monde et sur les événements passés, présents et futurs. J'ai l'impression que c'est à un tel type d'expérience que fait référence Langeard en ces termes : « Ce qui peut être troublant, aussi, c'est de découvrir une nouvelle conduite cognitive qui m'ouvre à la révélation de propriétés inédites et d'aspects inouïs du réel » (2002, p. 16).

2. Une pratique pédagogique d'attention consciente

« Dirige ton attention vers la perception immédiate de toi-même [...],
car cette perception de soi-même n'est pas une affaire intellectuelle,
mais présence à soi du corps propre. Elle est notre
activité propre se percevant elle-même. »
BILLETER (2006)

Le travail de pédagogie du mouvement, tel que pratiqué en gymnastique sensorielle, constitue un entraînement, d'une efficacité redoutable, à l'*attention consciente*. Un travail précieux a été réalisé par Noël (2000), qui présente le cadre théorique et pratique de la dimension gestuelle de la somato-psychopédagogie. Je recommande son livre à tous ceux qui voudraient s'informer à propos de ce travail. Le concept d'*attention consciente* que j'utilise ici m'a été inspiré par les travaux de Josso (2000). Pour illustrer mon propos, j'aimerais tenter de décrire l'une de mes expériences au contact de ce travail.

2.1 Un cours de gymnastique sensorielle : une expérience vécue

Je me souviens de la première fois où je me suis soumise à cette pédagogie de l'extra-quotidien, une expérience de travail gestuel tel que proposé en somato-psychopédagogie. Le pédagogue demandait de faire un mouvement très simple, qui consistait à faire glisser son bassin très lentement de la gauche vers la droite, en tentant le plus possible de ne pas quitter la linéarité du mouvement du bassin et donc de ne pas *dévisser*, comme on dit dans le jargon de cette pratique. Le défi qui m'était proposé me semblait être d'une simplicité presque insultante vu mon âge, mon intelligence et ce que je croyais être mes compétences psychomotrices. Or, comme c'était la toute première fois que je bougeais de cette manière, je découvrais à ma grande surprise que je n'échappais pas à la loi des premières fois. J'avais des difficultés monstrueuses à exécuter la simple consigne du pédagogue du mouvement. Ma surprise était telle que j'en étais complètement déstabilisée. Le pédagogue, pour m'aider, me donna une autre consigne en disant : « Ne réfléchis surtout pas à ce que tu dois faire, fais ». J'étais étonnée de voir qu'il savait que j'essayais de réfléchir à ce qu'il fallait faire avant de le faire, alors que je n'avais rien dit.

Il ne mesurait certainement pas à quel point sa consigne augmentait ma difficulté. Je n'avais jamais envisagé que l'on puisse exécuter une tâche sans réfléchir. Je faisais

certainement déjà bien des choses d'une façon tout à fait automatique et non réfléchie. Même si cela semble évident et banal, je dois avouer que je ne l'avais justement pas encore aperçu et réalisé. Je n'en étais pas encore consciente.

J'essayais donc du mieux que je pouvais de m'appliquer à faire mon petit mouvement gauche-droite en partant au signal que le pédagogue du mouvement donnait, tout en essayant simplement de me calquer sur sa vitesse et d'arriver en même temps que lui au bout du voyage. Il fallait, en même temps, tenter de rester attentive au déroulement de mon voyage et accueillir ce qui s'y donnait. J'étais surprise de constater que je tremblais de tout mon corps et que l'effort attentionnel qui m'était demandé pour faire cela me semblait titanesque. La simplicité de la tâche objective qui m'était demandée ne justifiait pas à mes yeux les difficultés subjectives que je vivais. Je sentais que ce petit mouvement de rien du tout me concernait entièrement, comme aucun de mes mouvements ne l'avait fait auparavant. Je me sentais interpellée dans des endroits de moi-même que je n'avais pas encore rencontrés, et j'ignorais complètement de quoi ils étaient faits.

Au bout de quelques voyages, je constatais qu'au fur et à mesure que je m'entraînais, mes difficultés s'amenuisaient. Je commençais progressivement à bouger d'une façon plus fluide. Le pédagogue en profita alors pour donner une consigne additionnelle. Il nous proposa, car on était en groupe, de poser notre attention, en même temps : sur notre bassin qui glisse de gauche à droite, notre genou gauche qui recule et notre genou droit qui avance. Il nous invita également à constater que ces genoux, qui avançaient et reculaient, participaient au projet de tout le corps de glisser vers la droite ou vers la gauche, permettant ainsi au bassin de gagner en amplitude de déplacement.

À la fin de chaque voyage, on était convié à s'arrêter. À faire un arrêt. Un *point d'appui*, comme on dit dans le métier. Une sorte de suspension phénoménologique agie par le corps. Bien plus tard, je comprendrais que le 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. C'est comme si je posais une question à mon corps. Je pose une question et j'attends. J'attends que mon corps me révèle de quoi sont faits mes élans et impulsions du moment. J'attends qu'il m'indique dans quelle direction il me faut aller. Dans cette attente, je reste curieuse de ce qui va se donner, je suis prête à me laisser surprendre. Ensuite, j'observe ce qui se donne et j'accueille l'expérience en train d'advenir. J'accueille les informations qu'elle contient et j'y consens. J'accueille les transformations qu'opère le processus dans mon geste comme dans mon *éprouvé*. Au final, je rencontre mon geste autrement, je me rencontre. J'habite le monde différemment.

Une fois relevé le défi de poser mon attention sur plusieurs endroits de mon corps à la fois, celui-ci commençait déjà à me donner la preuve de sa capacité à soutenir mes apprentissages. J'apprenais de plus en plus facilement. Cette facilité me libérait de la tension de ne pas savoir faire. Cette liberté nouvellement acquise m'a profondément émue. Je pouvais enfin accéder à la saveur de mon mouvement, qui m'offrait le goût de moi, le

goût de ma propre présence. Je me sentais réunifiée, apaisée et réconciliée. Je vivais un profond sentiment de retrouvailles avec moi-même. Une douce joie, teintée de nostalgie immense, envahissait progressivement tout mon être.

C'est comme si une partie de moi me disait à quel point je lui avais manquée. La joie des retrouvailles avait, en arrière-plan, le goût de ce manque. Le goût d'un douloureux éloignement de moi-même.

J'étais également touchée de constater la parfaite intelligence de mon corps. M'apercevoir dans mon mouvement me permettait d'éprouver profondément que la physiologie humaine fonctionne d'une manière parfaitement organisée. Je découvrais aussi que je suis faite d'une unité organique, au sein de laquelle se jouent une cohérence et une solidarité articulaire touchante et surprenante. Je commençais donc à découvrir, au sein de ma chair, une intelligence vivante et autonome. Je pouvais désormais lui faire confiance. Je prenais conscience que c'était possible de transformer le rapport à son corps et d'apprendre de cette expérience.

J'apprenais à saisir ma subjectivité incarnée dans toute la force de son déploiement. À travers les gestes de mon corps en mouvement, de l'éprouvé subjectif de mon intériorité, je m'apparaisais à moi-même comme sujet. La relation à mon mouvement, mes élans, mes impulsions et mes résistances déployait une présence à moi-même bien incarnée qui se révélait à moi sous forme de saveur, de chaleur, de densité, de volume, d'épaisseur, de fluidité, de tonalités évolutives, etc.

2.2 Apprendre de son expérience : une démarche réflexive

« Par la réflexion, il s'agit, à partir des acquis préalables,
de découvrir des significations nouvelles. Rendre visibles,
dans les pratiques, des formes cachées et oubliées.
Renouveler ainsi son dire et son faire dans l'émergence
d'une autre intelligibilité. »
HONORE (2003)

Pour revenir sur cette situation spécifiée, si je me permets la belle expression de Vermersch (2003), je dirais que cet exercice en mouvement gestuel, qui n'a duré qu'une heure, m'a permis de faire plusieurs constats. Cette expérience m'a donné à réfléchir, m'engageant ainsi dans un processus d'apprentissage à médiation corporelle et de transformation de mon rapport au monde.

Voici quelques-uns de ces constats :

— la lenteur aide à mobiliser, développer et maintenir l'attention ;

- bouger au ralenti permet de percevoir ce qui ne peut être perçu à la vitesse normale ;
- bouger lentement, les yeux fermés, permet de mieux percevoir la vie subjective du corps ;
- bouger de cette manière permet 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 ;
- le travail à médiation du corps en mouvement a des effets sur les états d'âme et sur la pensée ;
- le pédagogue a parfois accès aux informations disponibles dans le corps de ses étudiants, auxquelles eux-mêmes n'ont pas encore accès ;
- il est 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.

Chacune de ces prises de conscience mériterait un développement plus long. Ce n'est pas mon projet ici. Je voudrais, à cette étape, simplement partager avec le lecteur l'étonnement qui fut le mien. J'étais saisie de découvrir autant de choses en si peu de temps et avec si peu de moyens. Ces découvertes m'apparaissaient comme des évidences et bouleversaient ma manière habituelle d'appréhender le monde. Il s'agissait pour moi de véritables *phénomènes*, au sens phénoménologique du terme. D'après Meyor, « le phénomène se définit comme ce qui apparaît, ce qui se montre de lui-même à la conscience » (2005, p. 40).

Je voudrais cependant souligner l'importance de cette simultanéité de postures différentes au sein de l'immédiateté, qui permet à l'apprenant de saisir le sens qui se donne et de se laisser transformer au sein du déroulement de son geste. L'enjeu consiste également à apprendre à se laisser réfléchir au sein de l'action. Comme le stipule si justement Honoré, « la compréhension implique la réflexion dans son cheminement. Dans un processus de formation, le pas, qui propulse de la réflexion à la compréhension, est franchi par l'engagement dans une démarche de formation » (1992, p. 214).

Le fruit de cet apprentissage peut se transférer dans la vie quotidienne grâce à ce nouveau rapport à soi, aux autres et au monde, pour autant qu'il y ait un véritable projet d'apprentissage : un projet de *trans-formation*. Cet apprentissage subjectif s'incarne dans nos actions et interactions. Ainsi, en plus d'être formatrice et soignante, la relation au corps devient également créatrice.

Pour cela, il faut une mise en place de conditions pédagogiques adéquates au sein des situations pratiques, ce qui servira de base à l'expérience formatrice. On utilise à cette fin des protocoles d'intervention manuelle, gestuelle, introspective et d'entretien à médiation corporelle. L'attention de l'apprenant est alors portée à la fois sur une expérience corporelle concrète et sur l'expérience subjective qui accompagne toute mise en jeu de l'intériorité corporelle. S'engage alors un processus de réflexion et de compréhension de soi et du monde.

Cette pédagogie réhabilite la relation au corps dans sa dimension sensible. C'est cette dimension qui sert de support au processus d'apprentissage. Dauliach rappelle avec justesse que « le corps n'exerce pas une fonction de connaissances uniquement dirigée vers l'extérieur, mais est capable de se retourner sur lui-même, de devenir à la fois source et finalité de son exploration, de ses démarches gnosiques » (1998, p. 311).

Par ailleurs, précisons, à la suite d'Honoré, que ce type de travail comporte des exigences particulières pour les formateurs. En effet,

celui qui pense pouvoir, par son action, créer les conditions favorables au dévoilement de la formativité de tout agir dans un champ d'activité, doit lui-même être résolument engagé dans une démarche formative. Révélatrice du pouvoir-être, de l'avoir-à-former et du devoir-prendre-soin de chacun, la démarche du formateur a trois principaux aspects : elle est : interpellative, accompagnatrice et conseillère (1992, p. 17).

En amont de toute intention et de toute action formatrice, il y a un « engagement résolu », comme aime le dire Honoré, dans une démarche formative pour soi. En effet, il nous faut être réveillés, il nous faut *savoir être-là* et *savoir être avec* pour entrer en relation, pour interpeller, accompagner et conseiller. Ces compétences ne sont jamais acquises pour de bon, elles sont toujours à renouveler. C'est à la source de l'exigence suprême de renouveler constamment nos pratiques que puise la pertinence de notre action formatrice.

3. L'action et l'interaction au cœur de la compréhension : un chemin pour s'éprouver et se comprendre

« Notre activité propre se percevant elle-même est le fondement de notre conscience et de notre subjectivité. »
BILLETTER (2006)

La pédagogie qui est ici mise en œuvre vise le rapport du sujet à la fois à son expérience, à son projet et à son trajet. La relation au corps sensible et l'actualisation de ses capacités attentionnelles et perceptives en constituent les conditions. Cette approche formatrice, créatrice et soignante, qui privilégie la perception liée au mouvement, va au-delà de l'extéroception et de la proprioception. Elle nous fait rencontrer un véritable « septième sens » sous forme d'un mouvement interne. Tout en jouant un rôle de soutien aux autres sens, le mouvement interne est bel et bien un sens à part entière, un sens dédié aux habiletés, 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. C'est ainsi que, bien avant Bois, Merleau-Ponty soulignait le lien existant entre perception et mouvement : « C'est le corps en

mouvement qui perçoit, c'est le corps en tant qu'il est capable d'action qui est la base de la perception » (1945, p. 48).

Le rapport au corps et au mouvement interne est donc pour moi le support premier d'une démarche de formation, de recherche et d'intervention telles que je les pratique, et de mon propre processus de transformation. Le rapport à mon corps me donne accès à bien plus qu'un mouvement, me donnant accès à une *conscience en mouvement*. Grâce au corps sensible, j'ai conscience non seulement d'une présence à moi-même, mais surtout d'une Présence en moi. 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. Se former à entrer en relation avec sa subjectivité, dans cette perspective, revient à ce que Maine de Biran appelait déjà au XIX^e siècle l'*aperception*, pour nommer « la faculté d'apercevoir ce qui se joue dans sa propre intériorité et de s'apercevoir soi-même à travers cette intériorité » (Gouhier, 1970, p. 75).

Si l'action est une voie de compréhension, il importe de souligner qu'il en est de même de la relation. La relation est le lieu de l'intercompréhension. Un lieu de présence, qui nécessite de savoir être tout à fait engagé, tout à fait impliqué et le moins interventionniste possible. Il y a une forme particulière d'action, d'inter-action, qui permet d'*être-là*, de rester présent à cette altérité en moi et hors de moi, et qui me permet de prendre forme. C'est par le biais d'un tel rapport à soi que nous pouvons enfin construire un vrai rapport aux autres et au monde. Buber nous présente ce type d'agir et d'inter-agir, cette forme de réciprocité en ces termes :

Le Tu se présente à moi. Mais c'est moi qui entre en relation directement avec lui. Ainsi la relation comporte d'être élu et d'élire, elle est à la fois subie et opérée. Car une action qui engage l'être entier abolit toutes les actions partielles, et du même coup toutes les sensations d'action. [...] Agir ainsi devient nécessairement semblable à un subir. Cette activité est celle de l'homme parvenu à son intégralité, celle que l'on a appelée le rien-faire (1959, p. 58).

3.1 Le mouvoir au cœur de l'agir : une voie pour comprendre

« Pour moi qui meus mon corps, [...] c'est tout un :
de vouloir, de pouvoir, de mouvoir et d'agir. »
RICŒUR (1950)

Une véritable pratique psychosociale s'appuyant sur une démarche compréhensive tente de saisir la globalité de l'agir humain en le situant dans un milieu de vie réel, un monde en situation. C'est-à-dire un milieu géographiquement et sociohistoriquement situé, un milieu

tissé par un réseau complexe d'interactions et vécu subjectivement par des acteurs singuliers, des *êtres-là*.

Dans une telle perspective, la *compréhension de l'action* ne peut faire fi des travaux de Ricœur sur la philosophie de la volonté, laquelle nous permet de poser un regard anthropophénoménologique sur l'« agir humain » dans le monde. Pour Ricœur, la volonté est bien plus qu'une puissance de décision « parce qu'elle est une puissance de motion » (1950, p. 187). Une puissance en mouvement. La volonté appelle au devoir-être devant se prolonger en un pouvoir-être. L'incarnation dans l'action est le critère de son authenticité.

L'action est une expérience corporelle qui se déroule toujours à la première personne. *Je* est le sujet de mon action. Une étude de la subjectivité ne peut donc pas se permettre d'ignorer l'action. D'où le choix des chercheurs et des intervenants en psychosociologie de s'intéresser particulièrement à l'agir humain. Si je place le corps au cœur de ma quête de sens et de connaissance, c'est parce que celui-ci est toujours au cœur de mon agir, de l'agir humain dans le monde. Le corps est au cœur de l'incarnation de nos projets, la condition sine qua non de notre pouvoir-être. Avec Ricœur, je constate que « le pouvoir ramassé en mon corps oriente mon projet en direction de l'action, c'est-à-dire en direction de la réalité, en direction du monde » (1950, p. 189). Il est clair que l'action ne peut être retirée de son contexte ; le corps et le geste sont les médiateurs de l'action qui se passe dans le monde.

Dans le même ordre d'idées, Buber (1959) précise les liens inaliénables qui tiennent ensemble la liberté, la volonté et l'action. D'après cet auteur, l'homme libre est animé d'une volonté ; il est exempt d'arbitraire. Il croit à sa destinée, il est convaincu qu'elle a besoin de lui. Avec détermination et persévérance, il va vers elle. Même s'il ne sait pas encore clairement où elle est, il sait bien qu'il lui faut aller à elle de tout son être. Sur ce chemin, on sait bien que ce qui arrivera ne ressemblera pas nécessairement à ce qu'il aura planifié, projeté ou imaginé. Pourtant, ce qui veut venir n'advient que si cet homme est résolu à pouvoir ce qu'il est capable de vouloir. Pour cela,

il lui faut sacrifier son petit vouloir esclave, régi par les choses et par les instincts, à son grand vouloir qui s'éloigne du déterminé pour aller à la détermination. Il n'intervient plus, et pourtant il ne se contente pas de se laisser faire. Il épie ce qui va se développer au fond de l'être, il surveille le cheminement de ce qui est essentiel dans le monde ; non pour se laisser porter par l'essentiel, mais pour le réaliser lui-même, tel que l'essentiel veut être réalisé par l'homme dont il a besoin, par le moyen de l'esprit humain et de l'acte humain, de la vie humaine et de la mort humaine. Il s'offre à la rencontre (Buber, 1959, p. 47).

Pour Ricœur, le corps est le lieu d'habitation et d'expression de ce grand vouloir qui n'est pas le fruit de nos *déterminismes* dont nous parle si bien Buber. Il est mû par cette volonté qui l'anime et le guide.

Je vois l'œuvre de Bois comme un effort constant en vue de permettre à l'être humain d'entrer en relation avec cette forme de vouloir qu'il appelle la *motivation immanente*. C'est un travail qui, comme le recommande L'hotellier (1998) à la suite de Michel Foucault (2001), met en priorité la *pratique de soi* plutôt que la *connaissance de soi*. Une pratique de soi qui permet d'expérimenter ce dont il est question chez Ricœur quand il parle de *motion volontaire*. C'est-à-dire une forme de volonté en mouvement, une volonté qui bouge le corps agissant. Une volonté qui nous habite bien qu'elle nous transcende. La transcendance et l'immanence cessent ainsi d'être des réalités opposées ; nous expérimentons un véritable chiasma. « Une motion volontaire est conditionnée par un vouloir maître de son corps, [...] le corps ne motive le vouloir que si le vouloir possède le corps », nous dit Ricœur (1950, p. 189).

Conclusion

« Quand les sens se réveillent et nous révèlent la merveille du créé,
alors la question du sens de la vie perd son acuité,
sa brûlure. Les sens nous restituent le sens. »
SINGER (2000)

Pour conclure, il me semble essentiel de rappeler que la compréhension est une modalité fondamentale de l'activité humaine sur la voie de son accomplissement. Une activité qui, comme le dit si bien Singer, tente d'arrêter cette *hémorragie du sens* (2000, p. 141) qui accable notre époque. Je dirais avec Honoré que « la compréhension est une manifestation active de notre existence formative » (1992, p. 100). Elle a toujours une dimension autocompréhensive et une dimension intercompréhensive. C'est pour cette raison qu'en recherche, en formation ou encore en intervention dans des pratiques psychosociales d'inspiration phénoménologique, l'attention du chercheur, du formateur ou de l'intervenant est convoquée au cœur de ce qui anime et manifeste ses actions et interactions.

Dans cet article, nous avons amplement insisté sur les conditions pédagogiques favorables à la manifestation de la formativité dans son pôle autocompréhensif. Dans un premier temps, nous avons présenté notre approche de recherche-formation comme une approche centrée sur la personne en devenir et en situation — un engagement dans une démarche compréhensive d'une expérience vécue, charnellement éprouvée.

Dans un deuxième temps, il s'agit, comme le souligne Honoré, « de soutenir un effort, à la fois pour maintenir en éveil une attention à nos possibilités et pour ne pas les laisser sombrer dans les prêts-à-porter des comportements habituels, des idées reçues, des savoirs partiels, des valeurs figées » (1992, p. 103).

La démarche compréhensive comporte une dimension essentielle pour la recherche, l'intervention et la formation en psychosociologie. C'est la dimension dialogique. Sans elle, le travail de compréhension et d'ouverture du sens reste tronqué. L'entreprise du comprendre ne peut, en aucun cas, se permettre de faire appel uniquement au sujet percevant et au sujet pensant en oubliant le sujet parlant. En effet, comme le stipule fort pertinemment Dupont,

le *je* parlant est inséparable d'un *toi* parlant et d'une communauté parlante. Le *je* pensant en moi se découvre enchevêtré au *je* pensant de l'autre : son *je* pense ne s'ajoute pas au mien, ils sont donnés ensemble, indivisiblement, dans un empiètement qui précède toute opposition, que Merleau-Ponty appelle *Ineinander* des spontanités (2004, p. 174).

Dupont traduit joliment le concept merleau-pontien d'*Ineinander* par l'« enveloppement réciproque des spontanités ». On retrouve souvent cette idée chez les phénoménologues. Ils parlent d'un « *Einführung* de l'homme par l'homme » quand ils tentent de nous faire saisir la notion d'intersubjectivité. Ricœur traduit *Einführung* par « intropathie ». Il faut bien comprendre que cet *enveloppement réciproque des spontanités humaines* n'est pas un concept humaniste. Dupont nous rappelle que « c'est un enveloppement qui repose lui-même sur notre appartenance à un même monde sensible, et par là à une même historicité de principe, à un même être » (2004, p. 175).

C'est dans cette perspective qu'à la suite de L'hotellier, Honoré pose le *tenir conseil*, au cœur de la démarche formative et compréhensive, en ces termes :

S'engager dans une démarche formative c'est aussi être disponible pour tenir conseil sur le litige ouvert par l'engagement sur un chemin, où ce qui vient à dire et à faire, porté par le sens que chacun s'approprie, semble contredire ce qui d'habitude est dit, et contrefaire ce que l'on sait faire et ce que l'on pense devoir faire. Il y a dans l'accompagnement un travail d'intercompréhension qui prépare la décision pour un agir renouvelé par quelques possibles ayant ouvert un choix (1992, p. 218).

Pour L'hotellier, l'acte de tenir conseil est un acte politique, un acte d'autonomisation, d'émancipation et de construction collective de la démocratie. On tient conseil pour sauvegarder la vie, pour prendre soin de la relation et de la conscience.

Tenir conseil est un acte collectif qui vise à créer une posture de veille, d'éveil et de vigilance pour les personnes qui sont en questionnement et qui cherchent à retrouver du pouvoir sur leur vie par une réappropriation de leurs choix et de leurs actions (2000, p. 31).

Un acte qui permet de maintenir ouvert un espace de parole. Un espace au sein duquel il est possible de dialoguer, de créer, de résister, d'humaniser l'inhumain en chacun. Un acte qui

exige des efforts constants pour apprendre à dialoguer à partir d'un lieu en soi et d'un « entre-nous » qui soit en amont de nos différends. Le dialogue se déploie toujours au sein d'un jeu dynamique de corps à corps, de visage à visage, de parole à parole. Une dynamique qui contient l'un et l'autre dans un même mouvement. Dialoguer implique de sortir de la dynamique du duel, basée sur un *je pense que...* motivé par des croyances, des principes et des convictions, pour rentrer dans une forme de *co-pensée*. Dialoguer c'est cesser de *penser contre* pour *penser avec*, cesser de *parler contre* pour enfin *parler avec*. Grâce au dialogue, je ne fais pas que comprendre, je suis également comprise. Nous faisons mieux que de nous comprendre mutuellement ; ensemble nous sommes compris, nous appartenons au même monde.

Il y aurait beaucoup à dire sur cet aspect de la *question du comprendre et du se comprendre dans les pratiques psychosociales*. Comprendre les phénomènes humains, c'est toujours les situer dans un réseau d'intersignifications, c'est engager un *processus existentiel de compréhension de quelque chose avec d'autres*. On entre ainsi dans ce que Dilthey (1988), et bien d'autres après lui, ont appelé une *interprétation intersubjective*. C'est-à-dire une interprétation valide pour ceux qui ont fait ou encore vécu la même expérience, pour ceux qui ont partagé le même monde au même moment de l'histoire. Cet aspect de notre approche de recherche-formation fera l'objet d'un autre texte.

Références bibliographiques

Barbaras, R. (1997). *Merleau-Ponty*. Paris : Ellipses.

Barbaras, R. (1994). *La perception : Essai sur le sensible*. Paris : Hatier.

Billeter, J.-F. (2006). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris : Allia.

Berger, E. (2006). Le corps sensible : Quelle place dans la recherche en formation ? *Pratiques de formation / Analyses (Université Paris VIII)*, 50, 51-64.

Blay, M. (Dir.) (2003). *Grand dictionnaire de la philosophie*. Paris : Larousse.

Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé : Introduction à la somato-psychopédagogie*. Paris : Point d'appui.

Bois, D. (2003). *Méthode introspective originale qui sollicite de façon intense le rapport au corps dans le but de réceptionner les phénomènes subjectifs internes qui ne seraient pas disponibles à la conscience en dehors de cette pratique sensorielle*. Cours à l'Université Moderne de Lisbonne.

Bois, D. (2002a). *Pédagogie perceptive du mouvement*. Polycopié du cours PGU4 (15 au 20 janvier 2002). Lisbonne : Université Moderne de Lisbonne.

- Bois, D. (2002b). *Un effort pour être heureux*. Paris : Point d'appui.
- Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*. Paris : Point d'appui.
- Bois, D. (1989). *La vie entre les mains*. Paris : Guy Trédaniel.
- Bois, D., & Berger E. (1990). *Une thérapie manuelle de la profondeur*. Paris : Guy Trédaniel.
- Buber, M. (1959). *La vie en dialogue*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Courraud-Bourhis, H. (1999). *La biomécanique sensorielle*. Paris : Point d'appui.
- Dauliach, C. (1998). Expression et onto-anthropologie chez Merleau-Ponty. Dans *Merleau-Ponty : Notes de cours sur L'origine de la géométrie de Husserl*, suivi de *Recherches sur la phénoménologie de Merleau-Ponty* (pp. 305-330). Paris : Presses universitaires de France.
- Dilthey, W. (1988). L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit. Dans *Œuvres*, vol. 3. Paris : Cerf.
- Dupont, P. (2004). *La réflexion charnelle. La question de la subjectivité chez Merleau-Ponty*. Bruxelles : OUSIA.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet. Cours au collège de France (1981-1982)*. Paris : Seuil/Gallimard.
- Gouhier, H. (1970). *Maine de Biran par lui-même*. Paris : Seuil.
- Honoré, B. (2003). *Pour une philosophie de la formation et du soin : La mise en perspective des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation : L'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Josso, M.-C. (Dir.) (2000). *La formation au cœur des récits de vie : Expériences et savoirs universitaires*. Montréal : L'Harmattan.
- Jourdain, S. (1992). *L'irrévérence de l'éveil : Dialogue avec Gilles Farcet*. Paris : Éditions du Relié.
- Lamarre, A. M. (2005). *Un investissement de soi dans un projet d'intelligibilité*. Conférence prononcée à l'occasion du colloque, organisé par le Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques (Cirp), ayant pour titre *Le projet de comprendre dans une approche phénoménologique : quelles origines, quels chemins, quels savoirs ?* Université du Québec à Rimouski, Rimouski, QC.

- Langeard, M. (2002). Corps d'éveil. *Journal interne de l'association d'analyse psycho-organique*. Consulté au <http://www.psycho-ressources.com>
- Leão, M. (2002). *Le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performeur*. Thèse de doctorat, Université Paris VIII, Paris.
- L'hotellier, A. (2000). L'acte de tenir conseil. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(1), 27-48.
- L'hotellier, A. (1998). *La construction permanente de la personne*. Texte inédit : Notes de cours.
- Maine de Biran, P. (2000). De l'aperception immédiate. Dans *Œuvres complètes, tome IV*. Paris : Vrin.
- 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*, 25(1).
- Noël, A. (2000). *La gymnastique sensorielle selon la méthode Danis Bois*. Paris : Point d'appui.
- Ricœur, P. (1950). *Philosophie de la volonté, vol. 1 : Le volontaire et l'involontaire*. Paris : Aubier.
- Singer, C. (2000). *Éloge du mariage, de l'engagement et autres folies*. Paris : Albin Michel.
- Varela, F., Vermersch, P., & Depraz, N. (2000). La réduction à l'épreuve de l'expérience. *Études phénoménologiques*, 31-32, 165-184.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Notice biographique

Jeanne-Marie Rugira, d'origine rwandaise, psychopédagogue de formation, œuvre dans le secteur de l'éducation permanente comme formatrice et accompagnatrice des mouvements de femmes engagées dans les projets de formation et d'émancipation. Elle est professeure au Département des sciences humaines, dans les programmes de premier et de deuxième cycles en Psychosociologie de l'Université du Québec à Rimouski. Docteure en sciences de l'éducation, elle a fait sa thèse de doctorat sur les enjeux de l'éducation en contexte de violence et de souffrances. En recherche, elle s'intéresse à l'utilisation des histoires de vie en formation et en intervention psychosociale, ainsi qu'aux approches somatopsychiques de l'accompagnement de la souffrance humaine. Elle est membre du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie et de l'Association internationale en approche perceptive de l'accompagnement.

jeanne-marie_rugira@uqar.qc.ca