



Université Fernando Pessoa

Faculté de Sciences Humaines et Sociales
Dissertation de Mestrado en Psychopédagogie Perceptive

**Les difficultés perceptives en formation de
somato-psychopédagogue**

**Etude des dynamiques à l'œuvre chez des adultes en
processus de professionnalisation**

Aline Cusson

Porto, 2010



Université Fernando Pessoa

Faculté de Sciences Humaines et Sociales
Dissertation de Mestrado en Psychopédagogie Perceptive

**Les difficultés perceptives en formation de
somato-psychopédagogue**

**Etude des dynamiques à l'œuvre chez des adultes en
processus de professionnalisation**

Directeur: Prof. Dr. Eve Berger

Aline Cusson

Porto, 2010

ABSTRACT

Résumé :

La recherche présentée dans ce mémoire vise à identifier les dynamiques à l'œuvre dans leur processus d'apprentissage, chez des adultes confrontés à des difficultés perceptives en formation de somato-psychopédagogue. Ce travail est donc centré sur des difficultés rencontrées dans le cadre de la formation de l'adulte et plus précisément, dans le cadre très spécifique de la formation en somato-psychopédagogie, en relation avec un apprentissage perceptif. Si, d'une certaine façon, elles font partie du processus d'apprentissage, leur persistance dans un parcours de professionnalisation en somato-psychopédagogie, où la compétence perceptive est un élément central, peut être vécue comme un handicap voire une souffrance. La raison d'être de ce travail est donc de contribuer à un enrichissement des dispositifs d'accompagnement des personnes rencontrant ce type de difficultés, en formation de somato-psychopédagogue.

Resumo :

A investigação apresentada neste trabalho visa identificar as dinâmicas existentes nos processos de aprendizagem junto de adultos confrontados com dificuldades perceptivas em formação de somato-psicopedagogia. Este trabalho centra-se então sobre as dificuldades encontradas no contexto da formação de adulto e mais precisamente no quadro muito específico da formação em somato-psicopedagogia. Se, de uma certa forma, elas fazem parte do processo de aprendizagem, a sua persistência num percurso de profissionalização em somato-psicopedagogia, na qual a competência perceptiva é um elemento central, pode ser vivenciada como um handicap ou seja um sofrimento. A razão de ser deste trabalho é então contribuir ao enriquecimento dos dispositivos de acompanhamento das pessoas que encontram este tipo de dificuldades, em formação de somato-psicopedagogia.

REMERCIEMENTS

À **Eve Berger**, ma directrice de recherche, pour la pertinence de son accompagnement et son soutien tout au long de cette recherche, ainsi que pour son amitié qui m'est précieuse.

À **Didier Austry**, pour son regard éclairé et éclairant sur ma recherche et son accompagnement chaleureux dans ce processus.

À **Danis Bois**, pour nous avoir permis d'accéder au Sensible et pour son accompagnement dans le déploiement de cette dimension en nous.

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

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

À **Léa, Charlotte et Marie** pour la générosité de leur participation et leur implication dans cette recherche.

À **Mélanie**, ma grande amie de cœur, pour son soutien et ses encouragements tout au long de ce processus de recherche.

À **Bruno**, mon compagnon, pour sa présence douce et attentionnée.

SOMMAIRE

ABSTRACT	3
REMERCIEMENTS.....	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION GENERALE DE LA RECHERCHE ET ELEMENTS DE LA PROBLEMATIQUE.....	11
1 - Le contexte : la formation de somato-psychopédagogie et l'apprentissage perceptif.....	11
2 - La question de recherche et ses implications	15
3 - Pertinences et objectifs de recherche.....	18
3.1 Pertinences personnelles	18
3.2 Pertinences professionnelles	22
3.3 Pertinences scientifiques	23
3.4 Pertinences sociales.....	24
3.5 Objectifs de la recherche.....	25
PARTIE I : PROBLEMATISATION THEORIQUE	27
CHAPITRE I - LA QUESTION DE LA PERCEPTION EN FORMATION DE SOMATO-PSYCHOPEDAGOGIE : ETAT DES LIEUX.....	28
1 - La perception du Sensible.....	29
1.1 Sensible et mouvement interne	29
1.2 Les contenus de vécus.....	30
1.3 Une subjectivité corporéisée	32
1.4 La perception du Sensible : une science des rapports	33
2 - La potentialité perceptive	36
2.1 La notion de potentialité humaine : généralités	36
2.2 La potentialité perceptive : une potentialité spécifique	37
2.3 La sollicitation de la potentialité perceptive : la pédagogie de la perception	38
2.4 La difficulté perceptive	41
CHAPITRE II - ETUDE DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE	46
1 - La force motivationnelle	49
1.1 Les degrés de motivation du modèle de Deci et Ryan.....	49
1.2 La motivation du point de vue de la psychopédagogie perceptive : la motivation immanente.....	51
2 - Interaction motivationnelle : un agencement entre plusieurs dimensions.....	53
2.1 La perception de la valeur d'une activité.....	54
2.2 La perception de sa compétence	55
2.3 La perception de la contrôlabilité.....	60
3 - Les tensions identitaires et l'engagement en formation	62
3.1 Nature des tensions identitaires et régulations	63
3.2 Les conséquences émotionnelles des tensions identitaires	64
3.3 Impact de « l'expectancy-value » sur l'engagement en formation	66

CHAPITRE III - LA DYNAMIQUE DE CHANGEMENT : RESISTANCES REPRESENTATIONNELLES ET EQUILIBRATION DE FORCES.....	70
1 - Les résistances représentationnelles	71
1.1 La théorie constructiviste de J. Piaget.....	71
1.2 Le modèle allostérique de A. Giordan	73
1.3 La théorie du constructivisme immanent selon D. Bois	75
2 - Le changement, une histoire d'équilibration de forces.....	77
2.1 La dynamique de changement : une tension entre deux forces.....	78
2.2 Apprentissage et changement selon G. Bateson	79
2.3 Pour Maslow, une force de croissance et une force de régression.....	81
2.4 Pour la PPP, potentialisation de deux forces opposées : une force de renouvellement et une force de préservation	83
PARTIE II : CADRE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIE	89
CHAPITRE I - POSTURE EPISTEMOLOGIQUE.....	90
1 - Une posture assumée de praticien-chercheur	90
1.1 Plus qu'une posture : être un chercheur de l'intérieur, impliqué	91
1.2 La mise à distance dans l'implication	92
1.3 Une subjectivité revendiquée	93
1.4 Une dimension de développement personnel : oser s'exposer	94
2 - Paradigme compréhensif et démarche qualitative	94
2.1 Une méthodologie d'inspiration phénoménologique et heuristique	95
2.2 Une analyse par théorisation ancrée.....	96
CHAPITRE II - LE RECUEIL DES DONNEES.....	100
1 - Les participants à la recherche	100
2 - Méthodologie générale de recueil.....	100
3 - Le guide d'entretien	101
CHAPITRE III - METHODOLOGIE D'ANALYSE	102
1 - Première séquence d'analyse.....	102
1.1 Analyse exploratoire	102
1.2 La thématization	103
2 - Deuxième séquence d'analyse.....	104
2.1 La catégorisation	104
2.2 La formalisation de premières catégories	105
2.3 Le récit "catégoriel"	105
2.4 La mise en perspective du cas.....	105
2.5 Application de cette deuxième séquence d'analyse au cas de Charlotte puis de Marie	106
3 - Troisième séquence d'analyse.....	106
3.1 L'analyse transversale.....	106
3.2 La modélisation.....	107
PARTIE III : ANALYSE ET SYNTHESE DES RESULTATS.....	109
CHAPITRE I - PRESENTATION DES CATEGORIES EMERGENTES.....	110
1 - Le cas de Léa.....	110
1.1 Première catégorie : la souffrance perceptive	110

1.2	Deuxième catégorie : les ressources adaptatives.....	111
1.3	Troisième catégorie : l'expérience charnière de changement de rapport à la difficulté perceptive	113
1.4	Quatrième catégorie : le déploiement de l'expérience charnière	114
2	- Le cas de Charlotte.....	115
2.1	Première catégorie : la souffrance perceptive	115
2.2	Deuxième catégorie : les ressources adaptatives.....	116
2.3	Troisième catégorie : les expériences charnières de changement de rapport à la difficulté perceptive	117
2.4	Quatrième catégorie : le déploiement des expériences charnières	118
3	- Le cas de Marie.....	119
3.1	Première catégorie : la souffrance vécue dans la difficulté perceptive.....	119
3.2	Deuxième catégorie : les ressources adaptatives	120
CHAPITRE II - SYNTHÈSE DES RESULTATS DE LEA.....		122
1	- Le récit catégoriel de Léa.....	122
1.1	Premier contact au Sensible	122
1.2	La formation où « ne pas sentir » est vécu comme un handicap	122
1.3	Une problématique aux enjeux existentiels	124
1.4	Les ressources adaptatives	125
1.5	Une expérience charnière de changement de rapport à sa difficulté perceptive.....	128
1.6	Le déploiement de l'expérience charnière	130
2	- La mise en perspective du cas de Léa	133
2.1	Première phase : la souffrance en lien avec la difficulté perceptive et la mobilisation de ressources pour gérer cette difficulté	133
2.2	Deuxième phase : l'expérience charnière de changement de rapport à la difficulté.....	136
2.3	Troisième phase : la traversée de l'épreuve par le déploiement de l'expérience charnière.....	137
CHAPITRE III - SYNTHÈSES DES RESULTATS DE CHARLOTTE.....		139
1	- Le récit catégoriel de Charlotte.....	139
1.1	Premier contact au Sensible	139
1.2	La formation où « ne pas sentir » est vécu comme un handicap	140
1.3	La souffrance vécue dans la difficulté perceptive.....	143
1.4	Les ressources adaptatives	144
1.5	Des expériences charnières de changement de rapport à sa difficulté	148
1.6	Le déploiement des expériences charnières	153
2	- La mise en perspective du cas de Charlotte	157
2.1	Première phase : la souffrance en lien avec la difficulté perceptive et la mobilisation de ressources pour gérer cette difficulté	157
2.2	Deuxième phase : les expériences charnières de changement de rapport à la difficulté....	160
2.3	Troisième phase : la traversée de l'épreuve par le déploiement des expériences charnières	162
CHAPITRE IV - ANALYSE TRANSVERSALE ET MODELISATION		163
1	- La souffrance perceptive : de la souffrance de ne pas sentir à la souffrance de ne pas se sentir exister.....	164
1.1	La souffrance de ne pas sentir.....	164
1.2	La souffrance de ne pas se sentir exister.....	169
2	- Les ressources adaptatives, expression d'une dynamique psychologique et d'une dynamique motivationnelle.....	175
2.1	La dynamique psychologique	175
2.2	La dynamique motivationnelle.....	177

3 - Les expériences charnières : voie de passage vers un changement de rapport à la difficulté.....	182
3.1 Un déploiement "cognitivo-perceptif"	182
3.2 Un processus de reconnaissance engendrant un changement de rapport à la difficulté perceptive	185
3.3 Un processus d'autonomisation	187
4 - Un processus de transformation à l'œuvre.....	187
4.1 D'une responsabilité à une responsabilisation	188
4.2 Un processus de transformation atypique	188
4.3 Un processus d'acceptation en rapport avec la difficulté perceptive	189
5 - Modélisation du processus.....	191
 CONCLUSION.....	 193
BIBLIOGRAPHIE	197
ANNEXES.....	203
ANNEXE I : SYNTHÈSE DES RESULTATS DE MARIE.....	205
ANNEXE II : ANALYSE COMPLETE DE L'ENTRETIEN DE LEA.....	219

INTRODUCTION GENERALE DE LA RECHERCHE ET ELEMENTS DE LA PROBLEMATIQUE

1 - Le contexte : la formation de somato-psychopédagogie et l'apprentissage perceptif

La recherche présentée dans ce mémoire vise à comprendre certaines difficultés rencontrées par les stagiaires qui se forment à la somato-psychopédagogie, au cours de leur processus de professionnalisation.

Bien comprendre la nature de ces difficultés nécessite de présenter d'emblée cette approche ainsi que les enjeux du parcours de formation qui nous intéressent ici.

La somato-psychopédagogie¹ est une discipline « qui étudie par quels moyens on peut apprendre et grandir en conscience à partir d'un vécu corporel plus riche et mieux ressenti » (Berger, 2006, p. 12). Le vécu proposé ici est une *expérience de soi* à travers la médiation du corps. La proposition de la somato-psychopédagogie est en effet d'enrichir l'éprouvé corporel interne de la personne, souvent pauvre, et de lui permettre de donner du sens à son expérience à partir de cet éprouvé. L'approche somato-psychopédagogique repose sur le développement d'un rapport perceptif nouveau de soi à soi et de soi au monde.

La perception dont il est question ici ne renvoie ni aux cinq sens ni au sens proprioceptif, communément appelée « perception sensible », mais à « la perception *du* Sensible ». Le « Sensible » (Bois, 2001, 2006, 2007 ; Bois, Humpich, 2006 ; Bois, Austray, 2007 ; Berger, Bois, 2008) est un concept mis au point par D. Bois et défini au fil de nombreuses publications : « La dimension du sensible telle que je la définis naît d'un contact direct, intime et conscient d'un sujet avec son corps. [...] Lorsque j'aborde la dimension du sensible, je l'inscris dans un rapport à certaines manifestations vivantes de l'intériorité du corps. Je ne parle plus alors de perception sensible, dévouée à la saisie du monde, mais de perception *du* sensible, émergeant d'une relation de soi à soi. » (Bois, 2007, p. 18).

1 Cette dénomination s'appuie « sur l'étymologie du terme soma qui emporte avec lui l'idée de l'unité entre le corps et l'esprit. La notion de psycho renvoie à l'activité perceptive et cognitive orientée vers la saisie des états mentaux et de conscience. Enfin, le terme de pédagogie désigne le fait que cette relation au corps et les significations qui s'en dégagent sont éducatives selon un mode opératoire particulier. » (Bois, 2008, p.11)

Dans ce contexte spécifique, en formation de somato-psychopédagogie, la compétence perceptive est un élément central du processus de formation : « devenir expert passe nécessairement par l'acquisition d'une compétence qui sollicite constamment la dimension perceptive, la capacité de réceptionner la subjectivité corporelle, la maîtrise d'un sens relationnel et d'un sens de communication. » (Bourhis, 2007, p. 9). Or, si le métier de somato-psychopédagogue exige « une prédisposition dans le domaine de l'habileté perceptive » (*Ibid*, p. 8), la perception du Sensible est éduicable. Aussi, au contact des nombreuses mises en situations pratiques et pédagogiques, l'étudiant en formation de somato-psychopédagogie est-il sollicité dans sa compétence perceptive afin de devenir un expert de la subjectivité corporelle. Les programmes pédagogiques visent en priorité l'enrichissement de la compétence perceptive de l'étudiant dans une alternance de posture d'apprenti-praticien et d'apprenti-patient lorsqu'il travaille en binôme, l'étudiant étant amené à ressentir d'abord en lui ce qu'il doit percevoir chez son patient. L'étudiant s'interroge ainsi, et est interrogé, sur ce qu'il ressent réellement, ce qu'il éprouve vraiment et ce qu'il apprend de ce qu'il éprouve.

S'appuyant sur la possibilité d'expérimenter un rapport au corps et à soi tout à fait spécifique, la somato-psychopédagogie s'inscrit pleinement dans le courant de la formation expérientielle où, comme MC Josso le souligne, de nombreux auteurs « insistent sur la place de l'expérience dans les processus d'apprentissage, de connaissance et de formation » (Josso, 1991, p. 81). En somato-psychopédagogie, la personne est en effet sollicitée au cœur de son expérience dans des « conditions extra-quotidienne »² et c'est à travers cette relation singulière à sa dimension sensible qu'elle peut apprendre de son expérience, en dégager le sens contenu afin de se former voire de se transformer. Or comme l'exprime G. Pineau, pour qu'une expérience soit formatrice : « elle doit passer par une remise en question de la personne impliquant sa globalité et instaurer une rupture au cœur des convictions installées. » (Courtois, Pineau, 1991, p. 348). Cet enjeu se retrouve en formation de somato-psychopédagogie où, comme dans toute autre formation, l'apprentissage se heurte à des résistances (notamment les habitudes d'apprentissage, les représentations, les *a priori*, les croyances...) et invite dans le même temps « au dépassement de ses propres limites, y compris celles qui sont liées à une pauvreté perceptive et motrice. » (Bourhis, 2007, p. 28).

En effet, à travers les programmes pédagogiques en formation, l'étudiant est « placé au cœur de l'expérience vivante du changement, soutenu et encouragé par les progrès perceptifs enregistrés. Mais, parfois, il peut être découragé par les difficultés liées à sa "pauvreté

2 « 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 naturelle 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 » (Berger, 2009, p. 47)

perceptive", à sa résistance cognitive, ou à son manque d'intérêt pour le changement. » (Bois, 2007, p. 309). Une étude réalisée sur 91 étudiants en somato-psychopédagogie montre que le temps nécessaire avant de percevoir le « mouvement interne »³ (Bois, Berger, 1990 ; Bois, 2006, 2007 ; Berger, 2006) est en moyenne de deux ans (Reiser, 2006). Si certains étudiants rencontrent cette animation interne plus rapidement, pour d'autres cela nécessite beaucoup plus de temps et passe parfois par un parcours difficile en formation ; ainsi que le souligne D. Bois, « un certain nombre d'étudiants ressentent leur itinéraire de formation comme un "parcours du combattant" où ils côtoient leurs difficultés perceptives. » (Bois, 2007, p 312). Ce sont précisément ces difficultés qui font l'objet de ma recherche.

Ces difficultés perceptives dans notre contexte de formation se définissent comme une difficulté à percevoir la vie subjective contenue dans un vécu expérientiel corporel. D'une certaine façon, elles font partie du processus de formation. Mais elles peuvent aussi, parfois, se prolonger sous la forme d'un sentiment de manque de plénitude perceptive au delà de la formation initiale, et alors même que la personne exerce déjà professionnellement son activité de somato-psychopédagogue.

Ce phénomène peut facilement être mis en relation avec la réalité décrite par F. Varela : « la capacité d'un sujet à explorer son expérience n'est pas spontanée. C'est une habileté qu'il faut cultiver, c'est un véritable métier qui demande un entraînement et un apprentissage. Il n'est pas donné aux êtres humains d'être spontanément des experts de leurs propres expériences. » (Varela, cité par Léao, 2002, p. 185).

Mais il s'aggrave du fait que l'expérience de soi proposée au contact du Sensible repose sur une perception inhabituelle. Or par nature, l'accès à cette perception nécessite un apprentissage spécifique, sans lequel elle reste spontanément pauvre comme le souligne D. Bois : « Je découvrais que le fait d'avoir avec ses expériences un rapport de qualité, d'instaurer avec elle une relation vivante, donnait un accès spécifique à certains sens contenus dans ces expériences. Mais dans le même temps, et par contraste, je constatais que les personnes que j'avais en charge de soigner semblaient n'avoir aucune relation de présence avec leur propre corps. Elles souffraient sans le savoir d'une sorte de « cécité perceptive » qui leur interdisait l'accès à une certaine qualité de subjectivité. » (Bois, 2007, p. 32).

Si ces difficultés posent un problème au point de pouvoir faire l'objet d'une recherche, c'est qu'elle peuvent engendrer frustration, voire souffrance, chez l'étudiant en formation ; ce dernier peut en effet se sentir limité dans son apprentissage, comme désavantagé, ce qui ne facilite pas le déploiement de son savoir-faire et la validation de lui-même en tant que futur

3 « Le mouvement interne est constitué de l'ensemble des mouvances [...] qui animent les différents tissus de l'organisme ; il peut être perçu par tout un chacun, moyennant une éducation perceptive et un entraînement attentionnel pour lesquels ont été développées des procédures pédagogiques spécifiques. » (Berger, 2009, p. 26)

somato-psycho-pédagogue. Elles sont d'autant plus difficiles à vivre que la perception et le rapport au Sensible sont au cœur de la pédagogie durant la formation, comme de l'ensemble des théories et des réflexions qui animent ensuite, après la formation, les échanges entre praticiens. Les difficultés de perception représentent donc un véritable enjeu dans le cadre de la formation, et éventuellement au-delà si le phénomène perdure. C'est cet enjeu que j'ai souhaité explorer : quelle est l'amplitude de ces difficultés perceptives initiales et persistantes pour les personnes qui les vivent ? Quel impact cela a-t-il sur leur processus de formation en somato-psycho-pédagogie ? Quel sens ce processus d'apprentissage prend-il pour elles ?

Dans ce contexte de formation, on peut légitimement s'interroger sur les motivations et les compétences, voire les potentialités, sur lesquelles la personne va s'appuyer et éventuellement développer afin de poursuivre son parcours professionnel en somato-psycho-pédagogie lorsqu'elle est aux prises avec ce type de difficultés. En effet, qu'est-ce qui se joue dans ce rapport difficile à la perception de soi en formation de somato-psycho-pédagogie et surtout qu'est-ce qui permet à la personne de poursuivre ? Face à de telles difficultés, la personne peut en effet faire le choix d'arrêter la formation, c'est d'ailleurs ce que font certains étudiants. Mais alors, qu'est-ce qui anime ceux qui choisissent de continuer ?

Le fait même que ces personnes restent en formation et poursuivent leur parcours malgré leur difficulté postule, à mon sens, l'existence d'une motivation et de dynamiques sous-jacentes leur permettant d'apprendre ce métier malgré leur difficulté. Et, rejoignant là M.C. Josso lorsqu'elle souligne les leviers que représentent l'identification des dynamiques d'apprentissage pour l'apprenant (Josso, 1996), dans une volonté de pouvoir mieux accompagner ces personnes dans leur parcours de formation, ce sont ces dynamiques qu'il m'intéresse de mettre à jour et d'aller étudier dans le cadre de cette recherche.

Ceci m'amène à formuler ma question de recherche de la façon suivante : « **Quelles sont les dynamiques à l'œuvre chez les personnes souffrant ou ayant souffert de difficultés perceptives initiales et persistantes dans leur parcours de professionnalisation en somato-psycho-pédagogie ?** »

Cette question, tout comme les difficultés elles-mêmes, renvoie à l'enjeu existentiel présent dans la formation de somato-psycho-pédagogue, ainsi évoqué par H. Bourhis : « La pédagogie du sensible ne se réduit pas à la simple acquisition d'une compétence ou d'un savoir-faire instrumental ou pragmatique, nous sommes en présence d'une métamorphose de l'être qui concerne l'identité profonde de l'étudiant. On remarque que les difficultés d'apprentissage touchent également le versant existentiel de la personne. » (Bourhis, 2007, p. 106). Distinguant l'expérience existentielle de l'apprentissage par l'expérience, M.C. Josso précise que « l'expérience existentielle concerne le tout de la personne, elle concerne son identité profonde, la façon dont elle se vit comme être, tandis que l'apprentissage à partir de l'expérience, ou par l'expérience ne concerne que des transformations mineures. » (Josso,

1991, p. 197). Ainsi pour elle, les expériences existentielles sont celles qui « bouleversent les cohérences d'une vie, voire les critères mêmes de ces cohérences » (*Ibid*, p. 192).

Les difficultés auxquelles je m'intéresse dans cette recherche, à travers ce qu'elles mettent en jeu chez la personne, dépassent la simple difficulté d'apprentissage, pour refléter un enjeu plus fondamental, comme l'illustre ce témoignage : « Je ne sentais pas plus en moi que chez les autres et il allait falloir des années pour comprendre que ce n'était pas une fatalité, ni une injustice de la nature, mais que cela correspondait très exactement à toute ma façon d'être » (Etudiante, citée par Bois, 2007, p. 314).

2 - *La question de recherche et ses implications*

Dans l'objectif de mieux situer ma recherche, ce chapitre se propose de reprendre les différents termes de la question de recherche afin d'en préciser les contours et d'en expliciter le contenu.

Tout d'abord, le terme de « difficulté » renvoie aux notions d'empêchement, d'obstacle ou de résistance qui viennent freiner, voire entraver le déroulement d'une action. Elle exprime également le fait que cette action ne se fait pas sans peine. Les difficultés que je vais explorer dans ma recherche sont relatives à l'apprentissage voire à l'exercice de la somato-psychopédagogie.

La notion d'apprentissage ne sera pas développée dans ce travail sous l'angle des neurosciences où l'apprentissage est entrevu comme un processus neuronal en réaction à un stimulus, alliant perception, traitement et intégration de l'information⁴. Elle sera davantage abordée dans ma recherche en tant que processus actif de l'individu conduisant à l'acquisition et au développement de savoir, savoir-faire et/ou savoir-être. Les difficultés d'apprentissage qui y seront étudiées cernent un champ spécifique de difficultés, celles que peut rencontrer un individu dans un contexte de *formation*. Les sciences de l'éducation et les sciences humaines s'intéressent essentiellement aux difficultés d'apprentissage dans le cadre éducatif scolaire qui sont donc relatives à l'enfant ou à l'adolescent. Ce travail sera centré sur les difficultés rencontrées dans le cadre de la formation *de l'adulte* d'une part et plus précisément, dans le cadre très spécifique de la formation *en somato-psychopédagogie*, en relation avec un *apprentissage perceptif*. Ces difficultés sont très peu abordées dans les travaux existants sur les difficultés d'apprentissage comme l'illustrent les résultats de la recherche de D. Bois dans *Le corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte* : « ... la nature des résistances rapportées possède une texture différente que celles habituellement répertoriées

4 Pour plus d'information sur cet aspect de l'apprentissage, nous invitons le lecteur à consulter la publication du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (2007) *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*

dans la littérature spécialisée. » (Bois, 2007, p. 309). Dans sa thèse, D. Bois catégorise six typologies de difficultés d'apprentissage spécifiques rencontrées dans la formation en somato-psychopédagogie :

- « les difficultés liées à la pauvreté perceptive ;
- la résistance de décalage entre le renouvellement des représentations perceptives et la fixité des représentations conceptuelles ;
- les difficultés liées à la prédominance cognitive ;
- la résistance par contraste entre ce que la personne sait et ses comportements ;
- les difficultés liées à la peur de l'inconnu et de la nouveauté ;
- les difficultés liées à la comparaison avec autrui. » (*Ibid*, p. 312).

Dans le cadre de ma recherche je me focaliserai sur la première de ces catégories, la pauvreté perceptive. Cependant une même personne peut présenter plusieurs de ces types de résistance. D'autre part, certaines de ces autres difficultés telles que par exemple celles liées à la prédominance cognitive peuvent faire obstacle à la perception (Bois, 2007). Ceci pourra donc nous amener à considérer en partie les autres difficultés d'apprentissage en somato-psychopédagogie dans leur aspect interagissant avec cette catégorie de difficultés liées à la pauvreté perceptive bien que ces difficultés ne constituent pas *a priori* la masse de mon travail de recherche.

Le cœur de ma recherche reposera en effet sur les « difficultés perceptives » rencontrées dans un parcours professionnel en somato-psychopédagogie. Le terme de « perceptive » renvoie à la notion de perception. En philosophie, la perception se définit comme l'acte par lequel l'esprit perçoit les objets, en a une représentation. En physiologie, on parle de perception sensorielle comme d'une impression sensorielle que reçoit la conscience des objets extérieurs, à partir de nos cinq sens : vue, ouïe, odorat, goût, toucher et de stimulations sensorielles internes dites proprioceptives. Dans le cadre de cette recherche, je n'aborderai pas les difficultés de perception en lien avec un problème physiologique dans le sens où je n'étudierai pas, par exemple, les difficultés perceptives dues à des lésions d'un organe sensoriel.

La perception que je vais questionner dans ma recherche, n'est d'ailleurs pas celle décrite ci-dessus, communément appelée « perception sensible » mais « la perception *du* Sensible ». En effet, les difficultés perceptives qui seront étudiées sont en lien avec la perception d'états intérieurs du corps ; il s'agit de la perception du sujet lui-même par lui-même. Cette dimension perceptive concerne le lien entre soi et soi et donne corps à la notion de rapport, de présence à soi en explorant « le lien vivant entre un sujet et son propre corps » (Bois, 2007, p. 275). Pour des raisons de concision, je ne développerai pas le « paradigme du Sensible » (Bois, Austry, 2007) dans tous ses aspects et me concentrerai plus particulièrement sur l'articulation entre le Sensible et la perception ainsi que les spécificités de déploiement de la « perception du Sensible » en formation de somato-psychopédagogie.

Dans l'expression « difficultés perceptives initiales et persistantes », les termes « initiales » et « persistantes » précisent le cadre dans lequel s'inscrivent les difficultés perceptives que je vais étudier dans ma recherche. Si ma recherche s'intéresse en effet aux difficultés perceptives qui se sont initiées dès le début du parcours de formation de la personne, je m'adresserai en particulier aux personnes pour lesquelles ces difficultés perceptives ont été d'une certaine façon *tenaces* et vécues tout au long de leur parcours. En effet, dès le début de sa formation en somato-psychopédagogie, l'étudiant est amené à se recentrer sur lui-même, à s'approcher de sa subjectivité corporelle et à observer ce qui apparaît dans son champ perceptif. Il apprend à développer une attitude lui permettant de réceptionner les phénomènes internes et à leur donner sens. (Bourhis, 2007). Des difficultés perceptives peuvent apparaître dans cette phase initiale d'enrichissement perceptif puis évoluer, se transformer au fil du développement des instruments internes à se percevoir. Si les difficultés perceptives dont il est question dans ma recherche peuvent se dévoiler lors de cette première phase d'enrichissement perceptif, dans le cadre de mon étude j'interrogerai des personnes qui restent ou sont restées en contact avec ces difficultés perceptives au-delà de cette première phase de développement perceptif.

C'est à ce titre que la personne sera questionnée dans son articulation avec ce type de difficultés tout au long de son parcours de professionnalisation en somato-psychopédagogie. Le terme de « parcours » emporte avec lui une notion de cheminement.

La notion de « parcours de professionnalisation », englobe à la fois la phase de formation professionnelle - initiale et continue - ainsi que celle de déploiement et d'exercice de l'activité en somato-psychopédagogie. Pour ces raisons, je vais interroger des personnes qui ont terminé leur formation initiale ou sont proches de la fin de leur formation. S'il est clair qu'une enquête auprès d'étudiants en formation initiale pourrait être riche d'information et également utile à la pédagogie mise en œuvre par les formateurs, je choisis de questionner des personnes qui ont davantage de *recul*. Je pense de cette façon obtenir des informations plus riches et plus complètes sur les dynamiques que je cherche à mettre en évidence. D'autre part, bien que mon étude sera circonscrite au parcours professionnel en somato-psychopédagogie de la personne, je n'exclurai pas l'impact de ce type de difficultés dans d'autres secteurs de sa vie.

Je fais également le choix d'interroger des personnes qui « souffrent ou ont souffert » de ce type de difficultés dans leur cursus de professionnalisation. Je ciblerai donc des personnes qui non seulement *se reconnaissent* avec une difficulté de rapport à la perception dans leur parcours professionnel, difficulté qui a pu perdurer au-delà de leur formation et exister encore aujourd'hui, mais également qui la *vivent ou l'ont vécu comme une problématique source de souffrance* pour elles. Cette notion de reconnaissance de cette difficulté de soi par soi est importante dans le sens où je n'interrogerai pas des personnes pour lesquels les formateurs objectivent une difficulté perceptive mais bien des personnes qui vivent subjectivement cette difficulté et en souffrent.

Les derniers termes à explorer de ma question de recherche s'associent dans la notion de « dynamiques à l'œuvre ». Usuellement, le terme de dynamique définit un ensemble de forces qui concourent à un processus, accélèrent une évolution. Dans ma recherche, je l'emploie pour désigner les éléments sur lesquels la personne s'appuie consciemment ou inconsciemment, ainsi que les voies de passage qu'elle emprunte, pour poursuivre son cheminement d'apprentissage et de déploiement en somato-psychopédagogie malgré sa difficulté. Cette notion de dynamique véhicule une dimension de potentialité, autre point clé de notre approche. L'expression de « dynamiques à l'œuvre » exprime ici l'idée d'une mobilisation de forces à l'intérieur de la personne, qui sous-tend un processus d'évolution au contact de la difficulté et lui permet de poursuivre son parcours.

3 - *Pertinences et objectifs de recherche*

3.1 *Pertinences personnelles*

Cette recherche s'inscrit dans la continuité de mon parcours professionnel en somato-psychopédagogie où en tant qu'étudiante j'ai souffert de difficultés perceptives dès le début de ma formation et de façon persistante tout au long de celle-ci. Je me sentais alors démunie face à ces difficultés que j'ai vécues comme un véritable handicap. Aujourd'hui, en tant qu'assistante en formation de somato-psychopédagogie, je retrouve ce type de difficultés chez certains des étudiants que j'accompagne en formation et m'interroge sur la meilleure façon de les aider dans ce cheminement difficile et souffrant.

Mon premier contact avec le Sensible date de 1997 en tant que patiente. J'étais alors dans une démarche purement curative. *J'amenais* mon corps au thérapeute ; ce corps douloureux et crispé qui me limitait dans ma vie, dans lequel je me sentais enfermée, prisonnière. A l'époque, je ressentais peu de choses pendant les séances hormis quelques sensations de détente ou de douleurs. Au fil des séances et des mois, je constatais que globalement je souffrais moins physiquement ; mes crises douloureuses aiguës s'espaciaient.

Sans bien savoir sur quelle motivation, si ce n'est l'intuition que je pouvais aller encore mieux avec cette approche, j'ai entamé en 2000 un cursus de deux années de développement personnel avec le somato-psychopédagogue qui m'accompagnait en séance individuelle. En stage, pendant les pratiques je me sentais souvent très désarçonnée par le fait que je ne percevais pas les sensations que l'on nous indiquait comme étant présentes, disponibles et dont d'autres participants témoignaient avec bonheur. J'avais l'impression d'être *à côté de la plaque*, de passer à côté de quelque chose.

C'est au terme de cette première année de développement personnel, que j'ai alors participé à mon premier stage d'été animé par le fondateur de la méthode Danis Bois, au Québec en août 2001. Ce stage a été pour moi l'opportunité de ma première expérience de toucher manuel, expérience que j'ai vécue comme une révélation. Alors que j'avais les mains sur le thorax d'une personne, j'ai été en contact pour la première fois avec une sensation physique forte et très présente d'un mouvement haut/bas dans la profondeur du corps de l'autre. Cette sensation se manifestait également sous la forme d'un glissement profond dans tout mon corps avec une sensation que tout le mouvement se répandait en moi (à partir de l'autre). Ce fut également mon premier contact physique sous la main avec le point d'appui⁵ où je découvrais que cette sensation mouvante prenait de la puissance, du volume pour mieux imbiber la matière. Je réalisais émerveillée que la densité que j'avais sous les mains changeait, en profondeur, en résistance, se diluait. J'ai alors eu en moi cette information très prégnante que cette chose que j'avais sous la main, cette puissance mouvante, c'était la vie et que c'était *le truc de ma vie*. Je légitimais enfin en moi par l'expérience cette notion de dynamique vitale dont j'avais tant entendu parler pendant mes stages de développement personnel. Je la ressentais et cela me touchait, m'emportait et emportait dans son sillage, sur le moment, toute autre priorité. C'était d'une évidence *enracinante* pour moi que cela allait changer ma vie, alors même que je n'avais aucune idée du comment. Le lendemain, encore étonnée de la puissance du mouvement dans l'autre, je me suis sentie inquiète de la puissance de mon propre mouvement et je contactai alors une sensation de difficulté voire de conflit en moi.

Je n'ai eu de cesse ensuite de retrouver ce contact vivant dans les expériences qui ont suivies dans mes stages de développement personnel. Mais, malgré mes efforts, les sensations étaient plus que rares et très discrètes. Ce *manque* perceptif est devenu alors très rapidement une frustration, voire une souffrance : celle d'être loin de ce que l'on sait exister et de ce qui vous manque. Cette souffrance s'est considérablement accentuée lorsque j'ai entamé en 2002 la formation professionnelle en somato-psychopédagogie où j'étais là en grande difficulté par rapport à la notion de *performance* perceptive.

Ma relation au Sensible s'est construite peu à peu. Tout d'abord à partir de quelques sensations/informations vécues en thérapie manuelle alors que j'étais patiente : ces sensations, le plus souvent des effets ou des changements d'état, s'accompagnaient en effet de mots qui me permettaient d'en percevoir la teneur. Si, en formation, j'avais de bons résultats sur les aspects théoriques de la méthode, j'étais par contre très en difficulté en pratique : ce qu'il me

⁵ « Au terme du suivi dynamique tissulaire, le praticien exerce des points d'appui manuels, c'est-à-dire des moments d'arrêt circonstancié au sein de la résistance tissulaire, à un endroit du corps et selon une durée qui dépend de la réaction psychotonique. » (Courraud, 2007, p.71).

semblait percevoir quelques fois sous mes mains en médiation manuelle n'avait aucun écho en moi ; d'autre part, j'avais très peu de sensation en gestuelle et aucune en introspection sensorielle. A défaut de développer ma capacité perceptive, je cherchais à comprendre le peu que je vivais en décrivant par écrit mes expériences dans mon journal de bord.

Il m'arrivait cependant, exceptionnellement, de vivre des sortes de *rencontre de sens* avec ce vivant là, rencontres quelques fois accompagnées de sensation. Ces quelques rencontres se sont présentées au fil de mon cheminement comme des *vécus fenêtres* qui s'ouvraient subrepticement sur cette dimension vivante. Mais le plus souvent ils donnaient corps à une vive émotion en moi qu'il m'était difficile de gérer et la sensation, farouche, semblait alors s'échapper.

A un moment où je commençais à douter, l'une de ces rencontres, moins fugaces que les autres est venue véritablement renforcer ce souvenir du Québec et me confirmer l'existence de ce que j'avais une fois rencontré. Elle s'est produite à Chamblay en juillet 2004, pendant un cours-témoignage de J.M. Rugira sur son expérience personnelle du Sensible. Tout le temps de son intervention, j'étais incapable de prendre la moindre note, happée et bouleversée par ce que je ressentais en moi au contact de cette femme et de son expérience. Pour la première fois, j'avais la sensation dans mon thorax d'un mouvement semblable à de la lave en fusion. Une mouvance épaisse, chaude et autonome m'animait de toute sa bienveillance et s'imposait en moi magistralement. Cette *vivance* m'habitait, moi ! Aux termes de son intervention, alors que Jeanne-Marie nous invita à écrire en quelques mots ce que nous évoquait cette expérience partagée avec elle, émergèrent pour moi ces quelques termes : « Responsabilité de ma vie ; respect de mon futur en mouvement ; potentialisation de ma puissance chaleureuse ; confiance dans le processus et la relation » (extrait de mon journal de bord du 30/07/04).

En dehors de ces rares moments, mon parcours perceptif au contact du Sensible était fait de privation et je me questionnais sur ma compétence future à exercer ce métier pour lequel j'avais chamboulé ma situation professionnelle initiale.

C'est alors qu'en fin de troisième année de formation, lors d'un stage de DU plus particulièrement dédié à l'écriture et au levier que ce mode d'expression représente pour extraire du sens de l'expérience, je vécus un stage de formation riche de sens pour moi concernant ma façon d'être en relation avec le Sensible et qui m'ouvrit également une nouvelle porte perceptive. Ces jeux d'écriture sont venus comme débrider mon rapport perceptif. J'étais déjà plus orientée à percevoir le sens que la sensation, et à travers mon application à écrire sur mes expériences, j'étais également familière de ce mode d'expression. La nouveauté était qu'à ce moment-là, dans cette alternance de pratique, d'écriture et de retour réflexif par le partage de ces écrits, les mots qui me venaient, semblaient donner corps à mes sensations, me permettant de mieux les percevoir voire d'y accéder. Tout au long du stage,

l'un de mes professeurs m'accompagna de très près dans ce processus de sens qui foisonnait de sensations et m'invita à animer l'introspection sensorielle du dernier jour de stage. Encore imbibée de tous les enjeux que cela représentait pour moi qui sentais si difficilement, en particulier en introspection sensorielle, je me suis lancée dans cette expérience en faisant confiance aux mots qui émergeaient jusqu'à m'appuyer sur eux en les disant à haute voix, sans aucun filtre ni aucune censure, et alors, comme par magie, je percevais la sensation que j'avais osé annoncer avant même de la ressentir, simplement parce que le mot m'avait été donné.

A partir de ce moment-là, je me suis appuyée plus pleinement sur les mots, les sens qui me venaient comme des sortes d'intuition et que je n'écoutais pas avant parce qu'ils ne me semblaient pas être, du moins je le pensais, des sensations ancrées dans le corps tel qu'on nous demandait de les percevoir. J'avais le sentiment d'avoir trouvé une voix de passage, une voix qui peut-être m'était plus familière pour être en contact avec ma part Sensible. Mon rapport à ma difficulté perceptive a alors changé et j'ai commencé à percevoir davantage de choses. Cependant, ces sensations étaient loin d'être paroxystiques et je continuais à me sentir dans une forme de manque de plénitude perceptive.

Trois ans plus tard, alors que j'avais déjà entamé cette recherche, une nouvelle *fenêtre perceptive* s'est ouverte et il m'a été donné de vivre cette puissance du vivant dans sa dimension d'amour. Il ne s'agissait plus là de rencontre mais de retrouvailles, en moi-même, de retrouvailles entre ce qui vit et ce qui se remet à la vie en moi. Ce cheminement vécu pendant toutes ces années, de façon si souffrante, prit sens alors, dans ce que cette dernière rencontre me dévoilait de compréhension et de possibilités. J'avais le sentiment de pouvoir me rejoindre enfin, tout en me découvrant. Il me sembla alors que tout ce que j'avais vécu jusqu'à présent avait toujours convergé dans cette orientation, me révélant que rien n'avait été inutile, comme si tout avait, depuis toujours, participé à ce grand projet de me retrouver. Et c'est ce grand projet qui m'anime aujourd'hui consciemment.

C'est en écho à cette première rencontre vivante fondatrice et au nom de ces retrouvailles récentes prometteuses que je me suis investie dans ce projet de recherche sur la difficulté perceptive initiale et persistante dans une volonté d'éclairer ce cheminement, autant le mien que celui que trace, peut-être de façon plus universelle, ce type de difficulté, de façon à pouvoir mieux accompagner les personnes qui en souffrent en formation de somato-psychopédagogie.

3.2 *Pertinences professionnelles*

Je suis actuellement, et depuis 2006, assistante en formation de somato-psychopédagogie dans le cadre des formations professionnelles de l'École Supérieure de Somato-psychopédagogie. Comme je l'ai déjà évoqué, pendant ces quelques années d'expérience, j'ai été amenée à accompagner des étudiants souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes. Ces personnes connaissant mon parcours perceptif difficile, dont je ne me cache pas en formation, s'adressent plus facilement à moi pour me confier leurs difficultés. Or si je peux les entendre et entendre leur souffrance dans l'écho d'une résonance commune, je me questionne néanmoins sur la façon de les accompagner au mieux, ma propre expérience ne m'offrant qu'une visibilité toute relative et tout à fait singulière sur les enjeux éventuels de ce type de difficultés. Cette recherche a donc également pour but de me permettre d'enrichir mon écoute et mon accompagnement auprès de ces personnes en difficultés et rejoint en ce sens une préoccupation que manifeste l'ensemble des formateurs.

En effet, ces difficultés posent question à plusieurs niveaux, pour les personnes qui les vivent mais aussi pour les formateurs qui les accompagnent et ceci à double titre. Tout d'abord, quelle que soit la formation, accompagner une personne en difficulté, voire en souffrance pose un réel défi d'accompagnement. Mais ce défi est accentué par la spécificité de notre approche qui repose sur une notion de compétence perceptive venant faire écho à cette difficulté. Certains formateurs vont jusqu'à exprimer un sentiment d'impuissance face à cette problématique lorsqu'elle persiste et sont amenés à questionner leur pédagogie. Comment faire en tant que formateur pour que la personne dépasse cette difficulté ?

La difficulté perceptive en tant que difficulté d'apprentissage a déjà été abordée par H. Bourhis dans le cadre de sa recherche sur l'enrichissement perceptif des potentialités perceptives. Cependant, l'objectif de son étude n'était pas d'étudier la persistance des difficultés perceptives initiales et leur impact sur la personne et son processus d'apprentissage.

Il me semble que répondre à cette question nécessite d'appréhender ce qui se joue dans ces difficultés perceptives initiales et persistances et de mettre à jour les dynamiques à l'œuvre pour éclairer ce type de difficulté.

Interroger en profondeur le vécu de praticiens ayant souffert, ou souffrant encore, de difficultés perceptives paraît donc une première étape nécessaire pour avancer dans la compréhension de ces dynamiques. Ensuite, cela devrait permettre de distinguer les dynamiques porteuses de celles qui le sont moins, ce qui permettrait d'avoir un meilleur accompagnement pédagogique.

3.3 *Pertinences scientifiques*

Dans le cadre de ce travail, les pertinences scientifiques peuvent être appréhendées selon deux dimensions : l'une concerne les difficultés d'apprentissage, l'autre la notion de perception.

La première dimension est relative à l'apport que peut représenter cette recherche dans les sciences de l'éducation et de la formation.

Concernant le champ des sciences de l'éducation et de la formation, les difficultés d'apprentissage de l'adulte ont été peu étudiées en comparaison à celles de l'enfant dans son parcours scolaire. Cependant certains courants manifestent un intérêt renouvelé pour le processus d'apprentissage, la compréhension des modes de raisonnement de l'apprenant et la contribution des facteurs affectifs permettant de comprendre les difficultés d'apprentissage. (Côté, 2003). On retrouve par exemple dans ces courants la *confluent education* (Brown, 1971; Brown, Yeomans et Grizzard, 1976) qui emprunte ses fondements à la Gestalt et à la Psychosynthèse et vise à favoriser l'interinfluence des aspects cognitifs et affectifs au cours du processus d'apprentissage et des interactions pédagogiques. Par la suite, le modèle de la *confluent education* a été développé en relation avec des pratiques pédagogiques auprès des apprenants en difficulté d'apprentissage (Castillo, 1978).

Ma recherche va dans le sens de cet intérêt pour le processus d'apprentissage et les difficultés qu'il peut engendrer dans la mesure où elle met en lumière ce processus. Certes dans le cadre de cette recherche, la difficulté d'apprentissage étudiée est spécifique à la formation de somato-psychopédagogie. Toutefois, ce processus sera appréhendé à travers l'étude de la dynamique motivationnelle et des composantes qui la constituent, les enjeux de changement, etc... qui sont des éléments constitutifs de tout processus d'apprentissage et donc particulièrement pertinents à saisir lors d'un apprentissage teinté de difficulté.

De plus, on peut également imaginer que certaines de ces dynamiques à l'œuvre apparemment plus spécifiques à la difficulté perceptive initiale et persistante puissent se retrouver dans d'autres mode d'apprentissage en particulier les apprentissages où se joue un rapport au corps et une perception corporelle de soi. Ma recherche pourrait alors être particulièrement informative pour l'appréhension des difficultés rencontrées dans ce type d'apprentissage.

Enfin, s'agissant de la seconde dimension des pertinences scientifiques, il me semble que cette recherche peut également éclairer la compréhension de la perception, au sens large, d'un nouveau regard. En effet, les personnes qui souffrent de difficultés perceptives initiales et persistantes ne parviennent pas à sentir les sensations Sensibles alors même qu'elles ont un système sensoriel normal qui fonctionne.

3.4 *Pertinences sociales*

En partenariat avec l'université de Porto, l'Ecole Supérieure de somato-psychopédagogie dispense une formation sanctionnée par un Diplôme Universitaire (D.U.). Si la reconnaissance du niveau académique de la théorie des apprentissages perceptifs et des modes d'action spécifiques de la pédagogie mis à l'œuvre dans la formation de somato-psychopédagogie est gage de son excellence, la qualité d'accompagnement des étudiants en formation participe également à cette excellence.

A ce titre, ma recherche qui a pour but d'enrichir l'accompagnement des personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes devrait contribuer à renforcer la qualité de cet accompagnement en apportant des éléments de compréhension sur le processus en jeu dans ces difficultés et en permettant peut-être également de repérer les personnes concernées afin de leur offrir une attention ciblée avant que l'acuité de leurs difficultés ne les décourage au point d'abandonner leur cursus de formation.

Tout apport de clarté et de spécification des modes d'accompagnement, naissant d'une meilleure compréhension des mécanismes à l'œuvre dans l'apprentissage, sera me semble-t-il bénéfique à l'intégration des étudiants dans leur processus de formation au contact du Sensible et à leur insertion dans leur futur champ de professionnalisation. En ce sens, cette recherche devrait permettre une meilleure adéquation de l'accompagnement avec les enjeux et difficultés que sous-tend cet apprentissage.

Les empêchements, freins, souffrances que cette difficulté peut véhiculer, soulèvent une question plus fondamentale de société : à savoir l'idée que l'être humain peut être en souffrance de ne pas vivre une relation perceptive consciente avec son propre corps. En ce sens, cette recherche vise à éclairer un phénomène dont notre société fait peu cas et que je nommerai la *précarité du non-être*. En effet, si la société se préoccupe en priorité, à juste titre, de la précarité en termes de conditions de vie, il me semble que, dans une optique de politique de santé publique, s'orientant de plus en plus vers l'éducation du patient pour favoriser son autonomie, les notions de perception de soi et de perception incarnée ne sont pas assez prises en compte et même négligées. Pourtant, il semble clair que certains symptômes, allègrement étiquetés comme maladies psychosomatiques correspondent en fait à la difficulté, non révélée, de perte de relation à soi-même, voire d'une insensibilité perceptive.

Ainsi, comprendre ce qui peut favoriser la perception que la personne a d'elle-même devient à mon sens un enjeu important.

3.5 *Objectifs de la recherche*

Cette recherche a pour premier objectif d'appréhender en quels termes ces personnes identifient leurs propres difficultés perceptives et à partir de quels critères elles se *classent* elles-mêmes dans ce registre de difficultés.

Elle vise également à identifier les stratégies et voies de passage que ces personnes ont empruntées face à ces difficultés durant leur parcours de professionnalisation en somato-psychopédagogie ainsi qu'à recenser les moments formateurs et transformateurs dans leur itinéraire.

Au final, la raison d'être de ce travail est de contribuer à un enrichissement des dispositifs d'accompagnement des personnes rencontrant ce type de difficultés, en formation de somato-psychopédagogie.

Afin de mieux appréhender ces enjeux, d'un point de vue théorique, je préciserai dans un premier chapitre ce que désigne la perception du Sensible et développerai plus précisément le concept de potentialité et d'éducabilité de cette perception.

Dans les deux chapitres suivants, je questionnerai le processus d'apprentissage en général, afin d'identifier ce qui peut interagir avec les difficultés perceptives dans le contexte d'apprentissage en somato-psychopédagogie. Le second chapitre sera ainsi consacré à une étude de la dynamique motivationnelle dans ses différentes dimensions : la force motivationnelle, l'interaction entre différents facteurs la composant ainsi que les tensions identitaires en jeu dans cette dynamique. Le troisième et dernier chapitre sera dédié à la dynamique de changement abordé à travers les résistances représentationnelles et l'équilibration de forces internes.

Pour alimenter cette recherche, je vais interroger des personnes qui souffrent ou ont souffert de difficultés perceptives initiales et persistantes durant leur parcours de professionnalisation, afin d'appréhender comment elles s'y sont prises et quels moyens elles ont développé pour traverser ces difficultés.

PARTIE I

PROBLEMATISATION THEORIQUE

CHAPITRE I

LA QUESTION DE LA PERCEPTION EN FORMATION DE SOMATO-PSYCHOPÉDAGOGIE : ETAT DES LIEUX

Le métier de somato-psycho-pédagogue nécessite l'acquisition d'une habileté perceptive particulière et à ce titre, l'apprentissage en formation de somato-psycho-pédagogie est orienté dans le sens d'un développement de la compétence perceptive de l'étudiant. Mais que demande-t-on exactement aux étudiants de percevoir ? De quelle compétence perceptive est-il question ? C'est ce que je me propose de développer dans ce premier chapitre théorique.

Les objectifs de ce chapitre sont tout d'abord de permettre au lecteur de pouvoir mieux appréhender la perception très spécifique dont il est question en somato-psycho-pédagogie, ainsi que son mode d'éducabilité. Ce chapitre vise également à lui permettre de comprendre les conditions pédagogiques proposées aux étudiants dans ce contexte d'apprentissage perceptif. Enfin, l'enjeu de ce chapitre est de faire ressortir le processus dynamique d'éducation perceptive en formation de somato-psycho-pédagogie, qui fait que l'étudiant en difficulté perceptive initiale et persistante est, avant tout, en difficulté dans un cheminement. Ce point va d'ailleurs dans le sens de l'étude des dynamiques à l'œuvre dans le cadre de cette recherche sur ce type de difficultés.

La première section de ce chapitre sera donc consacrée à la définition de la perception du Sensible. Elle comprendra tout d'abord une présentation des contenus de vécu auquel cette perception donne accès. Puis, le mode d'accès à ses contenus sera explicité à travers la notion de subjectivité corporéisée et de rapport à l'expérience Sensible.

La deuxième section portera plus précisément sur la potentialité perceptive. J'introduirai cette section en exposant le concept de potentialité humaine pour mettre en lumière ensuite les spécificités de la potentialité perceptive telle qu'elle est définie en somato-psycho-pédagogie. Dans une troisième sous-section, je développerai les conditions particulières d'apprentissage qui permettent de solliciter cette potentialité. La dernière sous-section sera destinée à préciser la difficulté que peut mettre à jour la pédagogie du Sensible et qui est l'objet même de cette recherche c'est-à-dire la difficulté perceptive initiale et persistante.

1 - La perception du Sensible

Avant d'aborder les spécificités et les enjeux qui constituent la perception du Sensible, il me semble indispensable de préciser sur quelle définition du concept de Sensible, je m'appuie dans cette recherche. En effet, en neurophysiologie, la dimension sensible du corps, ou plus largement de l'expérience humaine correspond à ce qui est perçu par les six sens dont est doté le corps : les cinq sens extéroceptifs (la vue, l'ouïe, le toucher, le goût et l'odorat) et le sens proprioceptif, sens de la posture et du mouvement, reconnu aujourd'hui par de nombreux auteurs comme participant de manière cruciale à la constitution du « sentiment de soi » (Berthoz, 1997 ; Damasio, 1999 ; Lécuyer et al., 1994 ; Roll, 1993). Or le Sensible dont il est question ici dépasse clairement cette acception.

1.1 Sensible et mouvement interne

Distinguant « la *perception* - consistant à recevoir et interpréter des informations prises sur l'environnement et sur soi-même par les cinq sens extéroceptifs et la proprioception - et le *ressenti de la perception* » (Bois, 2001, p. 36), D. Bois introduit un « *septième sens*, appartenant clairement et spécifiquement au mouvement matériel » (*Ibid*). En effet, dans notre approche la modalité perceptive dite « Sensible » repose sur l'existence d'une mouvance : « le mouvement interne » (Bois, Berger, 1990 ; Bois, 2006, 2007 ; Berger, 2006a), qui « anime l'ensemble des tissus de notre corps en répondant à une organisation précise, spatiale et temporelle » (Berger, Bois, 2008, p. 9) et qui « joue dans la matière corporelle le rôle d'un véritable "organe de perception" donnant au corps la capacité de recevoir l'expérience perceptive, affective ou cognitive d'un sujet et également d'y répondre, d'y réagir, d'y participer, sous la forme de modifications des paramètres spatiaux ou temporels de son animation. » (*Ibid*). Ainsi dans l'approche de la somato-psychopédagogie, le « Sensible » renvoie à la fois « à l'ensemble des phénomènes qui émanent de ce monde intérieur et à la modalité perceptive capable de nous informer de son existence. ». (Berger, 2009, p. 45).

Comme le présentent D. Bois et D. Austry, « le Sensible désigne alors la qualité des contenus de vécus offerts par la relation au mouvement interne, et la qualité de réceptivité de ces contenus par le sujet lui-même. Le mouvement interne est, pour nous, l'ancrage premier d'une subjectivité corporalisée. Sous ce rapport, le sujet découvre un autre rapport à lui-même, à son corps et à sa vie, il se découvre *sensible*, il découvre la relation à son *Sensible*. » (Bois, Austry, 2007, p. 7). Ce passage introduit trois notions clés permettant de mieux appréhender la perception du Sensible et qu'il me semble intéressant de développer dans le cadre de ma recherche : les contenus de vécus émergeant de la relation perceptive au mouvement interne, la place du corps dans cette perception et enfin le(s) rapport(s) en jeu dans cette relation perceptive dite Sensible.

1.2 *Les contenus de vécus*

Pour l'ensemble de cette section, je m'appuie essentiellement sur E. Berger qui dans sa thèse de doctorat a présenté « l'univers des sensations du Sensible » (Berger, 2009). Sont appelées « contenus de vécu du Sensible » – ou « phénomènes du Sensible » – toutes les sensations qu'une personne peut ressentir consécutivement au fait qu'elle perçoit consciemment le mouvement interne dans son corps, soit directement par ses manifestations, soit par ses effets. » (Berger, 2009, p. 49). Elle souligne également une différence dans le contenu de ces vécus en fonction du degré de proximité perceptive (ou d'accès perceptif) établie avec cette animation interne par la personne : « Ces effets sont d'une nature un peu différente quand ils sont perçus avant que la perception du mouvement interne lui-même ne soit installée, et quand ils sont saisis sur la base d'une perception claire et distincte de ce mouvement. » (*Ibid*).

Avant de percevoir consciemment le mouvement interne, au contact de cette animation activée dans soi, ces effets dits « premiers » se manifestent le plus souvent sous la forme d'un relâchement profond physique mais aussi psychique ; ils peuvent également s'exprimer dans une sensation d'unité, de globalité, ou encore une douce chaleur qui envahit le corps. Toutes ces sensations procurent un sentiment de bien-être porteur d'un goût pour la personne : « L'ensemble est source d'un bien-être souvent intense, à la saveur particulière, donnant à goûter l'essence du fait d'être vivant. » (*Ibid*, p. 50). Ces effets peuvent également se manifester les jours suivants l'éveil du mouvement interne dans la personne à travers « un accroissement de sa vitalité, une sorte de "pêche" intérieure profonde, physique mais aussi psychologique, comme si elle retrouvait une forme d'appétit pour la vie. » (*Ibid*).

La perception du mouvement interne lui-même est une véritable rencontre. Physiquement, cette rencontre se traduit pour la personne par le ressenti de mouvements lents et profonds animant les différents tissus de son organisme et zones de son corps, selon des orientations et amplitudes variées. Ressentir le mouvement interne nécessite des conditions spécifiques d'expérience dite extra-quotidienne et un entraînement des habiletés perceptives, aspect que je développerai ultérieurement : « Avec l'entraînement (ou parfois d'emblée), la personne entre en relation plus directement avec le mouvement interne lui-même, et découvre ses manifestations » (*Ibid*). Si les personnes décrivent cette sensation de différentes manières, cette rencontre perceptive avec le mouvement interne revêt de façon unanime un puissant caractère de nouveauté : « La rencontre avec le mouvement interne relève en fait d'une véritable "première fois", et ceci vaut autant pour l'expérience des qualités du mouvement interne que pour le ressenti de ses effets dans soi. » (Humpich, 2009, p. 112). En écho au thème de cette recherche, je me permets d'insister sur ce caractère inconcevable de la perception du mouvement interne qui fait que, d'une certaine façon, toute représentation n'en est qu'une pâle figure car on ne peut pas, *a priori*, concevoir cette rencontre et ses effets. Et ceci s'applique à toutes les perceptions dites Sensibles, « il est très difficile de faire entrevoir

le monde des perceptions à partir duquel nous travaillons à une personne qui n'aurait pas eu l'opportunité d'en faire l'expérience par elle-même. » (Humpich, Lefloch, 2008, p. 19). De ce fait, pour les personnes souffrant de difficultés perceptives persistantes il n'y a, en quelque sorte, aucun *palliatif* possible ; cette rencontre et ses effets ne peuvent se vivre qu'en soi de façon incarnée et surprenante.

A partir de la perception du mouvement interne peut alors se déployer une relation perceptive plus profonde en soi, mais pour cela il est nécessaire que la personne reconnaisse cette rencontre et ses effets : « Quand la personne a installé une forme de stabilité dans la perception des manifestations du mouvement interne, d'autres effets se déploient, plus profonds que les premiers que nous avons décrits tout à l'heure. Présence à soi et sentiment d'exister en sont deux particulièrement importants. » (Berger, 2009, p. 51). A travers mon expérience, pour moi, cette notion de stabilité dont parle E. Berger renvoie à la fois à une stabilité corporelle et émotionnelle mais également à une stabilité de conscience. En effet, à mon sens, vivre cette expérience en soi de façon incarnée et stable, réclame à la fois accueil et solidité : c'est-à-dire de pouvoir accueillir cette maléabilité qui se manifeste dans sa propre matière en conservant son ancrage face à l'émotion qu'elle peut faire naître en soi. Elle demande également non seulement d'être conscient de ce qui se joue en soi, mais surtout de cultiver cette conscience pendant que l'on vit cette rencontre.

Cette présentation de « l'univers des sensations du Sensible » laisse apparaître un véritable *cheminement perceptif* où la perception du mouvement interne joue un rôle clé dans la dimension d'interaction de la personne avec son intériorité et la dimension signifiante qui s'en dégage. Cette dynamique d'accès aux contenus perceptifs et à leur signification pour la personne a été modélisée par D. Bois à travers « la spirale processuelle du rapport au Sensible », montrant « comment, dans l'expérience du mouvement interne, s'enchaînent les contenus de vécu que sont la chaleur, la profondeur, la globalité, la présence à soi et le sentiment d'exister. » (Berger, 2009, p. 51). Dans sa thèse de doctorat, s'appuyant sur les témoignages de personnes qui font l'expérience de la relation au corps sensible, D. Bois a ainsi retracé « les différents états corporels rencontrés et les liens significatifs qui se révèlent spontanément chez ces personnes » (Bois, 2009, p. 28) décrivant une progression dans l'accès à leur intériorité. La chaleur est la sensation première dont la personne témoigne quand elle découvre le Sensible ; elle s'accompagne d'un sentiment de sécurité, de confiance. La personne décrit ensuite une sensation de profondeur qui ouvre sur une dimension d'implication et d'intimité, avec soi-même et avec autrui. Puis elle rapporte le vécu d'un état de globalité, qui véhicule une sensation d'accordage des différentes zones de son corps et de réunification entre le corps et le psychisme ; ce ressenti permet aussi aux personnes qui en font l'expérience de mieux se situer, dans leur environnement, avec les autres et vis-à-vis d'elles-mêmes. Si comme nous l'avons vu précédemment, « Cette expérience peut en rester là

et ne pas évoluer pendant un certain temps. » (*Ibid*), au fur et à mesure que progresse et s'enrichit la perception de la personne, celle-ci décrit alors le vécu d'une présence à soi. La personne assimile cette présence à « un remplissement d'elle-même qui vient combler une distance qui existait entre soi et soi » (*Ibid*), lui donnant le sentiment « d'être plus proche d'elle et des autres, d'être plus sensible et en résonance incarnée. » (*Ibid*). Comme le souligne D. Bois, la personne « découvre sa singularité ». Enfin, la personne rencontre un sentiment d'existence prenant conscience « qu'elle existe pour elle-même et en elle-même » (*Ibid*).

Le sentiment d'existence qui est vécu dans l'expérience Sensible est « un sentiment fondamental de l'existence, l'existence de la vie dans le corps, l'existence d'une subjectivité incarnée, l'existence de sa vie se déployant au regard de sa propre présence » (Bois, Austray, 2007, p. 10). Ce sentiment se donne à ressentir dans le sujet dans la mesure où celui-ci est « actif et présent aux effets, dans l'intériorité de son corps, de ce qu'il vit » (*Ibid*).

C'est cette présence à soi active et incarnée que nous allons maintenant aborder à travers les deux points suivants : le processus de (re)connaissance de soi dans son corps à travers la notion de subjectivité corporéifiée, puis la forme singulière de rapport entre soi et soi dans cette relation incarnée.

1.3 Une subjectivité corporéifiée

Dans cette expérience Sensible, plus que le berceau de ses différentes sensations, le corps est comme une « caisse de résonance de l'expérience, capable de recevoir l'expérience et de la renvoyer, en quelque sorte, au sujet qui la vit » (Berger, 2005, p. 52). Grand absent des processus d'apprentissage dans les sciences humaines en générales et dans les sciences de l'éducation en particulier (Berger, 2004), le corps dans notre approche est au cœur de l'expérience. Le rapport qui s'instaure entre la personne et son propre corps illustre le degré de pénétration et d'investissement de la personne en tant que sujet de sa propre expérience. Toute une gamme de rapports au corps se décline ainsi, selon le niveau perceptif de l'observant, depuis « J'ai un corps », vers « Je vis mon corps », puis « J'habite mon corps » pour enfin aller vers : « Je suis mon corps. » (Bois, 2005). Le passage d'un corps utilitaire, voire objet : « J'ai un corps » qui marque une absence de rapport à son propre corps, à un corps ressenti : « Je suis mon corps » où la personne est en contact perceptif avec des états physiques (tensions, détente, douleurs, plaisir, etc.) est déjà une première étape de réhabilitation du corps et de l'image de son corps par la personne. Mais comme le souligne D. Bois, « C'est seulement lorsque « J'habite mon corps » que le corps devient sujet, lieu d'expression de soi à travers le ressenti, impliquant un acte de perception plus élaboré envers le corps. » (Bois, 2007, p. 57).

A partir de ce niveau de relation perceptive à son propre corps, la personne peut ainsi progresser vers plus de proximité à son corps et donc, à elle-même, en renforçant le statut du

corps-sujet : depuis « je vis mon corps » où le corps fait alors « partie intégrante du processus réflexif de la personne à travers des tonalités qui livrent un fort sentiment d'existence » (Bois, 2007, p. 58) jusqu'à « j'apprends de mon corps », où le corps Sensible devient source de sens et de connaissance et est reconnu comme tel par la personne qui en fait l'expérience.

Le corps Sensible donne alors corps à une intelligence qui émane de la relation de la personne à l'expérience immédiate corporalisée : « 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, 2005, p. 60). Ce lien entre l'expérience et le sens qu'elle produit sera un support qui nous permettra d'interpréter un certain nombre d'éléments dans les données de recherche. Et nous reviendrons ultérieurement sur cette notion de modification de la structure d'accueil

Cette « *fibre sensible* du corps » (Bois, 2006), renvoie également à la notion de résonance à travers la capacité du sujet d'être touché par l'expérience qu'il fait de lui-même, des autres et du monde. Le corps Sensible est un corps de résonance des événements intérieurs ou extérieurs dans lequel se déploie une conscience témoin.

1.4 La perception du Sensible : une science des rapports

Au-delà de son rôle de traitement de l'information, mis en avant pas les neurosciences, la perception se caractérise par une double dimension comme l'évoque R. Barbaras : « D'un côté, elle est un mode d'accès à la réalité telle qu'elle est en elle-même ; dans la perception, je n'ai à aucun moment le sentiment d'avoir affaire à un double, à une image de la chose : j'ai au contraire la conviction de découvrir une réalité qui précède mon regard et telle qu'elle était avant que je la perçoive. De l'autre, cependant, la perception est sensible, *c'est-à-dire* mienne : elle est l'épreuve que *je* fais de la réalité. » (Barbaras, 1994, p. 3). Si le sensible auquel R. Barbaras fait référence est relatif aux sens extéroceptifs, cette caractérisation de la perception souligne sa spécificité : celle d'être singulière et de me permettre d'éprouver ce que je ressens, dans le sens de le ressentir mais également de le mettre à l'épreuve. Comme le précise B. Honoré : « Éprouver [...] c'est ressentir à partir d'une disposition. » (Honoré, 2005, p. 73) précisant dans ce sens du terme éprouver que « C'est dans l'épreuve que nous accédons aux phénomènes de résonance donnant une tonalité à la présence. » (*Ibid*, p. 79).

En somato-psychopédagogie, l'acte d'éprouver se définit comme un rapport particulier à l'expérience, où la personne est dans le même temps l'acteur et le spectateur de sa propre expérience. Cette contemporanéité qui se joue dans l'expérience du Sensible implique « d'être présent à son expérience et à soi dans l'expérience en temps réel » (Berger, 2004, p. 119) et se décline en un « je qui vis » et un « je qui observe » interagissant entre eux : « Ce n'est pas seulement percevoir l'expérience mais aussi s'apercevoir au sein de l'expérience. » (*Ibid*).

Dans notre approche en somato-psychopédagogie, la dimension perceptive repose sur le lien perceptif singulier entre soi et soi, lien qui donne corps à la notion de rapport, de présence à soi en explorant « le lien vivant entre un sujet et son propre corps » (Bois, 2007, p. 275). Ceci nous invite à appréhender le statut de la perception à travers le rapport que le sujet développe à ce qu'il perçoit car comme le soulignent D. Bois et D. Austray, « Cette notion de rapport nous fait voir le Sensible comme étant aussi un acte spécifique de perception. [...] Faire l'expérience du sensible n'est plus alors percevoir le monde, ce n'est plus non plus percevoir son corps, c'est *se percevoir percevant* ». (Bois, Austray, 2007, p. 9). Se sentir ressentant donne le statut de sujet : « "Se percevoir percevant" est déjà le signe que le vécu corporisé émergeant de la relation au Sensible est bien conscientisé par le sujet ; mais aussi la marque du rapport singulier que le sujet installe avec l'expérience éprouvée. » (*Ibid*).

Si ce rapport singulier que le sujet tisse avec sa propre expérience Sensible s'exprime à travers sa subjectivité, il repose fondamentalement sur une souche commune perceptive du mouvement interne, constituée des invariants de ce mouvement. Comme le met en avant F. Varela, « Traiter des phénomènes subjectifs ne signifie pas traiter des phénomènes purement privés, comme il est souvent supposé. Le subjectif est intrinsèquement ouvert à la validation intersubjective, pour peu que nous nous dotions d'une méthode et d'une procédure pour le faire. » (Varela, cité par Large, 2002, p. 7).

Or, dans notre approche en somato-psychopédagogie, comme nous l'avons introduit à travers la présentation des vécus perceptifs et de la spirale processuelle, il existe une forme d'invariance perceptive dont l'écho est à la fois universel et singulier, fonction de la personne et de la relation de résonance et de sens qu'elle développe avec ses contenus perceptifs communs : « Le Sensible est avant tout une "expérience commune" organisée autour d'invariants universels que tout chercheur, tout individu, peut percevoir s'il y est formé ; cette expérience commune offre alors un socle stable à une résonance certes singulière, mais dont les conditions d'installation sont aujourd'hui, dans notre pratique, réglées et reproductibles. » (Berger, Bois, 2008, p. 8). Ainsi l'universalité de cette sensation ne garantit en rien son accessibilité et c'est d'ailleurs ce que souligne ce passage, introduisant la possibilité même d'un apprentissage perceptif et d'une sollicitation de cet apprentissage par le biais de la potentialité perceptive du sujet à partir de protocoles propres à notre méthode, thème que nous allons développer dans la partie suivante. Dans le cadre de ma recherche, il me semble intéressant de souligner le caractère universel de cette *expérience commune* à laquelle des conditions d'apprentissage spécifiques et adaptées permettent d'accéder. En effet, tout d'abord, d'une certaine façon, l'universalité de cette sensation sert en quelque sorte de référentiel pour tout étudiant en formation y compris, voire encore plus, pour les personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes. Or, le fait même que ces personnes ne puissent *a priori* pas vivre en elle cette expérience, alors qu'elles s'inscrivent dans ces conditions

particulières d'apprentissage, pose question à deux niveaux. Tout d'abord, qu'est-ce qui peut freiner, voire bloquer cette accessibilité ? Et d'autre part, le mode d'accession à la perception Sensible tel que le déploie notre pédagogie est-il adapté pour ces personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes ? Cette question interroge alors l'existence possible d'un autre mode d'accès, qui serait plus approprié.

Comme cela a été tracé tout au long de ce premier chapitre, du fait même de cette relation Sensible *créatrice* qui se déploie dans l'interaction perceptive du sujet au mouvement interne, le vécu subjectif de la personne peut présenter plusieurs formes. S'il se manifeste à travers des sensations physiques ou des sensations plus particulièrement liées au mouvement interne, il s'exprime également par des tonalités, des états, des émotions ou encore des sentiments, des pensées, des images, ainsi que des remémorations et des souvenirs (Austry, 2008). En effet, comme le souligne E. Berger : « Le mouvement interne se donne avec des caractéristiques propres, certaines invariantes, d'autres variables selon les moments et conditions de l'expérience : une forme, une orientation, une amplitude, un rythme, une texture, une résonance en terme d'états émotionnels ou de pensées spontanées. » (Berger, 2006b, p. 47)

C'est donc bien tout un univers perceptif et de rapport à ses contenus de vécu qui est activé au contact du Sensible et qui s'offre comme autant de possibilité d'y accéder également. Cet éventail perceptif et de rapports possibles me paraissent des éléments importants dont il me faudra tenir compte dans l'analyse de mes données de recherche, afin de pouvoir mieux saisir les contours et ce qui caractérise la difficulté perceptive initiale et persistante.

En conclusion de cette première section, en rapport avec mon objet de recherche, nous retiendrons les trois points suivants caractérisant la perception du Sensible : le caractère à la fois universel et singulier de cette perception, la notion de cheminement et la dimension de résonance.

En effet, comme nous venons de le voir, si le caractère à la fois universel et singulier de cette perception met en exergue la difficulté perceptive, il offre également, d'une certaine façon, deux voies possibles de résolution. Sous l'angle de l'universel, la perspective pour la personne en difficulté perceptive de pouvoir potentiellement accéder à cette sensation Sensible. Et sous l'angle du singulier, la possibilité de pouvoir y accéder en découvrant une manière à soi d'y accéder.

La notion de cheminement, cheminement perceptif et cheminement de rapport, apparaît comme un processus dynamique de relation au Sensible. Il y a donc dans ce processus une possibilité de développement et également la possibilité, au fil de ce développement, de l'émergence de voie d'accès à cette perception Sensible pour les personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes. En ce sens, la notion de cheminement renvoie à l'idée que la difficulté perceptive n'est pas une fatalité.

Enfin, le rapport à la résonance qui, d'une certaine façon, conditionne la relation au Sensible est, là aussi, non seulement un lieu possible d'explication de la difficulté perceptive initiale et persistante mais offre également une direction de résolution.

2 - La potentialité perceptive

La perception du Sensible étant éduicable, la somato-psychopédagogie vise à éduquer cette perception. Il me semble donc important de présenter maintenant la potentialité perceptive, dans la mesure où la difficulté perceptive renvoie à cette notion de potentialité.

2.1 La notion de potentialité humaine : généralités

La notion de potentialité humaine a été développée par la psychologie existentialiste et humaniste comme une force de croissance, qui va vers la santé et vers ce qu'il y a de meilleur pour l'homme. Pour A. Maslow, la « croissance » qu'il définit comme « l'ensemble des processus qui conduit la personne vers la complète réalisation de soi » (Maslow, 2005, p. 29), est une caractéristique interne de la personne ; cette dernière ne choisit pas de croître, elle y est poussée par son organisme.

C. Rogers, de son côté, voit la vie humaine comme un potentiel organique en croissance et en processus de devenir constant animant la personne d'une dynamique d'actualisation : « la tendance à l'actualisation est la plus fondamentale de l'organisme dans sa totalité. Elle préside à l'exercice de toutes les fonctions tant physiques qu'expérientielles. Elle vise constamment à développer les potentialités de l'individu pour assurer sa conservation et son enrichissement en tenant compte des possibilités et des limites du milieu » (Rogers et Kinget, cité par Artaud, p. 52). Pour C. Rogers, cette dynamique d'actualisation s'inscrit dans une perspective de « vie pleine » qu'il définit comme « le processus de mouvement dans une direction que choisit l'organisme humain quand il est libre intérieurement de se mouvoir dans n'importe quelle direction et les traits généraux de cette direction choisie semblent avoir une certaine universalité » (Rogers, 1998, p. 132). A travers son expérience thérapeutique, C. Rogers a ainsi identifié certains traits caractéristiques communs à tout individu engagé dans un processus de « vie pleine » qu'à défaut de développer ici, je vais présenter à travers la relation à l'expérience qu'ils sous-tendent :

- ⇒ une ouverture accrue à l'expérience : « l'individu devient plus capable d'être à l'écoute de lui-même, de faire l'expérience de ce qui se passe à l'intérieur de lui-même. » (*Ibid*, p. 133)
- ⇒ une vie existentielle accrue : ce processus implique « une tendance croissante à vivre dans le moment présent d'une façon totale » (*Ibid*)
- ⇒ et une confiance accrue dans son organisme : « ces individus sont aptes à faire

confiance à leur réaction organismique totale à une situation nouvelle, parce qu'ils découvrent à un degré de plus en plus grand que, s'ils sont ouverts à leur expérience, faire ce qu'ils « ressentent comme bon » apparaît finalement comme un guide de conduite compétent et digne de confiance pour mener à une condition vraiment satisfaisante. » (*Ibid*, p. 135)

Ainsi, cette dynamique de développement est favorisée par la conscience que la personne a d'elle-même, par certaines facultés intérieures aidant la personne à s'actualiser ainsi que par l'environnement dans lequel elle évolue, lorsque celui-ci encourage la mise en œuvre de ses potentialités.

A travers les travaux en sciences de l'éducation qui y ont été consacrés, cette notion de potentialité s'est enrichie des concepts d'éducabilité, de modifiabilité et de formativité qui ont en commun de souligner l'activation possible de cette potentialité individuelle. La notion d'éducabilité postule que l'intelligence est éducable, au moyen de démarches et de méthodes adaptées permettant à la personne la réussite dans ses apprentissages et une meilleure adaptation à des situations nouvelles. Elle est prolongée par le concept de modifiabilité reposant sur l'idée d'une construction de l'intelligence par le sujet tout au long de sa vie dans le cadre de ses interactions avec l'environnement ; elle souligne du même coup, la notion de plasticité de l'intelligence. Celle-ci renvoie à la théorie de Feuerstein postulant une modifiabilité de l'intelligence quelques soient la personne et ses difficultés, et introduisant, entre autre, l'idée d'une réversibilité possible des blocages du processus d'apprentissage grâce à l'application de programmes adéquats. Enfin, la notion de formativité revient à envisager la vie comme support expérientiel d'un processus de formation voire de transformation permanent inhérente à l'évolution humaine.

L'ensemble de ces éléments postule l'existence d'une force de vie qui propulse la personne non seulement vers ce qu'il y a de meilleur pour elle, mais également vers ce qu'il y a de plus authentique en elle, suscitant une dynamique de transformation de la personne. Les concepts d'éducabilité, de modifiabilité et de formativité, reflètent cette dynamique en même temps qu'ils la soutiennent en l'activant. En rapport à mon objet de recherche, il me paraît important de souligner ici, à partir de ce postulat, que toute personne est en mesure de se transformer dès lors qu'elle est sollicitée dans un apprentissage.

2.2 La potentialité perceptive : une potentialité spécifique

Si ces différents concepts permettent d'appréhender la potentialité humaine, ils ne nous renseignent pas sur sa matérialité. A l'inverse, sur la base de l'existence de cette force intérieure en chacun de nous, la somato-psychopédagogie insiste sur la dimension perceptive de la potentialité humaine et l'ancre dans une réalité corporelle à travers la présence du

mouvement interne dans le corps. La notion de potentialité prend ainsi *corps* dans le mouvement interne, « envisagé comme principe de renouvellement, vécu par le sujet sous la forme d'un processus intime de changement qui touche d'abord le rapport à son corps pour s'étendre ensuite plus largement au rapport à soi et au monde. » (Bois, 2007, p. 73). Ainsi, la relation au mouvement interne offre-t-elle une matérialité de la potentialité « à travers un contact vivant avec une *expérience* de la potentialité » (*Ibid*, p. 72). Le corps Sensible est en quelque sorte le lieu d'expression et d'expérience de cette potentialité.

De plus, D. Bois et D. Austray, soulignent également la dynamique de transformation que soutient la combinaison entre le principe même d'évolutivité du mouvement interne, invariant le définissant, et la relation également évolutive que le sujet entretient avec son mouvement interne, « autre expression vivante de cette potentialité qu'incarne le mouvement interne » (Bois, Austray, 2007, p. 9) : « ces deux aspects pris ensemble permettent de comprendre le cheminement d'un sujet qui découvre pas à pas la force de transformation portée par le mouvement interne. » (*Ibid*).

Enfin, comme le fait ressortir D. Bois au sujet de la potentialité humaine en général : « cette force de changement et d'évolution n'est pas à l'abri des difficultés liées au monde extérieur et au champ représentationnel de la personne, qui apportent le trouble et altèrent sa fonction dynamique de soutien et d'élan ». (Bois, 2007, p. 70). Or la potentialité perceptive, telle que nous l'appréhendons en somato-psychopédagogie, offre non seulement une matérialité à la notion de potentialité humaine, mais surtout s'offre comme « support de la transformation cognitive et comportementale » (*Ibid*, p. 72) à travers le « modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive »⁶ (Bois, 2005).

2.3 La sollicitation de la potentialité perceptive : la pédagogie de la perception

Le déploiement de sa potentialité perceptive sollicite la personne au-delà de ses capacités perceptives habituelles et nécessite une implication active de sa part : « La sollicitation de la potentialité perceptive mobilise la personne dans sa capacité à entrer en relation avec elle-même et avec ses états intérieurs. Ce faisant, elle ne consiste pas en une simple contemplation de ses états corporels : elle invite à une analyse introspective très active et demande un effort réel de la part du pratiquant. » (*Ibid*, p. 73).

⁶ Ce modèle vise à rendre compte du cheminement par lequel une personne modifie ses représentations, ses points de vue, ses rapports (à soi, à autrui, au monde), et jusqu'à ses comportements, à partir d'expériences perceptives nouvelles puisées dans le rapport au Sensible. Ce cheminement est constitué de sept étapes réparties en deux grandes phases. Les trois premières : le fait d'expérience (correspondant au cadre pratique de l'expérience du sensible), le fait de conscience (à un contenu perceptif) et le fait de connaissance (à l'émergence d'un sens à partir de ce contenu perceptif) forment la phase perceptivo-cognitive du processus de transformation. Les quatre étapes suivantes représentent la phase cognitivo-comportementale du processus de changement, c'est-à-dire le transfert du sens au plan des actions et comportements quotidiens.

Dans cet enrichissement perceptif, les capacités perceptives et cognitives de la personne sont mobilisées : « 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. » (Bois, Humpich, 2007, p. 467).

Ainsi, si la perception du Sensible est éduicable, développer cette capacité à capter les informations internes au cœur de l'expérience nécessite tout un apprentissage au sein de situations extraquotidiennes : « il existe bien une éduicabilité de la perception du sensible, en tout cas dans les conditions d'expérience extraquotidienne que nous avons explorées. » (Bois, 2007, p. 353). Dans la pédagogie du somato-psychopédagogue, la mise en situation extraquotidienne vise à placer le sujet « dans une attention et une situation de « perception paroxystique » lui permettant l'accès à des informations internes qui n'apparaîtraient pas en dehors de cette situation. » (Bourhis, 2007, p. 23). Cette mise en situation extra-quotidienne repose sur quatre grands cadres d'expérience que je ne développerai pas ici : la situation de médiation manuelle, la situation de mouvement gestuel, la situation d'introspection sensorielle et la situation d'entretien verbal dit « à médiation corporelle »⁷; chacun de ses cadres pratiques a une « valeur éducative » spécifique (Bourhis, 2007).

Les conditions d'expérience extraquotidienne, rompant avec l'habitude de la quotidienneté, qu'elle soit dans la mise en situation ou dans l'attitude naturelle du sujet face à l'expérience, favorisent l'émergence de la nouveauté, permettant ainsi à la personne de renouveler son rapport à son corps : « les conditions extraquotidiennes servent à produire des perceptions inédites. C'est cet inédit qui crée l'étonnement : l'expérience intérieure résultant de ce nouveau rapport va pouvoir devenir une motivation en soi, 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. » (Berger, 2006, p. 140). Or ces perceptions, qui ne sont pas accessibles dans le quotidien, pour être appréhendées, réclament une attention et une intention particulières sollicitant la personne dans sa potentialité perceptivo.

Plus que concerné, le sujet doit se sentir interpellé et motivé par ce qu'il est en train d'expérimenter afin que son expérience puisse être non seulement éprouvée, dans le sens de ressentie, perçue, mais aussi éprouvée dans le sens de mise à l'épreuve, exploitée, nourrie à travers le cercle vertueux de ses effets et du sens qui en émane « Ce n'est pas seulement l'information qui est saisie, mais aussi ses effets dans la sphère de l'éprouvé corporel interne.

7 Pour une approche globale de ces situations pédagogiques, voir (Bois, 2006, 2007 ; Berger, 2006 ; Bourhis 2007 ; Bois, 2006 ; Berger, 2007). Pour une présentation et des applications plus spécifiques, voir Courraud, 2007, pour la médiation manuelle ; Noël, 2007, Eschaliér, 2009, pour l'approche gestuelle.

C'est ce mode de perception extraquotidien qui offrira un "ressenti signifiant", un ressenti qui porte un sens. » (Bois, 2007, p. 75).

Le développement de la potentialité perceptive représente donc clairement plus qu'un enjeu de *performance perceptive* et, comme le souligne E. Berger, cet enrichissement repose avant tout sur le rapport que la personne entretient avec cette potentialité perceptive : « En réalité, mon expérience de formation me suggère que ce n'est sans doute pas la capacité elle-même qu'il s'agit d'éduquer, mais plutôt le rapport que l'on est capable d'établir avec elle. Ainsi, l'acte formateur de l'éprouvé corporel consistera plus précisément à proposer des situations qui optimisent les instruments du rapport à l'éprouvé, à savoir :

- l'attention : apprendre à la poser sur l'éprouvé ;
 - l'intention : apprendre à l'orienter vers l'éprouvé ;
 - la perception : apprendre à capter l'éprouvé ;
 - la résonance : apprendre à se laisser toucher par l'éprouvé ;
 - la mise en sens : apprendre à saisir les significations profondes de l'éprouvé ;
 - la mise en mots : apprendre à verbaliser l'éprouvé sans déperdition de sens ;
 - la mise en action : apprendre à agir, bouger, parler, répondre, selon l'éprouvé. »
- (Berger, 2004, p. 122)

Postulant que « c'est l'expérience perceptive, porteuse de sens qui vient nourrir la réflexion » (Bois, 2007, p. 68), la pédagogie du Sensible s'agence selon « une chronologie d'efficacité » (Bourhis, 2007, p. 40). Dans un premier temps, le développement des habiletés perceptives de l'étudiant est privilégié afin d'enrichir ses contenus de vécus, à partir desquels, ensuite, il pourra développer un retour réflexif sur son expérience corporelle. Ainsi, les deux premières années de formation sont-elles très axées sur des programmes d'intervention gestuels, introspectifs et surtout manuels, visant à mobiliser les ressources attentionnelles de l'étudiant afin de lui permettre de percevoir de mieux en mieux les contenus de vécu interne. Comme le souligne H. Bourhis, ce dernier instrument pratique, la relation d'aide manuelle, est celui « qui sollicite le plus l'étudiant dans ses prédispositions perceptives et c'est aussi la situation qui déclenche le plus de difficultés d'apprentissage » (*Ibid*, p. 49) alors que la relation d'aide gestuelle, elle, « vient au secours des étudiants qui n'ont pas de facilités perceptives » (*Ibid*, p. 57).

Tenant compte des disparités existantes dans les facultés perceptives des étudiants en formation de somato-psychopédagogie, D. Bois souligne la progressivité de cette sollicitation perceptive dans la pédagogie du Sensible, progressivité qui se veut adaptée par rapport au enjeux perceptifs que vivent certains étudiants : « Pour prendre en compte la pauvreté perceptive rencontrée chez certains étudiants, nous procédons à une sollicitation graduelle des ressources attentionnelles en respectant les capacités perceptives individuelles : d'abord vers la dimension la plus objective de l'expérience ; puis vers les informations sensorielles plus subjectives ; puis vers la distinction entre informations sensorielles connues et celles qui le

sont moins ; enfin vers les pensées émergeant de l'expérience. Grâce à cette mise en condition extraquotidienne progressive, l'attention qui au départ est un instrument cognitif change de statut et devient outil de perception consciente, puis plus subtilement d'une « présence à l'expérience » et enfin outil d'un « rapport à l'expérience », la notion de rapport étant dans notre esprit entrevue comme le niveau le plus fin de réception d'une expérience et de ses effets corporels et signifiants.» (Bois, 2007, p. 104). Les étudiants développent ainsi progressivement leur potentialité perceptive, mais chez certaines personnes ce processus d'éveil ne se fait pas ou mal. C'est donc dans le cadre de ces programmes d'enrichissement perceptif que certains étudiants font état de difficultés importantes comme l'illustrent, par exemple, ces témoignages issus du travail de recherche de D. Bois : « *Je n'y rencontrais que très peu de sensations...* » (Étudiant, cité par Bois, 2007, p. 312), « *Je découvrais une insensibilité de mon corps* » (*Ibid*).

2.4 *La difficulté perceptive*

Les deux témoignages précédents reflètent l'existence de deux axes de lecture de la difficulté perceptive : en tant que difficulté d'apprentissage dans le contexte de formation en somato-psychopédagogie mais également comme « pathologie du non-être » (Bois, 2006).

2.4.1 La difficulté perceptive comme difficulté d'apprentissage

Puisque la perception du Sensible est éduicable, la difficulté perceptive peut en effet être vue comme difficulté d'apprentissage et en tant que telle trouver une solution. C'est d'ailleurs ce que met en avant H. Bourhis dans sa recherche sur la pédagogie du Sensible et l'enrichissement des potentialités perceptives (Bourhis, 2007).

Se référant aux huit formes d'intelligence définies par H. Gardner⁸, D. Bois évoque la possibilité que la difficulté perceptive soit en lien avec une façon d'aborder le monde préférentiellement à travers le mode de l'abstraction et de la représentation que sous-tend l'intelligence logico-mathématique. En effet, pointant le fait que développer la compétence perceptive Sensible repose à la base sur les intelligences kinesthésique, intrapersonnelle et interpersonnelle, D. Bois souligne que l'intelligence logico-mathématique n'est pas celle sur laquelle repose dans un premier temps l'acquisition des compétences perceptives du somato-psychopédagogue. De ce fait, pour les personnes dont le mode d'apprentissage s'enracine essentiellement dans une intelligence logico-mathématique et, qui n'ont pas ou peu développé leurs intelligences kinesthésique, intrapersonnelle et interpersonnelle, l'apprentissage perceptif

8 Howard Gardner, psychologue cognitiviste et développementaliste américain, caractérise huit formes d'intelligences : logico-mathématique, linguistique, intrapersonnelle et interpersonnelle, visuo-spatiale, corporelle/kinesthésique, musicale et enfin naturaliste. Cette dernière forme d'intelligence n'a été proposée que très récemment. (Gardner, 1993, 1996)

peut s'avérer difficile. Ces personnes peuvent alors d'autant mal le vivre qu'elles ont, le plus souvent, été *brillantes* dans leurs études auparavant (Bois, 2008b). Ainsi, alors que traditionnellement la difficulté d'apprentissage, que ce soit durant l'enfance, à l'adolescence et aux différents stades du développement adulte, se réfère aux deux formes d'intelligence valorisées par l'institution scolaire, à savoir les intelligences linguistique et logico-mathématique, dans le contexte de formation en somato-psychopédagogie, apparaissent des difficultés d'apprentissage totalement spécifiques. En rapport avec ma question de recherche, ce lien de la difficulté perceptive avec ces différentes dimensions de l'intelligence me semble intéressant dans la mesure où il offre une piste de compréhension mais également une perspective d'évolution du fait même de la plasticité de l'intelligence. En effet, comme nous l'avons précédemment évoqué, l'intelligence est éduicable, au moyen de démarches et de méthodes adaptées permettant à la personne la réussite dans ses apprentissages et une meilleure adaptation à des situations nouvelles.

Comme le souligne également D. Bois, il est très difficile à un étudiant souffrant de difficultés perceptives de dire qu'il ne sent pas car ce type de difficulté s'accompagne le plus souvent d'un sentiment de dévalorisation. En effet, l'étudiant qui vit une difficulté à percevoir sur le mode du Sensible, sait qu'il ne sent pas ; et, en extrapolant, il est aussi probablement conscient de la distance à son corps et à lui-même qui se manifeste à travers cette difficulté. Or comme le précise D. Bois : « on touche là à une dimension de l'égo, dans le sens noble du terme, qui pose vraiment problème. » (*Ibid*).

Ainsi, la pauvreté perceptive est étroitement liée à un rapport au corps déficient comme D. Bois l'a mis en lumière à travers son expérience pratique : « Je découvrais que le fait d'avoir avec ses expériences un rapport de qualité, d'instaurer avec elle une relation vivante, donnait un accès spécifique à certains sens contenus dans ces expériences. Mais dans le même temps, et par contraste, je constatais que les personnes que j'avais en charge de soigner semblaient n'avoir aucune relation de présence avec leur propre corps. Elles souffraient sans le savoir d'une sorte de « cécité perceptive » qui leur interdisait l'accès à une certaine qualité de subjectivité. » (Bois, 2007, p. 32). Rappelons ici qu'en introduisant précédemment la place du corps dans l'expérience du Sensible, toute une gamme de rapports au corps a été déclinée depuis le corps-objet jusqu'au corps-sujet, traduisant l'évolution vers une plus grande proximité à son corps et à soi-même. Ce rapport déficitaire au corps, reflétant une distance à son corps, donc à soi-même, fait partie des pathologies du non-être concernant spécifiquement la relation au Sensible telles que définies par D. Bois. Aussi, en lien avec mon objet de recherche me semble-t-il pertinent de présenter les spécificités de ces pathologies du non-être dans la mesure où celles-ci peuvent peut-être permettre d'éclairer les enjeux de la difficulté perceptive.

2.4.2 La difficulté perceptive comme pathologie du non-être

A partir de sa pratique quotidienne, D. Bois a en effet regroupé sous ce terme de « pathologies du non-être » (Bois, 2006), « un ensemble de déficits se rapportant aux perturbations possibles du *rappor*t que la personne entretient avec des éléments importants de la vie en général, et pas seulement de *sa* vie particulière. » (Bois, 2006, p. 178). Ces pathologies du non-être ont un caractère universel dans le sens où ce sont des thèmes communs et récurrents qui ressortent de problématiques individuelles. Elles se définissent par les rapport déficitaires « au corps, au silence, à l'éprouvé, à l'immédiateté, à l'élan créateur et au sens de la vie » (*Ibid*, pp. 178-192).

Je ne détaillerai pas ici chacun de ses rapports déficitaires, mais il me semble opportun dans le cadre de ma recherche de préciser ce que recouvre le déficit de rapport à l'éprouvé. En effet, D. Bois définit l'éprouvé comme la capacité à ressentir en même temps son expérience et les effets de cette expérience dans son corps. Si l'enrichissement de la potentialité perceptive repose sur le développement d'une plus grande proximité à soi, donc à son corps, comme nous l'avons vu, elle est fortement tributaire du rapport à l'éprouvé qui s'exprime à travers la résonance. Or, ainsi que souligné précédemment, le rapport à l'éprouvé, la résonance, m'apparaît *a priori* comme une source possible d'explication de la difficulté perceptive initiale et persistante, en ce sens il me semble intéressant de caractériser la manifestation d'un déficit de l'éprouvé et ses conséquences.

Ce déficit de l'éprouvé fait partie « des causes impersonnelles de la souffrance » (*Ibid*, p. 187), dans le sens où une forme de distanciation se retrouve pratiquement systématiquement chez les personnes en détresse psychique : « Cette capacité est rarement présente spontanément chez nos patients et s'il existe autant de natures de mal-être que de personnes, la tendance au mal-être s'accompagne quasiment toujours d'une insensibilité, d'un sentiment étrange d'être à distance des choses. » (*Ibid*). Mais elle a également un caractère individuel dans la mesure où, « l'éprouvé des choses crée dans la personne une résonance intime qui participe de très près à la reconnaissance de son identité propre. » (*Ibid*). Un déficit de l'éprouvé peut alors refléter également une souffrance individuelle d'autant que comme le souligne D. Bois : « tout traumatisme s'accompagne d'une désensorialisation qui n'est pas autre chose qu'une perte de l'éprouvé relié à l'événement traumatique. » (*Ibid*). Comme le précise N. Quéré : « Cette désertion sensorielle est apparue le plus souvent dans la petite enfance ou lors de traumatismes aigus ou répétitifs, mais il s'agit parfois aussi d'un héritage culturel, transgénérationnel, ou de l'espèce. » (Quéré, 2009, p. 242)

Cette désertion sensorielle ou « désensorialisation » s'inscrit dans ce que nous appelons en somato-psychopédagogie, la loi des trois « i » qui fait référence à un phénomène d'adaptation associant Immobilité, Insensibilité et Imperception face à un stress, un choc, voire un traumatisme. Ce phénomène a été conceptualisé à partir d'une observation minutieuse des

réactions corporelles qui émergent lors d'un traitement manuel en fasciathérapie, dans la théorie de la voie de résonance d'un choc. En référence à mon objet d'étude, qui est en lien avec un déficit de rapport au corps, il me paraît pertinent de préciser en quoi consiste cette théorie, afin de pouvoir mieux appréhender la nature, voire les enjeux éventuels, de ce déficit de rapport à soi lorsque j'interrogerai les personnes souffrant de difficultés perceptives.

2.4.3 La voie de résonance d'un choc et la loi des trois « i »

Dans le modèle de la « voie de résonance d'un choc » (Bois, Berger, 1990), est décrit le processus d'empreinte corporelle et psychique d'un stress qu'il soit de nature physique (accident de voiture, entorse, etc...) ou psychosociale (mauvaise nouvelle, contrariété, harcèlement moral, etc...).

Comme le souligne D. Bois : « Confronté au traumatisme, le corps réagit dans sa biologie et dans sa physiologie. Un traumatisme s'inscrit toujours dans les tissus, perturbant momentanément les fonctions nerveuses, la circulation sanguine, la rythmicité des tissus d'enveloppe, la liberté articulaire et le psychisme » (Bois, 2006, p. 172). L'ensemble de ces réactions traduit le processus d'adaptation mobilisé dans et par le corps pour faire face au stress (ou stressor) et ne dure que le temps nécessaire à cette adaptation. Cependant ce retour à la normale ne se fait pas toujours, soit parce que « l'intensité du choc dépasse la capacité d'absorption du moment » (*Ibid*) ou encore « la peur, l'angoisse ou le doute s'immiscent dans le processus physiologique : les représentations négatives, les mécanismes de projection viennent alors perturber le retour spontané à l'équilibre. » (*Ibid*). Les perturbations physiologiques peuvent alors subsister bien après l'évènement à l'origine du choc « entraînant avec le temps un symptôme ou une pathologie, expression finale d'un long processus silencieux de dégradation des fonctions physiologiques. » (*Ibid*).

Pour des raisons de concision, je ne développerai pas chacun des huit niveaux de réaction⁹ que comprend la voie de résonance d'un choc, mais en rapport avec ma question de recherche, me centrerai sur l'insensibilité et l'imperception qui signent un « impossible deuil du rapport à soi » ainsi que sur l'immobilité associée qui rend compte d'une « perte de réversibilité spontanée » à travers « l'engrammage corporelle de l'histoire individuelle » (Quéré, 2009). Le terme « d'histoire » s'entend ici comme « l'ensemble des événements ressentis par nous comme heureux et malheureux, ce qui donne à la notion de vécu son caractère individuel. La manière dont nous ressentons ces événements dépend de notre culture, de notre enfance, de notre environnement et finalement du rapport que nous avons tissé à nous-mêmes et au monde. » (Quéré, 2009, p. 221)

9 Réactions neurovégétatives et neurovasculaires; crispations des fascias; perturbations du tonus; tensions musculaires; perturbations des rythmes tissulaires et physiologiques (respiration, pouls et mouvement interne) ; désertion sensorielle; immobilité ou perte de réversibilité spontanée; imperception et adaptabilité subnormale des grandes fonctions de l'organisme; réaction psychologique. (Quéré, 2004)

La désensorialisation ou « désertion sensorielle » s'inscrit dans cette physiologie adaptative du corps : « le corps en recevant un traumatisme, se prépare à avoir moins mal en diminuant sa sensibilité. » (Quéré, 2004, p. 205). Cette insensibilité, qui peut être globale ou concerner seulement une partie de soi, induit une diminution du rapport à son corps et donc du rapport à soi. Si cette stratégie adaptative permet à la personne d'amoindrir sa souffrance, elle peut avoir pour conséquence d'installer un rapport sensoriel à elle-même déficient, même si le stress est bien géré : « Certaines personnes disent « ne pas se retrouver vraiment » après leur choc. Le sujet vit maintenant « coupé de lui » avec une souffrance nouvelle : la perte du sentiment de soi ou du goût de soi ; inconsciemment, il entame l'impossible deuil du rapport à soi. » (Quéré, 2009, p. 238).

Cette désertion sensorielle peut se manifester sous la forme d'un détachement de son corps, de soi : perte du repère de la réalité de soi, sensation d'être dans le brouillard ou encore anesthésie psychique (Quéré, 2009). Si cette insensibilisation de protection face à la gestion d'un événement peut être une forme d'engrammage corporel de l'histoire individuelle, l'insensibilisation « peut aussi prendre racine dans une mémoire bien plus profonde, une mémoire collective, une mémoire de l'être, une séparation fondamentale. On parlera dans cette forme d'engrammage d'imperception » (Quéré, 2009, p. 239). La notion d'imperception renvoie là à une absence de perception consciente ; la personne n'a pas ou plus consciemment accès à la zone concernée en elle : « Le corps en réalité n'évacue pas le traumatisme, il le met dans une sorte de chambre froide à l'intérieur de lui, dans des endroits hors d'accès. » (Bois, 2006, p. 59). Enfin, « toute insensibilité paraît s'accompagner d'une immobilité, comme tout immobilité d'une insensibilité » (Quéré, 2009, p. 240). Il ne s'agit pas là que d'une immobilité corporelle, mais d'une immobilité de vie qui parfois se déploie face à des événements douloureux : « tout le monde a déjà ressenti lors d'une grande souffrance morale - déception intense, agression, deuil ... - le besoin profond de se prosterner, comme si ne plus bouger pouvait nous rendre invisible pour l'extérieur, nous faire oublier du monde afin que plus rien ne puisse nous atteindre. » (Berger, 1999, p. 88). Comme le souligne E. Berger : « le mouvement est tellement lié à la vie qu'on s'immobilise pour avoir l'impression, ou donner l'impression, de n'être plus. » (*Ibid*).

Dans l'enchaînement contemporain de ses différentes réactions corporelles, l'immobilité est également envisagée en tant que perte de réversibilité spontanée : la capacité d'adaptation de la personne reste alors perturbée impliquant un dérèglement des grandes fonctions de l'organisme et une vulnérabilité psychologique voire l'installation d'un mal-être.

Avant d'interroger puis d'analyser la façon dont les personnes ont vécu leurs difficultés perceptives initiales et persistantes en formation de somato-psycho-pédagogie, nous allons examiner dans les deux chapitres suivants les dynamiques généralement à l'œuvre dans les processus d'apprentissage, pouvant agir comme des freins ou des catalyseurs.

CHAPITRE II

ETUDE DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE

En rapport avec ma question de recherche sur les dynamiques à l'œuvre permettant à la personne souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes de poursuivre son parcours en somato-psycho-pédagogie, la question de la motivation est fondamentale. En effet, dans une formation où la perception est première, de quel ordre est la motivation de ces personnes qui, malgré la persistance de leurs difficultés perceptives, restent et terminent leur formation.

Certes, la difficulté en tant que telle peut être une motivation comme le souligne A. Giordan, mettant en valeur le potentiel motivationnel de la difficulté : « La difficulté est même une caractéristique indispensable pour qu'un projet présente un attrait. [...] Un projet qui a demandé du temps, un certain effort, le dépassement de soi motive l'individu en même temps qu'il le valorise à ses yeux et aux yeux des autres. » (Giordan, 1998, p. 110). Il précise cependant que la difficulté est à double tranchant, car à l'inverse, lorsqu'elle est trop importante, elle devient inhibitrice : « Toutefois passé un certain seuil de difficulté, la motivation des individus devient moindre : elle risque d'induire un sentiment d'incompétence. Des phénomènes de découragement se mettent en place en cas de demande excessive. » (*Ibid*). On peut donc légitimement se questionner sur la dynamique motivationnelle à l'œuvre, chez ces personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes, dans ce *parcours du combattant* que représente la formation pour elles.

Aussi me semble-t-il essentiel dans cette recherche d'explorer en profondeur les éléments constitutifs de la dynamique motivationnelle et leurs interactions afin de pouvoir mieux appréhender de quelle façon cette dynamique se joue chez les personnes souffrant de ce type de difficulté dans le contexte de formation en somato-psycho-pédagogie.

Mais tout d'abord, je me propose de préciser ce que recouvre cette notion de dynamique motivationnelle.

La question de la motivation à se former peut être traitée à deux niveaux : par rapport à ce qui conduit l'adulte, à un moment donné de sa vie, à prendre la décision d'entamer une formation et également par rapport à ce qui le pousse à s'engager dans l'apprentissage proprement dit et à maintenir son engagement, « ce processus qui conduit le sujet, une fois entré dans la formation et confronté à des situations spécifiques d'apprentissage, à accepter de mettre ses connaissances préalables au travail, et à relever le défi de leur transformation. » (Bourgeois,

1998, p. 101). Ces deux orientations ont été étudiées dans la recherche en sciences de l'éducation dans deux domaines différents : « l'engagement en formation a été traité essentiellement dans des contextes de formation d'adultes tandis que la motivation à apprendre a surtout été étudiée dans le contexte scolaire (ou académique). » (*Ibid*). C'est donc à travers une documentation inspirée de ces deux différents contextes : formation adulte et contexte scolaire, que je vais développer la notion de motivation à se former et à apprendre ainsi que les éléments qui peuvent freiner voire limiter cette motivation mais également l'entretenir voire la stimuler.

Aujourd'hui, toutes les recherches sur les processus d'apprentissage s'accordent pour dire que la motivation est un élément incontournable de l'apprentissage : « *On n'apprend pas sans être motivé !* ». (Giordan, 1998, p. 95). Aussi, la question de la motivation est-elle devenue centrale dans les sciences de l'éducation et a fait l'objet de nombreuses recherches, en particulier en écho au problème de la démotivation des élèves et des étudiants. L'étudiant motivé choisira de s'engager et de persévérer, alors que l'étudiant démotivé risque de recourir à des stratégies d'évitement.

Les théories sur la motivation à apprendre ont longtemps oscillé entre deux positions extrêmes. D'un côté la motivation est considérée « comme relevant principalement de facteurs externes, qui renvoient aux caractéristiques de la situation d'apprentissage, du contexte et du mode d'intervention du pédagogue. » (Bourgeois, 2006, p. 236) ; dans la lignée de cette approche béhavioriste « Pour Burrhus F. Skinner [...] un élève est démotivé par suite d'un manque d'encouragements par l'enseignant ou par des punitions corporelles ou psychologiques. ». (Viau, 2001, p. 113). A l'opposé, la seconde position, appréhende la motivation à apprendre « comme relevant avant tout de facteurs individuels : le degré de motivation d'un apprenant face à une tâche d'apprentissage s'expliquerait principalement par des causes propres à l'individu (personnalité, connaissances préalables, histoire personnelle, inconscient, contexte familial et socioculturel, etc.). » (Bourgeois, 2006, p. 236). A l'extrême de ce courant, les chercheurs d'approche humaniste estiment que la véritable source de motivation à apprendre réside dans les besoins intrinsèques de l'individu : « un élève est démotivé parce qu'il n'a pas l'occasion de combler ses besoins et de s'actualiser en tant qu'apprenant » (Viau, 2001, p. 114).

Entre ces deux positions opposées, sous l'influence des approches cognitiviste et sociocognitiviste, la motivation est aujourd'hui appréhendée dans une position plus riche, comme prenant sa source « dans les perceptions et les attentes d'une personne à l'égard d'elle-même et des événements qui lui arrivent » (*Ibid*). Allant dans le sens de cette définition, A. Giordan précise que « la motivation est toujours le résultat - du moins en première approximation - de l'interaction entre l'état interne d'un individu et de multiples éléments de son environnement. » (Giordan, 1998, p. 99). Ainsi, si la motivation est « l'ensemble des

mécanismes internes "poussant" l'individu à apprendre » (*Ibid*, p. 100), comme le souligne Giordan : « la motivation n'est rien sans l'environnement. » (*Ibid*). Il met l'accent sur l'interaction entre cette force, cette tension qui nous pousse de l'intérieur et le contexte, les conditions de l'apprentissage : « Tout se joue dans une résonance entre les besoins, les intérêts, les désirs, les attentes, les aspirations (c'est selon) d'un apprenant et les propriétés d'une situation à même de les satisfaire. » (*Ibid*).

La dynamique motivationnelle en formation peut ainsi être entrevue comme l'interaction vivante et donc évolutive entre de multiples facteurs internes mais également externes, relatifs au contexte d'apprentissage, comme le résume les propos suivants de E. Bourgeois : « Les théories contemporaines de la motivation en éducation et en formation indiquent que cet engagement résulte d'un ensemble complexe de cognitions (image de soi, identité, sens donné à l'apprentissage, buts personnels, sentiment de compétence, de contrôlabilité, etc.) et d'émotions (la fierté ou la honte, l'enthousiasme ou l'ennui, le soulagement ou l'anxiété, etc.) en étroite interaction.» (Bourgeois, 2003). Cette interaction est source de tensions, d'ajustements et de régulations qui constituent la dynamique motivationnelle.

L'objectif de ce grand chapitre est d'étudier les différents éléments alimentant la dynamique motivationnelle de l'apprenant, leurs interactions ainsi que leurs influences sur le degré d'engagement de ce dernier dans son processus d'apprentissage.

Dans la première section de ce chapitre, j'introduirai la notion de force motivationnelle : cette force qui pousse l'individu de l'intérieur permettant « le déclenchement d'une action, tout en orientant l'apprenant vers des situations capables de le satisfaire » (Giordan, 1998, p. 100). Cette force motivationnelle sera appréhendée à travers la théorie de Deci et Ryan modélisant différents degrés de motivation puis, du point de vue de la psychopédagogie perceptive.

La deuxième section de ce chapitre sera consacrée à l'analyse de ces multiples dimensions qui, en écho avec le contexte d'apprentissage de l'apprenant, peuvent conditionner son engagement en formation et le modifier en cours de formation dans les sens d'un renforcement ou au contraire d'un désistement. Cette analyse sera déclinée sur la base du modèle de dynamique motivationnelle de R. Viau, dans lequel le contexte d'apprentissage influence les perceptions qu'un élève a de lui-même. Elle s'appuiera également sur le concept de « sentiment d'efficacité personnelle » développé par A. Bandura.

Enfin, la troisième et dernière section de ce chapitre sera dédiée à l'influence très particulière des tensions identitaires dans l'engagement en formation, étudiée par E. Bourgeois. Dans cette section seront analysées la nature de ces tensions identitaires dans un contexte de formation et leur régulation, ainsi que leurs conséquences émotionnelles et leurs impacts sur l'engagement en formation.

1 - La force motivationnelle

Si, comme je le développerai dans la section suivante, la dynamique motivationnelle est le fruit de multiples interactions modelant l'engagement de l'apprenant dans les projets qu'il se choisit, « la motivation dépend au départ, de ses besoins » (Giordan, 1998, p. 100). De quelle nature est donc cette force qui pousse l'individu à apprendre et le maintient dans son apprentissage ? Sur quoi repose-t-elle ? C'est ce que nous allons aborder dans cette première section.

Dans son étude sur l'apprenant adulte, où il met en lumière les spécificités du modèle andragogique en contraste avec le modèle pédagogique, M. Knowles souligne, concernant la motivation de l'apprenant adulte : « Si les adultes sont sensibles à des motivations extérieures (meilleurs emplois et salaires, promotions, et autres), ce sont leurs pressions intérieures qui sont le plus grand facteur de motivation (désir d'accroître sa satisfaction professionnelle, estime de soi, qualité de vie, et autres). » (Knowles, 1990, p. 70). Il semble donc que l'adulte soit porté à s'engager dans un apprentissage au nom des forces et des valeurs qui l'animent et lui sont propres. Mais de quel ordre peuvent être ces forces ? Comment agissent et s'articulent ses pressions internes ?

La psychologie a coutume de distinguer deux grandes types de motivation, intrinsèque et extrinsèque : « Une activité qui est pratiquée pour elle-même, pour son contenu est dite intrinsèquement motivée, tandis qu'une activité qui est pratiquée pour ses effets - pour l'obtention d'une conséquence positive ou pour l'évitement d'une conséquence négative - est dite extrinsèquement motivée. » (Piches, cité par Bouchet, 2006, p. 41). La proposition par Deci et Ryan de plusieurs niveaux de motivation extrinsèque, se distinguant selon le degré d'auto-détermination des individus, vient nuancer cette catégorisation.

1.1 Les degrés de motivation du modèle de Deci et Ryan

Deci et Ryan s'inscrivent dans la conception humaniste de la motivation qui accorde une place centrale au concept de force de croissance en relation avec la potentialité humaine. Selon eux, l'autodétermination est la capacité de la personne à choisir plutôt qu'à être déterminée par des circonstances extérieures. En écho avec le concept de force de croissance, l'autodétermination est basée sur le postulat que les êtres humains sont naturellement enclins à vouloir évoluer et se développer en tirant parti des obstacles rencontrés dans un sens toujours plus grand de connaissance de soi, qu'ils ne sont pas préprogrammés par leur environnement social et qu'ils possèdent chacun un ensemble de besoins psychologiques universels qui les poussent à agir en ce sens.

Dans leur théorie, Deci et Ryan appréhendent la motivation à travers un continuum d'auto-détermination, allant de l'absence de motivation (l'amotivation) à la motivation intrinsèque en

passant par la motivation extrinsèque qui se décline selon le « niveau croissant de la régulation des comportements par la personne » (Godefroid, 2008, p. 546). En rapport avec cette régulation des comportements de la personne, qui se joue entre pressions internes et pressions externes, ils proposent ainsi quatre étapes d'autodétermination dans la motivation extrinsèque : la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée. Examinons ces différents niveaux de motivation en les mettant en rapport avec la notion d'apprentissage en termes d'engagement dans l'action de formation.

L'*amotivation*, tout d'abord, correspond à l'état de manque d'intention dans l'action ; la personne n'agit pas du tout ou agit passivement. En l'absence de perception de contrôles internes sur ses propres activités, la personne peut vivre un sentiment d'impuissance à la base d'un éventuel abandon de l'activité ou d'une résignation. Dans un contexte d'apprentissage, un élève amotivé entreprendra une activité sans trop savoir pourquoi il le fait, et surtout sans faire le lien avec le produit de cette activité.

La *régulation externe* est la forme la moins autodéterminée de la motivation extrinsèque ; elle s'appuie exclusivement sur l'extérieur. La personne agit en fonction d'une source de contrôle externe (obtenir une récompense ou éviter une punition). C'est le cas, par exemple de l'élève qui fréquente l'école parce que ses parents l'y obligent ou parce qu'il veut obtenir une récompense en fin d'année scolaire.

La *régulation introjectée* renvoie à l'intériorisation partielle des pressions externes provenant de l'environnement : « la force de contrôle s'internalise par le fait que la personne s'impose elle-même les contraintes et les pressions » (*Ibid*). A titre d'exemple, un étudiant qui entreprend de travailler parce qu'il ressent de la culpabilité s'il ne le fait pas, est dans ce type de régulation.

La *régulation identifiée* s'appuie, elle, sur des valeurs internes. « Les activités sont effectuées parce qu'elles sont considérées comme importantes, ayant un sens profond pour la personne. [...] Exemple : l'étudiant qui travaille des matières qui ne lui plaisent pas dans le seul objectif de faire plus tard le métier qu'il a choisi. » » (Bouchet, 2006, p. 41).

La *régulation intégrée* est la plus autodéterminée des motivations extrinsèques. « A ce niveau, les différentes identifications sont intégrées en un tout cohérent qui permet à l'individu de développer le sens de soi. L'individu va chercher à faire un ensemble d'activités qui sont liées à la réalisation de lui-même. » (Fenouillet, cité par Bouchet, 2006, p. 41).

Et enfin, la *régulation intrinsèque* (ou motivation intrinsèque) est la plus autodéterminée ; l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à cette action, sans attente de récompense externe. Dans un contexte de formation, cela correspond par exemple à l'étudiant qui s'investira dans une matière par goût et pour le plaisir que l'étudier lui procure.

Selon la théorie de Deci et Ryan, le degré d'autodétermination susceptible de motiver plus

intrinsèquement ou d'entretenir la motivation intrinsèque peut être augmenté en s'appuyant sur trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'affiliation sociale. Citant ainsi les travaux de Deci, Ryan et de leurs collègues, E. Bourgeois souligne l'impact de ses besoins sur la motivation intrinsèque, dans un contexte éducatif : « Selon ces auteurs, la motivation intrinsèque pour une activité donnée s'observe lorsque trois besoins fondamentaux de l'être humain sont réalisés dans cette activité. Le besoin, d'abord, d'affiliation, c'est-à-dire de se sentir appartenir à un groupe, relié à autrui. Le besoin, ensuite, de se sentir compétent, sentiment favorisé par la perception que la tâche constitue un réel défi à relever, mais un défi accessible au sujet, à la portée de ses compétences. Le besoin, enfin, de se sentir autonome, de penser que l'on est l'agent de son propre comportement, que l'on a une capacité de contrôle sur ce que l'on fait, que l'on agit de son plein gré, de façon "autodéterminée", comme disent ces auteurs, et non sous la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle extérieur. » (Bourgeois, 2006, p. 240). Ces éléments qui participent à la dynamique motivationnelle seront repris dans la section suivante, dédiée à l'interaction des différents facteurs qui composent cette dynamique avec le contexte d'apprentissage.

Au lieu de traiter la motivation comme un concept binaire, avec d'un côté la motivation intrinsèque et de l'autre la motivation extrinsèque, ce continuum de motivation permet de décliner, comme nous venons de le voir, tout un panel possible d'engagement pour l'étudiant en formation. Or, dans le cadre de ma recherche où la teneur de la motivation de ses étudiants qui persistent dans leur apprentissage est une véritable interrogation, il me semble important d'avoir à l'esprit ces différents niveaux possibles d'autodétermination et de régulation, illustrant également des degrés d'implication différents dans le processus d'apprentissage.

Mais cette question de la teneur de la motivation se complique chez nos étudiants en formation de somato-psychopédagogue du fait que dans le rapport au Sensible tel qu'il se donne dans la pratique de la psychopédagogie perceptive, a été mis en évidence une nature de motivation encore supplémentaire et qui ne fonctionne pas forcément sur les mêmes ressorts que celles que nous venons de décrire. Il s'agit de la motivation immanente que je vais présenter dans la partie suivante.

1.2 La motivation du point de vue de la psychopédagogie perceptive : la motivation immanente

S'appuyant sur son expérience pratique et s'inscrivant dans le courant de la psychologie humaniste, D. Bois témoigne ainsi de la présence d'un élan, d'une force agissante dans l'homme : « Au-dedans ou au delà de l'effort de volonté de l'homme, j'entrevois l'existence d'une tension, d'une poussée et même plus : d'une véritable force intérieure qui le pousse à agir et à penser. S'agit-il d'une inspiration ou d'une intuition...? Quelque soit son origine, une

chose est sûre, il s'agit bien d'un « ailleurs », d'une « autre chose » qui vit en moi et qui est capable de me fournir des impulsions d'action et de réflexion. » (Bois, 2002, p. 30). Comme le souligne V. Bouchet, dans une recherche de Master spécifiquement consacrée à cet aspect de la motivation, « Pour Danis Bois, il ne fait aucun doute que cet élan perçu au cœur de la subjectivité corporelle porte en lui une capacité motivationnelle. » (Bouchet, 2006, p. 84).

Cette motivation qui n'est pas de l'ordre des motivations intrinsèques ou extrinsèques, du fait même de son mode de donation a été appelée « motivation immanente » au sens où cette motivation « ne se livre qu'au sein d'une relation intime à soi, à son intériorité corporelle, dans un rapport d'immédiateté » (*Ibid*). Comme l'exprime M. Humpich en référence aux travaux de V. Bouchet, « la rencontre avec le mouvement interne met au contact d'une invitation, de ce que nous pourrions appeler une "poussée de l'être" » (Humpich, 2009, p. 120). Cette poussée de l'être est à la fois le fruit et la graine de la motivation immanente dans le sens où « elle s'alimente au contact même de l'expérience qui la véhicule : la rencontre avec le mouvement interne » (*Ibid*).

Cette rencontre avec le mouvement interne dans sa composante motivationnelle se retrouve dans certains témoignages des participants à la recherche de V. Bouchet, à travers la description qu'ils en font : « puissance douce qui m'invite à aller dans tel ou tel sens » (Bouchet, 2006, p. 94) ou « ça m'a donné l'impression d'avoir un but de pourquoi j'étais sur terre » (*Ibid*, p. 129) ou encore « c'est la vie, ça va dans le sens de ma quête de devenir, dans le sens de vivre ma vie. » (*Ibid*) ; l'un des participants en écho à cette rencontre parle même de « la motivation des motivations » (Humpich, 2009, p. 120).

Comme D. Bois le précise, toute la matière du corps résonne « au diapason de nos envies, de nos désirs, de nos besoins. Grâce à cette activité interne, le corps est tenu informé à chaque instant de l'action ou de la pensée à venir, dès le déclenchement de la motivation. On comprend qu'il soit possible, par un effort de perception de la vie interne du corps, de pénétrer l'intimité de la motivation » (Bois, 2002, p. 65). Cette motivation immanente est « plus profonde et plus essentielle » (*Ibid*, p. 64) que les autres motivations, « c'est la motivation de vivre, de se percevoir, de se ressentir, d'être présent à son geste... et pourquoi pas d'être heureux. » (*Ibid*). D. Bois précise également que contrairement aux autres types de motivation, elle « ne peut et ne doit pas être inconsciente, il s'agit au contraire d'un intérêt puissant accompagné d'une attention active et consciente » (*Ibid*) soulignant ainsi le rôle actif de la personne dans cette rencontre avec le mouvement interne et son potentiel motivationnel. C'est en effet à travers ce que cette rencontre offre à vivre à la personne, et au nom de cet éprouvé et du sens qui s'en dégage pour elle, que la force motivationnelle peut se révéler et pousser la personne dans une action de transformation : « Cette rencontre, dont l'enjeu se fait au cœur du corps, offre à vivre un nouveau goût de la vie, souvent inédit. Face à l'intensité de cette expérience, la pensée change de cap. et se livre à tout un processus de transformation. » (*Ibid*, p. 66).

Pour tout étudiant, la motivation immanente fait clairement partie des motivations possibles pouvant soutenir son engagement en formation de somato-psychopédagogie, et justifier aussi sa persévérance dans ce contexte de formation et de transformation puissant. Cela transparaît d'ailleurs dans les lettres de motivation de certains étudiants lors de leur demande d'inscription, lorsqu'ils témoignent d'une expérience fondatrice les poussant intimement à entreprendre ce parcours professionnel en somato-psychopédagogie et à s'engager dans cette formation.

Cependant telle que définie ici, il semble *a priori* difficile d'imaginer que les personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes aient pu être en contact avec une motivation immanente, simplement parce que ces personnes n'ont le plus souvent jamais expérimenté consciemment cette rencontre dans elle avec le mouvement interne. Et pourtant dans le cas qui nous intéresse, ces personnes poursuivent leur formation jusqu'au bout alors même qu'elles se sentent profondément en difficulté et, expriment le plus souvent le sentiment d'être *juste* en continuant. C'est alors une vraie question qui se pose : ces personnes sont-elles ou ont-elles pu être en contact avec une motivation immanente ? Et dans ce cas, sous quelle forme se donne à elles cette motivation ? Quelles en sont les spécificités éventuelles ?

Après avoir introduit dans cette section la force motivationnelle sous différentes formes d'expression et d'ancrage, nous allons examiner maintenant les rouages de la dynamique motivationnelle, et comment ces différents facteurs peuvent soutenir la motivation voire la stimuler ou, à l'inverse, l'entamer et éventuellement la freiner dans un contexte d'apprentissage. En effet, comme nous allons le voir, en rapport avec notre objet de recherche certains de ces éléments peuvent *a priori* jouer en défaveur de la motivation des personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes.

2 - Interaction motivationnelle : un agencement entre plusieurs dimensions

Comme le présente M. Gros, s'appuyant sur le « paradigme social-cognitif » résultant des travaux de Vroom et Bandura, « l'interaction de facteurs internes propres à l'individu (tels que sa trajectoire biographique et scolaire, son milieu socioprofessionnel, sa personnalité, sa dynamique identitaire, ses projets...) et de facteurs externes propres à la situation d'apprentissage (par exemple le degré de difficulté et de contrôlabilité, le climat de la classe, le type d'évaluation, l'existence d'un feed-back par l'enseignant...) aboutit à la construction par l'apprenant de représentations motivationnelles. Il existe trois types de représentations : celle qu'a l'apprenant de lui-même, de la tâche et de la situation. Elles sont dites "situées" (contingentes à la situation particulière d'apprentissage). De ces représentations découle une

dynamique motivationnelle dont va dépendre le degré de motivation d'un apprenant à s'engager dans un apprentissage. » (Gros, 2009, pp. 99-100). Ces trois types de représentations sont reprises dans le modèle V.I.E. De Vroom : Value-Instrumentality-Expectancy correspondant à « la perception que l'effort investi dans la tâche conduira à sa réussite (expectancy), la perception que la réussite de la tâche permettra d'atteindre le but visé par le sujet (instrumentality) et la valeur et l'importance accordées au but visé en question (value). » (Bourgeois, 2006, p.236). R. Viau dans son modèle de dynamique motivationnelle dont les déterminants se rapprochent de cette théorie, soutient qu'il existe des relations entre les trois types de perceptions suivantes de l'apprenant : « la perception qu'a un élève de la valeur d'une activité d'enseignement ou d'apprentissage, sa perception de sa compétence à la réussir et sa perception du contrôle qu'il peut exercer sur son déroulement sont des perceptions qui s'influencent mutuellement » (Viau, 2003, p. 35).

Je me propose maintenant de développer ces trois types de perception de l'apprenant de manière à examiner comment chacune d'elles interagit avec ma question de recherche

2.1 La perception de la valeur d'une activité

Le premier point souligné par R. Viau est la perception de la valeur d'une activité d'apprentissage par l'apprenant. En lien avec la notion de *value*, cette perception exprime le fait qu'un élève « ne sera motivé à s'engager dans un apprentissage que si celui-ci a de l'importance et du sens pour lui » (Gros, 2009, p. 100). Comme le souligne M. Gros « La valeur ('value') accordée à un apprentissage peut être liée à une motivation intrinsèque (le sujet nous passionne), ou parce qu'il nous semble utile par rapport à un but précis (améliorer sa pratique professionnelle), ou encore parce qu'il nous paraît important par rapport à l'image de soi, par rapport à notre dynamique identitaire. » (*Ibid*). Pointant le rôle de la dynamique identitaire du sujet dans son apprentissage, E. Bourgeois avance que « le sujet sera d'autant plus motivé à s'engager dans un processus de formation qu'il perçoit ce dernier comme un moyen de gérer des tensions identitaires saillantes qu'il rencontre à ce moment-là de sa trajectoire biographique. » (Bourgeois, 2003). Cependant, si ces enjeux identitaires peuvent être porteurs et justifier l'investissement de la personne dans une formation, ils peuvent aussi à l'inverse l'entraver : « Ceux-ci peuvent opérer tantôt comme des obstacles, tantôt comme des facilitateurs, selon que la formation est perçue comme un moyen de soutenir la dynamique identitaire en cours, ou au contraire, comme un obstacle susceptible de la compromettre, qu'il s'agisse d'ailleurs d'une dynamique de transformation ou de préservation de l'identité » (Bourgeois dans Bourgeois et Chapelle, 2006, p. 283). L'impact de cette dynamique identitaire sur l'engagement en formation sera développé un peu plus loin à travers la notion de tensions identitaires et leurs conséquences motivationnelles.

Cette notion de perception de la valeur de l'activité pose question pour les personnes souffrant de difficultés perceptives persistantes dans le contexte d'apprentissage en somato-

psychopédagogie. En effet, s'engager et persister dans une formation où la perception est première, alors que l'on n'a pas de sensation ou très peu, peut apparaître comme un non sens. Cependant les personnes poursuivent leur parcours laissant penser qu'elles accordent une importance à cet apprentissage leur permettant de persévérer malgré la difficulté. Quel est donc ce sens qui donne de la valeur à leur apprentissage malgré la difficulté perceptive ? Et de quel façon ce sens alimente-t-il leur motivation à poursuivre ?

2.2 *La perception de sa compétence*

Le deuxième point du modèle de R. Viau que je souhaite aborder est celui de la perception de sa compétence par l'étudiant. Pour l'apprenant, la perception de sa compétence à accomplir l'activité dans laquelle il s'est engagé influence non seulement son engagement dans cette activité mais aussi ses performances. Comme le souligne R. Viau, la perception de sa compétence est « particulièrement utile à l'élève placé devant une activité qui soulève chez lui un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite. » (Viau, 2001, p. 115). C'est exactement dans cette situation qu'est placé l'étudiant souffrant de difficultés perceptives en formation de somato-psychopédagogie par rapport à sa compétence perceptive et c'est pourquoi il me semble pertinent dans le cadre de ma recherche d'étudier cette question.

A. Giordan insiste sur le fait que non seulement « des perceptions de soi, comme la confiance ou la compétence, influent sur la motivation de l'élève » (Giordan, 1998, p. 102) mais surtout la représentation que se fait l'apprenant de sa compétence et de sa capacité à réussir est essentielle à la motivation, rejoignant là, à mon sens, des enjeux de confiance voire d'estime de soi : « L'image qu'un individu a de lui est si importante que ce ne sont pas tant les compétences réelles qui comptent que celles qu'il pense avoir. » (*Ibid*).

Ces aspects se retrouvent dans le concept du « sentiment d'efficacité personnelle » (ou sentiment d'auto-efficacité), développé par le psychologue A. Bandura (2002). Ce sentiment se définit comme « la croyance qu'a quelqu'un de sa capacité à agir sur lui-même, sur son environnement social et sur les événements de sa vie » (Bandura dans Bourgeois et Chapelle, 2006, p. 250). En effet, la notion de sentiment d'auto-efficacité se partage en sentiment d'efficacité (ou de compétence) qui est la conviction qu'a un individu de sa compétence à réaliser une tâche ou une action dans un contexte donné, et en sentiment de la valeur du résultat qui reflète le sentiment que les actions réalisées produiront les résultats espérés. Dans le contexte de formation en somato-psychopédagogie où la compétence perceptive est un élément clé d'apprentissage et de réussite dans ce métier, on peut faire l'hypothèse que ce sentiment d'auto-efficacité n'est pas favorisé. En effet, les étudiants souffrant d'un manque perceptif peinent souvent en situations pratiques d'apprentissage, se sentant incompétent perceptivement. De plus, nombre d'entre eux doutent du développement possible de leur compétence perceptive du fait de la persistance de leurs difficultés perceptives, ce qui ne va pas non plus dans le sens du résultat attendu ou espéré.

➤ Place du sentiment d'auto-efficacité dans le processus de formation

Or dans tout contexte de formation, ce sentiment d'auto-efficacité est un rouage important de la motivation à agir de façon à atteindre les buts choisis ainsi que de la persévérance à poursuivre ses buts, car il permet un ajustement adapté du niveau d'effort investi en fonction des résultats attendus : « Les recherches effectuées dans le domaine de l'éducation montrent qu'un apprenant qui a confiance en ses capacités d'apprentissage choisit davantage des activités qui présente un défi ou qui lui offrent l'opportunité de développer ses habiletés ; il se fixe des objectifs plus élevés, fait un usage plus fréquent de stratégies de régulation et traite l'information plus en profondeur ; il régule mieux ses efforts et persévère davantage face à une difficulté ; il gère mieux son stress et son anxiété ; ses performances sont meilleures. » (Gros, 2007, p. 104).

En écho avec l'hypothèse que je fais d'un faible sentiment d'auto-efficacité pour les personnes souffrant de difficultés perceptives, celles-ci ne peuvent donc pas bénéficier *a priori* des effets porteurs d'un sentiment d'auto-efficacité alimenté par la confiance en ses capacités à agir et à réussir. A l'inverse, le doute sur leurs capacités, conjugué au présent et au futur, peut profondément les déstabiliser dans leur apprentissage. En effet, une personne qui a un sentiment d'auto-efficacité élevé aura tendance à s'engager activement dans ses activités d'apprentissage car elle se croira capable d'atteindre les résultats escomptés, tandis qu'une personne ayant un faible sentiment d'auto-efficacité aura davantage tendance à se sentir démunie et impuissante. D'ailleurs, en formation de somato-psychopédagogie, les personnes en difficultés perceptives témoignent souvent d'une forme d'incapacité et d'impuissance dans les situations d'apprentissage par rapport à ce qu'il leur est demandé de percevoir et de faire. Ceci va, me semble-t-il, dans le sens de l'hypothèse posée d'un sentiment d'auto-efficacité pauvre dans ce contexte d'apprentissage perceptif, sentiment qui peut alors jouer un rôle inhibiteur dans le processus d'apprentissage de l'étudiant en difficulté. Cet impact d'un faible sentiment d'auto-efficacité a d'autant plus d'influence que l'étudiant peut vivre sa difficulté comme un véritable échec dans son apprentissage et entrer dans un cercle vicieux de sentiment d'incompétence pouvant compromettre son apprentissage comme le laisse entendre B. Galand : « un apprenant dont un échec ébranle la confiance en ses compétences devient moins susceptible de produire une performance élevée, ce qui en retour risque d'ébranler encore davantage son sentiment d'efficacité, et ainsi de suite » (Galand, dans Bourgeois et Chapelle, 2006, p. 251).

Selon A. Bandura, « les croyances d'efficacité personnelle sont construites à partir de quatre principales sources d'information » (Bandura, 2003, p. 124). Ne pouvant ici traiter dans le détail chacune de ces sources, je me contenterai de les lister en les rapprochant de mon objet de recherche.

La première source est constituée des « expériences actives de maîtrise qui servent d'indicateurs de capacité » (*Ibid*). Les expériences personnelles, de réussites ou d'échecs, sont les plus influentes sur le sentiment d'auto-efficacité. Le succès augmente le sentiment d'être capable et d'être efficace, l'échec le diminue. Dans le cadre de ma recherche, il me semble intéressant de préciser l'influence de ce 'patrimoine' expérientiel sur le sentiment d'efficacité personnel. Tout d'abord, les expériences d'apprentissage précédemment activées tout au long du parcours scolaire et éventuellement professionnel de l'étudiant, constituent une sorte de référence en terme de capacité à apprendre et de vécu dans un contexte de formation. Ainsi, les étudiants en difficulté perceptivement ont pu aborder leur formation, confiants dans leurs capacités d'apprentissage en écho à une forme de succès jusqu'alors dans leurs études, comme cela a été mon cas par exemple. Cependant bien que cette sorte de facilité d'apprentissage demeure un atout pour l'acquisition des connaissances théoriques en somato-psychopédagogie, le plus souvent les étudiants dans cette situation sont profondément déstabilisés face à ce cadre d'apprentissage où ils se sentent en échec par rapport à leur compétence perceptive. On rejoint là le point abordé précédemment, relatif au mode d'intelligence sollicité dans cet apprentissage, que sont les intelligences kinesthésique, intrapersonnelle et interpersonnelle. Des succès antérieurs dans de précédents apprentissages ne présagent donc aucunement de la réussite de l'étudiant souffrant de ce type de difficulté dans son parcours de formation en somato-psychopédagogie, bien au contraire. D'autre part, on peut supposer que ce patrimoine *expérientiel* est également constitué de toutes les expériences de vie de la personne au delà d'un cadre d'apprentissage spécifique, ce qu'elle a vécu et éventuellement entrepris. Ainsi la biographie de l'étudiant me semble-t-elle susceptible d'influencer également son parcours d'apprentissage.

La seconde source d'information correspond aux « expériences vicariantes qui modifient les croyances d'efficacité par la transmission de compétence et la comparaison avec ce que font les autres » (*Ibid*). Cependant, si observer quelqu'un d'autre réussir à atteindre un but augmente le sentiment d'une personne qu'elle peut réussir elle aussi, cela peut avoir l'effet inverse du fait même de la comparaison de ses propres performances avec celle d'un étudiant *plus performant*. Ce point me semble intéressant dans le cadre de ma recherche où, pour les personnes souffrant de difficultés perceptives, la comparaison aux autres, en termes de vécus perceptifs mais également en termes de performance pratique, amplifie le plus souvent la difficulté ressentie. Ceci est un élément important à prendre en considération dans la mesure où dans les stages, les *débriefing* d'expérience en groupe, qui relève d'une volonté pédagogique, font que les gens s'écoutent les uns les autres témoigner. Les difficultés perceptives peuvent donc être majorées par le mode pédagogique même de notre approche, qui privilégie ces témoignages en groupe.

La troisième source d'information est constituée par « la persuasion verbale et des formes proches d'influence sociales soulignant que la personne possède certaines capacités » (*Ibid*). Dans un contexte de formation, le sentiment d'auto-efficacité de l'apprenant peut donc être influencé par tous les messages qui lui sont adressés, que ceux-ci soient verbaux ou non verbaux (encouragements, critiques, conseils, soutiens, attentes, ...). S'agissant des messages non verbaux, des études ont par exemple mis en lumière que « les formateurs manifestent, souvent sans en être conscients, leurs attentes vis-à-vis des apprenants à travers l'attention qu'ils leur portent, la manière de les regarder et de leur parler, la façon de les regrouper, la difficulté des tâches qu'ils leur assignent, le degré d'autonomie qu'ils leur accordent, etc... » (Galand, Vanlede, 2004, p. 11). Comme le soulignent ces mêmes auteurs, la façon dont l'apprenant se sent perçu par ses formateurs, ses pairs et son entourage lors de son apprentissage, influence son sentiment d'auto-efficacité : « Les individus sont sensibles à la perception de leur compétence qu'ont leurs parents, leurs pairs et leurs formateurs, et leur propre évaluation reflètent en partie ces perceptions » (*Ibid*, p. 10). Il semble donc que la posture des formateurs à l'égard de l'apprenant, puisse jouer un rôle important dans un contexte d'apprentissage.

Or comme nous l'avons introduit au début de cette recherche, certains professeurs se sentent impuissants dans l'accompagnement des personnes en difficulté perceptive persistante. Sans remettre en question la qualité de leur accompagnement, au vu de ces derniers éléments on peut s'interroger sur les effets de cette impuissance sur les étudiants en souffrance. Aussi dans les entretiens, la personne sera-t-elle également questionnée sur la façon dont elle s'est sentie perçue par ses formateurs, ses pairs et son entourage pendant sa formation afin d'identifier dans quelle mesure se déploie cette influence. Cette investigation me semble d'autant plus intéressante que les messages adressés à l'apprenant peuvent avoir une incidence positive sur le sentiment d'auto-efficacité.

Ainsi par exemple, le feedback évaluatif, informant l'apprenant sur l'état de ses performances, peut, de par sa forme, « soutenir l'étudiant dans son engagement en formation et maintenir l'espoir pour la performance future » (Gros, 2007, p. 106). En effet, cette forme d'influence verbale, parmi les plus étudiées dans le champ de l'éducation, augmenterait le sentiment d'auto-efficacité même si son contenu informe d'un échec, dans la mesure où ce type de feedback est « spécifique, respectueux, sans attribution, et accompagné de recommandations » (Galand, Vanlede, 2004, p. 11). Comme le précise M. Gros, auront plus particulièrement cette influence positive « les feedback qui situent la performance de l'étudiant par rapport à d'autres mesures de sa compétence (et non pas par rapport aux autres étudiants), ceux qui comportent des commentaires sur les améliorations possibles et les moyens que l'étudiant peut acquérir pour mieux maîtriser la tâche à accomplir, laissant sous-entendre que l'aptitude se construit par un effort soutenu » (Gros, 2007, p. 106). Cette forme de renforcement est particulièrement intéressante à étudier dans le cadre de ma recherche dans la mesure où elle a montré son efficacité auprès d'étudiants en difficulté d'apprentissage : « C'est la combinaison

de la construction de nouvelles compétences et de leur validation graduelle à travers des feedbacks sur la maîtrise de ces compétences qui s'est révélée payante avec des élèves qui doutaient fortement de leurs capacités. » (Galand, Vanlede, 2004, p. 12). Cependant il m'apparaît important de pointer l'obstacle que la difficulté perceptive peut représenter en tant que telle par rapport à une perspective de performance future à travers un effort soutenu, dans la mesure où la difficulté persiste dans le temps.

La quatrième source se compose des « états physiologiques et émotionnels à partir desquels les gens évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité aux dysfonctionnements » (Bandura, 2002, p. 124). Les personnes se fient aussi en partie à leurs états émotifs et physiologiques pour juger de leur capacité ; l'humeur affecte également leurs jugements sur leur efficacité personnelle. Elles peuvent par exemple interpréter leurs réactions de stress et de tension comme un signe de vulnérabilité, car comme le précise A. Bandura : « Ce n'est pas tant la simple intensité des réactions émotionnelles et physiques qui est important, mais plutôt la façon dont elles sont perçues et interprétées. » (*Ibid*, p. 166). Si quelques études montrent dans quelle mesure le sentiment d'efficacité prédit l'anxiété scolaire, et parfois d'autres émotions, à l'inverse, l'influence éventuelle des réactions physiologiques et émotionnelles sur les croyances d'efficacité en formation a peu été étudiée. Mais comme l'avance B. Galand : « il semblerait cependant qu'une activation émotionnelle négative trop intense est de nature à nuire au sentiment d'efficacité personnelle » (Galand, dans Bourgeois et Chapelle, 2006, p. 258). Aussi, dans notre contexte de formation, me semble-t-il important de considérer l'influence éventuelle de ses états intérieurs.

En effet, pour les étudiants en difficultés perceptives persistantes, on peut se demander si leurs réactions émotionnelles et leurs états physiologiques ne deviennent pas d'une certaine façon plus visibles, voire plus intenses du fait de la frustration de ne pas sentir et de la persistance de leur difficulté mais également en lien avec une éducatibilité corporelle. Ce dernier point sous-tend l'idée, à vérifier, que si l'étudiant n'a pas ou peu de perceptions conscientes, il y a une forme de développement de la malléabilité de sa matière corporelle au contact du Sensible devenant plus en plus un support possible de résonance de la vie interne dans son propre corps. Or, au vu de ce qu'avance B. Galland, si ces émotions que côtoient les personnes en difficultés deviennent trop difficiles à gérer, elles peuvent avoir une incidence néfaste sur le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant et entretenir la difficulté voir l'aggraver. D'autre part, comme A. Bandura le précise : « l'information somatique s'exprime dans le contexte d'autres indicateurs diagnostiques d'efficacité personnelle, qui sont les expériences antérieures de maîtrise, la validation de capacité comparativement à d'autres personnes et les évaluations des individus bien informés » (Bandura, 2002 , p. 170) soulignant que ces indicateurs « entrent parfois en conflit, par exemple lorsque des personnes sûres de leurs capacités ressentent une activation anticipatoire avant de se produire devant un public sévèrement évaluateur. » (*Ibid*). Cette information peut également, à l'inverse, illustrer la

difficulté ressentie par la personne sur la base des autres indicateurs d'efficacité : « A d'autres moments, la source somatique fournit de l'information d'efficacité annexe ou redondante. Un exemple courant se produit lorsque des individus, envahis de doute sur eux-mêmes dérivés d'autres indicateurs d'efficacité, éprouvent une intense activation émotionnelle. » (*Ibid*). Pour l'étudiant en difficulté perceptive, ce sera par exemple, dans le cadre de la médiation manuelle, la crainte de ne pas être capable de répondre à la demande du corps de son patient parce qu'il ne sent pas alors même que son patient lui sent.

2.3 *La perception de la contrôlabilité*

Le troisième et dernier point du modèle de R. Viau que je vais développer, est celui de la perception de sa contrôlabilité par l'apprenant. Cette perception correspond à « la perception du contrôle que l'élève croit exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité d'apprentissage. » (Viau, 2001, p. 115). Pour R. Viau, cette notion de « contrôlabilité » influence en effet la façon qu'a l'étudiant de s'engager dans les contenus de son apprentissage : « Les élèves qui en font preuve abordent la matière plus en profondeur, créent des liens entre les différentes parties et tentent d'en dégager la structure. A l'inverse, ceux qui estiment avoir peu de contrôle sur leur apprentissage se limitent à essayer de mémoriser le plus de matière possible » (*Ibid*). La perception de sa contrôlabilité renvoie à la dimension d'autonomie de l'apprenant dans son processus d'apprentissage qui favorise la motivation, comme Giordan le souligne : « Son sentiment d'autonomie dans le choix du sujet d'étude et sa maîtrise du processus favorisent la motivation. A contrario, les contraintes la défavorisent fortement. » (Giordan, 1998, p. 102). Cette notion d'autonomie est d'autant plus importante dans un contexte de formation de l'adulte en écho au « concept de soi chez l'apprenant » (Knowles, 1990, p. 71). En effet, comme le souligne M. Knowles « Les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie. Une fois qu'ils en sont conscients se développe en eux un profond besoin psychologique d'être vus et traités par les autres comme des individus capables de s'autogérer. » (*Ibid*).

Cette capacité d'un individu à prendre des décisions et à exercer un contrôle sur sa vie personnelle se retrouve dans le concept « d'empowerment » individuel ou psychologique, développé en éducation à la santé (Fisher, Tarquinio, 2008). Si dans cet ouvrage, ce modèle est analysé en rapport à la notion d'éducation thérapeutique, comme le spécifient ses auteurs : « Le modèle de l'empowerment est étroitement lié au modèle éducatif, mais reconnaît que les sujets qui ont fait des choix pour une vie saine peuvent être dans l'incapacité de mettre en œuvre ces choix. » (Fisher, Tarquinio, 2008, p. 205). Débordant de la notion de contrôlabilité en milieu scolaire, ce concept me semble intéressant à préciser dans le cadre de formation expérientielle et existentielle qui est le nôtre, dans la mesure où il vise à « développer les compétences qui aident à la réalisation de cette autonomie. » (*Ibid*, p. 205). Permettre à l'étudiant de devenir autonome dans son processus est essentiel dans ce *prendre forme* que

constitue la dynamique de formation, voire d'auto-formation, où c'est le sujet lui-même qui participe activement à son propre développement. Or comme le détaillent ces auteurs, parmi ces compétences, « figurent un haut niveau d'estime de soi, le sentiment d'être responsable de sa propre vie et de sa destinée, la prise de conscience personnelle en termes de sentiments et de valeurs, l'aptitude à la prise de décision, l'aptitude à se fixer des objectifs et à s'efforcer de les atteindre, la conviction d'être capable de réaliser ces objectifs, la capacité d'entreprendre, d'interpréter et d'utiliser des informations exactes, le respect de soi et des autres, la capacité de communiquer efficacement et en particulier la capacité d'être sûr de soi. » (*Ibid*). Un certain nombre de ces éléments a déjà été abordé précédemment. Je rebondirai seulement sur la notion d'estime de soi.

➤ La place de l'estime de soi

Selon C. André et F. Lelord, l'estime de soi repose sur trois ingrédients : la confiance en soi, la vision de soi et l'amour de soi. Pour ces auteurs, l'amour de soi est la composante affective de l'estime de soi et c'est l'élément le plus important : « S'aimer soi-même est bien le socle de l'estime de soi, son constituant le plus profond et le plus intime » (André, Lelord, 2001, p. 15). L'amour de soi ne dépend pas de nos performances, de nos défauts, de nos limites ; il est inconditionnel. La vision de soi est « le deuxième pilier de l'estime de soi » (*Ibid*, p. 16). Elle est subjective ; le regard que l'on porte sur soi, cette évaluation que l'on fait de ses qualités et de ses défauts étant plus ou moins fondée. Mais ce qui importe c'est « la conviction que l'on a d'être porteur de qualités ou de défauts, de potentialités ou de limitations » (*Ibid*). Ainsi, une vision positive de soi est une véritable force intérieure alors qu'une vision de soi déficiente, parce que plus limitée ou timorée, nous freinera dans nos entreprises personnelles. Troisième composante de l'estime de soi, C. André et F. Lelord précisent que la confiance en soi est relative à nos actes : « Etre confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes » (*Ibid*, p. 19).

L'estime de soi intervient sur un plan comportemental (elle influence nos capacités à l'action et se nourrit en retour de nos succès), cognitif (elle dépend étroitement du regard que nous portons sur nous, mais elle le module aussi à la hausse ou à la baisse) et affectif (elle est étroitement lié à notre humeur de base, qu'elle influence fortement en retour). Ainsi, comme le précise C. André, selon cette grille de lecture : « une bonne estime de soi facilite l'engagement dans l'action, est associée à une auto-évaluation plus fiable et plus précise, et permet une stabilité émotionnelle plus grande. » (André, 2002). Comme C. André le souligne, l'estime de soi n'est pas seulement une caractéristique de la personnalité ; « C'est aussi un outil, permettant, ou non, de s'adapter à son environnement. » (*Ibid*). Illustrant cette notion par le lien fort qui existe entre l'estime de soi d'un enfant et ses résultats scolaires, il semble « qu'une bonne estime de soi permette à l'enfant confronté à des difficultés d'adopter des stratégies de résolution de problèmes adaptées : recherche de soutien social (conseils et

réconfort) auprès des proches, remise en question mesurée des comportements inadéquats, confrontation à la réalité. Tandis qu'une faible estime de soi est souvent associée à des stratégies inverses : repli sur soi ou réticence à parler de ses soucis, autocritique excessive ou déni des difficultés, évitement du problème... » (*Ibid*).

A mon sens, ce lien peut être étendu à la formation de l'adulte et m'apparaît *a priori* intéressant pour ma recherche. En effet, si je suis susceptible de rencontrer ces deux types de profil de personne différents parmi les personnes interrogées dans le cadre de ma recherche, cela m'amènera à examiner, dans la mesure du possible, comment se joue cette dimension de l'estime de soi à travers les stratégies déployées face à leurs difficultés.

Enfin, dans un contexte plus générale, C. André met aussi en avant que l'on se compare également aux autres, « pour réguler son estime de soi lorsque l'on est confronté à des difficultés » (*Ibid*). Il précise que le résultat de cette comparaison sociale sera différent selon l'estime que l'on a de soi-même : « les sujets à haute estime de soi comparent plus volontiers vers le bas (« il y a pire que moi ») tandis que ceux à basse estime de soi s'enfoncent en comparant vers le haut (« beaucoup de personnes sont meilleures que moi »). (*Ibid*). Ce point me semble également intéressant en rapport avec mon objet de recherche, dans la mesure où les personnes souffrant de ce type de difficulté ont tendance à se dévaloriser en comparaison aux autres. Ce phénomène de dévalorisation invite à penser que les personnes rencontrant ce type de difficulté s'inscrivent plutôt dans la deuxième catégorie d'individu.

Nous avons vu dans cette section, comment les différents éléments composant la dynamique motivationnelle s'articulent entre eux et en écho avec la situation d'apprentissage. Nous allons clore ce chapitre de la dynamique motivationnelle par une troisième et dernière section relative aux tensions identitaires qui, non seulement peuvent se jouer dans tout contexte d'apprentissage, mais qui surtout, selon E. Bourgeois, supporte l'engagement de l'apprenant dans son action de formation.

3 - Les tensions identitaires et l'engagement en formation

Dans le chapitre *Tensions identitaires et engagement en formation* du livre de Barbier, Bourgeois, Kaddouri et de Villers, E. Bourgeois développe la fonction motivationnelle des tensions identitaires dans l'engagement en formation, s'appuyant en partie sur les résultats d'études qualitatives menées auprès d'adultes participant à des formations en alphabétisation. Les paragraphes qui suivent sont largement inspirés de cet écrit.

3.1 *Nature des tensions identitaires et régulations*

La notion de tension identitaire renvoie à celle d'identité dont E. Bourgeois souligne le caractère multiple et dynamique. L'identité est ainsi vue comme constituée d'une pluralité d'images de soi, en tension, par laquelle le sujet définit son unité et sa continuité ainsi que sa similitude et sa différence par rapport à autrui : « Cette pluralité est a priori source de tensions ou de conflits internes, parce que les images de soi peuvent être parfois contradictoires ou divergentes ». Pour E. Bourgeois : « c'est dans cette tension que s'ancre la motivation à agir » (*Ibid*, p. 215), ainsi l'engagement en formation peut être vu comme une des stratégies que le sujet met en œuvre pour réguler ces tensions dans le sens d'une plus grande intégration : « L'individu aura tendance à s'engager dans une action - de formation par exemple - et à soutenir son effort dans cette action s'il estime que cette action conduira à une réduction de la tension, c'est-à-dire, *in fine*, à (re)trouver un sentiment d'unité et de continuité. » (*Ibid*).

Le caractère mobilisateur des tensions identitaires pour l'engagement en formation varie en fonction du type de tensions éprouvées et du mode de régulation de ces tensions comme le mettent en avant certaines études¹⁰. Ainsi par exemple, les écarts entre « soi actuel », correspondant à l'image de soi tel que l'on *est* et « soi idéal », l'image de soi tel qu'on *voudrait être* seraient plus mobilisateurs que les écarts entre « soi actuel » et « soi normatif », correspondant à l'image de soi tel qu'on croit qu'on *devrait être*. De même, les attentes que l'on a vis-à-vis de soi-même seraient plus mobilisatrices que celles que les autres ont vis-à-vis de soi. Cependant, comme le module E. Bourgeois sur la base de ses propres études : « Dans certains cas, les attentes (positives ou négatives) d'autrui à l'égard de soi ont été à ce point intériorisées par le sujet qu'il devient réellement difficile de départager si une aspiration qui le mobilise est une aspiration « réellement » personnelle ou une aspiration d'autrui intériorisée. Inversement, dans d'autres cas, on peut faire l'hypothèse qu'une attente attribuée à autrui n'est en fait qu'une aspiration personnelle *projetée* par le sujet sur cet autrui. » (*Ibid*, p. 219).

Cette notion de tensions mobilisatrices est intéressante à prendre en compte dans le cadre de notre formation professionnelle où, en écho aux travaux de M.C. Riopel (2006) sur l'identité professionnelle des enseignants du primaire, j'avancerai qu'il existe des tensions entre diverses images de soi en formation et de soi futur professionnel. Considérant que l'investissement dans la formation initiale de somato-psychopédagogie, présuppose une dynamique de développement professionnel de l'étudiant dans le but de devenir somato-psychopédagogue, il me semble intéressant d'envisager l'investissement de l'étudiant dans cette future identité professionnelle en construction à travers le(s) rapport(s) qu'il développe à sa formation, à la profession de somato-psychopédagogue et aux contenus de formation. Or pour les personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes, à mon sens, des tensions identitaires peuvent apparaître entre « le soi actuel » : ce que la personne est, comment elle se

¹⁰ Higgins (2000) cité par Bourgeois.

vit, c'est-à-dire une personne qui n'a pas de sensation, voire qui est incompétente perceptivement, et le « soi idéal » qu'elle développe en cours de formation en rapport à son projet professionnel, ce qu'elle voudrait être : une personne qui perçoit. De plus en réponse à ce qui est demandé perceptivement à l'étudiant pendant sa formation, mais également à travers la comparaison aux autres, peut se jouer aussi pour l'apprenant une tension entre le « soi actuel » et le « soi normatif », ce qu'il devrait être, entre autre, pour être un *bon* somatopsychopédagogue, c'est-à-dire une personne très habile perceptivement. Le « soi idéal » et le « soi normatif » se cristallisent sur le même enjeu et, en écho aux propos de E. Bourgeois sur les aspects d'intériorisation des attentes de l'autre ou de projections de ses aspirations sur l'autre, on peut se demander si, au final, le « soi idéal » et le « soi normatif » ne se confondent pas en une tension commune avec le « soi actuel » dans ce contexte de formation. Mais alors que l'action de formation, à travers les situations d'apprentissage pratique, est sensée permettre à la personne qui s'y engage de réguler cette tension, pour les personnes souffrant de difficultés perceptives persistantes, il semble au contraire qu'au lieu de permettre un rapprochement entre le « soi actuel » et le « soi idéal », la formation devienne un facteur de renforcement de cette tension. On peut donc se questionner sur le caractère mobilisateur et les effets de cette tension dans ce contexte-là.

3.2 *Les conséquences émotionnelles des tensions identitaires*

Le caractère mobilisateur des tensions identitaires est également étroitement lié aux émotions spécifiques qui accompagnent ces différentes tensions et leur régulation, en particulier à travers la progression perçue par le sujet dans le processus de réduction des tensions. En effet, ces tensions identitaires ont des conséquences émotionnelles sur l'apprenant. Selon Higgins et ses collègues, schématiquement, « un écart entre soi actuel et soi idéal s'accompagne surtout d'émotions de l'ordre de la frustration, de l'insatisfaction, de la tristesse, de la dépression. Par contre, un écart entre soi actuel et soi normatif génère des émotions de l'ordre de la honte et de l'anxiété. » (*Ibid*, p. 224). Selon ces auteurs, ces émotions « négatives » alimentent la motivation dans le sens où elles pousseraient l'individu « à entreprendre toute action susceptible de réduire ces tensions et les émotions négatives qui les accompagnent » (*Ibid*). Mais alors qu'ils suggèrent que les émotions négatives ne disparaissent que lorsque la tension est réduite, et que les émotions positives ne peuvent survenir qu'à partir de ce moment-là, certaines études ¹¹ montrent que ce n'est pas la réduction de l'écart mais plutôt la progression de l'écart perçue par le sujet qui influence les émotions : « Une progression plus rapide qu'escompté engendrera des émotions positives alors qu'une progression plus lente engendrera des émotions négatives. » (*Ibid*).

11 Carver & Scheier (1999) cité par Bourgeois, p. 224

Dans le cadre de ma recherche, où les difficultés perceptives sont durables et semblent en quelques sortes installées, on peut légitimement se questionner sur les émotions perçues par les personnes souffrant de ce type de difficultés et les conséquences de leurs émotions dans la régulation de cette tension. Le fait que ce soit la progression de l'écart qui soit déjà porteuse d'émotion positive et que celle-ci ne dépende pas de la réduction totale de l'écart, laisse penser que même une *petite* progression peut faire du bien et avoir un effet. Mais la perception de la progression peut également s'avérer totalement compromise par rapport à la persistance des difficultés, qui ne vont *a priori* pas dans le sens d'une régulation de la tension entre l'image de soi et l'image de soi futur professionnel, pouvant clairement donner le sentiment à l'étudiant d'une évolution plus lente qu'escomptée, voire d'une absence d'évolution ce qui risque alors d'engendrer des émotions négatives. Il me semble important de souligner ici combien pour l'étudiant en difficulté perceptive, la perception de la progression de l'écart va se jouer dans le rapport qu'il entretient à sa difficulté et à l'évolution ou non de cette difficulté dans le temps.

Cependant, cette conséquence motivationnelle des émotions liées aux tensions identitaires n'est *a priori* pas aussi systématique. Déjà, comme le font apparaître d'autres travaux¹² dans le champ de l'éducation : « un échec scolaire n'engendre un sentiment de honte qu'à certaines conditions - par exemple, un faible sentiment d'efficacité personnelle ou la propension à attribuer l'échec à des causes internes, incontrôlables et stables. » (*Ibid*, p. 225).

Ce point est important dans le cadre de ma recherche dans la mesure où les personnes se retrouvent d'une certaine façon en situation d'échec dans leur apprentissage. De plus, les personnes souffrant de difficultés perceptives se sentent souvent démunies et impuissantes face à leurs difficultés et majoritairement se considèrent comme responsables de leur difficulté. Il me semble que ces sentiments illustrent des « causes internes, incontrôlables et stables » pouvant, à mon sens, justifier pourquoi les étudiants qui souffrent de ce type de difficultés le vivent comme un handicap et s'en cachent le plus souvent.

D'autre part, les conséquences motivationnelles et comportementales des émotions accompagnant les tensions identitaires éprouvées dans une situation donnée sont avant tout tributaires de la signification accordée par le sujet à ces émotions, cette signification résultant elle-même de l'interaction entre un certain nombre de caractéristiques dépendant de la situation et de l'individu. Ainsi, comme le suggèrent ces mêmes travaux : « le fait d'éprouver de la honte à la suite d'un échec scolaire n'engendre pas toujours des conséquences négatives sur le plan motivationnel. Ici encore, un certain nombre de représentations de l'apprenant (par exemple, sentiment d'efficacité personnelle ou perception de l'instrumentalité de la réussite par rapport à des buts personnels importants) jouent un rôle déterminant dans le fait que la

12 comme ceux de Turner et Al. (2002) cité par Bourgeois, p. 225

honte de l'échec aura un effet démobilisateur ou, au contraire, motivant pour la suite des apprentissages. » (*Ibid*).

Nous rejoignons là encore l'influence du rapport que l'étudiant entretient avec sa difficulté perceptive mais également d'autres déterminants de sa réussite possible dans son parcours de formation, que nous avons déjà abordés précédemment.

Enfin, E. Bourgeois à travers ces travaux exploratoires, met en avant l'existence d'une plus grande diversité d'émotions associées aux tensions identitaires que celles envisagées par la théorie (anxiété et dépression), ainsi qu'une plus grande plasticité, à la fois dans le type d'émotions associées aux différents types de tensions, et dans les conséquences motivationnelles de ces émotions. En rapport avec ce dernier point, il sera intéressant dans le cadre de ma recherche sur le terrain, d'essayer d'appréhender la diversité de cette palette d'émotions chez les étudiants en difficultés perceptives initiales et persistantes.

3.3 Impact de « l'expectancy-value » sur l'engagement en formation

E. Bourgeois, s'appuyant sur le modèle socio-cognitif de « l'expectancy-value », que nous avons abordé précédemment, met en avant que « quel que soit le type de tensions identitaires, de régulation de ces tensions, et d'émotions qui les accompagnent, les tensions identitaires n'engageront, en fait, le sujet dans l'action de formation que si deux conditions essentielles sont réunies, à savoir d'une part, la perception que cet engagement a bien toutes les chances de produire les effets escomptés pour la régulation de ces tensions et, d'autre part, la valeur accordée à cet engagement, en regard notamment de l'importance pour le sujet et de l'enjeu des tensions identitaires à résoudre. » (*Ibid*, p. 226). Au vu des développements précédents, le fait que les personnes en difficultés perceptives auxquelles je m'intéresse aient poursuivi leur parcours en somato-psychopédagogie va dans le sens d'une dynamique alimentant l'engagement de la personne dans son cursus et également sa persévérance malgré la difficulté rencontrée. En écho aux propos de E. Bourgeois, dans le cadre de ma recherche terrain, il me semble intéressant d'interroger les fondements de cette dynamique en termes de valeur que la personne accorde à son engagement dans cette formation de somato-psychopédagogue, mais également en rapport avec une forme de confiance dans le fait que cet engagement produira les effets escomptés.

S'agissant de l'enjeu que représentent ces tensions pour le sujet, E. Bourgeois avance que « les tensions identitaires prennent d'autant plus d'importance aux yeux du sujet qu'elles se conjuguent à des enjeux existentiels importants, immédiats et concrets, qu'il s'agisse des pratiques et des comportements du sujet, de ses relations interpersonnelles et/ou de sa participation à des communautés de pratique. » (*Ibid*, p. 242).

Les enjeux d'un apprentissage et la finalité de ces enjeux pour l'apprenant interviennent à un moment précis de sa vie et s'inscrivent dans les dynamiques biographiques actives pour lui à ce moment-là (Josso, 1996). Comme souligné en introduction, la formation en somato-psychopédagogie est une formation existentielle qui concerne le tout de la personne, l'interpelle dans son identité profonde et la façon dont elle se vit comme être. Cette dimension existentielle est clairement soutenue par la rencontre avec cette force du vivant qu'est le mouvement interne. Même si nos étudiants en difficultés perceptives n'ont pas objectivé cette rencontre dans eux, ceux qui persévèrent n'envisagent pas d'abandonner la formation malgré leur difficulté et semblent y tenir, laissant penser que d'une certaine façon ils pressentent cette relation vivante et la potentialité de résolution qu'elle sous-tend. Cette hypothèse sera évidemment à vérifier dans la mesure du possible dans les entretiens.

Le dernier point relatif aux communautés de pratique à laquelle la personne participe me semble également intéressant à développer dans le cadre de cette recherche. En effet, comme le précise E. Bourgeois, s'appuyant sur des auteurs comme E. Wenger, « une trajectoire d'entrée dans une communauté de pratiques est liée à une trajectoire de transformation identitaire et implique de nouveaux apprentissages. En retour, la réalisation (ou non) de ces nouveaux apprentissages et leurs effets en termes de maîtrise des outils culturels propres à la communauté de pratique visée vont affecter le mode de participation du sujet dans cette communauté ainsi que son identité, à la fois individuelle et sociale. » (*Ibid*, p. 240). L'engagement en formation est alors important pour le sujet dans la mesure où, les résultats attendus de la formation sont susceptibles de contribuer non seulement à l'accomplissement d'une identité positive visée, mais également à la participation même du sujet à sa formation, le groupe en formation étant aussi en soi une communauté de pratiques. Cette notion d'appartenance vient s'enrichir des liens avec d'autres communautés de pratique comme l'illustre l'une des études menées par E. Bourgeois et son équipe sur l'engagement d'adultes belges francophones dans une formation au néerlandais deuxième langue, montrant que leur engagement en formation « était largement fonction de la perception que le sujet avait du lien entre les résultats concrets de cet engagement (en termes d'apprentissage, mais aussi d'insertion dans le groupe en formation) et sa trajectoire à des communautés de pratique externes (en particulier, professionnelles). » (*Ibid*, p. 241). Cependant, si ce couplage des tensions identitaires à des enjeux existentiels importants majore l'importance de celles-ci, il peut parallèlement en accroître le coût et la difficulté de leur résolution, incitant alors le sujet à renoncer ou revoir ses buts identitaires.

Dans le cadre de ma recherche, cela met en lumière le levier motivationnel que préfigure pour l'étudiant le sentiment d'appartenance au groupe de formation, mais également à la communauté des professionnels en somato-psychopédagogie. S'agissant de l'appartenance au groupe de formation, comme cela a été développé précédemment, les étudiants souffrant de

difficultés perceptives se dévalorisent et vivent leur difficultés comme un handicap, ce qui à mon sens ne favorise pas leur sentiment d'appartenance. Concernant l'appartenance à la communauté des professionnels en somato-psychopédagogue, je dirai que ce sentiment d'appartenance s'initie déjà au cours de la formation initiale pour se développer et s'affirmer ensuite en fonction de l'investissement par l'étudiant diplômé dans sa future sphère professionnelle. Au vu des lettres de motivation et des témoignages des étudiants en formation, pour une part d'entre eux cette formation est un prolongement à une formation initiale et à une première partie de vie professionnelle qui y trouve comme son aboutissement. Pour une autre part, il s'agit d'une réorientation professionnelle ; la personne s'inscrit alors en formation parce qu'elle souhaite œuvrer dans le domaine de la relation d'aide et de l'existentialité se préparant à une reconversion par rapport à son métier initial. Si dans les deux cas, l'appartenance à cette communauté est importante en rapport avec les valeurs humaines que véhiculent cette formation, pour cette dernière catégorie de personne l'appartenance à la communauté des professionnels signe également leur reconnaissance dans un métier qui a nécessité pour certains un bouleversement total de leur trajectoire de vie. Il me semble donc que dans ce sentiment d'appartenance, aussi bien au groupe de formation qu'à la communauté des professionnels en somato-psychopédagogie, vont se jouer plusieurs enjeux pour les personnes souffrant de difficultés perceptives : un enjeu de reconnaissance d'une compétence, de la maîtrise d'un savoir-faire professionnel mais aussi un enjeu de reconnaissance d'un statut professionnel en herbe.

Pour conclure cette section, il convient de moduler l'ensemble de ces éléments qui postulent « l'antériorité des buts par rapport à l'action » (*Ibid*, p. 247), sous-entendant que la personne s'engage en formation à partir de but identitaire plus ou moins identifié qui « continue d'opérer de façon relativement stable comme "standard" par rapport auquel le sujet régule son action » (*Ibid*) tout au long de sa formation. Or, comme le souligne E. Bourgeois : « c'est parfois dans le cours même de l'action, sinon au terme de celle-ci, que le but que l'on y poursuit apparaît. » (*Ibid*), tout comme « on peut imaginer que les buts de départ, pour autant qu'ils aient été présents à l'esprit du sujet, se transforment dans le cours de l'action: un nouveau but identitaire émerge, faisant passer au second plan l'éventuel but de départ, celui-ci se transforme, dans son contenu ou dans sa prégnance, acquiert ou perd de l'importance par rapport à d'autres, etc. » (*Ibid*). C'est d'ailleurs là tout le processus de formation qui est interpellé avec sa propension transformatrice : « C'est le plus souvent dans le cours même de la formation, faite de rencontre avec de l'autre, du différent, de l'inédit, de l'inattendu, de l'imprévisible, que son projet s'élabore et se transforme. » (*Ibid*, p. 248). En formation de somato-psychopédagogie, cette dimension de rencontre avec du différent, de l'inattendu, de l'imprévisible est renforcée par l'expérience même du mouvement interne qui est une véritable rencontre avec de l'inédit pour tout le monde. Or si les personnes qui souffrent de difficultés perceptives initiales et persistantes, n'ont pas totalement accès à cette expérience pendant leur

formation, elles en connaissent l'existence à travers les cours et les témoignages des autres. Il y a donc là une possible démultiplication de cette dimension et de ses effets.

Enfin, si pour E. Bourgeois, l'engagement en formation est fréquemment lié « à une tension identitaire saillante à résoudre » (Bourgeois, 2003), en écho à la notion de motivation intrinsèque que nous avons abordé précédemment, l'auteur reconnaît la possibilité « que le sujet s'engage dans une activité de formation pour le plaisir et l'intérêt qu'il peut tirer de l'exercice de cette activité en soi, un plaisir et un intérêt qui peuvent, le cas échéant, tenir au fait que l'exercice de cette activité (ré)active une image positive de soi, sans qu'il y ait pour autant tension à résoudre ou but à atteindre, que ce soit en termes d'image positive à atteindre ou à préserver activement. » (*Ibid*, p. 248). Selon E. Bourgeois, « il s'agirait en quelque sorte, non plus d'une quête identitaire [...] mais simplement d'une démarche "d'entretien", de "réactivation" d'une image positive de soi, déjà acquise et pas nécessairement menacée. » (*Ibid*, p. 249).

Ce chapitre, destiné à appréhender la dynamique motivationnelle à travers la force motivationnelle, l'interaction avec le contexte d'apprentissage ainsi que les tensions identitaires en jeu dans cet apprentissage, nous a permis de mettre en lumière différentes composantes de cette dynamique qui motive chaque apprenant à se former et à maintenir son engagement en formation.

Comme cela a été souligné, en rapport avec mon objet de recherche, un certain nombre de ces éléments de la dynamique motivationnelle semblent *a priori* jouer en défaveur de la motivation des personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes dans le contexte d'apprentissage en somato-psycho-pédagogie. Il sera intéressant dans l'enquête terrain de regarder si les personnes interrogées confirment l'influence *minorante* de ces composants ou tout du moins si les données recueillies en entretien vont dans ce sens et comment ses diverses interactions s'articulent dans la réalité de ce que vivent les personnes en difficulté.

Cela dit, l'influence *a priori* minorante de certains composants de la dynamique motivationnelle renforce l'hypothèse de dynamiques à l'œuvre pour persévérer dans la formation, dans le sens où, inévitablement, cela contraint l'étudiant à l'élaboration de stratégies adaptatives pour poursuivre.

CHAPITRE III

LA DYNAMIQUE DE CHANGEMENT : RESISTANCES REPRESENTATIONNELLES ET EQUILIBRATION DE FORCES

Comme présenté en introduction de cette recherche, dans la formation expérientielle et existentielle en somato-psycho-pédagogie se joue une métamorphose de l'être où les difficultés d'apprentissage touchent le versant existentiel de la personne. Ceci postule à mon sens que les personnes souffrant de difficultés perceptives sont interpellées dans une dynamique de transformation comme tout étudiant en somato-psycho-pédagogie, alors même pourtant qu'elles témoignent le plus souvent d'une absence d'évolution de leurs perceptions bien sûr, mais plus globalement de leur difficulté et ne perçoivent pas ou peu de changement.

Quelle est donc la dynamique de changement à l'œuvre dans ce parcours du combattant ? Quels aspects met-elle en jeu ? De quel nature de changement est-il vraiment question ? Comment se déploie-t-il ? Qu'est-ce qui éventuellement le freine ?

C'est pour pouvoir mieux répondre à ce questionnement que je me propose d'étudier maintenant dans ce dernier chapitre théorique ce qui constitue, porte et anime la dynamique de changement.

Dans une première section je développerai les résistances représentationnelles qui apparaissent invariablement dans tout apprentissage et le conflit interne qu'elles représentent. Les spécificités des résistances représentationnelles et de ce conflit seront, tout d'abord, introduites par la théorie constructiviste de J. Piaget dans une première sous-section. Cette analyse s'enrichira ensuite dans la sous-section suivante, de l'apport du modèle allostérique de A. Giordan dans la compréhension de ses représentations. Et nous terminerons par la théorie du constructivisme immanent selon D. Bois afin d'éclairer cette question des résistances représentationnelles dans le cadre de la formation en somato-psycho-pédagogie.

Dans la section suivante, j'aborderai l'aspect d'équilibration entre les forces qui se jouent dans la dynamique de changement, en reliant tout d'abord changement et apprentissage à travers le point de vue de G. Bateson. Puis je développerai plus précisément la notion de tension de forces en décrivant l'opposition entre la force de croissance et la force de préservation telle que la décrit A. Maslow, pour terminer sur l'équilibration de deux forces telle que nous le concevons et le vivons en somato-psycho-pédagogie, la force de renouvellement et la force de préservation.

1 - Les résistances représentationnelles

Rappelons ici que la formation en somato-psychopédagogie est expérientielle au sens où, non seulement l'apprentissage se fait par l'expérience, mais surtout l'apprenant est au cœur de l'expérience. Or le caractère formateur de l'expérience qu'il vit dépend fortement de son attitude et du rapport qu'il déploie à cette expérience.

L'observation de K. Lewin (1951) met en perspective les différentes résistances se révélant dans la modification ou l'acquisition de nouvelles connaissances, mais aussi le frein qu'elles représentent à l'utilisation même de ces connaissances, pouvant même aller jusqu'à un rejet de la réalité :

« - Les préjugés ou les représentations erronés d'un individu créent une barrière qui empêche une modification ou l'acquisition de connaissances.

- Les affects, les émotions, les valeurs, les croyances d'une personne ont un impact majeur sur la disponibilité aux acquisitions nouvelles. Ainsi, l'acquisition intellectuelle de connaissances n'entraîne pas nécessairement leur utilisation automatique et peut même entraîner des mécanismes de défense si puissants qu'ils peuvent empêcher quelqu'un qui manque de sécurité de voir la réalité telle qu'elle est. » (Lewin, cité par Bois, 2007, p.64).

1.1 La théorie constructiviste de J. Piaget

S'appuyant sur la théorie piagétienne, E. Bourgeois et J. Nizet présentent l'apprentissage comme « un processus de construction et de transformation de structures de connaissance » (Bourgeois, Nizet, 1997, p. 46). L'apprentissage s'inscrit ainsi dans un processus continu de recherche d'équilibre entre l'apprenant et son milieu, l'équilibration, se déroulant en deux phases, l'assimilation et l'accommodation :

- L'assimilation correspond à une incorporation des nouvelles informations au sein de la structure d'accueil de l'apprenant sans que cette incorporation ne conduise « à la destruction de cette dernière comme structure » (Albarelo, 2004, p. 85). A ce stade, la personne ne transforme pas sa structure d'accueil mais y ajoute de nouveaux éléments provenant de son environnement.
- L'accommodation intervient lorsque les informations nouvelles assimilées entrent en conflit avec la structure d'accueil de la personne. Le processus d'accommodation modifie alors la structure d'accueil de l'individu afin d'y incorporer les nouveaux éléments de l'expérience.

Selon cette théorie, c'est le conflit cognitif qui va permettre l'accommodation, et donc l'intégration des nouvelles connaissances, du fait du déséquilibre qu'il induit et de la recherche d'un nouveau point d'équilibre modifiant la structure d'accueil elle-même : « L'accommodation d'une structure est donc toujours le résultat d'une activité de régulation du déséquilibre consécutif à l'activité d'assimilation de cette structure. » (Bourgeois, Nizet, 1997,

p. 56). Dans le cadre de ses recherches sur le développement de l'enfant, J. Piaget a exprimé ainsi ce principe de déséquilibre/équilibre : « Le développement de l'intelligence ou du raisonnement se fait par stade à partir d'une situation nouvelle qui vient bouleverser le champ actuel, en créant ainsi un déséquilibre que le sujet devra compenser par une adaptation de laquelle résultera une rééquilibration majorante ». » (Piaget, cité par Bertrand, 1998, p. 141). Cette notion de « rééquilibration majorante » met l'accent sur le fait que l'accommodation s'entend dans le sens d'une régulation « qui s'opère par la recherche d'un équilibre nouveau et meilleur que le précédent » (Bourgeois, Nizet, 1997, p. 56). Comme le précisent ces auteurs, « Piaget distingue deux types de déséquilibre susceptibles d'enclencher l'accommodation de structures d'assimilation » (*Ibid*, p.57), qui offriront des vécus subjectifs différents lors de leur modification.

- Le premier type correspondant à « des perturbations qui résultent d'une "opposition", d'une "résistance" des éléments nouveaux à la structure d'assimilation » (*Ibid*), traduit une contradiction. Lors de leur régulation, la personne aura alors le sentiment d'une réorganisation, voire d'une transformation de ces connaissances antérieures.
- Le second type renvoie à une « lacune » : « c'est le cas d'une structure de connaissances qui s'avère insuffisante, incomplète, carencée pour rendre compte d'une observation nouvelle, inédite. » (*Ibid*). Lors de sa régulation, la personne aura la sensation d'enrichir ses connaissances antérieures sans que celles-ci soient remises en question.

En rapport, avec mon objet de recherche, apparaissent là deux voies possibles de compréhension de la problématique et de l'enjeu qui se jouent dans la difficulté perceptive initiale et persistante pour les personnes en souffrant. Je commencerai par la seconde voie qui, en écho à l'hypothèse précédemment évoqué par D. Bois, selon laquelle les personnes souffrant de ce type de difficulté n'ont pas ou peu développé leurs intelligences kinesthésique, intra personnelle et interpersonnelle avant d'entamer leur formation, invite à penser que sur la base de cette *lacune* et du déséquilibre qu'elle engendre dans ce cadre d'apprentissage spécifique en somato-psychopédagogie, va se jouer dans la personne un processus de transformation de sa structure de connaissance orientée vers un enrichissement. Cependant, toujours en référence à cette même hypothèse, si la personne pour apprendre s'appuie essentiellement sur son intelligence logico-mathématique, qui privilégie le raisonnement et la logique, elle peut être déstabilisée voire confrontée par la nature des informations et des concepts qu'elle découvre pendant sa formation de somato-psychopédagogue, se trouvant alors plutôt en *résistance*.

Cependant, si ces hypothèses peuvent éclairer ce qui se joue dans ces difficultés d'apprentissage, elles reposent sur l'articulation *cognitive* de l'apprenant avec son objet d'apprentissage. Or, d'autres éléments interviennent dans la façon qu'à un étudiant d'appréhender son apprentissage. Nous touchons là, à mon sens, aux limites de la théorie

constructiviste, qui d'ailleurs originellement visait essentiellement à décrire les mécanismes cognitifs. Dans la sous-section suivante nous allons d'ailleurs développer cette notion de *conflit* de la structure d'accueil dans un registre plus socio-cognitif à travers le modèle allostérique de A. Giordan.

De plus, pour être tout à fait juste, il convient de préciser que les intelligences kinesthésique, intrapersonnelle et interpersonnelle renvoie respectivement aux capacités de *penser par ses sensations somatiques*, et de *penser sur la base d'une empathie à soi ou à l'autre*, ce qui dépasse largement le cadre de l'information purement cognitive et pose la question de la réception de ces autres types d'information par la personne. Ce point nous intéresse tout particulièrement en relation avec mon objet de recherche où la difficulté perceptive est en lien avec une information interne relative à la perception de contenus de vécu qu'offre la relation au Sensible. Nous reprendrons ce point en sous-section suivante à travers l'étude du concept de constructivisme immanent de D. Bois.

1.2 Le modèle allostérique de A. Giordan

Abordant l'apprendre comme un véritable système, le modèle allostérique traduit surtout comme le précise A. Giordan « un changement de paradigmes pour aborder l'apprendre » (Giordan, 1998, p. 14). Par analogie avec la propriété dite « allostérique » de certaines protéines qui changent de formes et de propriétés en fonction de leur environnement, A. Giordan pointe que « notre structure mentale fait de même, l'environnement conduit à réorganiser autrement nos idées » (*Ibid*).

Soulignant les limites du constructivisme où l'accent est mis sur les capacités cognitives de l'apprenant, A. Giordan affirme que « ce qui régit l'apprendre n'est pas seulement un mode opératoire, mais une "conception" de la situation. Intervient à la fois un type de questionnement, un cadre de références ou des façons de produire du sens ... » (*Ibid*, p. 40). Cet auteur considère que le constructivisme isole trop l'apprenant, édulcorant le contenu (l'objet même du savoir) et le contexte (les conditions dans lesquelles se déroulent l'apprentissage). La sphère affectivo-émotionnelle est également délaissée, « faute de modèle explicitant ses liens avec le cognitif » (*Ibid*, p. 41). Illustrant la place des émotions dans l'acte d'apprendre, A. Giordan précise que « les sentiments, les désirs, les passions éventuelles jouent un rôle stratégique. Rien n'est neutre dans l'appropriation des compétences » (*Ibid*, p.42). Ce point vient particulièrement résonner avec mon objet de recherche où les personnes aux prises avec ce type de difficulté, en souffrent et se dévalorisent, sentiments qui influencent inévitablement le développement même de leur compétence perceptive.

Pour éclairer la nature et le rôle de cette conception que l'apprenant se fait de la situation, A. Giordan présente la notion de conception comme une « vision individuelle » du monde que

chaque individu édifie à partir « de ses observations et de son expérience, des rapports qu'il entretient avec les autres et les objets ; sa mémoire affective ou sociale y prend une place prépondérante. » (*Ibid*, p. 62). Ces conceptions permettent à la personne d'appréhender le monde : « apprivoiser son milieu de vie » (*Ibid*) ; loin d'être « une simple image de la réalité » (*Ibid*), une conception est « intimement liée à l'histoire de l'individu, elle forme le soubassement de son identité et plonge ses racines dans la culture ambiante » (*Ibid*).

Selon le modèle allostérique de A. Giordan, si l'appropriation de tout savoir se situe à la fois dans le prolongement des acquis antérieurs et en opposition à ces derniers, les conceptions ne sont pas uniquement le point de départ, ni le résultat de ce processus, elles sont les instruments mêmes de l'activité mentale de l'apprenant. Appréhender une nouvelle connaissance consiste alors à l'intégrer dans une structure conceptuelle fonctionnelle. La nouvelle conception se substitue à l'ancienne en remplaçant les structures conceptuelles antérieures. Il faut donc envisager une « déformation intellectuelle » où interagissent informations et structure mentale pour que la structure mentale se transforme. Ce qui fait la spécificité de ce modèle est de montrer que ce qui change pour l'apprenant ce ne sont pas les informations, mais bien le réseau qui les relie et qui produit une signification en réponse à une question. Au delà d'une simple accommodation, Giordan parle d'une « mutation radicale du réseau conceptuel ». Lorsque les informations nouvelles sont intégrées par le système de pensée de l'apprenant, celui-ci s'enrichit, mais le plus souvent se transforme et transforme le problème. (Giordan, 2008)

A. Giordan situant l'apprenant au cœur de son processus de connaissance, entrevoit ainsi la dynamique d'apprentissage comme une activité d'élaboration présentant à la fois des modes principalement conflictuel et intégrateur. En effet, comme il le précise, rejoignant là la théorie constructiviste, « les informations propres à permettre un apprentissage ne peuvent être assimilées directement, elles vont le plus souvent à l'encontre de la structure de pensée » (*Ibid*). De ce fait, pour A. Giordan, s'impose pour l'apprenant une « véritable déconstruction de ses conceptions » (Giordan, 1998, p. 125). Cependant comme il le souligne, cet obstacle à l'apprendre que représente la conception en place est « un espèce d'agent double » : « D'une part il constitue le "passage obligé", l'outil nécessaire, de l'autre, il est une source potentielle de blocages. La construction du savoir telle que Piaget la définit, et telle que la reprennent de nombreux constructivistes, se réalise rarement de manière automatique. Elle représente plus une potentialité pour l'apprenant qu'un cheminement réaliste. » (*Ibid*, p. 136). Ainsi pour Giordan, « Construction et déconstruction doivent être envisagées comme les deux facettes d'un même phénomène. De leur tension émerge la dynamique de l'apprendre. [...] toute nouvelle connaissance est une réélaboration de connaissances déjà là, en fonction d'un projet ». (*Ibid*, p. 136).

Dans le cadre de cette recherche sur la difficulté perceptive persistante, le modèle allostérique de A. Giordan qui souligne le caractère dynamique et évolutif de cette activité d'élaboration de connaissances à partir de la résistance rencontrée, apporte un éclairage à l'étude des dynamiques à l'œuvre possibles chez l'apprenant souffrant de ce type de difficulté.

1.3 *La théorie du constructivisme immanent selon D. Bois*

Le concept de « constructivisme immanent » (Bois, 2007) a été introduit par D. Bois, dans sa recherche doctorale, pour mettre en perspective le mode spécifique d'apprentissage perceptivo-cognitif en somato-psycho-pédagogie. Le constructivisme immanent désigne « la dynamique des schèmes d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration par laquelle passe un sujet face à une information interne » (Bois, 2007, p. 349).

S'inscrivant dans la tradition constructivisme, ce nouveau concept permet ainsi de rendre compte de la « négociation entre une information interne nouvelle et la structure d'accueil préalable » (*Ibid*, p. 347). En effet, si chez les constructivistes, le conflit cognitif a été étudié sur la base d'une information venant de l'extérieur, dans notre approche ce conflit se joue en rapport à une « information interne »¹³, immanente. En effet, comme le précise D. Bois : « dès lors qu'il y a *relation consciente* à l'une de ces informations, il y a mobilisation cognitive importante » (*Ibid*). Or, c'est dans cette négociation, le plus souvent source de conflit, que se joue la transformation des points de vue de l'étudiant, en écho à l'information interne nouvelle qu'il rencontre en lui. Cette négociation peut prendre du temps et son issue dépend de la personne comme le met en avant D. Bois : « certains opèrent une **conversion perceptivo-cognitive radicale** face à l'évidence du vécu ; d'autres suivent une **conversion progressive** ; d'autres, enfin, résistent et **n'arrivent pas à changer** de point de vue malgré le contact avec l'expérience » (*Ibid*, p.339). Ainsi, comme il le souligne : « l'information intérieure nouvelle peut, tout comme une information extérieure, être acceptée ou refusée, traitée ou non, intégrée ou déformée, etc. » (*Ibid*, p. 349).

Dans sa théorie du constructivisme immanent, D. Bois identifie ainsi trois grandes sources de difficultés conflictuelles dans le processus d'apprentissage et de renouvellement, face à une information interne nouvelle :

- « La pauvreté perceptive, qui empêche ou handicape la réception de l'information au cours de l'expérience vécue.
- Le caractère hermétique de la structure cognitive d'accueil, soit par volonté de préserver les idées en place, soit par refus ou peur de la nouveauté.

¹³ Le terme « information interne » regroupe « toute information naissant d'une relation au corps sensible » (Bois, 2007, p. 347). On retrouve, entre autres, l'ensemble des vécus subjectifs présenté au chapitre I.

- Le manque d'intérêt pour la connaissance nouvelle ou pour la croissance personnelle. »
(*Ibid*, p.348)

Comme le signale D. Bois : « Dans les trois cas, la difficulté s'avère spécifique au fait que la connaissance provienne d'une information interne. Ainsi, quand une personne témoigne d'une peur de l'inconnu, l'inconnu dont elle parle n'est pas un inconnu extérieur à elle mais au contraire une partie d'elle-même qu'elle ne connaît pas. » (*Ibid*, p. 348)

La présence de la pauvreté perceptive dans ces catégories justifie évidemment l'intérêt, dans le cadre de ma recherche, de comprendre la dynamique spécifique de négociation cognitive que reflète le constructivisme immanent, en tant que dynamique possible à l'œuvre chez les personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes. Et en ce sens, il me semble intéressant d'examiner plus en détail ce qui se joue au niveau de la réception de l'information interne. Mais auparavant, il m'apparaît pertinent de préciser que les deux autres catégories peuvent également être des pistes de compréhension des enjeux inhérents à cette difficulté et d'identification des dynamiques qu'elle suscite.

Formalisant les actes cognitifs spécifiques mis en jeu dans l'acte de percevoir, D. Bois met en avant la place de la perception dans le processus d'apprentissage, soulignant que « l'acte de perception commence par une discrimination et cette dernière est sélective » (Bois, 2007, p. 95). Reprenant la trajectoire du sujet dans ses difficultés cognitives, que l'information provienne de l'extérieur ou de l'intérieur, il insiste sur les difficultés rencontrées lors de la phase de réception et de reconnaissance de l'information où « le sujet peut utiliser des stratégies d'évitement si l'information est trop confrontante, si elle ne correspond pas aux attentes ou si elle n'offre en apparence aucun intérêt pour la personne » (*Ibid*, p.96) ou alors « l'information interne peut être référée à un modèle de sensation déjà existant, et peut donc ne pas apparaître telle qu'elle est sans être assimilée à du déjà connu. » (*Ibid*, p.349). La relation au Sensible nous apparaît là dans son interaction avec la structure d'accueil de l'apprenant.

Définissant la structure d'accueil en lien avec les représentations, D. Bois introduit la notion de représentation comme une entité pluridimensionnelle. En effet, selon D. Bois, les représentations renvoient à la sphère cognitive mais également à la sphère affectivo-émotionnelle : « certaines représentations appartiennent au monde de l'inconscient cognitif, servant de support à la compréhension, à la catégorisation spontanée, irréfléchie, tandis que d'autres, les représentations des attitudes, emportent avec elles une biographie, des investissements affectifs et émotionnels, des enjeux personnels. » (*Ibid*, p.88). En lien avec la structure d'accueil, la notion de représentation est aussi vue à la fois comme « produit de connaissance » et « mode d'appréhension d'un apprentissage » : « Cette structure d'accueil sert de support à tout apprentissage, mais, en même temps, conditionne, de manière positive et négative, la qualité de réception de l'information nouvelle. » (*Ibid*).

Soulignant la différence entre percevoir le monde et se percevoir, D. Bois aborde la représentation également sous l'angle de l'interprétation : « *comment le sujet se perçoit dans le monde et se perçoit lui-même* » (*Ibid*, p.98), dans la mesure où cette relation du sujet au monde et à lui-même « interfère sur son mode représentationnel et sur sa capacité à accueillir le monde et à s'accueillir lui-même. » (*Ibid*). En effet, ainsi qu'il le précise : « La représentation interprétative est liée à des enjeux personnels, et correspond à une manière de se représenter les choses, les événements et de se percevoir dans ses capacités à agir. Ici, la représentation n'est pas à l'abri des inférences arbitraires, des généralisations, des abstractions sélectives ou des jugements de valeur. » (*Ibid*). La structure d'accueil peut alors être sous l'influence d'une « charge représentationnelle » qui est justement la cause d'interprétations erronées, de croyances irrationnelles, selon le modèle d'A. Ellis (1962), ou encore de pensées automatiques et de distorsions cognitives, selon le modèle de A.-T. Beck (Beck & coll., 1979) » (*Ibid*). Les pensées automatiques, par exemple, influencent les jugements que le sujet porte sur lui-même ; « la perte de l'estime de soi, l'anxiété et l'évitement ne sont que la traduction clinique de la perturbation du traitement de l'information par les schémas exprimés au niveau clinique par des pensées automatiques négatives. "tu vas être ridicule" » (Beck, cité par Bois, 2007, p. 99). Ce caractère interprétatif des représentations me semble un axe d'étude intéressant dans le cadre de ma recherche, au regard du phénomène de dévalorisation qu'a tendance à induire la difficulté perceptive initiale et persistante.

La psychologie de la personne joue donc un rôle clé dans la représentation du monde et de soi, influençant la personne dans sa manière d'accueillir le monde et de s'accueillir elle-même. Ces enjeux psychologiques conditionne la malléabilité de la structure d'accueil : « La plasticité des structures d'accueil dépend du système de valeur et de l'identité du sujet, ce qui explique en grande partie les "résistances" au changement de structure. » (*Ibid*). Plus que des obstacles à l'apprentissage, ces éléments internes à la personne peuvent apparaître comme des obstacles au changement.

L'ensemble de ces éléments éclaire donc la dynamique de changement que nous allons maintenant développer sous l'angle de l'équilibration des forces que sous-tend cette dynamique.

2 - Le changement, une histoire d'équilibration de forces

En introduction de cette section il m'apparaît important de souligner que les différents modèles que nous venons d'aborder, dans la section précédente, parlent bien sûr d'équilibration, comme résultante même du conflit cognitif activé dans le contact à l'information nouvelle.

Dans cette section, je souhaite prolonger cette notion d'équilibration en étudiant les forces à l'œuvre dans ce phénomène d'équilibration systémique que sous-tend la dynamique de changement, appréhendée ici également en tant que processus de transformation de l'être humain à l'échelle de sa vie.

2.1 La dynamique de changement : une tension entre deux forces

Le changement est un processus paradoxal s'articulant avec la permanence : « Tout système vivant, humain ou social, est régi par deux tendances fondamentales, l'une allant vers l'évolution, l'autre vers l'homéostasie ou "stabilité dynamique" » (Kourilsky, 2008, p. 42). Tout l'art de l'évolution repose donc sur un savant équilibre *tensionnel* entre ces deux tendances fondamentales.

Selon ce même auteur, mieux vaut de petits changements adaptés à la capacité d'absorption du système qu'un changement trop important remettant le système en cause de façon trop fondamentale : « Le plus petit changement effectué créera toujours, telle une onde, des effets ailleurs et plus loin: un peu comme la vaguelette produite par la moindre brise se propage sur toute la surface de l'eau. Nous verrons que les petits pas, bien dirigés, sont paradoxalement à l'origine de grandes avancées car ils évitent d'engendrer ces effets pervers des résistances ou des régressions dues à des enjambées surdimensionnées. » (*Ibid*). Ce passage souligne que le changement dans tout système peut s'avérer un long cheminement reposant sur de petites avancées, dont les effets engendrent d'autres effets et d'autres avancées, renforçant ainsi la progression tout en respectant l'équilibre du système. En rapport avec mon objet de recherche, ce point me semble intéressant en référence à la persistance de la difficulté perceptive et la sensation que la problématique perdure pour ces personnes en difficulté alors même que, peut-être, se joue là pour elles une évolution dont la lenteur apparente est le *prix à payer* pour maintenir leur équilibre.

Soulignant également que vouloir changer ne suffit pas, F. Kourilsky précise que pour évoluer, tout système humain a d'abord besoin d'être reconnu et valorisé : « Le respect et la valorisation des systèmes humains dynamisent leurs ressources d'évolution : paradoxalement, c'est au moment où l'on s'accepte et où l'on se sent accepté que l'on est préparé à changer. » (*Ibid*, p. 46). A l'inverse un non-respect ou une non prise en compte de l'écologie des systèmes peut avoir des conséquences néfastes dans la mesure où « tout système humain (individu, service, entreprise, institution) qui se sent atteint dans son identité se défendra pour compenser cette frustration au lieu d'utiliser ses ressources et compétences pour poursuivre son développement. » (*Ibid*).

Cette notion d'acceptation, par soi mais aussi par les autres, me semble essentielle dans le cadre de ma recherche où comme cela a déjà été spécifié les personnes souffrant de difficultés

perceptives initiales et persistantes ont tendance à se dévaloriser et à se sentir responsables de leur difficulté. La situation peut même induire, pour certains d'entre eux, une ferme volonté de vouloir changer cette situation ce qui, en écho à cette forme de responsabilité, serait également de nature à en freiner l'évolution : « Vouloir changer en luttant contre soi [...] constitue souvent le plus grand obstacle au changement : c'est au contraire la découverte et l'exploitation de la fonction utile d'un comportement ou la découverte de son intention positive (avec ou sans une prescription du symptôme) qui permettent ce lâcher-prise à la base de tout changement profond. » (*Ibid*, p. 34). D'ailleurs pour F. Kourilsky, la grande règle du changement est « qu'il s'opère d'autant mieux qu'il s'effectue inconsciemment. » (*Ibid*).

Enfin, s'appuyant sur les travaux de G. Bateson, F. Kourilsky souligne que « tout changement résulte d'un apprentissage ou l'implique » (*Ibid*, p. 49), précisant ainsi : « si "nous sommes ce que nous avons appris", nous pouvons évoluer en apprenant encore et toujours, et surtout en pratiquant ce que nous avons nouvellement appris » (*Ibid*). C'est ce lien dynamique entre apprentissage et changement selon G. Bateson que je me propose de développer maintenant.

2.2 Apprentissage et changement selon G. Bateson

Pour G. Bateson, figure de proue de l'Ecole de Palo Alto, les différents organismes vivants et les systèmes et sous-systèmes auxquels ils appartiennent évoluent au gré de leurs interactions. L'homme s'inscrit dans une forme d'*écosystémie*¹⁴ dans le sens où il appartient à un système qui comprend un environnement. C'est en interagissant avec son milieu, que l'individu évolue, apprend, change ; il apprend par exemple à se comporter socialement en s'adaptant aux contraintes de ses relations interpersonnelles, sa famille, ses groupes d'appartenance, les différents membres de la société dans laquelle il vit, etc.

En écho à cette *écosystémie*, dans ce processus de changement, qui se joue entre évolution et homéostasie, G. Bateson, distingue deux types de changement : « le changement qui intervient à l'intérieur d'un système ; qu'il nomme le changement 1, et le changement qui affecte et modifie le système lui-même, qu'il appelle le changement 2. » (*Ibid*, p. 43).

2.2.1 Deux grands types de changement

Alors que le changement de niveau 1 « permet au système de maintenir son homéostasie, son équilibre » (*Ibid*, p. 44), le changement de niveau 2 est, lui, source d'évolution. Comme le précise F. Kourilsky, « L'homéostasie d'un système réside dans son aptitude à exercer des phénomènes auto-correcteurs sur les éléments internes ou externes qui menaceraient son

¹⁴ Cette expression vient des termes écologique : « relation avec son environnement » et systémique : « relatif à un système ». Donc, l'écosystémie pourrait se définir par l'adaptation des systèmes entre eux et à leur environnement.

équilibre » (*Ibid*). Les changements de type 1 maintiennent donc l'intégrité du système par des mécanismes auto-régulateurs : « la modification s'opère simplement au niveau des éléments du système » (*Ibid*). Cependant, lorsque l'individu est confronté à des conditions qui poussent son organisme jusqu'à ses limites de fonctionnement, ce processus d'ajustement peut s'avérer insuffisant pour rétablir les conditions optimales de fonctionnement. La personne devra alors recourir à des changements plus fondamentaux, plus profonds, qui nécessitent la modification de la norme même de fonctionnement de l'ensemble du système : « L'accès au changement 2 dans un système humain nécessite que les règles qui le régissent subissent des transformations. » (*Ibid*, p. 45).

Ce changement de type 2, qui signe une réelle évolution dans le sens d'une transformation et non dans le sens d'une évolution purement adaptative, est en fait, le fruit d'une mutation du système qui, soumis à certaines conditions ou circonstances, rencontrent ses limites adaptatives. Ceci rejoint sur le principe la théorie d'accommodation et d'équilibration de J. Piaget que nous venons de voir. Seulement si la théorie constructiviste s'applique davantage aux structures cognitives de la personne, cette approche systémique appréhende davantage l'individu dans toute sa complexité d'existence et d'interactions. D'une certaine façon, elle invite à appréhender le principe d'adaptation ou de transformation profonde de la structure d'accueil dans toute sa dimension humaine. Ce regard me semble intéressant pour appréhender mon objet de recherche et les interrogations qui se posent concernant la structure d'accueil des personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes.

2.2.2 Différents niveaux d'apprentissage

Si le changement passe par un apprentissage ou l'implique : « Tout changement résulte soit de l'acquisition de connaissances nouvelles soit d'une reconstruction de la réalité : cet apprentissage peut être conscient ou inconscient, de nature cognitive, technique ou comportementale. » (*Ibid*, p. 49), à l'inverse, il ne résulte pas de changement de tout apprentissage. Ainsi lorsqu'on examine les différents niveaux d'apprentissage définis par G. Bateson, seul le niveau le plus élevé permet d'accéder au changement.

G. Bateson distingue ainsi quatre niveaux d'apprentissage du plus stéréotypé au plus organisé.

- L'apprentissage de niveau zéro correspond à l'arc réflexe et désigne l'apprentissage d'un comportement stéréotypé et répétitif qui, pour un même stimulus, apporte systématiquement une même réponse.
- L'apprentissage de niveau I, fait référence au conditionnement et définit un changement possible de comportement en réponse à un même stimulus à deux moments différents.
- L'apprentissage de niveau II permet un transfert d'apprentissage à d'autres contextes : le sujet apprend à apprendre et il est capable de transposer ce qu'il a appris. Comme le précise F. Kourilsky « Les comportements humains, qui sont à la base de la socialisation de l'individu, peuvent être considérés comme des apprentissages de type 2. » (*Ibid*, p. 51).

- L'apprentissage de niveau III implique une réorganisation plus profonde « qui s'accompagne nécessairement d'une redéfinition de soi-même » (*Ibid*, p. 52).

Seul l'apprentissage de niveau III permet l'accès au changement profond, c'est-à-dire un changement de type 2. En effet, comme le souligne F. Kourilsky, « alors que l'apprentissage 2, au contraire, maintient le système en l'état en renforçant son homéostasie. L'apprentissage 3 consiste à modifier les prémisses qui ont gouverné les apprentissages de type 2 pour générer ensuite des comportements nouveaux plus adéquats. » (*Ibid*, p. 51).

Cette nécessité d'un apprentissage de type 3 pour accéder à un véritable changement prend toute sa signification dans le cadre de la formation en somato-psychopédagogie du fait de son caractère existentielle. D'ailleurs, comme le soulève F. Kourilsky, « Atteindre l'apprentissage 3 relève du domaine de la psychothérapie, du développement personnel et de la conduite du changement en entreprise » (*Ibid*). D'autre part, ce levier de changement que représente l'apprentissage de niveau III, s'impose d'autant plus dans ce contexte de formation pour les personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes que, selon Bateson, « l'individu a besoin d'accéder au niveau 3 d'apprentissage lorsque des contradictions, des inadéquations, des souffrances et des blocages ont été engendrés par des apprentissages de niveau 2 » (*Ibid*).

Cet aspect d'inadéquation, voire d'incohérence, engendré par un apprentissage de niveau 2, me semble, *a priori*, correspondre à ce que vivent les personnes souffrant de difficulté perceptive initiale et persistante en formation de somato-psychopédagogie. En effet, j'é mets l'hypothèse que dans ce contexte de formation, certains apprentissages de niveau 2 se révèlent comme inadaptés, voire révèlent leur caractère inadapté dans d'autres secteurs de vie de la personne, et elle a alors « besoin d'apprendre à changer ses habitudes acquises par l'apprentissage 2, c'est-à-dire à réorienter ses comportements dans des contextes plus appropriés » (*Ibid*). Cependant, comme le souligne F. Kourilsky la mise en œuvre de l'apprentissage 3 par lui-même est délicate dans la mesure où « elle relève d'une réinterprétation de la réalité et non de l'effort ou de la volonté. En effet lorsqu'un apprentissage de niveau 3 s'est accompli chez un individu, il s'est produit spontanément, involontairement, intuitivement. Le plus souvent il résulte d'un événement si important dans la vie de celui-ci qu'il génère simultanément un changement automatique de sa vision du monde. » (*Ibid*).

2.3 Pour Maslow, une force de croissance et une force de régression

Pour A. Maslow, dans chaque être humain, il y a deux sortes de forces : « les unes s'accrochent à la sécurité, à la défense contre la peur [...] Les autres poussent la personne à la réalisation d'elle-même, dans sa totalité et son unicité ; elles l'incitent à la mise en œuvre de toutes ses capacités, à la confiance face au monde extérieur en même temps qu'à l'acceptation de la réalité et de la profondeur de son inconscient. » (Maslow, 1976, p. 53). A. Maslow décrit ainsi le phénomène de croissance normale d'une personne comme « une série de livres

décisions, obligeant chaque individu à choisir, aux divers moments de son existence, entre les plaisirs de la sécurité et ceux de la croissance ; entre la dépendance et l'indépendance, entre la régression et la progression, entre l'immatunité et la maturité. La sécurité a ses angoisses et ses plaisirs, le développement a aussi ses angoisses et ses plaisirs. Nous avançons lorsque les plaisirs de la croissance et les angoisses de la sécurité sont plus grands que les anxiétés de la croissance et les plaisirs de la sécurité. » (*Ibid*, p. 54)

A. Maslow reconnaît que cette formulation de la croissance par le plaisir postule que « ce qui nous semble bon est aussi, au point de vue du développement, ce qui est meilleur pour nous » (*Ibid*, p. 55). Selon le courant humaniste auquel appartient A. Maslow, cette force de croissance guide l'homme vers ce qu'il y a de meilleur pour lui, à partir du moment où il est libre d'agir : « Nous croyons en effet que si le choix est réellement libre et si celui qui choisit n'est pas trop malade ou trop effrayé par le choix, il choisira effectivement le plus souvent dans une direction saine favorisant son développement. » (*Ibid*, p. 56). A. Maslow insiste tout particulièrement sur le rôle de la sécurité dans ce processus de croissance dans la mesure où pour lui : « Le besoin de sécurité est prépondérant sur le besoin de croissance » (*Ibid*). Ceci est à mettre en relation avec la théorie de la gratification des besoins qu'il a développée et qui, selon lui, est « le plus important des principes sous-jacents à un sain développement de l'homme » (*Ibid*, p. 65).

A. Maslow identifie ainsi cinq catégories de besoins fondamentaux qu'il présente dans un ordre hiérarchique à travers la « pyramide des besoins » (Maslow, 1954) : physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime, et d'accomplissement. Les besoins physiologiques, qualifiés de primaires correspondent aux besoins vitaux : se nourrir, boire, se reposer, être en bonne santé, etc... Les besoins de sécurité consistent à se protéger contre les différents dangers qui nous menacent. S'ils recouvrent le besoin d'un abri (logement, maison), la sécurité des revenus et des ressources, la sécurité physique contre la violence, la délinquance, les agressions, etc..., ils concernent également la sécurité morale et psychologique, la stabilité familiale ou, du moins, une certaine sécurité affective et sociale. Les besoins d'appartenance révèlent la dimension sociale de l'individu qui a besoin de se sentir accepté par les groupes dans lesquels il vit (famille, travail, association, ...) ; ces besoins passent par l'identité propre de la personne et le besoin d'aimer et d'être aimé. Il oriente l'individu dans ses relations affectives avec les autres ainsi qu'à rechercher une place dans un groupe. Les besoins d'estime se déclinent en relation avec l'estime de soi mais également en écho à l'estime que les autres ont de nous, prolongeant en quelques sortes le besoin d'appartenance à travers le souhait de la personne d'être reconnu en tant qu'entité propre au sein des groupes auxquels elle appartient. Enfin le besoin d'accomplissement correspond à la possibilité de déployer ses potentialités ; ce besoin nous pousse à réaliser ce pour quoi nous sommes faits.

Si le besoin d'accomplissement est primordial pour chacun d'entre nous, il est conditionné par la satisfaction des niveaux inférieurs. En effet, selon la théorie de Maslow, l'émergence d'un besoin nouveau et plus élevé n'est possible que lorsque les besoins inférieurs ont été suffisamment gratifiés. Cette théorie est aujourd'hui grandement controversée dans la hiérarchie qu'elle décline, par exemple le besoin d'estime chez certaines personnes peuvent les amener à négliger le besoin de sécurité au cours d'activités téméraires mais socialement valorisées (défis et records divers). Cependant elle décrit à mon sens un phénomène intéressant à prendre en compte dans le cadre de ma recherche.

Comme le précise A. Maslow, « ces besoins forment une structure intégrée plutôt qu'un arrangement dichotomique et s'appuient les uns sur les autres. Le besoin supérieur de réaliser les talents spécifiques repose sur une satisfaction continue des besoins de sécurité, qui ne disparaissent pas, même dans l'état d'inactivation (par inactivation, j'entends par exemple la satiété après un bon repas). Cela implique que le processus de régression vers les besoins inférieurs reste toujours une possibilité et dans ce contexte ne doit donc pas être considéré uniquement comme pathologique, mais encore comme absolument nécessaire à l'intégrité de l'organisme et indispensable pour permettre l'existence et le fonctionnement des besoins supérieurs. La sécurité est une condition préalable, sine qua non, à l'amour, lui-même, condition préalable à la réalisation de soi. » (*Ibid*, p. 197). Ce passage met en lumière la dynamique d'interaction entre les différents besoins soulignant l'alternance possible du sujet « sain » entre croissance et régression. Dans cette dynamique se joue l'intégrité du système et à ce titre la sécurité peut être le choix le plus pérenne comme le souligne A. Maslow, s'appuyant sur son expérience clinique : « Le choix de la sécurité est sage quand il évite une souffrance plus grande que ce que la personne peut supporter à ce moment-là. » (*Ibid*, p. 63).

Dans le cadre de ma recherche, ces besoins latents non gratifiés peuvent être envisagés comme une piste de compréhension de la difficulté qu'ont les personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes à évoluer vers une autre mode de relation au Sensible dans le sens où elles restent, en quelque sorte, mobiliser par ce(s) besoin(s) qui appellent.

2.4 Pour la PPP, potentialisation de deux forces opposées : une force de renouvellement et une force de préservation

En psychopédagogie perceptive, nous appréhendons la dynamique de changement à travers la rencontre entre deux forces : une force de préservation et une force de renouvellement. Selon D. Bois, ces deux forces sont en présence chez chaque être humain : « Tout homme est confronté à deux forces : une force de rétention, de préservation et une force de renouvellement » (Bois, 2006b). Dans la pratique de la somato-psychopédagogie, cette

tension entre ces deux forces a une réalité corporelle tangible que l'on peut percevoir en particulier en médiation manuel à travers la modulation tonique¹⁵ lors du point d'appui : « Le seuil maximum de la réponse répond à la tension psychotonique maximale et traduit la confrontation entre la force de renouvellement de la personne, sa volonté de changer, d'évoluer, de se laisser guider par ce qui émerge de la profondeur et la force de préservation, sa résistance au changement, ses peurs et sa difficulté à se laisser guider par le processus. Il s'agit d'un moment intense de confrontation perceptivo-cognitive : une lutte entre ce qui est ressenti, éprouvé et la raison. » (Courraud, 2007, p.72). Cette confrontation se traduit sous la main par la sensation d'une résistance dynamique qui naît de la rencontre du mouvement interne et de l'immobilité. Une immobilité peut être corporelle mais également psychique, comportementale ; elle peut également porter les traces de notre histoire individuelle. L'immobilité se révèle sous forme de tensions, de blocages, de retenues, de zones en absence, de stratégies, de représentations, etc... mais elle est surtout « quelque chose en attente de devenir vivant, en souffrance de devenir vivant. » (Berger, 2008).

L'immobilité est en effet un réservoir de potentialité. Comme le décrit D. Bois, lorsqu'il parle de ce septième sens qu'est le Sensible : « Ce sens spécial donne notamment à ressentir, dans l'enceinte intime de sa propre matière corporelle, la présence de densités, de ralentissements, d'immobilités internes qui offrent une résistance à l'activation de la force hyperorganique. De cette rencontre qui s'actualise dans la matière naît le « sentiment d'existence ». (Bois, 2002, p.79). Ainsi l'immobilité en tant que lieu d'expression de la force de préservation, emporte avec elle une opportunité d'actualisation de nos stratégies de vie et de renouvellement dans la rencontre avec cette dynamique vitale qu'est le mouvement interne.

2.4.1 La force de renouvellement du mouvement interne

Le mouvement est une expression du vivant qui est une force de régulation physique et psychique : « Nous abordons le mouvement interne comme une animation de la profondeur de la matière portant en elle une force qui participe non seulement à la régulation de l'organisme, mais aussi à l'équilibre du psychisme. » (Bois, Austray, 2007, p.7). Cette force de vie tend toujours vers l'amélioration voire la libération. En s'appuyant sur cette force de vie et le rapport que la personne développe à son intériorité qui s'anime, le somato-psychopédagogue vise avant tout à rendre mobile ce qui est immobile et accompagner la personne dans le

¹⁵ « Le praticien perçoit, sous sa main, une modulation psychotonique qui se manifeste d'abord par un délai d'apparition de la tension tonique suite à un toucher relationnel adéquat. Progressivement, il assiste en direct à une diffusion de cette tension dans l'étendue du corps (contagion tonique). Puis il perçoit l'implication de la personne à travers l'intensité de la réponse tonique qui atteint un seuil maximum traduisant la confrontation entre la force de renouvellement du corps et la force de préservation (moment intense de confrontation perceptivo-cognitive : constructivisme immanent). Enfin, la main perçoit un relâchement tonique donnant lieu à un mouvement interne de résolution de la résistance tissulaire et cognitive. » (Bois, 2008, p.18)

déploiement de cette mobilité aussi bien corporellement que psychiquement ainsi que dans ses comportements. En effet, ainsi qu'abordé dans le premier chapitre de cette partie théorique, notre approche repose sur la notion de potentialité humaine que matérialise le mouvement interne. Dans la démarche compréhensive de sens qui est la nôtre en somato-psychopédagogie, le renouvellement dont il est question est à la fois perceptif et cognitif : « Au contact du mouvement interne, comme au sein de la modulation tonique dans le point d'appui, nous pouvons laisser émerger et nous approprier de nouvelles sensations qui peuvent modifier nos représentations » (Berger, 2008).

Comme je l'ai déjà évoqué, cette force de renouvellement rencontre souvent des obstacles en particulier des résistances représentationnelles. Dans sa recherche doctorale, D. Bois a mis en évidence que ces résistances font partie du processus de transformation de l'étudiant mis en situation de relation au corps Sensible et, d'une certaine façon, participent au déploiement de cette transformation comme l'exprime cette étudiante : « Nous constatons donc que le sensible peut modifier nos représentations, qu'il nous permet d'agir différemment en apprenant de nous-mêmes, de notre expérience, de notre vie ; Il nous apporte une certaine lucidité sur nos stratégies et celles des autres et surtout modifie le rapport que nous entretenons à nous-mêmes, à nos pensées, aux événements.» (Etudiante, citée par Bois, 2007, p. 311).

Cependant ce processus d'apprentissage au contact de la nouveauté perceptive passe en général par une phase délicate : « la phase de négociation entre cette nouveauté et la structure d'accueil de la personne, faite de ses habitudes, de ses repères, de ses valeurs ; phase de négociation qui peut générer certaines tensions. L'art de notre accompagnement consistera donc à réussir à faire en sorte que cette tension devienne productrice de transformation. En effet, une fois que la personne entre en rapport avec sa force de renouvellement et que s'active en elle sa résistance, c'est elle-même qui est au cœur de la négociation. Or, elle n'est pas formée pour cela, elle n'a pas appris à la gérer. Comment faire pour que cette rencontre soit malgré tout constructive et qu'elle débouche sur des prises de conscience, de décision et de passage à l'action ? » (Bois, 2007, p. 115).

2.4.2 La force de préservation de la structure d'accueil

Dans cette négociation avec la structure d'accueil s'exprime la force de préservation de la personne ; c'est « la partie raisonnable de la personne » (Berger, 2008). Cette force de préservation est aussi une force de régulation, dont la fonction première est d'assurer la sauvegarde de la personne, sa « stabilité dynamique » pour reprendre l'expression de F. Kourilsky. En ce sens elle ne s'oppose pas à la force de renouvellement, mais elle est garante du maintien de la stabilité à travers le respect d'un rythme d'évolution propre à la personne. Cette « loi d'évolutivité de la personne » (*Ibid*) dépend de l'individu, de son histoire, de ses représentations, au sens large du terme, nous dirons, de ce qui le structure, mais elle est

également sous l'influence du rapport singulier que la personne entretient, développe avec le Sensible lorsqu'elle est mise en situation de relation au corps Sensible.

Cette vision de la force de préservation s'inscrit dans la philosophie de la somato-psychopédagogie qui ne consiste pas à vouloir changer la personne mais bien à l'enrichir de nouveaux possibles, d'un point de vue perceptif mais également cognitif et comportemental à travers le retour réflexif sur l'expérience. C'est en quelques sortes une pédagogie *additionnelle*, qui sollicite la personne dans des potentialités perceptives et cognitives non encore explorées. Cet enrichissement s'appuie sur l'existant : la personne avec ses ressources du moment, ses stratégies actuelles, qu'elles soient perdantes ou gagnantes, mais aussi sa structure identitaire. Ainsi comme le souligne E. Berger « La création de soi ne peut pas naître d'une nouveauté absolue. C'est la rencontre en nous entre le connu et l'inconnu. L'inconnu éclaire le connu d'un nouveau jour et le connu permet de rencontrer l'inconnu » (Berger, 2006c)

2.4.3 Le processus de transformation : une équilibration entre la force de renouvellement et la force de préservation

Comme l'illustre l'évolution de la modulation tonique au point d'appui, la rencontre entre ces deux forces tend vers un processus de résolution : « Dans cette situation, mouvement interne et immobilité sont deux forces opposées qui ne s'annulent pas, ne s'inhibent pas, mais au contraire se potentialisent l'une l'autre sous la forme de la création de quelque chose de nouveau, fruit de leur rencontre » (Berger, 2006b, p. 49). Dans le point d'appui qui mobilise la force interne, la solution du patient se trouve au cœur de son immobilité ; la personne porte en elle la solution. La résistance vivante et sensible est la résultante de ce dialogue évolutif et constructif entre préservation et transformation et exprime la singularité de la personne. Cette réalité tangible et perceptible au point d'appui nous éclaire sur la reconnaissance nécessaire de ces deux forces en présence dans le processus de transformation : la force de renouvellement avec son potentiel de transformation et la force de préservation en tant qu'équilibre de soi à cet instant et dont, d'une certaine façon, l'émergence de la force de renouvellement dépend.

En ce sens, la dynamique de transformation en somato-psychopédagogie est un processus accueillant, qui laisse à la fois la place à l'existant d'exister et au nouveau de s'installer. Faire l'expérience de soi-même, c'est déjà aller à la rencontre de soi dans l'instant présent plutôt qu'être tendu vers un soi idéal, autrement dit c'est être capable de s'accueillir tel que l'on est et tel que l'on se sent devenir. On rejoint en cela F. Kourilsky lorsqu'elle met en garde sur la volonté de vouloir (se) changer. Comment pourrait-on être soi en refusant une partie de nous-même qui nous constitue ? Comment peut se déployer notre processus de transformation s'il

ne peut pas s'appuyer sur toutes les facettes constitutives de notre être, support même de ce processus d'évolution et baromètre de cette transformation ?

D'autre part comme le souligne D. Bois « Cette force de vie qu'est le mouvement interne va toujours dans le sens de la potentialité à condition que je me laisse croître au rythme de cette potentialité. Avec le mouvement interne, tout se clarifie au rythme de la personne. Très souvent, on veut aller plus vite » (Bois, 2005b). Apparaît là un autre niveau d'acceptation dans le processus de transformation à l'œuvre au contact du Sensible : le temps de la négociation, la (les) négociation(s) entre cette force de préservation et cette force de renouvellement à l'échelle d'une vie. Cette durée de maturation est différente pour chacun de nous. L'accepter, c'est également écouter la partie raisonnable en nous. Comme le souligne D. Bois « pour savoir attendre, il faut l'humilité d'aller à son propre rythme ! » ... (*Ibid*).

Ces derniers éléments prennent tous leur sens dans le cadre de ma recherche. En effet, tout d'abord comme D. Bois a pu l'exprimer quelquefois, lorsqu'on l'interroge sur le fait de ne pas arriver à vivre cette *chose-là* (la rencontre avec le mouvement interne), selon lui, « c'est la partie raisonnable de soi qui sait attendre » (*Ibid*). Cela rejoint l'idée qu'il y a un moment où le changement est possible et disons *vivable* en soi.

D'autre part dans cette négociation qui se joue inévitablement dans cette difficulté perceptive qui perdure, quel est l'enjeu ? Envisager le processus de transformation selon cette loi d'évolutivité à la fois invariante et singulière nous amène à nous questionner sur les avantages, probablement inconscients, que la personne a à ne pas sentir ? Mais également sur la composante temporelle de la dynamique de changement ?

PARTIE II

CADRE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIE

CHAPITRE I

POSTURE EPISTEMOLOGIQUE

Dans toute recherche, le choix de la posture épistémologique, tout comme celui de la méthodologie de recherche, est dicté par leur cohérence avec l'objet et la question de recherche. Dans le respect de cette cohérence, l'objet de ma recherche – les difficultés perceptives initiales et persistantes en formation de somato-psychopédagogie – et la question soulevée – quelles sont les dynamiques à l'œuvre chez des adultes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes dans leur processus de professionnalisation ? – m'ont naturellement amenée à opter pour une posture impliquée au sein d'une démarche de recherche qualitative.

C'est ce *naturellement* que je vais argumenter dans ce chapitre en développant dans une première section la nature de mon implication dans ma recherche en tant que praticien-chercheur du Sensible et, dans une seconde section, les attributs spécifiques de ma démarche de recherche qui s'inscrit dans le champ de la recherche qualitative.

1 - Une posture assumée de praticien-chercheur

Comme l'introduit C. De Lavergne : « Le 'praticien-chercheur' est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche ... » (De Lavergne, 2007, p. 28). Mon projet de recherche est issu de mon terrain professionnel en somato-psychopédagogie et ce, à double titre. D'une part, j'ai moi-même souffert de difficultés initiales et persistantes dans mon parcours de formation professionnelle en somato-psychopédagogie. D'autre part, en tant qu'assistante de formation en somato-psychopédagogie, je reconnais ce type de difficultés chez certaines personnes que j'accompagne et me retrouve alors confrontée au défi d'accompagnement que représentent ces personnes. Face à ces enjeux, l'articulation entre ma recherche et ma pratique professionnelle est à la fois une nécessité et une source d'inspiration.

En effet, plus qu'une posture, le praticien-chercheur se caractérise par une double appartenance où pratique et recherche interagissent et se nourrissent réciproquement, comme le souligne A. Perrault Soliveres : « La recherche peut se trouver ainsi au service de la professionnalité, comme la professionnalité au service de la recherche, se découvrant, se métamorphosant mutuellement dans leurs aspects les plus irréductiblement vivants. » (Perrault Soliveres, 2001, p. 46).

À travers cette recherche, j'ambitionne de mettre à jour les dynamiques à l'oeuvre chez les personnes traversant ce type de difficultés afin de pouvoir mieux les accompagner dans le futur : « La recherche vise aussi à faire émerger des dynamiques d'expérimentation et d'action réflexive sur le terrain, à dégager quelques pistes d'action pour mieux faire, pour faire autrement. » (De Lavergne, 2007, p. 32).

1.1 Plus qu'une posture : être un chercheur de l'intérieur, impliqué

Les difficultés perceptives abordées dans cette recherche sont des difficultés à double titre : en termes d'apprentissage d'une part, et en tant que rapport au Sensible d'autre part, objet et support même de cet apprentissage et de l'activité de somato-psychopédagogie. Avec un tel cahier des charges, la posture de *chercheur de l'intérieur* s'impose.

En effet, le contact avec le Sensible n'est pas spontanément accessible, comme le soulignent M. Humpich et G. Lefloch : « il est très difficile de faire entrevoir le monde des perceptions à partir duquel nous travaillons à une personne qui n'aurait pas eu l'opportunité d'en faire l'expérience par elle-même. » (Humpich, Lefloch, 2008, p. 19). De plus, comme ont pu me le confier certains formateurs, il est difficile d'appréhender ce type de difficultés perceptives persistantes lorsqu'on n'en a jamais souffert personnellement.

En tant que professionnelle en somato-psychopédagogie, et une professionnelle qui s'est *frottée* à ce type de difficultés, je me sens pour ma part non seulement intimement concernée par cette problématique, mais aussi *légitimée* dans son exploration à travers l'accès *expérientiel* à ces difficultés que je connais. R.C. Kohn décrit ainsi les atouts de l'appartenance au groupe étudié : « Cette appartenance lui donne accès à des connaissances sur ce groupe social auxquelles le chercheur venant de l'extérieur accède bien plus difficilement, et il peut entendre et comprendre des choses incompréhensibles à quelqu'un venant ponctuellement, même si ce dernier s'immerge, s'engage et "parle en son nom propre". » (Kohn, 2003, p. 20).

Cette dimension du projet de recherche de « comprendre autrement, tout en restant à l'intérieur », telle que la définit C. De Lavergne, vise à « accéder à de nouvelles compréhensions d'un monde professionnel connu » (De Lavergne, 2007, p. 30), en mobilisant des éléments théoriques et de méthodes, tout en respectant l'individu dans son identité. A ce titre, le praticien-chercheur devient alors « le "témoin des témoins", et son intention est de faire connaître "de l'intérieur" des acteurs et leur capacité d'innovation ordinaire, leur énergie pour dépasser et contourner les enfermements dont ils sont victimes sur leurs terrains quotidiens » (Bézille, 2000, p. 208). Comme le déroule C. De Lavergne, le praticien-chercheur non seulement « propose à la communauté scientifique un autre accès à un monde professionnel » (De Lavergne, 2007, p. 31) mais de plus « il veut faire reconnaître le savoir issu de cette pratique de l'innovation ordinaire » (*Ibid.*, p. 31).

Si ce positionnement face à la communauté scientifique reste valable dans le cadre de ma recherche, en tant que praticien-chercheur du Sensible, je pousserai plus loin cette notion de positionnement dans une dimension intra-communautaire où ma recherche me fait être, en quelque sorte, le « témoin des témoins », aux yeux de la communauté des praticiens du Sensible toute entière, de cette *sous-communauté* de praticiens en difficultés perceptives dans leur parcours professionnel. Je me sens donc pleinement occuper le statut de chercheur de l'intérieur avec la nature d'implication intrinsèque que ce statut sous-tend.

Intimement concernée par ma question de recherche, à la fois personnellement et professionnellement, la posture de praticien-chercheur est également particulièrement adaptée dans ce qu'elle offre d'équilibration entre prise de distance et implication.

1.2 La mise à distance dans l'implication

Comme j'ai pu l'expérimenter dans le cadre de ma recherche, ma posture de praticien-chercheur m'a permis à la fois de pénétrer la problématique des difficultés perceptives et de prendre de la distance vis-à-vis de cette même problématique. Je peux ainsi confirmer ce propos de R. Kohn : « Engager une recherche à partir de et à propos de sa propre sphère d'action constitue une situation paradoxale : c'est en examinant de près cette pratique que les acteurs prennent de la distance par rapport à elle. C'est en portant une interrogation systématique sur un aspect particulier que les facteurs en jeu et leurs articulations peuvent être mis au clair. » (Kohn, 1986, p. 818).

Dès le début de ma recherche, cette posture m'a invitée à me *dégager* des effets de mes propres difficultés perceptives sur ma pratique professionnelle (et personnelle) en renforçant l'observateur en moi. J'utilise volontairement le terme de *renforcer* car, d'une certaine façon, une posture de recherche est déjà présente dans notre approche, dans l'objectif de tirer du sens de l'expérience. Dans la posture typique du somato-psychopédagogue en exercice se trouve en effet déjà présent un « double je » habituellement propre à la position du chercheur : un *je qui vis* – le "je" du praticien qui pose ses actions d'intervention – et un *je qui observe* – celui du praticien réflexif qui doit être capable de se tenir au courant de ce qu'il fait pour réguler ses actions en temps réel. Dans l'expérience de recherche au contact du Sensible, ma posture de praticien-chercheur vient dynamiser ce double regard en enrichissant ma pratique d'un questionnement qui, au-delà de tirer du sens pour moi-même ou pour mon élève, vise à laisser émerger de la connaissance en écho à ma question de recherche. Et dans le même temps, le vécu de ma pratique vient aussi éprouver mes axes de réflexion et de recherche sur ce thème, de façon moins singulière, élargissant ainsi à la fois mes horizons perceptifs et cognitifs en rapport à cette problématique.

En tant que praticien-chercheur, je me sens ainsi en contact étroit avec la notion d'intrication à laquelle R. Kohn fait référence : « Les positions de « chercheur » et celle de « praticien » ne

sont pas seulement alternantes, elles sont vécues aussi dans la synchronicité. Quand il s'engage dans une pratique, il mobilise aussi des observations et des analyses de chercheur. En tout état de cause, le chercheur ne veut ni abandonner sa position initiale, ni l'ignorer, ni en faire fi. De ce fait, il brouille les limites instituées. » (Kohn, 2001, p. 31).

1.3 *Une subjectivité revendiquée*

Impliquée dans ma recherche, je m'y sens immergée en tant que participante – « le chercheur fait partie de son champ d'investigation » (Kohn, 2002, p. 8) –, mais j'en suis également « l'instrument » (De Lavergne, 2007, p. 34) avec toute la subjectivité que cela induit de ma part. La posture de praticien-chercheur permet d'assumer cette subjectivité du chercheur comme un outil plutôt qu'un handicap, dès lors que celui-ci « questionne son implication et le mode de production de ses connaissances » (De Lavergne, 2007, p. 33). Sur la base de ces précautions méthodologiques et de posture, la subjectivité, invariablement présente dans l'interaction entre observateur et observé, devient alors un « moyen de production d'une connaissance par l'expérience » (De Lavergne, 2007, p. 37).

La reconnaissance de la subjectivité est cruciale dans le cadre de ma recherche, et de toute recherche sur et par le Sensible en général. En effet, le rapport au sensible appartient par définition au monde de la subjectivité et ne peut donc véritablement être approché que par une démarche et une posture qui prend en considération cette subjectivité, voire qui s'y appuie.

Dans le cadre de ma recherche, les difficultés perceptives et le rapport à ces difficultés pour les personnes interrogées, non seulement sont empruntées de subjectivité mais de plus s'expriment et sont exprimées de façon subjective également. D'autre part, le rapport Sensible, subjectif, est également en jeu dans la recherche même, en particulier dans les entretiens, à travers une composante clé de notre approche : « la réciprocité actuante »¹⁶ (Bois, Austry, 2007 ; Bourhis, 2009). L'interaction Sensible qu'est la réciprocité actuante fait pleinement jouer la dimension d'interactivité entre l'interviewé et l'interviewer, comme *berceau de production de connaissances*. Cette interaction Sensible est à mon sens dans la lignée de ce que souligne R.C. Kohn, bien qu'elle fasse référence à une sensibilité d'un autre ordre : « ... le chercheur est obligé d'écouter avec toute sa propre sensibilité. Pas tirer la couverture à lui, ni uniquement à l'autre, il y a quelque chose qui se passe entre eux deux, et c'est ça qui construit les données. » (Kohn, 2002, p. 15).

16 En somato-psychopédagogie, ce mode de relation « ... traduit un rapport d'implication et d'influence réciproques entre le percevant et la chose perçue. La réciprocité actuante constitue ainsi pour nous le primat de la relation qu'un sujet instaure avec lui-même mais aussi avec autrui. » (Bois, Austry, 2007, p.11)

1.4 *Une dimension de développement personnel : oser s'exposer*

Je conclurai sur la dimension personnelle qu'induit « cette nouvelle identité constituée de l'interaction entre ces deux mondes : un praticien qui cherche, un chercheur qui pratique » (De Lavergne, 2007, p. 29). De formation scientifique, ce qui m'apparaissait spontanément dans l'initiation de ma recherche était, d'une part, de pouvoir déployer ma réflexion sous une forme de recherche que je ne connaissais pas (la recherche qualitative) et, d'autre part, de légitimer ma pratique comme support et source de connaissances. Pour moi, adopter la posture de praticien-chercheur signifiait, avant tout, adopter la posture de celui qui questionne inlassablement sa pratique et son expérience dans un souci de converger vers ce qu'il y a de moins révélé ...

Aujourd'hui, en ayant appris à maîtriser cette posture, je vis ma recherche comme un processus de création interactif entre ma pratique, mon questionnement et moi-même. En contraste avec d'autres expériences de recherche ou d'écriture que j'ai pu faire, dans cette recherche, je me sens m'exposer. Pour moi, le praticien-chercheur s'expose. Comme tout chercheur, il s'expose à la nouveauté, à être en contact avec ce qu'il ne connaît pas, mais il s'expose aussi à *se* vivre autrement en écho à ce que les autres acteurs de sa recherche lui offrent. Il s'expose au processus qu'il met en œuvre dans une dynamique commune avec les personnes interrogées et qui, l'espace d'un moment, deviennent des co-chercheurs. Il s'expose surtout à ne plus pouvoir travailler, pratiquer de la même façon, voire vivre de la même façon. Investir un processus de recherche dans cette forme d'implication, c'est accepter de se laisser altérer. Le praticien-chercheur « permet qu'une perturbation soit créée en lui » (Devereux, cité par Kohn et Nègre, 2003, p. 230), en empruntant un chemin sollicitant : « Le processus est un pèlerinage, un passage, une épreuve » (De Lavergne, 2007, p. 39).

Comme le souligne C. De Lavergne « La recherche vise le développement personnel, et non seulement la production d'un nouveau savoir » ; dans cette recherche en tant que praticien-chercheur, je me sens me mettre en *jeu* et en *je*.

2 - *Paradigme compréhensif et démarche qualitative*

Ne cherchant pas à *prouver* mais plutôt à *comprendre*, voire à conceptualiser les phénomènes étudiés à travers une forme d'immersion dans les contenus de vécus recueillis, ma recherche se situe dans le paradigme compréhensif et interprétatif (Dilthey, 1992 ; Paillé, 1997). En effet, l'approche compréhensive énonce « que le monde des acteurs humains est un monde de significations et que ce qui importe c'est de comprendre ce monde » (Mucchielli, 2004, p. 30) ; elle postule aussi « la possibilité qu'à tout homme de pénétrer le monde des significations d'un autre acteur humain. » (*Ibid*). Dans cette optique, je soulignerai deux caractéristiques qui justifient ma démarche de recherche qualitative.

Tout d'abord, cette recherche repose sur le recueil et l'analyse des vécus de personnes souffrant ou ayant souffert de difficultés perceptives initiales et persistantes dans leur parcours de professionnalisation en somato-psychopédagogie. Or, les vécus d'expérience sont typiquement des données qualitatives, en référence à la définition qu'en donnent P. Paillé et A. Mucchielli : « Une donnée qualitative est une donnée de signification immédiate revêtant une forme discursive. » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 51).

Par ailleurs, ces vécus ont été recueillis à travers des entretiens de recherche selon des conditions favorisant l'expression de la subjectivité de l'interviewé, et leur analyse a été conduite non pas dans une orientation de mesurer, quantifier, mais bien de décrire, appréhender, étudier un phénomène, en l'occurrence les dynamiques à l'œuvre chez ces adultes dans leur processus de professionnalisation. En ce sens, ma recherche s'inscrit pleinement dans la définition suivante : « la recherche est dite " qualitative " principalement dans deux sens : d'abord dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus pour, d'une part, recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo...), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que de les transformer en pourcentages ou en statistiques) » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 9).

C'est en accord avec ce paradigme que ma démarche de recherche s'appuie sur une méthodologie de recherche d'inspiration phénoménologique et heuristique. D'un point de vue technique, mon analyse de données s'appuiera sur une méthodologie de théorisation ancrée.

2.1 Une méthodologie d'inspiration phénoménologique et heuristique

Ma méthodologie générale de recherche est d'inspiration phénoménologique. En effet, pour analyser les vécus subjectifs des personnes souffrant ou ayant souffert de difficultés perceptives initiales et persistantes, il me fallait dans un premier temps pouvoir accéder aux données à travers une analyse descriptive qui révèlent leurs contenus, ce qu'offre une démarche phénoménologique comme le précise Van Manen : « La science humaine phénoménologique est l'étude des significations vécues ou existentielles ; elle essaye de décrire et d'interpréter ces significations avec un certain degré de profondeur et de richesse. » (Van Manen, cité par Bois, 2007, p. 136)

Cependant, comme le précise D. Bois, « ... la démarche phénoménologique n'aborde que de manière indirecte la place du chercheur dans son propre processus évolutif. » (D. Bois, 2007, p. 137). Au regard de ma posture de praticien-chercheur, ma méthodologie de recherche a donc dû s'enrichir, de fait, d'une dimension heuristique où se retrouve l'empreinte du

praticien-chercheur dans son expérience, très spécifique, de recherche sur le sensible et au contact du sensible.

Dans la recherche heuristique, non seulement le chercheur connaît bien le phénomène qu'il étudie mais en plus il vit sa recherche en première personne : « La recherche heuristique est un processus qui commence par une question ou un problème que le chercheur souhaite éclairer ou approfondir. La question s'appuie sur ce qui a été un enjeu personnel et une interrogation dans sa quête pour se comprendre soi-même et le monde qui l'entoure. Le processus heuristique est autobiographique, cependant dans pratiquement toute question qui importe personnellement il y a une dimension sociale - et peut-être universelle – de sens. » (Moustakas, 1990, p.15).¹⁷

Ainsi, l'objet d'étude de la recherche heuristique qui est comme le précise P. Paillé « l'intensité d'un phénomène tel qu'un chercheur et des co-chercheurs l'ont vécu ». » (Paillé, 2007, p. 144) sous-tend non seulement l'implication du chercheur mais aussi une expérience personnelle du phénomène étudié. Cette implication montre la convergence entre la démarche heuristique et la posture de praticien-chercheur.

Cependant, si la description a pleinement sa place dans la démarche heuristique et phénoménologique, celle-ci peut se prolonger dans une dimension interprétative « ... pour la raison principale que la description de l'expérience même appelle déjà son interprétation pour que son sens en soit mis à jour. » (D. Bois, 2007, p. 142). Cette volonté interprétative se traduit dans ma démarche par mon choix d'opter pour une analyse par théorisation ancrée, qui constitue le dernier point que je souhaite aborder ici pour achever de présenter ma posture de recherche qualitative.

2.2 Une analyse par théorisation ancrée

Précisant que « la théorisation est, de façon essentielle, beaucoup plus un processus qu'un résultat » (Paillé, 1994, p. 149), P. Paillé souligne combien « l'analyse par théorisation ancrée est une méthode extrêmement stimulante pour quiconque désire pousser l'étude de son objet de recherche au-delà d'une première analyse descriptive, même s'il n'a pas l'intention d'aller jusqu'à une théorisation avancée. » (*Ibid*, p. 150). Je me trouvais, en tant que chercheur, dans ce cas de figure : au-delà de la compréhension de ce qui se joue dans les difficultés perceptives, ma volonté dans cette recherche était d'identifier et de spécifier les dynamiques à

17 Ma traduction de la citation suivante en anglais: « . . . Heuristic inquiry is a process that begins with a question or problem which the researcher seeks to illuminate or answer. The question is one that has been a personal challenge and puzzlement in the search to understand one's self and the world in which one lives. The heuristic process is autobiographic, yet with virtually every question that matters personally there is also a social - and perhaps universal – significance. »

l'œuvre dans ce type de difficultés. A ce titre, l'analyse par théorisation ancrée m'est très vite apparue comme la méthode d'analyse la plus appropriée pour tendre vers cet objectif et répondre à ma question de recherche.

L'analyse par théorisation ancrée, est une méthodologie d'analyse qualitative qui, tout en restant au plus près des données, vise à produire une modélisation théorique. En ce sens, elle dépasse largement la simple analyse descriptive, ainsi que le précisent A. Strauss et J. Corbin, pour qui la théorisation ancrée est « non pas la quantification des données qualitatives, mais plutôt un processus non mathématique d'interprétation, entrepris dans l'objectif de découvrir des concepts et des rapports entre les données brutes afin de les organiser dans un schéma théorique et explicatif. » (Strauss, Corbin, 2004, p. 28). Comme le précisent ces mêmes auteurs : « Un chercheur ne commence pas un projet avec une théorie préconçue. Il débute plutôt par un champ d'étude qui permet aux données de faire émerger la théorie » (*Ibid*, p. 30).

Historiquement, la théorisation ancrée est une méthodologie de recherche à la fois *ancrée dans la pratique terrain et fondée sur les données de recherche* (Austry, 2009). C'est donc une démarche d'analyse totalement cohérente avec ma posture impliquée de praticien-chercheur. Ceci d'autant plus que comme pour toute analyse qualitative, les résultats produits sont « une émergence de sens qui naît de la rencontre entre cet être structuré en projet (qu'est le chercheur) avec la multiplicité des données en provenance de la situation problématique faisant l'objet de la recherche. » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 26).

Cependant cette posture d'analyse est exigeante dans la mesure où, par le fait même qu'elle est ancrée dans les données, elle « ne constitue pas un repère fixe ; au contraire, elle va varier, même sensiblement, à mesure de l'avancement des travaux » (*Ibid*, p.48).

L'analyse elle-même repose sur un processus itératif qui peut être synthétisé en plusieurs étapes, elles-mêmes subdivisées en sous-étapes. Je me propose d'introduire ici ces différentes étapes de façon synthétique en m'appuyant sur le chapitre méthodologique de la thèse de D. Bois (Bois, 2007, pp. 152-154), l'article de P. Paillé (Paillé, 1994) et le cours de D. Austry (Austry, 2009) sur ce thème de l'analyse par théorisation ancrée. Je reprendrai ces différentes étapes plus en détail dans ma méthodologie d'analyse, en les illustrant plus précisément à travers la façon dont je les ai déployés dans le cadre de la présente recherche.

2.2.1 L'analyse classificatoire ou codification

L'analyse par théorisation ancrée s'initie tout d'abord par une analyse exploratoire : « En fait, toute analyse qualitative passe par une certaine forme de thématization : c'est le cas de la "délimitation des thèmes" dans l'analyse phénoménologique (Giorgi, 1975; Deschamps, 1993) ou de la "codification initiale" dans l'analyse par théorisation ancrée (Charroaz, 1983; Paillé, 1994a; 2004c). Pour ces dernières formes d'analyse, la thématization constitue toutefois une

opération préliminaire, leur but ultime se situant au-delà de ce premier objectif. » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 161).

Cette première étape permet de prendre en main le corpus de données en relevant les premières unités de sens qui vont se dégager de sa lecture : « Il s'agit simplement de dégager, relever, nommer, résumer, thématiser, presque ligne à ligne, le propos développé à l'intérieur du corpus sur lequel porte l'analyse. » (Paillé, 1994, p. 154). L'objectif est de donner sens aux données par une première étape de réduction afin de « dégager les propriétés essentielles de l'objet analysé, selon un angle spécifique » (*Ibid*, p. 156). Le résultat est un ensemble de codes, représentant les unités décelées.

2.2.2 La catégorisation

L'objectif de cette étape est de « porter l'analyse à un niveau conceptuel en nommant de manière plus riche et plus englobante les phénomènes, les événements qui se dégagent des données. » (*Ibid*, p. 159).

Il s'agit donc alors de donner sens, par généralisation et abstraction, au phénomène étudié : « C'est rendre intelligible un phénomène d'importance, c'est expliquer un évènement, lui donner un contexte nouveau, un contexte plus large, c'est le mettre en perspective ou lui donner une dimension existentielle, critique, philosophique, c'est *en fin de compte théoriser*. » (Paillé, 1994, p. 160).

Il est important de noter que ce passage à la catégorisation, bien que reposant sur une étape inductive, donc créative, non automatique, a été soigneusement préparé par l'étape précédente d'analyse classificatoire. Avec cette étape commence donc le véritable travail de recherche, la confrontation avec le matériau afin de « creuser le texte pour en découvrir son sens et ses variations » (Strauss & Corbin, 2004, p. 99) impliquant la sensibilité du chercheur et sa capacité « à tirer du sens des données, d'en dégager les implications, les liens, les ordonner dans un schéma explicatif, bref de les analyser, de les théoriser » (Paillé, 1994, p. 160). Avec la contrainte supplémentaire que ces schémas et théories restent *ancrés* dans la réalité du terrain, de l'expérience.

Mais le travail de catégorisation ne s'arrête pas à déterminer une liste de catégories. Il s'agit tout d'abord de déterminer leurs propriétés et caractéristiques essentielles à travers une phase de consolidation, puis de les mettre en relation.

Enfin, la catégorisation des données est un processus itératif. En effet, l'expérience pratique montre que cette phase est souvent l'occasion de remises en question : les premières catégories qui émergent de ce codage ne sont pas satisfaisantes, ou trop évidentes ou trop générales. Le chercheur doit alors repartir du codage de base, se replonger dans les données et reformuler ses catégories voire en laisser émerger de nouvelles. C'est uniquement une fois que

l'analyse des catégories est stabilisée que le travail de formalisation des catégories peut se faire.

2.2.3 Le travail sur les catégories

➤ La consolidation

L'objectif de cette étape est de définir les catégories et d'en préciser les contours. Ainsi, comme le précise P. Paillé, « le chercheur aura avantage à : 1) les définir; 2) en dégager les propriétés; 3) en spécifier les conditions sociales légitimant leur formulation; et, 4) en identifier les diverses formes." (Paillé, 1994, p. 164).

➤ La mise en relation

Cette étape, qui peut s'opérer une fois le travail de consolidation terminé ou en parallèle, vise à construire une structure en organisant les catégories en un ensemble cohérent. En ce sens, elle consiste « à se livrer systématiquement à la mise en relation des catégories, à trouver des liens qui ont habituellement déjà commencé à s'imposer d'eux-mêmes lors du travail de consolidation. [...] Ce travail permet de mettre en relation des catégories qui étaient relativement indépendantes les unes des autres jusqu'à ce que leur lien soit explicité. » (*Ibid.*, p. 167).

➤ L'intégration, ou le scénario

Cette phase peut alors déboucher sur une véritable création de scénario, sur le récit d'une belle histoire (Paillé) qui résume en un seul tenant l'objet trouvé par l'analyse des catégories.

2.2.4 La modélisation

Cette dernière étape de l'analyse représente le cœur de la modélisation théorique : « La modélisation arrive au moment où l'objet de l'analyse a été cerné au terme de l'effort d'intégration. C'est cet objet qu'on interroge, c'est-à-dire le phénomène central cerné par la recherche. » Ainsi, « La modélisation consiste à reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant un phénomène, un événement, un système, etc. » (Paillé, p. 174)

Après la caractérisation des catégories, A. Strauss et J. Corbin proposent de viser, au-delà des catégories théorisantes, ou de la catégorie centrale si elle est unique, la formalisation de ce qu'ils appellent un processus (Strauss & Corbin, 2004, p. 219). Le processus est la marque de la dynamique, si elle existe, sous-jacente aux catégories, ce qui permet d'expliquer, potentiellement, l'enchaînement des catégories et la place de la catégorie centrale. Pour A. Strauss et J. Corbin, le processus est essentiel car il introduit une dynamique temporelle et donne encore plus de cohérence à la théorisation ancrée.

CHAPITRE II

LE RECUEIL DES DONNEES

1 - Les participants à la recherche

Les participantes à cette recherche (sous les pseudonymes de Marie, Charlotte et Léa¹⁸), ont toutes trois souffert de difficultés perceptives initiales et persistantes dans leur parcours de formation, et en souffrent encore pour deux d'entre elles.

Deux de ces participantes ont terminé leur formation et sont diplômées en somato-psychopédagogie. La troisième est en quatrième et dernière année de formation au moment de l'entretien. Elles sont âgées de 33 à 43 ans.

Comme toutes trois me l'ont témoigné, elles étaient très motivées pour participer à cette recherche en me partageant leur expérience personnelle de ce type de difficulté.

2 - Méthodologie générale de recueil

Dans le cadre de cette recherche, les données ont été recueillies à travers un *entretien de recherche*, également appelé entrevue ou interview, qui peut se définir comme : « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé » (Grawitz, cité par Dépelteau, 2005, p. 314). Ce procédé en offrant une relation directe avec l'interviewé, permet une interaction avec ce dernier qui me semblait essentiel dans le cadre de ma recherche.

En effet, l'objet de ma recherche est un thème qui concerne, voire touche, profondément les personnes interrogées qui ont souffert des difficultés étudiées, voire en souffrent encore. Il me semblait donc important qu'elles se sentent accompagnées dans ce questionnement qui leur était soumis, dans la mesure d'une part où cette question pouvait encore être porteuse de souffrance pour elle et, d'autre part, où face à ce thème délicat et potentiellement encore actif pour elle, je faisais l'hypothèse que les phénomènes et enjeux ne seraient pas nécessairement conscientisés et nécessiteraient des relances, parfois même peut-être une orientation à travers le levier de la « directivité informative »¹⁹ (Bois, 2006, 2007).

¹⁸ Pour préserver l'anonymat des participantes, un prénom d'emprunt leur a été attribué et le nom des personnes qu'elles ont citées a été remplacé par une lettre chiffrée (ex : A1) ; il n'y a pas de correspondance de codage entre les trois entretiens. Seul le nom du fondateur de la méthode, D. Bois, a été conservé, sous le code DB.

¹⁹ Cette posture consiste, en s'appuyant sur les programmes d'enrichissement sensoriels, perceptivo-cognitifs et cognitivo comportementaux, à guider notre patient ou élève de manière active, voire même interventionniste parfois, vers l'accueil d'informations nouvelles.

Ainsi l'entretien, soutenu par un guide d'entretien, devait inviter la personne à détailler et creuser les contenus de son expérience de la difficulté perceptive initiale et persistante. Cette dynamique a été portée par la réciprocité actuante qu'il convenait de favoriser dans le cadre de ces entretiens au contact du Sensible. L'interaction Sensible qu'offre la réciprocité actuante fait en effet pleinement jouer la dimension d'interactivité entre l'interviewé et l'interviewer dans le sens d'une émergence de sens et d'une production de connaissance autant pour l'interviewé que pour l'interviewer.

Dans l'objectif d'instaurer ces conditions d'écoute mutuelle et de réciprocité actuante porteuses d'un échange profond et *productif*, avant de réaliser chaque entretien individuel, la participante et moi-même avons fait une introspection sensorielle de 20 mn ensemble.

Chaque entretien a duré environ 1h30.

3 - Le guide d'entretien

Afin de pouvoir orienter l'entretien en rapport avec mes objectifs de recherche et m'assurer de la pertinence des données recueillies, un guide d'entretien a été réalisé en préparation de ces entrevues. Celui-ci a été testé par un premier entretien, dont je n'ai pas exploité les données, mais qui m'a permis de l'enrichir et de lui donner sa forme définitive.

Ce guide était constitué de questions ouvertes ; sur la base de ma propre expérience, des relances éventuelles avaient été anticipées.

En effet, comme le souligne Dépelteau « En ce qui concerne une analyse qualitative de données, l'entrevue est une bonne technique pour découvrir le sens et les finalités que les acteurs associent à leur situation ou à leurs actions. Des entrevues centrées et à questions ouvertes permettent de faire parler librement et en profondeur des individus sur des thèmes précis. Ces techniques d'entrevues permettent des réponses nuancés aux questions que se pose l'enquêteur ; des réponses sur lesquelles l'enquêté a pris le temps de réfléchir » (Dépelteau, 2005, p. 334)

Comme le précise cet auteur, « Le choix du type d'entretien se fait en fonction du degré désiré de liberté et de la profondeur des questions » (Dépelteau 2005, 328). Aussi ai-je choisi un type d'entretien semi-directif où « l'entrevue est préparée mais demeure ouverte à la spécificité des cas et à la réalité de l'acteur ». A ce titre, les différents thèmes du guide d'entretien ont été introduits en fonction du déroulement de celui-ci et s'ils n'étaient pas abordés spontanément par le sujet.

CHAPITRE III

METHODOLOGIE D'ANALYSE

L'analyse de mes données a suivi le schéma d'ensemble que j'ai présenté au chapitre précédent.

1 - Première séquence d'analyse

1.1 Analyse exploratoire

Impatience de me frotter aux données, cette phase d'analyse exploratoire a commencé par une première thématization de l'entretien de Marie, avant même d'avoir réalisé les entretiens de Charlotte et Léa. J'ai choisi, à ce moment-là, d'opérer une thématization de ce corpus pour son caractère exploratoire (le thème de la difficulté perceptive initiale et surtout persistante en formation de somato-psychopédagogie n'ayant jamais été abordé précédemment), mais également pour sa valeur de réduction des données, ce premier entretien étant volumineux (38 pages). En effet, comme le précise P. Paillé, « Le *thème* renvoie à ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant *tout en fournissant des indications sur la teneur des propos.* » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 14) et son usage est tout à fait indiqué lors d'une analyse de contenu dans la mesure où « il permet de cerner à un premier niveau les éléments importants d'un corpus » (*Ibid*).

En termes de mouvement d'analyse, l'objectif de cette première thématization était double : rentrer dans le corpus de données de Marie et me familiariser avec cette méthode d'analyse.

Pour effectuer cette thématization, j'ai opté pour une démarche en continu, c'est-à-dire où « les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc... » (Paillé, Mucchielli, 2008, p. 166)

Le résultat de cette première thématization ne fut cependant pas véritablement exploitable en l'état. Par contre, s'y dessinaient des catégories *a priori* qui me semblaient, à ce moment-là, intéressantes à utiliser dans mon analyse pour classer les différents thèmes identifiés. D'autre part, cette première thématization m'a permis également d'affiner légèrement le guide d'entretien pour les deux prochains entretiens en renforçant plus particulièrement le questionnement relatif à un éventuel processus.

1.2 *La thématization*

Après les entretiens successifs de Léa et Charlotte et leur retranscription, je repris le mouvement d'analyse thématique amorcé avec la première thématization du verbatim de Marie.

1.2.1 Première thématization sur la base de catégories *a priori*

Ainsi, sur la base des catégories *a priori* identifiées lors de cette première thématization, j'ai réalisé une première thématization en continu de l'entretien de Charlotte.

J'ai ensuite repris l'analyse du verbatim de Marie selon le même procédé en affinant et développant certains thèmes, enrichissant ainsi sa première thématization d'une seconde version.

Cependant ces premières thématizations ne me satisfaisaient pas ; j'avais la sensation de ne pas avoir exploré toute la richesse que recelaient les verbatims car les entretiens s'étaient avérés de grande qualité. Un peu plus tard, à l'occasion d'un stage de master, en partageant le contenu de ces premières thématizations, j'ai réalisé que ces catégories *a priori* m'avaient en quelque sorte *enfermée* ; de plus plusieurs thèmes restaient, entre autres, implicites du fait de leur appartenance à une catégorie *a priori* et méritaient d'être précisés. Je décidais donc d'abandonner ces catégories *a priori* pour la suite de l'analyse.

1.2.2 Deuxième thématization plus ouverte

J'ai alors effectué la première thématization en continu du verbatim de Léa en m'affranchissant totalement des précédentes catégories *a priori*. Ceci m'a permis de recenser tous les thèmes présents dans le verbatim en rapport avec mon objet de recherche ; cette première thématization comprenait 85 thèmes, quelques-uns faisant eux-mêmes l'objet de sous-thèmes. L'entretien m'apparaissait dans toute sa richesse d'axes d'analyse possible.

Cet effet m'a encouragée à reprendre les thématizations des deux précédents verbatim (Charlotte et Marie) selon le même principe, afin de les explorer de façon moins orientée, convaincue que cela me permettrait d'en extraire toute la teneur utile à ma recherche. Repartant du verbatim et supprimant les informations relatives aux catégories *a priori*, je complétais donc les thématizations existantes en les enrichissant de thèmes qui m'avaient *échappé* jusqu'alors et en affinant les libellés des thèmes existants. Au final, la thématization du verbatim de Charlotte comprenait 62 thèmes, certains faisant également l'objet de sous-thèmes et celle de Marie 77 thèmes.

Ce mouvement d'analyse m'offrit le sentiment à la fois de m'ouvrir aux données et de rentrer plus profondément en relation avec leurs contenus.

1.2.3 Regroupement thématique

Sur la base de la thématisation de Léa, un regroupement des thèmes a été ensuite pratiqué afin de diminuer le nombre de thèmes. Dans ce travail, certains thèmes ont ainsi été affiliés à des thèmes centraux, d'autres ont été affinés et quelques autres encore, redondants, ont été supprimés.

En déployant cette arborescence thématique ont émergé des catégories.

C'est à ce moment-là que mon mouvement d'analyse s'est réellement orienté vers l'analyse par théorisation ancrée, dans la mesure où à partir de l'émergence de ces premières catégories se dévoilait un processus dont je voulais saisir la teneur et que je souhaitais mieux comprendre. Je rejoignais là P. Paillé lorsqu'il précise la fonction d'une catégorie : « La catégorie doit en fait hisser l'analyse au niveau de la compréhension d'un comportement, d'un phénomène, d'un événement » (*Ibid*, p. 160).

2 - Deuxième séquence d'analyse

Je me suis alors appuyée sur l'analyse thématique que je venais de réaliser et qui me servait d'encodage de mes données dans cette nouvelle étape

Cette deuxième séquence d'analyse dont je vais maintenant dérouler les différentes étapes a tout d'abord été menée sur les données de Léa.

2.1 La catégorisation

C'est dans l'optique « de porter l'analyse à un niveau conceptuel en nommant de manière plus riche et plus englobante les phénomènes, les événements qui se dégagent des données. » (*Ibid*, p. 159), que je me suis attelée à ce travail de catégorisation. Cette catégorisation a été réalisée selon un processus itératif impliquant le verbatim, l'encodage thématique précédemment réalisé et le regroupement des thèmes.

Elle a donné lieu à des ajustements de la thématisation ainsi qu'à l'élaboration d'un arbre que j'ai qualifié de *catégoriel*, retraçant l'arborescence qui relie les thèmes aux catégories et préparant l'étape suivante de formalisation des catégories. Dans le tableau thématique, les thèmes ont été numérotés et ces numéros ont été repris dans l'arbre catégoriel afin de faciliter le passage de l'un à l'autre. Afin d'illustrer cette catégorisation, ces deux supports d'analyse ainsi que le verbatim de Léa figurent en annexe.

A ce stade de l'analyse, j'ai ensuite cherché à appréhender ce dont ces catégories rendaient compte : « de quoi la catégorie ou le phénomène sont-ils composés? Quelles sont leurs

caractéristiques ? Quels sont leurs attributs? » (*Ibid*, p. 165), à travers un travail de formalisation de ces premières catégories.

2.2 *La formalisation de premières catégories*

Cette étape de formalisation des catégories a consisté à réaliser un premier travail de spécification permettant de les définir, d'identifier leurs propriétés et leurs conditions d'existence, et permettant également de les mettre déjà en relation.

Cette étape assimilable à l'étape de consolidation et de mise en relation des catégories en théorisation ancrée, s'en distingue uniquement par le fait que je l'ai réalisée en première impulsion sur la base de l'analyse du cas de Léa uniquement.

Dans ce travail, le processus de Léa se dévoilait, laissant apparaître une dynamique temporelle et un agencement qu'il me sembla pertinent de mettre en valeur.

2.3 *Le récit "catégoriel"*

C'est dans ce but que j'ai alors rédigé ce que j'ai nommé un *récit catégoriel* de l'entretien de Léa. L'objectif de ce récit était de mettre en lumière le processus de Léa sur la base des catégories et sous-catégories émergentes. Il se distingue d'un récit phénoménologique en ce qu'il est orienté ; dans cette orientation, j'assumais pleinement ma part interprétative ancrée dans ma posture de praticien-chercheur. Ce récit m'a permis également de mettre en avant les temps forts du processus en termes de chronologie.

2.4 *La mise en perspective du cas*

Certains éléments clés dans le processus de Léa me semblaient mériter d'être creusés davantage pour accéder à une meilleure compréhension du phénomène. Et si ces éléments pouvaient apparaître comme singuliers, c'est-à-dire propres à l'expérience de Léa, leur résonance avec ma propre expérience de difficulté perceptive me laissait penser qu'ils renvoyaient aussi à une certaine universalité. Je me suis alors replongée, telle une spéléologue, dans l'exploration de ces éléments, cherchant à décrire ce qu'ils me murmuraient.

Chaque récit catégoriel sera ainsi prolongé par une section intitulée *mise en perspective du cas*, correspondant à une première phase d'analyse interprétative qui participera à l'analyse transversale ultérieure.

2.5 Application de cette deuxième séquence d'analyse au cas de Charlotte puis de Marie

Cette deuxième séquence d'analyse a été ensuite répétée sur les données de Charlotte puis de Marie, me permettant ainsi d'enrichir les catégories qui avaient émergé des données de Léa, en les nuanciant, en les élargissant et finalement en les solidifiant.

Dans ces deux étapes successives d'analyse, la formalisation des catégories a, en quelque sorte, prolongé le travail de consolidation des catégories dans le sens d'une saturation pour certaines d'entre elles, « c'est-à-dire le fait que le phénomène auquel correspond la catégorie est à ce point bien documenté que l'analyse ou les nouvelles entrevues n'y ajoutent rien qui puisse le remettre en question, comme l'ajout de sel ne modifierait plus la salinité d'une solution saturée » (*Ibid*, p.166). Bien sûr cette saturation, qui j'insiste ne concerne que quelques catégories, est toute relative dans le cadre de ma recherche étant donné le nombre limité de cas explorés.

Cependant, l'analyse de ces deux autres cas en complément de celui de Léa a également renforcé la mise en relation des différentes catégories et rendu possible l'éclosion d'un modèle.

3 - Troisième séquence d'analyse

A ce stade apparaissait clairement un processus à l'œuvre chez les personnes face à la persistance des difficultés perceptives, et c'est ce processus que je souhaitais modéliser.

D'autre part, en adéquation avec ma question de recherche, et alors que ce processus pouvait être vu déjà en lui-même comme une dynamique, je me demandais si c'était là la seule dynamique en jeu. Il m'incombait alors d'examiner l'existence éventuelle d'autres dynamiques peut-être sous-jacentes qui pouvaient intervenir dans ce processus, et de spécifier de quelles dynamiques il s'agissait.

C'est dans cet objectif de modélisation et pour répondre pleinement à cette question des dynamiques à l'œuvre, que je réalisais alors une analyse transversale.

3.1 L'analyse transversale

L'analyse transversale, à travers la mise en contraste des trois cas, visait donc à rendre compte du processus mis à jour en tant que phénomène, en étudiant les éléments le structurant, ses propriétés et surtout les dynamiques à l'œuvre dans ce processus. Sur ce dernier point relatif au processus en jeu au niveau du phénomène étudié, P. Paillé estime que l'on « touche ici à l'existence même du phénomène, aux modalités de son expression et de sa transformation. [...] Dégager les processus en jeu au niveau du phénomène, c'est plonger au cœur de la complexité de l'action, là où la dynamique l'emporte sur la structure, où les logiques

s'affrontent, où les contradictions sont momentanément résolues dans une praxis. Il s'agit de rendre compte de l'évolution du phénomène, de sa dynamique, de sa différenciation, des blocages qu'il subit, des reflux, des changements qui le traversent. » (*Ibid*, p. 176).

3.2 *La modélisation*

Comme le précise P Paillé, « La modélisation arrive au moment où l'objet de l'analyse a été cerné au terme de l'effort d'intégration. C'est cet objet qu'on interroge, c'est-à-dire le phénomène central cerné par la recherche. » (*Ibid*, p. 174)

Dégager les dynamiques à l'œuvre m'a ainsi invitée à appréhender le processus en termes de changement qui, ainsi que le font remarquer Strauss et Corbin, « possède des propriétés qui peuvent varier selon un certain nombre de dimensions : un changement possède un rythme (plus ou moins élevé), une forme (plus ou moins planifiée, progressive), une ampleur (plus ou moins grande, englobante), un instigateur (individuel ou collectif, plus ou moins responsable), une structure (plus ou moins conflictuelle, transparente), etc. » (Strauss et Corbin, cités par Paillé, p. 176).

Les dynamiques de ce processus de changement ont été développées selon différentes dimensions : cognitive, affective, comportemental, ... et la notion d'évolution temporelle que l'on retrouve à des degrés différents d'avancement de nos co-chercheuses en relation à cette problématique a été mise en lumière en dégageant les différentes étapes clés de ce processus.

L'ensemble de ces résultats a ensuite été synthétisé dans un modèle.

PARTIE III

ANALYSE ET SYNTHÈSE

DES RESULTATS

CHAPITRE I

PRESENTATION DES CATEGORIES EMERGENTES

L'objectif de cette section est de présenter les différentes catégories qui ont émergé lors de la catégorisation des analyses thématiques, en précisant comment elles se définissent, se caractérisent et quelles en sont les conditions d'existence. Ceci reprend donc le travail de consolidation qui a été réalisé après la catégorisation et avant la rédaction du récit catégoriel pour chaque cas.

Comme je l'ai déjà précisé, j'ai formalisé les catégories à chaque analyse des trois cas. Cette présentation des catégories émergentes respecte mon mouvement d'analyse, en les exposant cas après cas dans l'ordre de leur analyse. Pour limiter la redondance, concernant les cas de Charlotte et de Marie, la présentation a été orientée de façon à mettre en lumière essentiellement ce qui avait émergé de façon plus singulière à chacune par rapport à Léa.

1 - Le cas de Léa

Lors de l'analyse de l'entretien de Léa, le regroupement thématique a fait émerger quatre grandes catégories en relation avec la difficulté perceptive :

- la souffrance perceptive
- les ressources adaptatives
- l'expérience charnière de changement de rapport à la difficulté
- le déploiement de l'expérience charnière

1.1 Première catégorie : la souffrance perceptive

1.1.1 Définition

Il s'agit de la souffrance ressentie au contact de la difficulté perceptive et à travers le rapport entretenu avec cette difficulté.

1.1.2 Propriétés

Cette souffrance se caractérise par un sentiment de ne pas se sentir humain et résonne fondamentalement avec un enjeu existentiel.

1.1.3 Conditions d'existence

Plusieurs facteurs permettent de faire exister cette souffrance :

- la pauvreté perceptive
- la prépondérance de la perception en formation de somato-psychopédagogie
- la persistance de la difficulté perceptive
- le manque de pratique en dehors des stages
- les effets perturbants de la relation au Sensible

Par définition, la condition de base d'existence de cette souffrance liée à la difficulté perceptive est la pauvreté perceptive qui se manifeste par une absence de sensation en situation d'apprentissage et surtout aucune perception du mouvement interne dans soi. La pauvreté perceptive est d'autant plus difficile à vivre dans notre approche où la perception occupe une place prépondérante. Cette prépondérance se reflète dans les témoignages des autres étudiants mais également dans la posture pédagogique des professeurs, donnant l'impression qu'il n'y a pas de salut en dehors de la perception du mouvement et de la relation au sensible.

Cette souffrance est potentialisée par la persistance dans le temps de la difficulté perceptive au delà des deux premières années de formation considérées comme le temps moyen nécessaire au développement perceptif. D'autre part, le manque de pratique propice au ressenti en dehors des stages constitue également un facteur aggravant.

L'existence de cette souffrance tient également aux effets perturbants, voire bouleversants, ressentis au contact du sensible telles que la peur, la panique, la désespérance qui témoignent de l'enjeu de cette relation en soi.

1.2 *Deuxième catégorie : les ressources adaptatives*

1.2.1 Définition

Les ressources *adaptatives* se définissent comme les moyens sur lesquelles la personne s'appuie ou qu'elle développe pour gérer sa difficulté. Il s'agit des ressources déployées tant que la situation de difficulté perdure. Ces ressources n'offrent donc apparemment pas de solution immédiate à la difficulté ; elles sont plutôt actionnées pour supporter la difficulté. Ces moyens peuvent être internes ou externes. Ces différentes ressources ont été regroupées en sous-catégorie.

Les ressources internes par définition proviennent de la personne ; celles identifiées chez Léa sont de différentes natures correspondant aux trois sous-catégories suivantes :

- une motivation
- des ressources perceptives

- des stratégies

Les ressources externes, elles, se matérialisent à travers les personnes ressources sur lesquelles la personne s'appuie dans la gestion de sa difficulté

1.2.2 Propriétés

Chacune de ces sous-catégories de ressources a des caractéristiques bien particulières.

* *Ressources internes* :

➤ La motivation

La motivation repose sur deux expériences déterminantes. Toutes deux sont des expériences fortes et surprenantes de mise en contact pour la première fois avec le mouvement : dans l'autre pour la première expérience puis dans soi pour la seconde. La première expérience initie la motivation en donnant un sens à son existence ; la seconde la renforce. La motivation prend également corps dans un contact à un autre possible vécu à l'occasion de stages avec D. Bois.

➤ Les ressources perceptives

D'un point de vue de la perception physique, ces ressources perceptives sont de deux ordres :

- ce qui est perçu dans soi sous forme d'effets tels que se sentir bien après un traitement manuel²⁰ par exemple ou encore les effets perçus après un stage en contraste avec son quotidien.
- et ce qui est perçu dans l'autre : la perception du mouvement interne, considéré par Léa comme un point fort.

Les vécus des expériences déterminantes du fait de leur caractère exceptionnel et fort constituent également un bagage perceptif à la fois en terme de ressenti et d'effets positifs de sa relation au sensible.

➤ Les stratégies

Les stratégies peuvent être classées en stratégies « perdantes » comme rechercher la sensation dans sa tête ou « gagnantes » en fonction des effets qu'elles ont entraînés et de la posture qu'elles ont engendrée.

Parmi les stratégies gagnantes identifiées, deux capitalisent uniquement sur son point fort perceptif qui est de sentir le mouvement dans l'autre :

- la facilitation de la perception par la mise en fonction pour l'autre ;

²⁰ Par convention, dans cette recherche, le terme de « traitement manuel » renvoie à la situation de médiation manuelle où la personne a le statut de patient et le terme de « médiation manuelle » renvoie à la situation où la personne est le praticien.

- et l'ouverture de son cabinet aux termes de sa formation alors même qu'elle souffre toujours de ne pas sentir le mouvement dans elle.

Une autre stratégie gagnante a été déployée :

- celle de rester active dans sa relation au sensible en s'appuyant sur la combinaison de l'effet du travail au fil du temps, sa persévérance et la valorisation des effets vécus dans sa relation Sensible pour garder son cap.

* *Ressources externes* :

➤ Des personnes ressources

Les personnes ressources identifiées sont des professeurs de la méthode. Il apparaît différents degrés d'implication de ces personnes ressources dans l'accompagnement de cette difficulté d'où une classification en personnes ressources « passives » et personnes ressources « actives ». Le mode « passif » est de montrer une forme de bienveillance vis-à-vis de la personne concernée par cette difficulté alors que le second mode est plus proactif et vise à accompagner la personne dans une recherche de solution.

1.2.3 Conditions d'existence

* *Ressources internes* :

Les ressources internes sont conditionnées par la capacité qu'a la personne de mobiliser ces moyens en elle.

* *Ressources externes* :

De la même façon, elles dépendent de la capacité qu'a la personne à s'appuyer sur une personne ressource, voire à se choisir une personne ressource

1.3 Troisième catégorie : l'expérience charnière de changement de rapport à la difficulté perceptive

1.3.1 Définition

L'expérience *charnière* peut être définie comme une expérience déterminante permettant d'amorcer un processus de changement de relation au sensible engendrant un nouveau rapport à soi, un gain perceptif et un changement de rapport à la difficulté. La spécificité de cette expérience est qu'elle ne passe pas par un paroxysme perceptif. Elle est charnière dans le sens où à partir de cette expérience peut se déployer un nouveau mode de relation au Sensible.

1.3.2 Propriétés

La caractéristique essentielle de cette expérience est qu'elle repose sur une mise en relation de la personne à sa pensée Sensible ; ainsi cette mise en relation avec sa pensée permet le déploiement de la relation au Sensible.

1.3.3 Conditions d'existence

Une personne ressource mobilisée dans l'activation du processus de changement apparaît dans le cas présent comme un catalyseur de cette expérience. Une autre condition d'existence de cette expérience est la relation à la pensée Sensible puisqu'elle est constitutive de cette expérience.

1.4 *Quatrième catégorie : le déploiement de l'expérience charnière*

1.4.1 Définition

Il s'agit du processus provoqué par l'expérience charnière et qui se déploie dans le temps.

1.4.2 Propriétés

Le déploiement de l'expérience charnière se caractérise par une actualisation dans le temps de sa relation au Sensible ainsi que du statut de la difficulté.

➤ Actualisation de sa relation au sensible

Sur la base d'une capacité perceptive qui a évolué mais reste limitée, en s'appuyant sur sa relation fructueuse à sa pensée Sensible, la personne s'engage dans son processus de transformation et potentialise sa relation à elle-même par sa relation à sa pensée Sensible.

➤ Actualisation du statut de la difficulté

Malgré la persistance d'une trace de la difficulté perceptive, à travers une forme d'acceptation de la difficulté dans son parcours, la difficulté change de statut jusqu'à être considérée comme une expérience formatrice et transformatrice.

1.4.3 Conditions d'existence

Par définition le déploiement de l'expérience charnière en tant que processus de transformation est conditionné par l'existence même de cette expérience charnière. Mais ce déploiement ne pourrait pas non plus exister sans la mise en œuvre par la personne des nouvelles aptitudes contactées pendant l'expérience charnière.

2 - Le cas de Charlotte

L'analyse de l'entretien de Charlotte fait sensiblement apparaître les mêmes quatre grandes catégories en relation avec la difficulté perceptive que ce qui a émergé du traitement du cas de Léa :

- la souffrance perceptive
- les ressources adaptatives
- les expériences charnières de changement de rapport à la difficulté
- le déploiement des expériences charnières

L'objectif de cette section est de nuancer et préciser ces quatre grandes catégories en termes de définition, caractéristiques et conditions d'existence à travers les spécificités du cas de Charlotte.

2.1 *Première catégorie : la souffrance perceptive*

2.1.1 Définition

Il s'agit de la, voire des souffrance(s) ressentie(s) au contact de la difficulté perceptive et à travers le rapport entretenu avec cette difficulté.

2.1.2 Propriétés

Cette souffrance se caractérise par un manque de goût et résonne fondamentalement avec une problématique de vie. Elle se décline également en une souffrance de ne pas se sentir entendue et une souffrance de se sentir isolée.

2.1.3 Conditions d'existence

Aux facteurs permettant de façon incontournable de faire exister cette souffrance :

- la pauvreté perceptive
- la prépondérance de la perception en formation de somato-psychopédagogie
- la persistance de la difficulté
- et le manque de pratique en dehors des stages

Vient s'ajouter chez Charlotte :

- une posture la maintenant dans la difficulté

Cette posture n'est pas forcément consciente et semble être le résultat de la difficulté et de son enjeu souffrant pour la personne. Elle se caractérise par un regard et/ou des attitudes qui ne facilitent pas le rapport perceptif.

2.2 *Deuxième catégorie : les ressources adaptatives*

2.2.1 Définition

Ces ressources se définissent comme les moyens sur lesquelles la personne s'appuie ou qu'elle développe pour gérer sa difficulté et surtout poursuivre son parcours malgré sa difficulté.

Aux différentes sous-catégories de ressources identifiées précédemment chez Léa :

- une motivation
- des ressources perceptives
- des personnes ressources
- des stratégies

Viennent s'ajouter :

- des ressources cognitives

2.2.2 Propriétés

Les caractéristiques de chacune de ses sous-catégories de ressources peuvent se nuancer ainsi à partir du cas de Charlotte.

** Ressources internes :*

➤ La motivation

Elle laisse apparaître deux niveaux de motivation, du plus conscient au plus souterrain. Le premier niveau de motivation est d'une certaine façon objectif et justifie initialement le choix de s'engager dans la formation professionnelle. Le second niveau de motivation est plus profond, voire plus fondamental en lien avec un enjeu existentiel pour la personne et avec lequel la personne ne se trouve en contact de façon consciente que plus tard.

Cette motivation ne repose pas sur des expériences déterminantes au sens d'expériences fondatrices, par contre elle s'ancre dans un besoin fondateur et vital pour la personne.

➤ Les ressources perceptives

D'un point de vue de la perception physique, ses ressources perceptives reposent pratiquement exclusivement sur un contact à des effets de bien-être perçus en traitement manuel ou après un stage.

Elles sont également nourries par un sentiment d'être heureuse d'être en contact avec le Sensible et ces effets justement.

➤ Les ressources cognitives

Les ressources cognitives s'expriment à travers les facultés cognitives de la personne qu'elle se reconnaît comme un acquis et un appui.

➤ Les stratégies

Ces stratégies peuvent être de deux natures en fonction des repères sur lesquels elles s'appuient.

Les stratégies s'appuyant sur des repères intérieurs reposent sur les effets perçus et se caractérisent par :

- la validation de ces effets tout au long de son parcours
- et sa capacité à s'appuyer sur ces effets pour poursuivre son parcours malgré la difficulté ; stratégie qui s'illustre par son engagement dans la formation professionnelle.

Cette dernière stratégie d'ailleurs vient se combiner avec un appui sur des repères extérieurs à travers son choix délibéré de s'inscrire dans une dynamique de travail encadrée. Une autre stratégie en écho à des repères extérieurs, est celle qui consiste pour Charlotte à s'appuyer sur la bienveillance de ses professeurs et surtout le sentiment de se sentir validé par eux dans sa présence en formation.

** Ressources externes :*

➤ Des personnes ressources

Les professeurs de la méthode sont identifiés là aussi comme personnes ressources passives, voire actives en fonction de leur degré d'écoute et d'implication face à la difficulté que traverse la personne.

2.2.3 Conditions d'existence :

L'ensemble de ses ressources qu'elles soient internes ou externes restent conditionnées par la capacité qu'a la personne à les activer.

2.3 *Troisième catégorie : les expériences charnières de changement de rapport à la difficulté perceptive*

2.3.1 Définition

Les expériences charnières apparaissent comme des étapes successives de changement de relation au sensible engendrant un nouveau rapport à soi, un gain perceptif et un changement

de rapport à la difficulté. La spécificité de ces expériences reste qu'elle ne passe pas par un paroxysme perceptif.

2.3.2 Propriétés

La première expérience charnière permet à la personne d'appréhender son processus de transformation au contact du sensible à travers sa capacité réflexive. La seconde expérience agit sur le rapport à la perception à travers une mise en relation de la personne avec sa compétence pédagogique. Ces deux expériences reposent sur des points forts de la personne : facultés cognitives et compétences pédagogiques.

2.3.3 Conditions d'existence

Ces deux expériences ne pourraient exister sans la participation et l'investissement de la personne dans la post-graduation pour la première et dans l'accompagnement des étudiants en formation pour la seconde. Une autre condition d'existence de cette expérience est la capacité réflexive de la personne et sa propension à apprendre de son expérience et à se laisser altérer par ces expériences.

2.4 *Quatrième catégorie : le déploiement des expériences charnières*

2.4.1 Définition

Il s'agit du processus provoqué par les expériences charnières et qui se déploie dans le temps.

2.4.2 Propriétés

Le déploiement des expériences charnières se caractérise par :

- un rapport moins difficile à la pratique seule ;
- un enrichissement de sa compétence perceptive ;
- un enrichissement du rapport à soi ;
- un changement de niveau de la difficulté

Sur la base d'un enrichissement perceptif en déploiement et d'un rapport à soi qui s'actualise par un premier niveau de confiance rencontré en elle, la personne a le sentiment d'être sortie de la difficulté purement perceptive et continue de se mobiliser en écho à la persistance en elle d'un niveau de souffrance plus profond en lien avec un enjeu de vie.

2.4.3 Conditions d'existence

Le déploiement de ces expériences charnières reste conditionné par l'existence même de ces expériences charnières et l'appropriation par la personne des nouvelles aptitudes et attitudes générées au contact de ces expériences charnières.

3 - *Le cas de Marie*

A travers le regroupement thématique, on retrouve dans l'entretien de Marie, les deux premières catégories qui ont émergées des deux précédents cas :

- la souffrance vécue dans la difficulté perceptive
- les ressources utilisées pour gérer cette difficulté

L'objectif de cette section est d'enrichir et de préciser ces deux catégories en termes de définition, caractéristiques et conditions d'existence à partir des spécificités du cas de Marie.

3.1 *Première catégorie : la souffrance vécue dans la difficulté perceptive*

3.1.1 Définition

Il s'agit de la souffrance ressentie au contact de la difficulté perceptive et à travers le rapport entretenu avec cette difficulté.

3.1.2 Propriétés

Cette souffrance se caractérise par un sentiment de honte, l'impression d'être handicapée et un sentiment plus profond de ne pas exister.

3.1.3 Conditions d'existence

Aux principales conditions d'existence de cette souffrance que sont :

- la pauvreté perceptive
- et la prépondérance de la perception en formation de somato-psycho-pédagogie

Viennent s'ajouter :

- des freins au déploiement du rapport perceptif

Ces freins se caractérisent chez Marie par l'emprise de ses attentes perceptives sur son rapport perceptif et sa difficulté à décrire son expérience et en tirer du sens ainsi qu'une forme de

passivité dans tous les cadres pratiques en lien avec cette dernière difficulté. Ces freins influencent la posture perceptive et le rapport à l'expérience Sensible.

3.2 *Deuxième catégorie : les ressources adaptatives*

3.2.1 Définition

Les ressources *adaptatives* se définissent comme les moyens sur lesquelles la personne s'appuie ou qu'elle développe pour gérer sa difficulté et surtout poursuivre son parcours malgré sa difficulté. Ces moyens peuvent être plus ou moins conscientisées.

On retrouve chez Marie les sous-catégories de ressources déjà identifiées de façon commune chez Léa et Charlotte :

- une motivation
- des ressources perceptives
- des personnes ressources
- des stratégies

3.2.2 Propriétés

Le cas de Marie vient enrichir les caractéristiques de chacune de ses sous-catégories de ressources.

* *Ressources internes* :

➤ La motivation

La motivation repose sur une intuition fondatrice lors d'une première expérience déterminante au contact du sensible, intuition d'avoir trouvé la voix que la personne cherche pour elle-même. Cette intuition est renforcée dans un second temps par une séduction intellectuelle de la méthode.

➤ Les ressources perceptives

Les ressources perceptives se manifestent principalement sous forme d'effets de bien-être et de changement d'état pour Marie. Elles varient en fréquence, en intensité et en termes de plaisir en fonction du cadre pratique.

Quelques vécus perceptifs plus récents, mais rares jusqu'à présent viennent enrichir la palette perceptive de Marie de sensations plus marquantes et plus *concernantes*.

➤ Les stratégies

Les stratégies ne sont pas nécessairement clairement conscientisées. Elles sont de deux ordres :

- celles qui permettent de construire sa relation Sensible malgré la difficulté, telle que la pratique régulière de la gymnastique sensorielle ou encore s'appuyer sur les résultats obtenus en médiation manuelle ainsi que sur l'espoir d'une progression perceptive.
- celles qui visent à faire évoluer la difficulté tels que les leviers que Marie commencent à déployer en écho aux freins qu'elle a récemment identifiés.

* *Ressources externes* :

➤ Des personnes ressources

La personne ressource dans le cas de Marie est la somato-psychopédagogue qui l'accompagne dans sa démarche individuelle.

3.2.3 Conditions d'existence

L'ensemble de ses ressources, qu'elles soient internes ou externes, reste conditionné par la capacité qu'a la personne de les reconnaître et de les activer.

CHAPITRE II

SYNTHESE DES RESULTATS DE LEA

➤ Signalétique et repères temporels

Léa : 43 ans

Profession : Somato-psychopédagogue

1997 : premier contact au sensible

- 1997/2002 : formation professionnelle de somato-psychopédagogue

2002 : ouverture de son cabinet

- 2004/2005 : post-graduation en psychopédagogie perceptive à Lisbonne (DESS)

- 2006/2007 : DU de mouvement, art et expressivité (Bordeaux)

1 - Le récit catégoriel de Léa

1.1 Premier contact au Sensible

Son 1^{er} contact au Sensible lors « *d'une soirée de découverte (39)* » est déterminant pour Léa : « *ça était mon expérience ... l'expérience qui m'a fait ... qui fait que je suis là aujourd'hui (41)* ». Alors qu'elle sent « *pour la 1ère fois le mouvement dans les jambes d'une fille (40)* » qu'elle n'avait « *jamais vue (56)* » et « *pas envie de toucher (57)* », elle vit de véritables retrouvailles avec pourtant quelque chose qu'elle n'avait « *jamais senti avant (69)* » : « *quand j'ai senti ce truc-là c'est comme si j'avais retrouvé comme un morceau de musique que j'avais entendu des siècles auparavant, que je n'avais jamais retrouvé et puis je le retrouvais (57-59)* ». Cette rencontre lui apparaît comme une réponse à une forme de « *recherche existentielle (93)* » qu'elle a « *depuis très petite (97)* » : « *ça a donné un sens à ma recherche depuis que j'étais enfant (842- 843)* » et représente une évidence de chemin de vie : « *je me suis dit : "bon ben je ne sais pas ce que c'est, mais ce sera ça, c'est ça"[...] ça va être mon chemin (59-64)* ». S'ancrer alors en elle une forme de fidélité au Sensible : « *je me suis dit : "ce truc-là, je ne sais pas ce que c'est, mais je ne le quitterai plus (74-75)* ».

1.2 La formation où « ne pas sentir » est vécu comme un handicap

1.2.1 Une pauvreté perceptive

Dès qu'elle entame la formation dans la foulée de cette découverte, elle est confrontée à la

difficulté de ne pas sentir : « ça a commencé au début de ma formation quand j'ai commencé le travail et puis ça a duré ça a duré longtemps (28-29) ». Elle ne sent pas le mouvement dans elle « j'avais peu de perception [...] du mouvement dans le corps [...] dans moi ... ou très peu [...] je ne sentais pas de mouvement (293-310) ». Elle passe ainsi ses cinq années de formation dans une « galère perceptive (1151) » où les sensations lui font défaut dans pratiquement tous les cadres pratiques et en particulier dans les introspections : « c'est passer des années à méditer sans rien²¹ sentir, donc à méditer le mot n'est pas juste mais ... à essayer de percevoir ce qui était proposé sans jamais rien sentir, mais rien de rien [...] c'était surtout dans les méditations parce que je m'ennuyais [...] mais c'était aussi dans les traitements, quand moi je me faisais traiter je ne sentais rien non plus [...] et en mouvement je ne sentais rien non plus. (7-23) ». Son seul contact à la sensation dès le début de sa formation est en médiation manuelle : « par contre quand je traitais dès le tout début j'ai senti (22-23) » où elle sent « dans l'autre (324) » et qu'elle considère comme « son point fort (319) » en comparaison aux autres cadres pratiques. Malheureusement les opportunités de pratique manuelle en dehors des stages sont rares et se cantonnent à son entourage proche : « pendant ces 5 années je ne traitais pas, puisque moi j'avais un autre travail ... donc je ne peux même pas dire que j'étais au cabinet et que je traitais toute la journée et que du coup ça compensait non, non, non, je traitais une fois de temps en temps les copains, la famille etc. puis en stage (836-839) »

1.2.2 La prépondérance de la perception

Les témoignages des autres lui renvoient sa difficulté perceptive, en particulier en introspection : « c'était là [en introspection] que je m'en rendais le plus compte surtout quand les gens témoignaient après de leurs perceptions, dans les stages, donc ça c'était dans ma formation, les 3 premières années de ma formation (14-16) ». Si elle ne prend pas la mesure de cette difficulté dès le début de sa formation, au fil du temps et en comparaison aux autres, elle prend conscience que cette difficulté représente un véritable handicap. : « au début je n'ai pas vraiment pris conscience, la mesure en tout cas du fait que je ne sentais pas, je savais que je ne sentais pas, je voyais bien par rapport aux autres ... ça me contrariait beaucoup mais je pense que ça m'a contrarié plus ... après parce que j'ai du vraiment en prendre conscience que c'était vraiment un handicap (935-939) ».

En effet, la perception est un élément incontournable de la formation : « on me disait qu'il fallait sentir ... moi je voulais absolument sentir (785) » et en l'absence de relation à son corps, Léa cherche dans sa tête : « j'étais beaucoup dans ma tête j'étais pas dans mon corps [...] donc je cherchais à sentir, je cherchais et du coup je cherchais bien sûr dans ma tête. (777-794) ». A l'époque, la pédagogie reposait essentiellement sur la perception du mouvement « avant les formateurs que j'avais eu c'était des gens qui étaient vraiment axés sur seulement la

²¹ Lorsque la personne insistait sur certains mots en les disant, ces mots ont été soulignés dans la retranscription de l'entretien afin de rendre compte au lecteur de cette insistance.

perception, le mouvement ... on ne parlait pas beaucoup, tout le reste n'avait pas d'importance ... (264-265)» à laquelle son principal professeur accorde une valeur exclusive : «ma prof c'était AI, [...] AI en dehors du Sensible rien n'existe, donc enfin je caricature un peu, je ne sais pas si elle dirait comme ça, [...] mais je voyais bien que tout ce qui n'était pas de l'ordre du mouvement n'avait aucune importance pour elle et c'était ma prof donc c'est ça qu'elle transmettait (786-793) ».

1.3 Une problématique aux enjeux existentiels

1.3.1 La souffrance de ne pas sentir

Cette difficulté l'a beaucoup mise en souffrance « *ça était vraiment une souffrance ce truc-là, vraiment, longtemps (1140)* » et évoque pour elle aujourd'hui « *des années de, d'être pas comme tout le monde, d'être différente, d'être le vilain petit canard [...] oui un sentiment de (soupir), de ne pas être comme il faudrait, de ne pas être, même si j'allais jusqu'au bout de ne pas être ... oui de ne pas être un être humain (6-19)* ». Les témoignages des autres « *je voyais bien les autres qui témoignaient, ça me faisait chier, je me souviens d'un jour où j'étais super en colère, ils m'agaçaient tous à sentir plein de trucs (916-917)* » et le manque d'évolution de ses propres perceptions font que cette souffrance s'accroît à partir de sa troisième année de formation : « *j'ai souffert plus du manque de perception dans la 3ème, 4ème 5ème année quand je voyais que ça ne changeait pas, que les autres évoluaient et moi non et puis quand je pense que le travail se faisait quand même et que je ne sentais toujours pas (897-900)* ».

Cette souffrance est amplifiée par un sentiment d'être privé de quelque chose de l'ordre du divin tel qu'on le décrit à l'époque : « *avec tout ce qu'on entendait, tout ce que j'entendais de « sentir le mouvement c'est être en relation avec le plus grand que soi », c'est, « sentir le mouvement dans soi c'est sentir l'amour de dieu dans soi », putain quand tu ne sens pas ça tu te dis je n'ai pas droit à ça, je ne mérite pas ça ... c'est une vraie souffrance. (971-974)* » Cela induit une forme de remise en question d'elle-même : « *quand tu es avec plein de gens et que tu es la seule à ne pas sentir ... enfin j'en sais rien, je n'ai pas pu ne pas m'empêcher de ne pas me poser la question : comment ça se fait que je ne sens pas ? qu'est-ce que qui me manque ? (1029-1031)* »

1.3.2 Une résonance avec des enjeux existentiels

Paradoxalement lorsqu'en troisième année de formation, à l'occasion d'un témoignage de sa colère par rapport aux ressentis des autres, elle sent le mouvement en elle, Léa prend peur : « *et là j'ai senti le mouvement, j'ai fait un bond, je me suis levée de ma chaise, j'ai eu super peur [...] j'ai senti un truc dans moi qui m'a foutu la trouille comme un bouchon de champagne qui pète, mais dans moi, j'ai eu tellement peur que je me suis levée d'un coup (922-928)* ». En effet,

pour Léa, ne pas sentir était une forme de protection : « *je ne sentais pas avant, j'étais trop planquée parce que j'avais trop peur d'avoir mal* (93) » comme elle le réalise « *par contraste* (93) » avec son vécu actuel : « *aujourd'hui je vois bien que pour sentir, pour être touchée bien il faut ... il ne faut pas que j'ai peur d'avoir mal* (763-764) ». Même lorsqu'elle commence à entrer en relation avec le mouvement et un goût dans le mouvement, cette protection l'empêche de se sentir touchée elle par ce qu'elle ressent : « *quand j'ai commencé à sentir, je sentais mais heu comme j'aurais, je ne sais pas moi senti [...] un aliment goûteux dans ma bouche ou ... mais ça me, voilà presque comme si c'était ... ça ne venait pas me toucher quoi, ça ne venait pas changer quelque chose, c'était [...] Je pense que je pouvais sentir le mouvement et sentir que ça avait un goût particulier [...], comme un bon gâteau ou je ne sais pas quoi, mais ça ne venait pas, j'étais trop planquée quoi, ça ne venait pas ... (soupir)* (617-634) »

Quelques années après la formation, alors que ces perceptions ont progressivement évoluées : « *tout ça a été très progressif je dirais, dans la perception dans le corps* (318-319) », juste après une expérience en pratique gestuelle, animée par D. Bois, elle se retrouve confrontée à « *un chagrin, plus qu'un chagrin [...], le mot désespérance convient bien* (232-23) » entraînant « *une forme de panique* (178) » : « *c'était un moment de témoignage aussi, et je ne sais pas ce qui s'est passé : une désespérance, j'ai commencé à pleurer doucement, puis ça montait, ça montait, je suis sortie en courant* (223-225) ». Aujourd'hui, Léa fait un lien entre cette désespérance et le fait de se couper d'elle-même pour se protéger « *je me demande si la désespérance ce n'est pas plutôt le truc de réaliser à quel point je ne suis jamais touchée parce que j'ai peur d'avoir mal.* (767-769) » car se laisser toucher par son ressenti signifie avant tout d'être touchée par soi-même : « *je cherche ce que je veux dire par "être touchée", même qu'est-ce que ça veut dire pour moi ... moi je crois que c'est être touchée par moi-même* (612-614) ».

Pour Léa, cette difficulté est « *une vraie souffrance* (976) » car « *non seulement ça empêche de sentir, d'être bien dans un moment, ça empêche d'évoluer* (992-993) », mais surtout « *ça empêche d'être ... ça empêche d'exister* (993-994) ».

1.4 Les ressources adaptatives

Consciemment ou inconsciemment, Léa s'est appuyée ou a développé un certain nombre de ressources afin de supporter ces années de difficulté perceptive et poursuivre son cheminement dans le Sensible.

1.4.1 Une motivation ancrée

Déjà son premier contact au sensible a été déterminant en termes de motivation « *je pense que j'ai attendu pendant 5 ans de retrouver ça ... et en même temps si je n'avais pas eu ça je pense*

que je ne serais pas restée 5 ans (136-1037) » en la maintenant dans une forme de quête existentielle : « Ca me maintenait dans l'idée que j'allais retrouver cette chose-là [...] vu l'effet que ça avait eu et que j'avais eu l'impression que c'était quelque chose de ... de trouver le Graal quoi j'en sais rien un truc de cet ordre-là (876-878) ».

Juste après sa formation, lors d'un stage avec D. Bois, une autre expérience va être déterminante pour elle : *« j'ai senti pour la 1ère fois le mouvement dans moi, en tout cas à ce point, de façon très intense, et pour moi mon expérience fondatrice a été là. [...] Elle était fondatrice parce que déjà j'ai senti le mouvement sans toucher personne, j'ai senti le mouvement dans moi en faisant du mouvement avec DB (107-120) ».* Pendant ce moment d'expérience *« extraordinaire (122) »*, alors qu'elle contacte une forme d'amour d'elle à elle : *« "je me suis aimée et j'y avais droit" (125) »*, elle découvre une nouvelle part d'elle : *« je me découvrais dans une, dans quelque chose de moi que je n'avais jamais rencontré, que je ne savais même pas que ça existait (163-164) ».* Elle a la sensation que cette expérience est transformatrice : *« ça n'a pas duré longtemps, ça a duré peut-être 2 minutes mais j'ai senti que j'étais, que ma vie ne serait plus jamais comme avant (127-128) »* et se sent alors démunie face à ce changement perçu comme radical, comme elle en témoigne à D. Bois : *« qu'est-ce que je vais faire maintenant, qu'est-ce que je vais faire avec ce truc-là (126) »*

1.4.2 Des ressources perceptives

Ces expériences où elle sent avec surprise *« pour la première fois le mouvement (40) »* dans quelqu'un, puis dans elle pour la seconde expérience, revêtent un caractère exceptionnel. En effet, même si elle reconnaît aujourd'hui la possibilité de sensations implicites : *« je me dis aujourd'hui que je devais sentir plus que je n'en avais conscience parce que sinon comment j'ai fait pour tenir 5 ans comme ça (834-835) »*, à l'époque, privée de la sensation du mouvement interne dans elle, ses ressources perceptives reposent essentiellement sur la perception d'états et de changements d'état : *« je sentais des états et des changements d'état, je ne sentais pas de mouvement (310) ».* Léa était également en contact avec des effets : *« quand je me faisais traiter c'était toujours le ... le néant pendant le traitement par contre après j'avais les effets, je me sentais bien (808-809) ».*

Dès sa deuxième année, Léa a *« eu la chance de faire des stages avec DB (845) »* qui ont été source d'effets *« bouleversants (847) »* en contraste avec son quotidien : *« à chaque fois que je faisais des stages avec DB, je ne sentais pas plus, je parle des 5 premières années là, je ne sentais pas plus par contre les effets étaient bouleversants [...] c'étaient que des effets de difficultés dans le sens où par exemple ma vie, quand je revenais de stage c'est comme si je voyais à quel point c'était merdique, alors que avant ... bien je ne le regardais pas, je ne le voyais pas (845-850) ».* En effet après ces stages, elle se sent *« différente (852) »*, *« plus vivante (852) »* : *« après les stages, je me sentais plus heureuse moi, moi toute seule, [...] Comme si ça réveillait, certainement, la vie dans moi (856-861) »* et devient alors *« plus*

consciente (863) » du contraste avec sa vie quotidienne : « le contraste entre les 2 ... devenait de plus en plus difficile, le contraste entre l'état auquel j'avais accès de moi pendant les stages avec DB et comment je retournais dans un autre état quand je rentrais chez moi (864-866) ». Bien qu'il lui soit difficile de gérer le passage entre ces stages et son quotidien : « c'était difficile, c'était un peu le grand écart quoi ... et chez moi et dans mon travail aussi (868) », cette prise de conscience lui ouvre de nouvelles perspectives motivantes : « le contraste me permettait de voir donc que j'étais dans un état différent, autre chose était possible (866-867) ». Léa estime aujourd'hui que bien qu'elle ne sentait que des effets, un processus était actif : « le mouvement devait faire son travail dans moi sans que j'en sois consciente (840-841) ».

Pendant les premières années de sa formation, principalement axées sur la médiation manuelle, l'absence de sensation en elle est supportable grâce aux perceptions qu'elle a dans l'autre : « les 2 premières années je crois, on a fait beaucoup de thérapie manuelle : anatomie, thérapie manuelle, du coup, bon on méditait tous les matins je ne sentais rien mais après on faisait de la thérapie, bon quand j'étais traitée je ne sentais rien mais quand je traitais donc ça allait à peu près (888-891) ».

1.4.3 Des stratégies

Pour Léa la mise en fonction pour l'autre facilitait sa perception : « c'est comme si pour l'autre du coup je sentais dans l'autre (324) ». Elle réalise ainsi aujourd'hui qu'en gestuelle : « ça a commencé à changer quand j'ai commencé à faire des ateliers c'est-à-dire en fait pour l'autre encore ... quand j'ai animé des ateliers ça a commencé à changer ma perception dans moi. (364-366) ». Confiante dans sa capacité perceptive en médiation manuelle : « mon point fort étant le traitement, quand moi je traitais, où ça toujours était mon point fort (319-320) », Léa a ouvert son cabinet juste aux termes de sa formation alors qu'elle souffrait encore du manque perceptif dans elle. Elle s'appuie encore aujourd'hui sur cet atout en introspection lorsqu'elle se sent en difficulté : « ce que je fais en méditation depuis un moment maintenant, c'est que quand je vois que c'est difficile je m'anime moi toute seule la méditation, je fais comme si j'animais pour quelqu'un et du coup je me drive quoi et ça m'oblige à rester présente. (375-377) »

Léa souligne également les effets du travail au fil du temps sur l'évolution de sa difficulté : « il y a le temps aussi qui a joué en ma faveur et ça il ne faut pas le mettre de côté, je pense qu'au fil du temps malgré tout quand tu bosses, parce que j'ai beaucoup bossé, ça évolue (637-639) ». Se reconnaissant « persévérante (879) », elle a su se maintenir active dans sa relation au Sensible malgré la difficulté : « quand tu as l'intention et que tu bosses ça évolue même si ça évolue très lentement vu la difficulté perceptive mais ça évolue quand même (639-640) ». Cette intention a également été soutenue par le regard positif qu'elle pose sur sa vie et sur sa rencontre avec le Sensible : « moi je me trouve très très chanceuse dans ma vie, j'ai toujours

pensé ça même dans les moments difficiles, déjà parce que j'ai cette joie de vivre mais aussi parce que voilà j'ai rencontré le mouvement (1099-1101) ».

1.4.4 Des personnes ressources

Sentir « *l'affection (892)* » de ses professeurs lui a permis également de se sentir considérée par eux indépendamment de sa difficulté : « *A1 et G7²², je pense, [...] avaient beaucoup d'affection pour moi et du coup je me sentais ... tu vois je ne me sentais pas rejetée comme un vilain petit canard, moi je me sentais comme ça mais je ne me sentais pas rejetée par, en tout cas par les profs (891-895)* ». D'autres professeurs, de par leur disponibilité vis à vis d'elle, ont également été des personnes ressources sur lesquelles elle a pu s'appuyer : « *j'ai eu la chance de rencontrer C3²², j'ai la chance de pouvoir parler avec DB quand j'ai besoin, il ne m'a jamais dit non (1101-1103)* ».

1.5 Une expérience charnière de changement de rapport à sa difficulté perceptive

1.5.1 Une personne ressource mobilisée dans cette expérience charnière

Sa rencontre avec C3 a en effet été déterminante dans son parcours Sensible et dans sa vie en général : « *Ce qui a changé ma perception c'est ma rencontre avec C3, pas C3 en tant que personne, bon ça ça a changé ma vie, mais pour la perception, ça était je crois, la compréhension des choses, de passer par la pensée du coup (262-264)* ». A partir de quelques séances : « *avec C3 on a du faire, des vraies séances genre comme nous on est en train de faire là tu vois où on se pose, on prend le temps, on s'organise des séances d'une heure, on a du en faire 5 (705-707)* », C3 va lui permettre d'activer tout un processus de changement : « *mais moi je ne sais pas ça a enclenché tellement de trucs* », qu'elle va ensuite accompagner durablement : « *qu'après ... je sollicitais, je la sollicitais toujours mais ça pouvait être un mail, c'était un coup de fil, c'était on allait bouffer [...] et il y a eu donc toute une période où j'avais besoin d'elle encore [...] et puis là c'est fini, je n'ai plus besoin d'elle tout mon processus est autonome (711-715)* ».

1.5.2 Un déploiement de sa relation sensible en passant par la pensée

Alors qu'elle découvre sa capacité à penser : « *avec C3 j'ai découvert que je pouvais penser, je ne parle même pas de la pensée Sensible, je parle de la pensée tout court (550-552)* », elle se retrouve en contact direct avec sa pensée Sensible : « *et ça m'a emmenée direct dans la pensée Sensible, c'est-à-dire dans le truc fait de connaissance (552-553)* ». Elle entre alors dans un

²² Formateurs en somato-psychopédagogie

processus de transformation par le déploiement de sens : « *j'ai déployé ça pendant 2 ans [...] j'en avais très souvent des faits de connaissance et puis qui allait jusqu'au bout du processus : prise de conscience, prise de décision, passage à l'action ... (553-555)* ». Elle va ainsi se laisser exploiter au maximum ses quelques perceptions : « *même si je sentais peu, [...] je tirais de mes sensations, de mes perceptions à la fois physiques on va dire et de la pensée, je pressais le citron jusqu'au bout mais je ne le faisais pas exprès ça se faisait (688-691)* » et aller au bout de l'amplitude du processus de transformation grâce à ce peu de sensation : « *je dirais même que si j'avais senti plus je n'aurais pas pu emmener jusqu'au bout tout ce que j'aurais senti parce que déjà le peu que je sentais ça m'emmenait tellement loin, enfin ça me faisait tellement avancer que ça me suffisait mais dans le sens pas ça me suffisait je me contentais, c'est que c'était énorme (692-695)* ». Il faut dire que pour Léa apprendre de son expérience est une valeur importante : « *si tu n'en fais rien pour moi ça ne sert à rien mais moi je suis très pragmatique, je suis très terre à terre. (669-671)* ».

1.5.3 Un nouveau rapport à soi

Ce travail actif par la pensée la met en contact avec un sentiment d'existence : « *le travail verbal avec C3 m'a permis de réaliser ... que j'existais [...] C3 m'a permis de réaliser que j'existais moi Léa (641-645)* », à partir duquel elle peut se sentir touchée : « *après ça du coup, le mouvement est venu me toucher dans mon sentiment d'existence, mais attend hein pas à chaque méditation c'est vraiment des moments de, ce que j'appelle mes moments magiques, c'est loin d'être tout le temps, mais je pense que c'est ça que ça a changé (641-644)* ». Elle n'assimile pas le sentiment d'existence qu'elle ressent à ce moment-là à celui dont parle D. Bois : « *quand je dis ça ce n'est pas dans le sens dans lequel DB le décrit que tu sens le mouvement dans toi et que ça donne un sentiment d'existence, c'est après que c'est venu (725-727)* », mais au simple fait d'exister : « *ce que j'ai réalisé c'est tout simplement que j'existais [...] que j'avais une vie, que ce n'était pas seulement les autres qui existaient ou que je n'existais pas pour les autres ... mais que j'avais une vie moi (727-1138)* ».

1.5.4 Un gain perceptif

Si sa perception « *avait évolué un petit peu [...] avant (268)* » ce travail avec C3, en passant par la verbalisation et l'écriture, Léa déploie là un nouveau rapport au sensible qui potentialise sa perception : « *avec C3 [...] on a fait des séances où on faisait seulement un travail verbal [...] elle me demandait d'écrire après et moi j'écrivais, alors j'écrivais ce que j'avais compris pendant la séance de ce qui avait été dit et ensuite à partir de ça, du coup, ma perception changeait. (274-282)* ». La compréhension des choses entraîne ainsi pour elle un gain perceptif : « *j'ai commencé à avoir des perceptions, j'ai commencé à avoir des perceptions en méditation, j'ai commencé à avoir des perceptions plus en mouvement (570-571)* » qui se joue

surtout en termes d'accès à une forme d'intensité perceptive : « ça ne veut pas dire qu'il y en avait beaucoup, mais je crois que je suis rentrée dans l'intensité [...] avec le travail avec C3 ce qui s'est passé c'est que ... oui j'avais, je crois à ce moment-là que l'intensité est venue [...] des perceptions plus perceptibles, je dirais, plus précises, plus fortes (571-603) »

1.5.5 Un changement de rapport à sa difficulté perceptive

Du fait de l'évolution de ses perceptions, à partir de ce moment-là, son rapport à sa difficulté perceptive a évolué : « ça a changé parce que mes perceptions ont commencé à changer à ce moment-là. (665-666) ». La souffrance du manque perceptif la quitte : « je n'avais plus la souffrance de ... de ne pas sentir, déjà parce que je sentais (687-688) » et elle commence à se sentir « un peu plus comme tout le monde (579-580) » : « ce qui a été bouleversant pour moi aussi, c'est que non seulement je ne me sentais plus vilain petit canard, je commençais à me sentir un peu, à comprendre de quoi parlaient les gens, enfin les copains avec qui je méditais tout ça donc que de, je ne sais pas, de rentrer dans la norme de l'être humain (pfff) c'est soulageant (646-649) ». Si elle cesse de souffrir de sa pauvreté perceptive c'est également parce qu'elle est consciente du processus de transformation agissant en elle par la pensée : « Je pense qu'à partir de ce moment-là j'ai cessé de souffrir [...] Parce que grâce à la pensée, bien même si j'osais être un peu prétentieuse je me voyais avancer dans ma vie comme peu de gens ... qui m'entouraient, qui faisaient, qui continuaient d'avancer dans leur perception, dans leur rapport au divin peut-être mais quand je les voyais ils ne dé-scotchaient pas (662-669) ». En comparaison à ce qu'elle perçoit des autres, elle vit alors sa facilité réflexive comme une compensation de sa pauvreté perceptive : « tous les gens qui avaient une grande facilité à la perception, à la sensation n'avaient pas forcément cette facilité à la pensée et moi du coup j'avais ce plus par rapport à eux et du coup ce n'est pas que j'en étais fière ou un truc comme ça, c'est que presque ça soignait les plaies du manque de perception dans le corps, de la sensation, cette facilité à l'accès au fait de connaissance et pendant deux ans mais j'en avais sans arrêt (rire) c'était très drôle et du coup voilà c'était comme s'il y avait un équilibre qui se faisait (651-656) ».

1.6 ***Le déploiement de l'expérience charnière***

1.6.1 Une relation fructueuse à sa pensée sensible

Compensant ainsi sa difficulté perceptive, Léa a développé un rapport privilégié à sa pensée Sensible toujours actif aujourd'hui : « on n'est plus dans la perception du mouvement en tant que telle, en tant que sensation dans le corps incarné etc., à un moment, enfin dans ce que moi je vis, je ne sais pas si on le dirait comme ça, c'est de l'ordre de la pensée, même si c'est de la pensée Sensible, c'est-à-dire que quand j'ai un fait de connaissance, je sais que c'est un fait de connaissance ce n'est pas un truc que moi j'aurais trouvé toute seule, bien souvent

même je suis un peu sur le cul quoi et ça, ça entraîne, ça entraîne des effets, tu vois, c'est des effets qu'ont des effets, qu'ont des effets. (416-422) ». A partir d'une perception marquante, cette proximité à sa pensée Sensible active spontanément un processus de transformation : *« quand j'ai une perception un peu forte ou quand j'ai un état un peu fort, ça met en marche dans moi un processus, je ne sais pas comment c'est foutu et c'est là que du coup il y a le fait de connaissance etc. la prise de conscience (409-411) ».* Et Léa continue d'apprendre de ses expériences Sensibles : *« j'ai pas une expérience comme ça toute seule et puis il ne se passe rien d'autre, ça ne m'arrive jamais ce genre de truc. (422-423) ».*

1.6.2 Le bilan perceptif

Aujourd'hui encore, Léa sent rarement le mouvement en elle, que ce soit en médiation manuelle : *« C'est très récent que quand je traite je sens le mouvement et je ne sens pas tout le temps, c'est-à-dire que je peux sentir aussi des états ou je me mets vraiment en présence, je peux sentir ma présence mais de dire que je sens le mouvement dans moi quand je traite l'autre c'est assez rare (338-341) »*, en gestuelle *« je ne dirais pas non plus aujourd'hui que je sens le mouvement qui me traverse ou quoi, ça m'arrive, ça m'arrive, mais ce n'est pas mon quotidien en revanche je sens les effets c'est ça, je ne sens pas le mouvement mais je sens les effets du mouvement (389-392) »* ou en introspection : *« encore aujourd'hui, si on me posait vraiment la question : "en méditation est-ce que tu sens le mouvement ?" Je pense que je répondrai : "Non" et pourtant j'ai des méditations très intenses enfin, parfois bouleversantes mais le mouvement qui passe qui rentre dans le cœur (rires) qui ressort et tout, non, je dirais non (311-314) ».* Elle confie également que sa *« grande difficulté c'est le lien entre le mouvement et la pensée (443-444) »* ; spontanément plus à l'aise avec les faits de connaissance et les prises de conscience qui se révèlent à elles, qu'avec les faits d'expérience : *« ce que je ne vois pas c'est le lien entre une sensation dans le corps, [...] à quel moment ... le fait de connaissance entre l'expérience et le fait de connaissance, où est l'articulation, je n'arrive, je n'ai jamais réussi à attraper ça. (517-520) ».*

Par contre elle sent sa présence qui s'est développée en médiation manuelle : *« au fil du temps j'ai commencé à sentir ma présence, à sentir dans moi, à sentir des résonances etc (362-363) ».*

1.6.3 La potentialisation de sa relation à elle-même

Si elle se laisse encore rarement toucher par son ressenti : *« encore aujourd'hui c'est rare que je me laisse toucher par ce que je sens. (605-606) »*, ces moments sont désormais des *« moments magiques (643-644) »* qui ne la mettent plus en souffrance comme auparavant : *« ce que je réalise aujourd'hui c'est que souvent ces moments-là, quand je suis touchée c'est dans le bon sens quoi, ça ne fait pas mal. (755-756) ».* Comme elle en témoigne elle-même, l'expérience lui montre ainsi : *« que ce n'est plus d'actualité d'avoir peur d'avoir mal (765-766) ».* D'ailleurs, réciproquement, elle sent bien que dans ces moments-là elle ne se protège pas : *« les moments*

où c'est intense [...] c'est les moments où ... j'ai pas mon bouclier (sourire), c'est les moments qui me prennent par surprise, les gens qui me disent les choses d'un coup où je m'y attend pas, tu vois où je n'ai pas pris la distance qu'il faut pour, (750-754) ».

Léa se considère aujourd'hui autonome dans son rapport au sensible, en particulier vis à vis de C3 : *« là c'est fini, je n'ai plus besoin d'elle tout mon processus est autonome, complètement autonome (714-715) ».* Sa *« vie s'appuie là-dessus (506) »* : *« ma vie elle est basée sur ce que je vis dans mon Sensible (509-510) »* et la supporte dans ses difficultés : *« quand je ne vais pas bien, quand j'ai un souci un problème, je repose tout ça entre les mains de ma relation au Sensible ça ne me viendrait plus à l'idée de chercher une solution extérieure à ça (538-540) ».* A ce titre, elle entretient sa relation au Sensible, dont elle se sent responsable : *« je sais que ma pensée Sensible dépend de ... de l'attention que je vais porter à mes outils [...] c'est-à-dire à la méditation, à mon travail au cabinet, à mes rencontres avec les amis, [...] je sais que ça dépend de ça, si je médite ou si je fais du mouvement ou si je ne fais rien ce ne sera pas pareil, ça j'en suis convaincue, pour moi c'est plus, je le sais tous les jours je médite, c'est voilà, ça s'appuie là-dessus (510-517) »*

1.6.4 Un changement de statut de la difficulté perceptive

Si une trace de sa difficulté perceptive subsiste encore dans ses propos aujourd'hui : *« c'est difficile quand on ne sent pas de dire ce qu'on sent, quand on a l'impression de ne pas sentir (384-385) »*, sa difficulté a changé de statut.

Au nom de ce changement perceptif étonnement possible qu'elle a vécu, Léa considère aujourd'hui qu'elle a appris au contact de cette difficulté : *« j'ai appris que les choses peuvent changer parce que c'est vrai que pendant 5 ans quand j'ai parfois des expériences aujourd'hui je n'aurais jamais pensé que ça puisse m'arriver un jour (1090-1092) ».* Consciente du chemin qu'elle a parcouru, elle reconnaît sa difficulté comme faisant partie de son cheminement : *« moi justement avec ma pauvreté perceptive du début qui existe encore aujourd'hui j'imagine par rapport aux autres ... le chemin que j'ai fait ... tout le monde ne l'a pas fait [...] je dirais ça dans le sens pas pour dire que je suis mieux que les autres ou je suis moins bien que les autres dans ça et mieux dans autre chose, c'est que voilà c'était mon chemin et que je ne le regrette pas parce que même avec la souffrance [...] cette souffrance du début dont j'ai parlé et bien je crois que c'était mon chemin ... et que là où il m'emmène c'est là où je dois aller (1104-1111) ».*

Reliant sa difficulté perceptive à son histoire de vie : *« même s'il a fallu passer par là bien c'est comme ça, c'est certainement mon histoire enfin tout ce qu'on sait sur, aujourd'hui voilà les gens qui ont une difficulté à percevoir, qui sont ... planqués pour ne pas percevoir ce qui fait mal du coup, enfin je dirais ça de moi [...] et bien voilà c'est mon histoire, c'est ma vie (1112-1116) »*, elle la reconnaît surtout comme épreuve formatrice : *« oui je pourrais peut-être dire j'aurais aimé que ce soit différent, de moins en baver, de sentir plus ... je crois pas non,*

c'était douloureux mais voilà c'était le passage ... il y a des choses douloureuses dans la vie qu'il faut passer pour ... pour accéder à autre chose et bien moi c'était comme ça pour moi (1116-1120) ».

Elle dresse un bilan positif de sa progression dans sa relation au sensible sur laquelle repose sa vie aujourd'hui : « *malgré 5 ans (sourire) de galère perceptive, aujourd'hui [...] je crois que ma vie est complètement ancrée dans le Sensible et s'appuie dans le Sensible donc ... ben en 10 ans, en 10 ans c'est pas mal et je ne dis pas ça dans le sens performance je dis ça dans le sens je suis heureuse quoi, je suis heureuse de ça (1151-1155) » et s'ouvre aux possibles de sa vie en reconnaissant le chemin qu'elle a parcouru : « *de voir qu'aujourd'hui je ne le regrette pas que je ...presque je le valide parce que c'est mon chemin, ça me permet d'accepter, peut-être même pour l'avenir tu vois, enfin d'accepter de ... en même temps ça fait parti vraiment de ma philosophie de vie aujourd'hui ... que enfin de ... enfin d'ouverture, de peut-être de tout est possible qui commence à exister pour moi ... et que même si ça passe par des choses pas faciles ... ben c'est comme ça (1140-1145) ».**

2 - La mise en perspective du cas de Léa

L'analyse de l'entretien de Léa a permis de mettre à jour un processus de transformation en rapport avec la difficulté perceptive. Ce processus s'articule autour des quatre grandes catégories présentées précédemment faisant apparaître trois étapes clés qui suivent la chronologie du parcours sensible de Léa.

Avant de détailler ces différentes étapes, il me semble important de souligner ce que je qualifierai d'instant « t_0 » d'initiation du processus. Il s'agit de la première rencontre de Léa avec le Sensible. Comme elle en témoigne, à ce moment-là, Léa est surprise de cette rencontre et se retrouve en contact avec une forme d'évidence en elle, d'adéquation de ce « *truc-là* » qu'elle rencontre, avec sa vie. Et surtout cette rencontre signe le début d'une relation qu'elle ne lâchera plus (et qui ne la lâchera plus !). La façon dont cette rencontre est venue concernée Léa et comment elle a alimenté sa motivation et sa détermination à s'engager dans la formation montre combien cette première expérience a été déterminante chez Léa pour s'inscrire dans cette perspective de vie au contact du Sensible.

2.1 Première phase : la souffrance en lien avec la difficulté perceptive et la mobilisation de ressources pour gérer cette difficulté

La première phase débute au moment où Léa rencontre la difficulté perceptive, c'est-à-dire en commençant la formation. Pendant toute cette phase, la souffrance en relation à la difficulté perceptive est présente. Cependant comme l'illustre le témoignage de Léa, alors que sa pauvreté perceptive est présente dès le début de sa formation, sa souffrance, elle, s'accroît

particulièrement à partir de sa troisième année. En effet lors de ses deux premières années, sa formation est centrée sur la médiation manuelle, cadre pratique qui permet à Léa d'être en lien avec la sensation à travers ce qu'elle ressent dans l'autre, seul cadre pratique propice à la sensation pour elle. Elle a probablement également l'idée que sa capacité perceptive va se développer si l'on en juge son témoignage lorsqu'elle réalise que cela n'évolue pas en troisième année de formation.

A partir de la troisième année, à travers la prise de conscience du handicap que cette difficulté constitue pour elle, sa difficulté devient une « véritable souffrance ». La persistance de sa pauvreté perceptive rend les témoignages des autres insupportables comme en témoigne l'épisode de colère lors d'un stage de troisième année. D'autre part, ayant peu d'occasions de traiter en dehors des stages, le manque de sensation commence à lui peser.

2.1.1 La souffrance d'une impossibilité

Lorsque Léa témoigne de sa pauvreté perceptive, elle insiste sur le fait qu'elle ne sentait pas le mouvement dans elle. Et c'est bien l'enjeu pour Léa que de ressentir le mouvement dans elle pendant toute cette période. D'ailleurs comme elle le confie, son expérience fondatrice correspond à l'expérience où elle a senti le mouvement en elle pour la première fois, lors d'un stage en Grèce.

Sa souffrance est exacerbée par les effets perturbants de sa relation au sensible où se manifeste avant tout sa difficulté de rapport au mouvement. En effet, le grand paradoxe de sa difficulté est que Léa veut plus que tout sentir le mouvement dans elle, et en même temps ne peut assumer ce ressenti lorsqu'il se présente. La réaction qu'elle a lors de son témoignage de colère en troisième année illustre bien cette ambivalence : alors qu'elle sent le mouvement, elle prend peur. Cette expérience est intéressante à plusieurs titres dans le processus en œuvre chez Léa. Déjà à ce moment-là, elle sent le mouvement en elle mais pourtant elle témoigne que sa première expérience de ressenti du mouvement dans elle date du stage en Grèce, c'est-à-dire trois ans plus tard. Ceci s'explique probablement par les effets différents qu'ont entraînés ces deux expériences. Alors que la première se solde par la fuite, lors de la seconde elle se sent « bouleversée heureuse ». Cela laisse apparaître que si le contact au sensible s'est déjà produit lors du stage de troisième année, la rencontre, elle, n'a pu avoir lieu que trois ans plus tard. Malgré le pas franchi, l'une et l'autre de ses deux expériences restent encore sous le joug de l'émotion puisque concernant l'expérience en Grèce Léa témoigne d'un vécu bouleversant difficile à caractériser. Cette composante émotionnelle persiste à travers le sentiment de désespérance avec lequel elle est en contact, un peu plus tard à l'occasion de deux autres expériences.

Cette progression laisse apparaître l'enjeu qui se cache derrière cette relation tant attendue au mouvement interne. Pendant les cinq années de sa formation Léa ne sent pas, voire ne

s'autorise pas ou ne peut pas se permettre de sentir, de ce fait lorsqu'exceptionnellement la sensation du mouvement se présente elle verrouille inconsciemment à travers une réaction émotionnelle qui lui fait quitter l'état qu'elle rencontre comme lors de cette expérience en troisième année. D'une certaine façon, même après son premier ressenti *assumé* du mouvement dans elle, ce *processus de coupure* se poursuit à travers les épisodes de désespérance dont elle témoigne. C'est comme une proximité de conscience qui se développe où la désespérance peut être vue comme la mise en conscience de ce qui en elle l'empêche de sentir. C'est déjà une forme de connaissance par contraste qui se prépare mais qui n'est pas conscientisée. Alors même que l'on pourrait penser qu'elle fuit cette désespérance, il me semble que la désespérance, ainsi que la fuite, sont l'expression de sa retenue (sans doute vitale) à se laisser pleinement toucher puisque pour elle se laisser toucher représente une mise en danger, comme elle le réalisera lors de l'entretien. Il me semble qu'à partir de ce moment-là elle se rapproche du véritable enjeu de sa souffrance : la façon dont elle se protège par peur d'avoir mal.

En effet à mon sens chez Léa, l'acuité de sa souffrance repose principalement sur cette ambivalence entre le fort désir de se laisser vivre le sensible et l'impossibilité fondamentale à pouvoir se laisser toucher par ce vivant en elle. On rejoint là le phénomène d'équilibration entre la force de renouvellement et la force de préservation, exposé en partie théorique. Pour Léa, cette composante de préservation est très puissante pendant toute cette première phase et probablement à la hauteur de la mise en danger qu'elle ressent en elle à se laisser toucher.

2.1.2 Les ressources mobilisées pendant cette phase de souffrance

Les ressources identifiées lors de l'entretien ne sont probablement pas exhaustives et ne représentent donc pas à elles seules toute la capacité de mobilisation dont a fait preuve Léa pendant cette phase. Déjà, de façon implicite, le fait que Léa ait poursuivi sa formation jusqu'à son terme, malgré sa difficulté perceptive et la souffrance rencontrée, illustre sa capacité de mobilisation et sa ténacité.

Dans cette description du processus de Léa, il me semble important de revenir sur les deux expériences déterminantes qui ont alimenté sa motivation. Toutes deux sont des expériences fortes qui viennent la surprendre et où elle se retrouve en contact pour la première fois avec le mouvement, mais ce sont également deux expériences dont elle ne prend pas conscience de l'importance à l'époque malgré leur caractère exceptionnel. C'est avec le recul d'aujourd'hui qu'elle est capable d'identifier combien chacune de ses deux expériences a été à la fois un catalyseur et un marqueur de sa relation au Sensible. En effet chacune de ses expériences ponctuent la temporalité de son parcours Sensible et de sa difficulté : la première étant, comme développé précédemment, l'instant « t_0 » et la seconde comme en témoigne Léa un instant fondateur avec un avant et un après. En effet si après cette seconde expérience, sa difficulté perceptive perdure encore, il semble que Léa a franchi un cap : elle a enfin senti,

voire s'est reconnue comme ayant senti le mouvement interne dans elle. Mon expérience personnelle me fait dire que ce type d'expérience permet de *tenir bon* malgré la persistance de la difficulté car elle représente un possible, un jour : la possibilité de sentir et de se ressentir. D'ailleurs pour Léa, à partir de cette étape-là, la souffrance d'une certaine façon mute puisqu'elle témoigne essentiellement de sa désespérance, comme si plus la relation se développe ou devient accessible, plus le manque de cette relation devient insupportable. Ce mécanisme reflète à mon sens l'évolution du phénomène d'équilibration entre force de transformation et force de préservation.

S'agissant de ses ressources perceptives, comme vu précédemment elles sont de deux ordres : ce qu'elle perçoit dans l'autre et ce qu'elle perçoit dans elle. La première catégorie est le point fort de Léa depuis toujours : elle sent le mouvement dans l'autre et sait s'appuyer sur ce ressenti-là comme le prouve les stratégies qu'elle déploie. La seconde catégorie est la pierre d'achoppement de sa difficulté puisqu'elle souffre particulièrement de ne pas sentir le mouvement interne dans elle. Cependant elle est en relation avec des effets. Chez Léa, ces effets sont de deux types : des effets de se sentir bien par exemple après un traitement manuel et des effets qu'elle perçoit après un stage en contraste avec son quotidien. Le point commun entre ces deux types d'effet est qu'elle y accède par contraste. D'autre part, la perception de ces différents effets signe une forme de présence à elle-même dont elle n'est apparemment pas consciente à l'époque.

2.2 Deuxième phase : l'expérience charnière de changement de rapport à la difficulté

Comme cela a déjà été précisé cette expérience charnière passe dans le cas de Léa par la compréhension, une mise en sens à partir de très peu de ressenti corporel. Cette phase de découverte de sa pensée Sensible et des possibilités de relation au Sensible qu'elle favorise lui ouvre les portes d'un nouveau rapport à elle-même et sa souffrance diminue.

Un élément essentiel de la compréhension de ce processus est que Léa ne se découvre pas simplement une activité de pensée mais que cette activité de penser crée de la sensation en permettant au rapport perceptif de se *débloquer*.

Tout d'abord, comme le souligne Léa elle-même, par cet accès à sa propre pensée elle réalise qu'elle existe. Il y a là un phénomène de reconnaissance, reconnaissance d'une compétence certes, mais surtout d'une existence et d'une existence Sensible. A partir de ce moment-là elle commence à percevoir un peu plus et, de ce fait, à moins souffrir du manque perceptif même si pourtant elle ne ressent que rarement le mouvement interne dans elle comme elle le confie. Son mode perceptif et sa reconnaissance perceptive s'élargissent en même temps qu'elle se laisse se rencontrer elle-même et qu'elle se découvre dans un sentiment d'existence. Le sentiment d'existence dont elle témoigne ne repose pas sur des variations d'état organique, des tonalités ou encore des sensations de mouvement, Léa fait directement le lien avec un

mode d'être. De la même façon, dans le mode de réflexion Sensible que décrit Léa, elle a accès au fait de connaissance directement, *zappant* le fait de conscience.

On ne peut que s'émerveiller face à l'intelligence vivante de la relation qui se construit. En effet, la relation au Sensible telle que la vit Léa dans cette expérience charnière, semble s'organiser en s'affranchissant de la perception purement physique ou du moins en contournant cette difficulté de perception. Tout ceci reste relatif dans la mesure où Léa elle-même reconnaît la possibilité de sensations implicites et considère *a posteriori* qu'elle devait sentir plus qu'elle n'en avait conscience à l'époque. Cependant, de toute évidence, le processus de mise en relation au Sensible qui se joue dans cette expérience charnière emprunte un autre canal que celui de la perception pure. On ne peut savoir s'il s'agit là d'une compétence ignorée jusqu'alors de Léa qui, en même temps qu'elle se met à jour, se met au service de sa relation Sensible, ou bien s'il s'agit d'une façon de *désenclaver* une forme d'organisation psychique constituée à la base pour se protéger. Quoiqu'il en soit, c'est bel et bien l'accès à sa pensée Sensible qui a permis à Léa de *libérer* son rapport au Sensible et par transitivité d'avoir accès à des perceptions plus intenses. D'ailleurs cette notion d'intensité de perception illustre le type de rapport que Léa a au mouvement encore aujourd'hui, puisque comme elle en témoigne, les moments où elle sent sont des moments magiques.

Autre élément important qui supporte le processus en jeu chez Léa, c'est sa capacité à aller au bout du processus de compréhension et de changement en elle à partir de ce qu'elle découvre. Cette capacité s'appuie sur une valeur importante pour Léa comme nous l'avons abordé dans le récit : celle de tirer profit de ce qu'elle vit.

Il est évident que Léa s'est investie et mobilisée tout au long de son parcours. Pendant la première phase, les ressources qu'elle sollicite ne lui permettent pas de changer la situation de difficulté dans laquelle elle se trouve, mais lui donnent l'appui pour lui permettre de traverser l'épreuve et, à mon sens, la préparent à l'accueil de ce nouveau mode. La façon dont elle va au bout de l'amplitude de ce qu'elle sent et vit, en terme de compréhension et de changement, apparaît également comme le pendant de la frustration dont elle témoigne, en rapport avec les effets qu'elle pouvait sentir et dont elle ne savait pas quoi faire lors de moments perceptifs vécus de façon bouleversante.

2.3 Troisième phase : la traversée de l'épreuve par le déploiement de l'expérience charnière

Dans cette phase, il s'agit bien d'une *traversée* de l'épreuve dans le sens où si l'expérience charnière a permis à Léa d'être en contact au Sensible par un autre mode, encore fallait-il le reconnaître et le valoriser comme tel, ce qu'a su faire Léa. A partir de cette expérience charnière et des enseignements qu'elle en tire, Léa va en effet déployer sa relation au Sensible

sur ce mode, de façon très déterminée. Là encore, se joue la capacité de mobilisation de Léa qui a su potentialiser sa relation au Sensible en s'appuyant sur cette nouvelle compétence qu'elle se découvre et qu'elle s'est appropriée comme étant un point fort. Aujourd'hui encore, Léa se déploie dans sa relation Sensible essentiellement à travers sa pensée Sensible.

L'entretien laisse apparaître combien Léa s'est montrée active dans son processus de transformation. La sensation aujourd'hui, d'être touchée sans avoir mal, témoigne de l'évolution de son rapport à elle-même dans le Sensible et de la proximité qu'elle a pu gagner.

Le changement de statut de la difficulté pour Léa est rendu possible par l'acceptation de cette difficulté dans son parcours. Cette acceptation se décline en terme de temps, celui qu'a nécessité le processus de changement mais aussi en terme de souffrance qu'elle reconnaît comme faisant parti de son chemin en écho à son histoire. En même temps, il y a également l'acceptation d'ouverture aux possibles qui offre une perspective au-delà de cette souffrance vécue.

CHAPITRE III

SYNTHESES DES RESULTATS DE CHARLOTTE

➤ Signalétique et repères temporels

Charlotte : 33 ans

Profession : responsable ressources humaines et somato-psychopédagogue

1999 : premier contact au sensible en tant que patiente

- 2000/2002 : *traitement manuel + stages de développement personnel avec sa thérapeute*

- 2002/2006 : formation professionnelle en somato-psychopédagogie

- 2006/2007 : post-graduation en psychopédagogie perceptive à Lisbonne (DESS)

- 2007/ 2008 : assistante de formation en somato-psychopédagogie

- 2007/ 2008 : première année de Master en psychopédagogie perceptive à Lisbonne (DEA)

1 - Le récit catégoriel de Charlotte

1.1 Premier contact au Sensible

Son premier contact au Sensible date de 1999 en tant que patiente. Lorsqu'elle a « *commencé la formation en 2002 (38-39)* », Charlotte se faisait déjà accompagner depuis trois ans en somato-psychopédagogie : « *je me faisais traiter depuis 99, donc j'ai eu 3 ans avant de séances avec ma thérapeute de l'époque et puis quelques stages de développement personnel (40-41)* ». Si pendant toute cette période, elle se sentait « *déjà en difficultés (41)* », elle n'aurait pas « *qualifié ça forcément de difficultés perceptives (42)* » : « *j'étais déjà moins douée que les autres sur ce plan là, les gens qui étaient dans mon groupe, mais j'en faisais pas un truc, une forme de difficultés perceptives, comme ça a pris de l'ampleur après (43-45)* ».

Sa difficulté de l'époque était de se « *mettre au boulot, c'était de rester investie dans ce travail-là (45-46)* » ; difficulté qu'elle relie malgré tout à une forme de pauvreté perceptive : « *et puis après il se trouvait que je n'étais pas portée par la sensation que j'avais et c'était ça qui faisait que j'avais du mal à m'y mettre (46-47)* ».

Au terme de « *tout un cycle de développement personnel (84-85)* », alors qu'elle dresse un bilan inconfortable de cette période : « *ça faisait trois ans que j'étais traitée ... que je faisais des stages de développement personnel et en fait j'étais capable, pareil qu'après en formation d'ailleurs, de passer deux mois entre mes stages sans faire 5 mn de pratique, ce qui fait que j'arrivais à mon stage d'après : je n'avais pas travaillé, j'étais mal dans mes baskets, je*

culpabilisais de ne pas avoir travaillé, les autres ils adoraient faire du mouvement et tout, moi j'étais juste ... enfin j'avais pas le goût à ça (79-84) », il lui semble malgré tout qu'elle a « vraiment besoin de la fascia ou de la SPP à l'époque (85-86) » parce qu'elle est consciente des effets de ce travail dans elle : « c'était vraiment un truc qui profondément me faisait du bien (86) » et se sent « hyper heureuse d'avoir rencontré ce truc-là (101-102) ». S'appuyant uniquement sur ces effets de bien-être en elle : « il n'y a pas eu d'évènement particulier. En fait ce à quoi je fais référence, c'est la différence entre mon état avant et mon état après un stage, c'est-à-dire qu'au milieu il ne s'est rien passé de ... de notable, d'exceptionnel, pas de rencontre fondamentale là (114-116) », au nom de son « envie d'aller plus loin (88) » et surtout « pour ne pas quitter ça (106-107) », elle s'inscrit alors en formation de somato-psychopédagogie visant essentiellement à se « mettre dans une dynamique de travail (87) », mais également en écho à « la possibilité d'une reconversion (93) » : « Et puis il y avait un 2ème élément qui m'a fait démarrer ça [la formation] c'était la possibilité d'une reconversion ou en tout cas un autre ... la possibilité de réorienter mon parcours professionnel. (92-94) »

1.2 La formation où « ne pas sentir » est vécu comme un handicap

1.2.1 Une pauvreté perceptive

Sa pauvreté perceptive la met vraiment en difficulté lorsqu'elle entame la formation : « Par contre cette notion de difficulté de perception elle est arrivée au moment où la formation a commencé et où [...] on était plus souvent mis en situation de pratique... où il fallait faire des choses, savoir ce qu'on faisait (47-49) »; Charlotte identifia alors qu'elle avait « un problème pour ... vraiment sentir ce qui se passait (54) ». Elle s'est « sentie en difficultés, pendant toute la formation et même après, en difficultés de perception (17-18) »; difficulté qu'elle définit ainsi : « c'est la notion de difficultés à entrer en contact avec des sensations à l'intérieur de moi ou à l'intérieur d'un patient, d'une autre personne. Et du coup ce qui va avec ça ... c'est une absence d'indication c'est-à-dire pas d'info, absence de goût ou de saveur (8-11) ».

Cette difficulté concerne toutes les situations d'apprentissage : « elle [la difficulté perceptive] se manifestait dans tous les domaines (131) ». Privée d'information, lors de pratique en médiation manuelle par exemple, elle s'appuyait exclusivement sur les consignes : « lorsque c'était moi qui était en situation de traiter ... je ne sentais pas ce qui se passait, je ne sentais pas ... à quel niveau j'étais, dans quelle direction ça allait parfois, ce que je concernais, ... donc oui je ne sentais pas tout ça, ce que je sentais c'est que je faisais quelque chose, donc à un moment donné je suivais la consigne : il fallait pousser, moi je poussais ... mais par contre je n'avais pas d'autres éléments que ça. (143-148) » et par conséquence se sentait « vraiment en difficulté (158) » pour traiter seule : « je n'avais rien sur quoi m'appuyer pour décider de ce que j'allais faire (143-148) ».

En partie du fait de cette absence perceptive, pendant toute sa formation, elle n'a « *aucun élan* (62) » à pratiquer seule : « *cette absence d'élan [...] était aussi en lien avec le fait que je ne sentais rien parce que c'est franchement pas stimulant* (72-73) ». Cette absence d'élan entraîne une difficulté de mobilisation qu'elle vit encore aujourd'hui en gymnastique sensorielle : « *le travail en mouvement [...] c'est difficile parce qu'en fait j'ai pas de goût à ça ... c'est pas savoureux, c'est laborieux ... (soupir) ça ne me fait pas trop plaisir quoi.* (654-656) » mais aussi en introspection à l'époque « *les méditations en fait ça me rebutait presque comme le travail en mouvement, [...] il fallait que je me force quoi, que je fasse un effort pour m'asseoir sur ma chaise* (701-703) » et en médiation manuelle « *quand je savais que j'allais traiter c'était presque comme quand je savais, enfin quand je prévoyais de faire du mouvement, il fallait que je me mobilise, c'était dur* (1145-1146) ».

1.2.2 La prépondérance de la perception

La formation reposant sur des mises « *en situation de pratique... où il fallait faire des choses, savoir ce qu'on faisait* (49-50) », pour Charlotte la nécessité de savoir ce que l'on fait devient « *un critère, le critère essentiel en fait* (50) ». En écho à sa difficulté, sentir se transforme alors pour elle en enjeu : « *comme le fait de sentir [...] c'était ce qu'il fallait savoir faire dans cette formation, enfin il fallait aussi savoir réfléchir mais ça je savais le faire, et donc j'étais toujours en difficulté par rapport à la qualité qu'il me semblait falloir avoir pour être performant dans ce métier-là ... Donc en fait, il y avait un enjeu pour moi, enfin c'est devenu un enjeu en fait.* (214-218) ». Cet enjeu est accentué par la confiance qu'ont ses professeurs dans un enrichissement perceptif à venir : « *C'est d'autant plus devenu un enjeu que ... enfin les profs semblaient plutôt avoir confiance dans le fait que ça allait venir ... et puis moi je trouvais que ça ne venait pas et puis je ne notais pas forcément de progrès donc, il y a un truc qui s'est cristallisé autour de ça, et pour moi ... voilà il y avait un enjeu très très fort* (214-218) ».

Elle mesure également sa difficulté par rapport à ce que vivent les autres : « *si je me comparais ... à ce que j'avais l'impression qu'il fallait savoir faire en formation, j'avais l'impression en effet d'être en difficultés et d'être moins performante que la majorité des autres personnes dans mes perceptions [...] moins douée* (20;26) » allant même jusqu'à se dévaloriser : « *j'avais même l'impression d'être nulle en fait* (31) ».

1.2.3 Un maintien dans la difficulté

En lien avec sa difficulté, Charlotte se reconnaît « *un 2ème problème en dehors des stages pour travailler* (55) » ; autre difficulté qui, comme elle le souligne elle-même, ne favorise pas son développement perceptif : « *j'avais l'impression de me maintenir dans ma difficulté puisqu'il me semblait que la solution pour faire des progrès dans mes perceptions c'était de travailler, de pratiquer et en fait je manquais cruellement de pratique, enfin je ne pratiquais*

quasiment pas entre les stages au début. (55-58) ». Ainsi Charlotte a passé toute sa formation sans pratiquer par elle-même et en se sentant prisonnière de sa difficulté : « les deux premières années [...] je ne traitais pas du tout, quasiment pas [...] je n'avais pas de patient et puis je restais à mariner dans mon truc à me dire : "je ne sens rien mais pour sentir quelque chose il faudrait que je pratique et puis je ne pratique pas et puis ..." [...] après j'ai commencé, un tout petit peu plus [...] mais ça restait hyper épisodique [...] je ne faisais pas de mouvement [...] et puis je ne méditais pas en fait. Donc j'avais zéro pratique ... pendant quasiment toute la formation. (181-193) ». Si cette absence d'élan est connectée au fait de ne rien sentir qui n'est « franchement pas stimulant (73) », « elle était en lien (71) » également avec son questionnement sur sa motivation : « La question que je me posais aussi à l'époque c'était la question de pourquoi je fais ce cursus-là, quelle est ma motivation à ça, et puis du coup je me disais : "c'est parce que finalement je ne dois pas être très motivée que je n'arrive pas à me créer des occasions de pratiquer un peu." (68-71) ».

S'identifiant à sa difficulté : « ça prenait tellement toute la place [...] j'avais l'impression que je n'étais plus que ça (305-306) », Charlotte se reconnaît également « pendant toute la formation une espèce d'attitude (300) » par rapport à sa difficulté : « il y avait une manière de me définir par rapport à ça [...] et puis après même il y avait presque comme une forme de jeu par rapport à ça, c'est-à-dire que ... il y a une manière que j'ai eu de ... d'en rire et puis de le mettre un peu à distance [...] avec des phrases du type : "Oh ben de toute façon comme d'habitude j'ai rien senti". [...] donc il y avait quelque chose où je me définissais par rapport à ça (301-318) ». En agissant ainsi Charlotte a constaté qu'elle ne laissait pas « la place ... au reste, à ce qui avait bougé, à ce qui avait évolué pour ... s'installer (319-320) » comme elle le réalise lorsqu'une amie lui permet de prendre conscience du caractère enfermant de son attitude : *Et je me rappelle d'un jour où c'est H8²³ qui m'a fait remarquer en fait que là il fallait peut-être que j'arrête de dire des trucs comme ça parce que ça ne me faisait pas, ça ne me rendait pas service. Et je trouve que c'est vrai ... à un moment donné, il faut, enfin moi j'ai pris conscience qu'il fallait que j'arrête d'avoir ce regard sur moi qui soit un regard presque enfermant parce qu'il était catégorisant (319-320) ».*

La difficulté à valider ses progrès de sa propre initiative joue également en sa défaveur dans cette problématique de perception et entretient cette attitude comme elle le découvrira en post-graduation où les travaux demandés lui offriront « l'occasion de se retourner sur les années qui venaient de se passer et de poser un regard sur tout ce qui s'était passé et comment on avait évolué (286-287) ».

Pendant toute sa formation, sa difficulté est également accentuée par la représentation qu'elle a de la sensation et de ce qui est à percevoir : « moi je croyais qu'il fallait sentir [...] son cœur bouger, son cœur s'ouvrir, son foie qui fait ça, il fallait sentir que quand on nous travaille sur

²³ Une amie de sa promotion

les poumons ça va tirer dans les pieds j'en sais rien (602-604) ». En effet sa représentation la place dans une attente précise perceptivement au détriment de sensations moins affirmées comme elle en prendra conscience après sa formation lors de l'accompagnement des étudiants en formation : « je me suis rendue compte que ... en fait dans ce monde-là et dans ces perceptions-là [...] les sensations elles ne sont jamais claires en fait, moi je pensais que les choses étaient claires, et des fois il y a juste une espèce d'impression un peu diffuse et c'est déjà ça la sensation ... [...] donc ça m'a permis aussi de m'ouvrir à des choses que peut-être je filtrais avant parce que je ne les sentais pas de manière certaine et que j'en étais pas sûre (546-556) »

1.3 La souffrance vécue dans la difficulté perceptive

1.3.1 Une souffrance liée à la difficulté perceptive

Pour Charlotte, « pendant toute la formation, les stages en fait étaient difficiles (841-842) ». Alors qu'elle a « toujours été contente d'aller en stage (840) », elle vivait péniblement le temps du stage : « je commençais à me sentir bien le dimanche, mais les 3 jours d'avant c'était dur, j'étais pas intéressée, souvent ... je trouvais que c'était long, j'en avais marre, je voulais que les journées se terminent (842-844) ». L'impuissance de ses professeurs face à sa difficulté : « ils étaient un peu démunis, par rapport aux conseils qu'ils pouvaient me donner ou aux outils qu'ils pouvaient me donner (876-877) » constitue également un facteur de mal-être : « ça ça ne me faisait pas du bien forcément (877) ». Obnubilée par sa difficulté : « ce qui prenait toute la place en stage c'était ce que je n'arrivais pas à faire (308) », elle est incapable d'accueillir les retours positifs de ses professeurs et souffre qu'ils ne répondent pas à ses attentes : « ça m'était égal en fait que les profs ils me renvoient ce que je savais bien faire, je voulais juste qu'ils entendent et qu'ils m'aident dans ce que je ne savais pas quoi faire (308-311) ».

Cette difficulté à vivre les stages illustre l'existence d'une « forme de souffrance associée (11) » à la difficulté perceptive comme Charlotte en témoigne. Cette souffrance se manifeste particulièrement en écho au manque de goût dans ce qu'elle vit au contact du sensible : « ce qui était difficile dans le fait de ne pas sentir avant, c'est que ça mettait dans une souffrance ... qu'était terrible ... parce que les choses n'avaient pas de goût en fait (202-204) ». Sur cette souffrance du manque perceptif vient se greffer celle de ne pas se sentir entendue dans sa souffrance : « en plus de la souffrance de ne pas percevoir, il y a aussi une souffrance qui est celle de ne pas être entendue ... et l'impression que ... le monde, que les autres en fait ne mesurent pas ce que ça représente ... de ne pas sentir et ... ils ne mesurent pas cette souffrance-là. (886-889) ». De ce fait, Charlotte s'est également « sentie très, très ... très seule avec ça (895) » et considère aujourd'hui « que ça a rajouté de la souffrance par rapport à ... enfin au-dessus de ... juste la souffrance de ne pas sentir (896-897) »

1.3.2 Une souffrance résonant avec une problématique de vie

Charlotte relie cette privation de goût au contact du Sensible « à une typologie plus globale qui n'est pas en lien avec le Sensible (204) » : « ça me renvoyait au fait que les choses dans la vie pour moi n'avaient pas beaucoup de goût. (205-206) ». Alors qu'il lui semble aujourd'hui « qu'il y a quelque chose ... qu'était complètement verrouillé (740) » chez elle dans sa « capacité à ressentir des choses (740) » elle réalise combien cela ne concernait pas que son rapport au Sensible : « mais pas que dans le Sensible en fait, même émotionnellement, enfin il y avait une forme de mise à distance des choses ... quelque chose de très contrôlé ... et de l'ordre d'une incapacité à me laisser toucher aussi (741-743) ». Par contraste aujourd'hui, elle témoigne de cette sensation d'être coupée d'elle-même et de la souffrance également de ne pas se sentir nourrie : « je me sentais, avant, complètement coupée de moi, enfin je ne me sentais même pas comme ça puisque je ne le savais pas mais il y avait un espèce de truc ... coupée, coupée des autres [...] comme si je ne me sentais pas nourrie de, comme si je me sentais nourrie de rien (756-760) ». Comme elle le confie un événement ancien a joué un rôle majeur dans cette mise à distance : « cet évènement-là c'était un événement où ... enfin qui a été clé, pour le coup, je pense, dans ma vie [...] cet évènement [...] ça conditionne beaucoup ma façon de pouvoir me laisser toucher par exemple (1055-1059) ». Se sentant « anesthésiée de la vie (744) », pour elle « c'était un enjeu énorme de ... bien de sortir de ça (746-747) » et « ce n'était pas juste dans le rapport au Sensible (747) » : « c'est parce que ça me concerne dans ma vie en général, dans un quotidien, dans une manière d'être au monde ... et à moi d'ailleurs (748-749) ».

Et cette enjeu, encore actif aujourd'hui pour Charlotte : « il y a pour moi un enjeu [...] qui est énorme, qui est mon enjeu de vie en fait, c'est-à-dire que ce travail-là, en fait il est au service et il répond à un enjeu ... oui un enjeu de vie quoi (800-802) » reflète toute la teneur de sa souffrance : « je ne veux surtout pas rester dans ... cette espèce de ... d'anesthésie ou de truc qu'est pas en contact avec le vivant en fait ... il y a quelque chose (émotion) ... c'est comme si c'était coupé, coupé de ... oui coupé de la vie, coupé d'une forme de truc vivant [...] j'ai envie de me sentir juste vivante quoi [...] c'est pas un truc qui m'était donné spontanément et pour moi le travail qu'on fait en SPP avec le Sensible [...] c'est vraiment la voix de passage [...] c'est par là que ça passe en tout cas, c'est par là que ça passe. (803-817) »

1.4 Les ressources adaptatives

1.4.1 Vers une motivation existentielle

Pendant sa formation Charlotte doute de sa motivation : « La question que je me posais aussi à l'époque c'était la question de pourquoi je fais ce cursus-là, quelle est ma motivation à ça (68-69) ». Pourtant si son choix de poursuivre son parcours Sensible à travers la formation

professionnelle est le fruit d'une réflexion, il est mu par quelque chose de plus profond : « *il y avait quelque chose qui me portait vers ça dans le sens où je ne pouvais pas ne pas reconnaître que ça me faisait du bien, profondément j'étais ... j'étais hyper heureuse d'avoir rencontré ce truc-là [...] Par contre après, le choix de faire cette formation, oui ça a été une réflexion, donc c'était porté par un truc que je n'avais pas envie de quitter (100-105)* ».

Ainsi pendant toute sa formation, alors qu'« *il n'y a pas eu de pratiques à un moment donné plus transformatrices ou plus fondamentales que d'autres (833-834)* » pour Charlotte, elle a le sentiment de ne pas être « *allée au bout de ce truc-là (475-476)* » et sent intérieurement qu'elle n'a pas d'autre choix que de poursuivre : « *je ne pouvais pas m'arrêter là [...] ce n'était pas par rapport au fait d'apprendre un métier en fait [...] peu importait pour moi d'avoir un diplôme qui me permettait de faire ce métier parce que je crois que je n'en étais pas là du tout ... je ne voulais pas m'arrêter là pour moi [...] parce que je sentais bien qu'il fallait que je continue là-dedans et que ça ne pouvait me faire que du bien et que de toute façon, oui voilà, il fallait juste que je continue en fait (476-481)* ». Consciente de la dimension de transformation personnelle dans cette formation professionnelle : « *je n'aurais pas eu de problème à arrêter cette formation si ça avait été juste une formation professionnelle ... parce que ... ça me mettait quand même vachement en difficulté (481-483)* », Charlotte y prend appui : « *par contre ce qui a été clair pour moi c'est que c'était en priorité un outil de développement personnel (483-484)* ». Ainsi alors qu'elle ne sent pas sa « *détermination à continuer dans un cursus de formation (472)* » qui la met en difficulté, elle ne peut pas se « *permettre d'arrêter ça (485)* » : « *parce que c'était essentiel et je voyais le bien que cela me faisait par rapport à l'état dans lequel j'étais capable de me mettre (485-486)* ».

Pour Charlotte, poursuivre ce cursus était capital dans l'évolution espérée de son état vers un état d'équilibre : « *je considérais ... à l'époque, que je n'avais pas atteint un état d'équilibre et de bien-être que je trouvais satisfaisant [...] j'étais pas très bien dans mes pompes, et pour moi c'était juste pas question d'arrêter cette démarche-là [...] alors que je ne me sentais pas dans l'état que je voulais atteindre presque [...] J'attendais de la légèreté un peu plus d'insouciance et puis le sentiment, peut-être c'est le truc le plus important en fait, de ne pas être sans arrêt en train de me battre contre moi-même (491-510)* ». Cette motivation est sous-tendue par la recherche d'un rapport à elle moins conflictuelle encore d'actualité aujourd'hui : « *quand je ne suis pas bien je sens qu'il y a presque quelque chose qui se retourne contre moi à l'intérieur de moi, enfin c'est Oui c'est ça j'ai l'impression qu'il y a une forme de, violence ce n'est pas le bon mot mais ... enfin il y a une espèce de conflit en fait à l'intérieur de moi et je ne serai pas ... satisfaite tant que ça je ne l'aurai pas réglé, tu vois, tant que ça ne se sera pas allégé .. et je parle au présent parce que ça reste ... (511-516)* ». Et si fondamentalement cette motivation repose sur le besoin de sortir d'une forme d'anesthésie de la vie : « *je ne veux surtout pas rester dans ... cette espèce de ... d'anesthésie ou de truc qu'est pas en contact avec le vivant en fait (803-804)* », elle est profondément ancrée dans un élan vital

à se vivre pleinement : « *j'ai envie de me sentir juste vivante quoi, j'ai envie de me sentir vivante (812-813)* » et constitue la source de son engagement vital dans ce processus de transformation au contact du sensible : « *je crois que c'est l'envie d'évoluer par rapport à ça [...] qui me porte et qui fait que j'ai continué et puis qu'aujourd'hui je continue (806-808)* ».

1.4.2 Des ressources perceptives

Dans le désert perceptif que vit Charlotte à l'époque, subsiste un contact à des effets de bien-être, en particulier lorsqu'elle se fait traiter : « *par rapport aux traitements, c'était source de moins de souffrance pour moi [...] parce que de toute façon même si je ne sentais pas ce qui se passait pendant le traitement, je sentais que ça me faisait du bien, donc déjà je ne repartais pas ... complètement frustrée ou contrariée (588-591)* ». Il lui arrive même quelquefois de côtoyer une sensation de relâchement : « *les circonstances dans lesquelles je sentais le plus de choses, c'est peut-être quand je me faisais traiter ... où je pouvais sentir parfois quelque chose qui se relâche (139-141)* ».

Reconnaissant déjà avant sa formation les effets de bien-être profond que lui procurent quelques jours de stage : « *je trouvais ça magnifique le bien que cela pouvait me faire ... tu vois deux jours de stages je me disais : "mais c'est vraiment génial" (102-104)* », pour elle, ces effets sont son unique source perceptive : « *donc en fait la sensation elle était dans le fait, dans le contact avec les effets que j'avais (103-104)* » sur laquelle elle s'appuie : « *ce qui m'a vraiment fait tenir c'est les stages ... parce que c'était précieux pour moi ... de voir dans quel état j'étais le dimanche midi à la fin (473-474)* ».

1.4.3 Des ressources cognitives

Ne se sentant pas « *en difficultés sur des aspects plus ... cognitifs (51)* », sa facilité d'apprentissage : « *je n'avais pas de problème pour apprendre l'anatomie même si j'en avais jamais fait (52)* » et sa capacité de réflexion : « *je n'avais pas de problème pour comprendre les concepts de la méthode (52-53)* » sont des ressources qu'elle se reconnaît comme un atout : « *[dans cette formation] il fallait aussi savoir réfléchir mais ça je savais le faire (214-218)* ». Ainsi pour traiter seule, elle utilisait ses connaissances théoriques « *quand je traitais seule [...] je n'avais rien sur quoi m'appuyer pour décider de ce que j'allais faire, donc en fait j'appliquais plus ou moins un protocole [...] il fallait que je choisisse, intellectuellement, la prise que j'allais faire après [...] c'était une approche anatomique, donc je savais que s'il y avait plutôt une zone à traiter, bien du coup je faisais les prises qui me paraissaient logiques par rapport à ça (157-159)* » et confirme s'être « *appuyée sur la logique (453)* » pour répondre à la demande des personnes qu'elle traitait : « *à partir de ce que me disait la personne ... du besoin qu'elle exprimait ... j'en déduisais ... des prises ... ou des axes de travail par exemple. (453-455)* ». Cette même forme de logique lui permet de faire exister pour elle-même une relation positive au

traitement manuel en tant que patiente : « j'étais guidée, je sentais bouger les mains du thérapeute, je n'avais pas l'impression que ça bougeait forcément dans moi par contre je sentais bouger les mains du thérapeute, donc il ne se passait pas rien pour moi (138-142) ».

1.4.4 Des personnes ressources

Pendant sa formation, Charlotte s'est sentie accompagnée dans son rapport à la perception et à sa difficulté perceptive par la thérapeute qui la suivait : « j'ai eu une thérapeute qui m'a vraiment accompagnée [...] qui ne mettait pas l'accent par exemple, sur les entretiens et dans son accompagnement, sur ce que j'avais senti ou pas, mais sur le rapport que j'entretenais avec ça, sur la manière dont je regardais les choses, sur presque mes habitudes de pensées par rapport à ça (593-596) ».

La bienveillance de ses professeurs à son égard et ce qu'ils lui renvoient sont également un véritable soutien pour Charlotte : « l'équipe de profs pendant la formation a été importante je pense que ce qui a fait un moment donné aussi que j'ai pu continuer et puis que j'ai gardé une forme de confiance quand même, c'était le regard qu'ils posaient sur moi et ce qu'ils me renvoyaient (853-856) ». Deux de ses professeurs deviendront particulièrement pivot pour elle à partir du moment où, en troisième année, à l'occasion d'un échange privé avec eux, elle leur témoignera d'un épisode douloureux de sa vie qui résonne avec sa difficulté : « c'était un moment où j'ai eu la sensation qu'ils [...] entendaient vraiment ... et ça ça avait été important Je crois que c'est dans ce moment-là, parce que j'étais pas sûre de leur avoir partagé ça avant, que je leur ai parlé de la mort de mon père et des circonstances de sa mort [...] cet évènement-là c'était un événement où ... enfin qui a été clé, pour le coup, je pense, dans ma vie [...] cet évènement [...] ça conditionne beaucoup ma façon de pouvoir me laisser toucher par exemple et ça avait été pour moi l'occasion de leur partager ça ... et j'avais vraiment senti, à ce moment-là peut-être oui, qu'ils avaient pris la mesure de à quel point c'était pas facile pour moi. [...] peut-être que ça était à ce moment-là aussi que ces gens-là ... notamment F6 et G7²⁴, ils sont devenus clés..... parce que c'est comme si, le regard qu'il pouvait poser sur moi c'était un regard qui était, qui prenait ça en compte, ce qui n'était peut-être pas le cas avant ... [...] donc là j'ai senti que du coup c'était pris en compte ça ... et que peut-être ils avaient ... une attention particulière à ça, même s'ils n'avaient pas forcément d'outils ou si leur pédagogie n'était pas orientée là-dessus (1051-1070) ».

1.4.5 Des stratégies

Charlotte a su s'appuyer sur le sentiment de se sentir validée par ses professeurs dans sa présence en formation malgré sa difficulté : « je sentais bien que dans la manière dont on me regardait et puis ce que me renvoyaient F6 ou G7 [...] que c'était pas absurde que je sois

²⁴ Formateurs en somato-psychopédagogie

dans cette formation, comme si j'avais ma place aussi Et je pense que ça a été hyper important de pouvoir m'appuyer là-dessus (856-859) ». Dans ce renforcement, elle puise la confiance qui lui fait défaut : « C'est comme si eux [...] ils avaient une part de confiance en moi, là où moi je ne l'avais pas en moi et ça était, c'est hyper important parce que ... comme je ne pouvais pas m'appuyer sur ma confiance à moi, il fallait que je la perçoive un peu, à l'extérieur, comme s'ils étaient garants de quelque chose et que si un moment donné j'avais senti ... dans leur regard, le fait que voilà ils trouvaient que je n'étais pas à ma place ou qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas, ... ça aurait eu de l'importance, parce que je n'avais pas moi cette solidité-là (869-875) ». Et cela lui a permis de maintenir son cap face à sa difficulté et aux doutes qu'elle induit : « ça était important vraiment pendant tout le long de la formation [...] je sentais vraiment qu'ils ont gardé sur moi un regard ... bienveillant et ça m'a servi de repères quoi de de piliers ... de rails (875-879) ».

Sa première stratégie qui apparaît dans la décision qu'elle prend de s'inscrire dans une dynamique de travail encadrée (la formation) pour se permettre de poursuivre son parcours Sensible, repose également sur des repères extérieurs : « si j'ai à un moment donné décider de faire la formation, c'est parce que j'avais envie d'aller plus loin et je savais que je n'aurais pas la capacité à travailler seule et qu'il fallait que je sois dans un cursus qui soit plus formalisé, qui soit entre guillemets plus coercitif et que ça m'oblige (87-90) ».

Une autre stratégie se dévoile également à travers sa façon de valider les effets des stages : « la différence entre mon état avant et mon état après [un stage], c'était ça mon critère qui me faisait dire que ... vraiment ça me faisait du bien (120-122) » et sa capacité à se motiver à partir de ces repères intérieurs : « je ne sentais pas en tout cas ma détermination à continuer dans un cursus de formation, c'était pas ça, mais par contre ce que j'utilisais et ce qui m'a vraiment fait tenir c'est les stages ... parce que c'était précieux pour moi ... de voir dans quel état j'étais le dimanche midi à la fin (472-474) ».

1.5 Des expériences charnières de changement de rapport à sa difficulté

1.5.1 Une première expérience charnière : la post-graduation

Dans ce parcours difficile, comme en témoigne Charlotte, la post-postgraduation en psychopédagogie perceptive, qu'elle entame en parallèle de sa quatrième année, lui « a fait du bien (193) » et « a changé quelque chose quand même (195) » : « il y a quelque chose qui s'est ... enclenché peut-être de ... dans la dédramatisation du fait de ne pas sentir. (196-197) ». En effet en valorisant les compétences de pédagogue, ce cursus lui permet de prendre « un peu de distance par rapport à cet enjeu-là (224) » de sentir, qu'elle vit habituellement en formation : « c'était moins souffrant pour moi de ne pas sentir [...] peut-être parce qu'au moment de la post-graduation on mettait l'accent sur l'accompagnement, l'entretien, le fait qu'on était ... des pédagogues et qu'on n'était pas que des thérapeutes manuels [...] ça m'a mise dans quelque

chose de plus confortable par rapport à ça. (223-227) ». De plus, la post-graduation où elle a « commencé à croiser un peu plus (861) » D. Bois, lui permet également de se sentir à nouveau valider et renforcer dans son choix de poursuivre ce parcours professionnalisant : « j'ai senti dans son regard qu'il y avait quelque chose ... voilà c'est pareil, que je n'étais pas dans l'imposture d'être dans cette post-graduation même si moi je me sentais un peu ... à côté ... (863-865) ».

Mais surtout la post-graduation lui offre l'opportunité d'appréhender son processus de transformation au contact du Sensible, à travers des travaux s'articulant autour du modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive, comme l'illustre Charlotte en citant un exemple : « *il fallait prendre une de nos représentations [...] que l'on avait avant et qu'on essaie de réfléchir à comment cette représentation elle avait évolué ... à la lumière du travail que l'on faisait, on était en plein dans la modifiabilité perceptivo-cognitive (280-284) ». Ainsi pour Charlotte « ce travail-là et puis les autres travaux [...] demandés pendant la post-graduation, c'était l'occasion de se retourner sur les années qui venaient de se passer et de poser un regard sur tout ce qui s'était passé et comment on avait évolué (285-287) ». Alors que comme elle le souligne la réalisation de ces travaux reposait essentiellement sur sa capacité réflexive : « *alors évidemment mes travaux ils n'étaient pas orientés sur mes perceptions, mon corps, tout ça, mes travaux ils étaient orientés sur ce que j'avais compris, comment ça avait évolué ce que j'avais compris, à tel moment je me suis dit ça et puis du coup j'en ai déduit ça et puis dans telle pratique il s'est passé ça alors du coup je me suis dit que peut-être ... tu vois donc c'était très ... réflexif (288-292) », elle réalise aujourd'hui que « ça était un élément qui a été fondamental (288) » pour lui permettre « de mesurer que quand même les choses avaient avancé (293) » pour elle, malgré sa difficulté perceptive : « *bien que je ne me sente pas à l'aise au niveau des perceptions et que j'ai toujours ces difficultés-là, n'empêche que ... tout mon travail il avait eu des effets ... que je pouvais commencer à valider. Je prenais conscience que je n'en étais plus au même endroit que quatre ans avant ». Si pour elle « ça était hyper important [...] d'avoir cette occasion-là, de réfléchir à tout ça (297-298) », le processus de validation de ses progrès qui s'amorce à ce moment-là devient actif également à travers une forme d'officialisation, vis à vis d'elle même en l'écrivant et, vis à vis de l'extérieur en le partageant : « *Et puis en plus c'était écrit alors, [...] c'était partagé avec les profs donc quelque part il y avait un truc où j'étais obligée de reconnaître ça ... (298-299) ».****

1.5.2 Les effets positifs de cette première expérience charnière

➤ Premier effet : une validation de ses progrès

Elle témoigne ainsi aujourd'hui du fait que pour elle cela avait été « *hyper important de ... d'être obligée (324-325) » de valider son évolution : « *parce que si je n'avais pas été obligée je ne l'aurais jamais fait cet exercice-là, d'être obligée de faire l'exercice de me retourner sur les quatre années que je venais de passer, d'en tirer des choses, ça m'a demandé des efforts**

[...] je faisais l'exercice pour moi et puis du coup je donnais ça à lire aux profs, donc il y avait, ça me mettait presque dans une ... obligation de valider ça. [...] que j'avais fait des progrès (325-329) ». Pour Charlotte, cette obligation de valider la sort de son attitude enfermante vis à vis de sa difficulté : « j'étais obligée de reconnaître ça ... ce qui est intéressant parce que je pense qu'il y avait aussi pendant toute la formation une espèce d'attitude par rapport à ma difficulté [...] il y avait une manière de me définir par rapport à ça ... (299-301) ».

➤ Deuxième effet : diminution de la souffrance et évolution de ses perceptions

A partir de son vécu en post-graduation, son rapport à sa difficulté perceptive évolue : « c'est bien d'abord mon rapport à ça qui a évolué ... c'est devenu plus léger en fait (359-360) », diminuant sa souffrance de ne pas sentir : « c'est devenu moins souffrant à partir de ce moment-là (366) » et lui permettant de « créer de l'espace pour que les choses puissent se faire ... (360-361) ».

A partir de ce moment-là, elle commence « à sentir un peu plus de choses (353) » : « Alors c'était vrai en dernière année de formation, par exemple en médit, alors ça c'était les médits qui étaient animées parce que toute seule je ne sentais pas grand-chose mais [...] j'avais l'impression qu'il se passait des choses sur lesquelles je ne savais pas mettre de mots ... mais je ne pouvais pas dire que j'étais dans une forme de neutralité ou d'indifférence ou d'absence de perceptions (353-358) ». Et surtout cette prise de distance pendant la post-graduation « s'est accompagné de ... perceptions différentes (232) » où elle commence en particulier à être en contact avec « une notion de résonance (235) » : « je commençais à avoir, dans moi, quand je traitais, un truc qui se passait au niveau de la région du cœur ... oui que je qualifierais de résonance... qui ne me donnait pas beaucoup d'éléments si ce n'est qui me laissait penser que j'étais en contact avec le bon truc [...] ... il ne se passait [pas] plus rien (235-239) ». Ce contact à la résonance lui « donnait une forme de confiance (254) » en sa pratique : « même si je ne sais pas ce qui se passe probablement que ça se passe puisque j'ai cette sensation-là (254-255) ».

1.5.3 La persistance d'un niveau de souffrance liée à la difficulté perceptive

Cependant, pour Charlotte « c'est resté souffrant (370) » car « il y avait encore la trace de la souffrance d'avant, qu'était là (370-371) » et surtout « il y avait encore un niveau de souffrance à ce moment-là (370-371) » : « je ne pouvais pas m'empêcher de trouver que même si ça avançait ... c'était quand même long quoi ... [...] C'était long, c'était long, [...] on m'a beaucoup dit qu'il fallait que je sois patiente et ... oui je trouvais que c'était trop long quoi, je veux bien être patiente mais je trouvais que ça ne venait pas assez vite [les perceptions] et [...] même si c'était déjà plus léger à ce moment-là, la souffrance elle restait là ... et je trouvais que malgré tout, ça n'avancait pas vite. Donc je voulais bien reconnaître qu'il y avait eu un processus ...

et que j'avais évolué et que je trouvais que les choses allaient mieux, mais quand même je trouvais que c'était laborieux, c'était terriblement laborieux (377-384) ».

Se sentant toujours démunie face à un patient malgré son contact à la résonance : « *quand ça a commencé à s'alléger, à devenir un peu moins souffrant, voilà j'ai commencé à trouver ce contact avec la résonance, n'empêche que quand tu me collais devant un patient, je ne savais toujours pas quoi faire (394-396) »*, elle doute de sa « *légitimité en tant que praticienne (401) »* : « *je terminais ma formation, j'étais en post-graduation, j'étais avec des gens qui avaient au moins dix ans d'expérience, donc je me sentais ... un peu nulle par rapport à ces gens-là et je me disais : " mais est-ce qu'un jour ... déjà aujourd'hui je pense que je ne serais pas capable d'être praticienne et puis est-ce qu'un jour j'y arriverai, à ce rythme-là " (401-405) »* mais également de sa légitimité comme « *appartenant à ce groupe-là, ce groupe de la SPP (421) »* où elle pouvait se sentir « *dans l'imposture (422) »* : « *en fait j'étais là mais, enfin je travaillais quand même beaucoup moins que les autres, c'était encore vrai à ce moment-là, au moment de la post-graduation et puis je me demandais un peu si j'avais ma place dans ce groupe-là parce que j'avais l'impression de ... de ne pas être forcément au niveau ... (422-425) »*.

En effet, alors que Charlotte restait « *toujours avec l'idée que quand même la perception, la capacité à percevoir c'était un critère (429-430) »* : « *je voyais bien que je savais réfléchir ça c'était pas le problème mais j'avais quand même l'impression que pour pouvoir utiliser ces capacités de réflexion dans ce domaine-là et pour pouvoir avoir un accompagnement qui soit pertinent, il faut que cet accompagnement il soit ... basé ou appuyé sur quelque chose de ... sur de la sensation, enfin sur de l'information (434-437) »* elle avait « *l'impression de ne pas avoir vraiment de l'info et puis de ne pas avoir le bon niveau de relation (438-439) »* à elle-même pour être en contact avec l'information : « *enfin je ne savais pas sur quoi m'appuyer dans moi pour avoir de l'info quoi (439-440) »*.

1.5.4 Une deuxième expérience charnière : l'accompagnement des étudiants en formation de somato-psychopédagogie

Un an plus tard, l'accompagnement des étudiants a été « *une autre étape (564) »* lui permettant « *de continuer à prendre du recul par rapport à cette difficulté-là et de ne plus en faire un problème (564-565) »*. Reconnaisant ses qualités pédagogiques et se sentant validée dans cette compétence par les professeurs qui accompagnent cette promotion, elle se nourrit de ce renforcement pour assumer son rôle d'assistante malgré sa difficulté : « *je crois que je me suis appuyée ... enfin le regard que pouvez porter D4²⁵ par exemple, [...] les profs qui me faisaient des retours plutôt assez positifs, ça m'a fait beaucoup de bien ... alors c'était peut-être plutôt sur des qualités pédagogiques que je pouvais avoir (sourire) ce n'était pas sur ma capacité à à animer une pratique, j'en ai jamais animé [...] mais en tout cas ça m'a fait du bien de*

²⁵ Formateur en somato-psychopédagogie

voir le regard qu'ils posaient sur moi (559-565) ». Et, alors que cette expérience alimente son changement de rapport à sa difficulté, elle est porteuse également d'une évolution dans son changement de rapport à la perception.

1.5.5 Les effets positifs de cette deuxième expérience charnière

En effet, comme le souligne Charlotte, cette expérience non seulement lui a « permis de réajuster quelque chose (567-568) » dans sa posture par rapport aux étudiants : « je devenais référente d'étudiants, c'est-à-dire que je n'étais pas là pour m'apitoyer sur mes difficultés ... c'était juste pas approprié (566-567) », mais également dans sa posture intérieure « vis-à-vis de la sensation (569) » : « j'étais obligée d'avoir un peu plus de recul et d'être dans une attitude d'accueil que peut-être je n'avais pas moi quand je traitais toute seule parce que je suis focalisée, à l'affût du moindre truc, donc il y a quelque chose d'un peu crispé et puis d'un peu projeté dans le corps de l'autre, alors que là j'étais obligée d'être un peu à distance ... donc peut-être que ça m'a fait aussi m'installer dans une posture qu'était ... un peu plus efficace : plus légère, plus dans l'accueil (569-574) », posture d'accueil qu'elle peut « reproduire après avec des patients (574-575) » en médiation manuelle. Dans cette relation pédagogique avec les étudiants en thérapie manuelle, ne sachant pas « où ils étaient (534) » en posant les mains sur eux et ne pouvant « les orienter par rapport à des sensations anatomiques (534-535) », à travers ses consignes, elle découvre et expérimente ses propres savoir-faire perceptifs : « les consignes que je leur donnais c'était des consignes sur quelle posture il fallait qu'il prenne pour mieux sentir et puis je leur faisais noter à un moment donné quand il y avait des changements, sous leurs mains, d'état par exemple ...[...] des fois je le disais pour pouvoir le sentir en fait [...] j'ai fait des tests, des fois j'avais une espèce d'impression qu'il y avait un truc qui se passait et du coup je testais ça avec l'étudiant, je disais : "ben tu vois là on dirait qu'il y a quelque chose qui change" et puis en fait le fait de le dire, en général l'étudiant il me disait qu'il était d'accord et puis du coup ça donnait, ça faisait exister presque cette sensation-là (535-545) ».

Par contraste, ce vécu perceptif avec les étudiants lui fait prendre conscience de la représentation limitative qu'elle avait de la perception jusqu'alors : « Avant je pensais qu'une sensation c'était un truc physique ... Tu sens un truc qui bouge, tu sens dans quelle direction ça va, tu sens quand ça tourne, tu sens ton cœur, je pensais que c'était ça une sensation ... (617-619) » et lui ouvre un nouvel horizon perceptif : « et en fait c'est vrai que là du coup la notion de sensation elle s'élargit ... parce que bien en fait ça peut être plein d'autres trucs une sensation (619-621) ». Se rendant compte par exemple pendant cette période-là que « dans ce monde-là et dans ces perceptions-là [...] les sensations elles ne sont jamais claires (546-547) », Charlotte commence à valider ses impressions perceptives : « des fois il y a juste une espèce d'impression un peu diffuse et c'est déjà ça la sensation ... enfin en tout cas c'est ce que j'ai compris à ce moment-là pour moi (548-549) ». « Pendant toute cette époque-là (600-601) », elle

prend conscience que « *sentir ça peut être aussi des ... des impressions [...] percevoir ça peut être aussi percevoir ... dans quel état on était à ce moment-là (605-607)* » et réalise que cette prise de conscience a « *ouvert un champ de : qu'est-ce qu'il est possible de retirer soit d'un traitement, soit d'une pratique en fait (609-610)* ».

1.5.6 Une autre expérience porteuse

Pour Charlotte, sa « *1ère année de DEA ça était important aussi (834-835)* » parce qu'à cette occasion-là, elle s'est sentie « *appartenir à une communauté en fait, appartenir au groupe (835-836)* », ce qu'elle n'avait pas « *forcément senti en post-graduation (836)* » et cela lui « *a fait du bien (836-837)* ». Forte de ce sentiment d'appartenance au groupe de la SPP et alors qu'elle traverse « *une période professionnelle particulièrement difficile (838)* », elle se sent profondément « *heureuse d'aller en stage (839)* », comme jamais jusqu'à alors : « *les stages de DEA ça était des bouffées d'oxygène [...] le DEA ça vraiment été un moment où j'étais heureuse d'aller en stage mais avec plus d'intensité qu'avant ... où j'étais heureuse d'y être ... où j'étais contente de retrouver ce groupe-là (837-846)* ».

1.6 *Le déploiement des expériences charnières*

1.6.1 Un enrichissement de sa compétence perceptive

Alors que « *la notion de sensation elle s'élargit (620)* », Charlotte témoigne de nouveautés perceptives sur lesquelles elle pose son attention désormais, comme par exemple la conscience de sa posture : « *ce que je note beaucoup pendant les séances quand moi je me fais traiter, c'est ... dans quelle posture je suis, [...] figée sur ce qui se passe ou si j'ai un regard qui est un peu plus large (621-623)* » ou encore « *dans quel état d'esprit (629)* » elle est à ce moment-là. Elle a également développé sa relation au silence : « *une sensation, ça peut être [...] une qualité de silence à l'extérieur de la pièce en fait, que maintenant je commence à ... à comprendre un peu (621-631)* », allant même jusqu'à être capable d'identifier la qualité de silence où elle se sent travaillée dans une immobilité : « *Par exemple, je sais reconnaître le silence qu'il y a dans une pièce quand ... on travaille un endroit de moi qui n'a encore jamais été mis en mouvement (631-632)* ». Sa lecture perceptive repose également beaucoup sur des changements d'états : « *je me rends compte aujourd'hui pour moi que je m'appuie beaucoup sur des changements d'état sur une impression générale, sur ... est-ce que la personne, ou moi d'ailleurs, mais est-ce que la personne elle est présente ou pas dans cet endroit-là, est-ce que c'est doux, est-ce que c'est pas doux, est-ce que c'est vide, est-ce que c'est ... (635-639)* ». Elle témoigne également d'une évolution perceptive en introspection en groupe : « *mes méditations [...] elles ont évolué quand je les fais avec d'autres, c'est-à-dire que quand je fais des méditations à plusieurs elles sont [...] plus consistantes, enfin en tout cas je suis en contact avec une forme de consistance (696-699)* ».

1.6.2 Un rapport moins difficile à la pratique seule

Si une forme de difficulté persiste pour Charlotte à pratiquer seule, les situations pratiques sont devenues moins confrontantes pour elle, que ce soit en introspection : « *Ce qui a évolué, c'est que ça ne me rebute plus (700-701)* », ou en médiation manuelle : « *je sens que ça ne me met pas dans un truc lourd, difficile (1147)* », ou encore en gymnastique sensorielle : « *Ce qui évolue c'est que ce n'est plus horrible à faire (677)* ». Alors que méditer seule « *reste un peu laborieux (700)* » pour Charlotte : « *je suis quand même beaucoup en contact avec ma difficulté à entrer dedans ... surtout dans les périodes comme en ce moment où je travaille beaucoup (704-706)* » et qu'il ne lui semble pas qu'elle vive « *quelque chose de nourrissant (708-709)* » : « *j'ai juste l'impression d'arriver à ce que ça se dépose un tout petit peu et encore quoi ... donc c'est pas, ça ne me semble pas, à priori, d'une efficacité absolue (709-710)* », elle tient à ce moment qu'elle s'offre à elle-même : « *le 1er espace que j'ai réussi à créer c'est l'espace d'introspection [...] maintenant je suis capable de m'asseoir et puis de méditer [...] Aujourd'hui ce qui est institué ... c'est que je fais ça le week-end, c'est-à-dire les jours où je ne vais pas travailler et ce qui n'est pas encore institué, enfin avec lequel j'ai du mal, c'est de méditer en semaine en fait [...] ce que je sens c'est que je suis contente, à priori, avant, de pouvoir me créer cet espace-là de m'y mettre (651-716)* ». En médiation manuelle elle est aujourd'hui « *contente qu'ils [ses patients actuels] viennent (1147-1148)* » se sentant validée par eux et renforcée dans sa pratique à travers leurs investissements dans les séances et leurs témoignages : « *la chance que j'ai en plus aujourd'hui [...] c'est que j'ai des patients enfin je n'en ai pas beaucoup mais ce sont des patients en or [...] Ils sont hyper bienveillants [...] j'en ai deux notamment qui sont deux personnes qui ont plutôt pas mal de sensations et qui du coup me renvoient la manière [...] dont je les aide alors que j'ai vraiment l'impression de ... (soupir) de ne pas faire grand chose et en fait ça, je trouve ça génial, [...] comme si leur regard d'aujourd'hui et puis leur mobilisation dans les séances et tout était, ça m'aidait aussi à construire [...] j'ai la chance aujourd'hui d'avoir des patients qui sont vraiment dans une écoute d'eux-mêmes, qui sont prêts à aller découvrir le petit truc qui change et c'est, heureusement enfin, ça me fait du bien parce que ça m'aide [...] c'est du renforcement en fait c'est comme si ça me permettait de valider ce que je fais ... et puis ça enlève de l'enjeu [...] je pourrais avoir des résultats, je pense que s'ils ne me le témoignaient pas comme ça, ça ne me ferait pas le même effet (1106-1165)* ». De plus, au nom de cette relation d'accompagnement avec ses patients, la pratique gestuelle devient possible pour Charlotte s'agissant de se mettre en fonction : « *aujourd'hui j'arrive à le faire [le travail en mouvement] avant mes traitements ... c'est-à-dire que si je le fais ce n'est pas pour moi, parce que pour moi je ne sais pas le faire, par contre je suis capable de le faire quand il faut que je me prépare à une séance pour des patients ça m'amuse pas plus mais ... mais du coup il y a une motivation (656-659)* ».

1.6.3 Un enrichissement du rapport à soi

Depuis « *peut-être un an (774)* », Charlotte sent qu'« *il y a quelque chose de plus doux (775-776)* » dans son rapport à elle ; il lui semble être « *moins en conflit (777)* » avec elle-même. Se sentant « *capable d'être plus pleinement en relation (779-780)* » malgré une part de retenue : « *même si parfois je sens que je suis encore un peu en observation, sur la défensive, mais il y a quelque chose qui est en train de se fluidifier dans moi (780-781)* », cela bonifie sa relation aux autres : « *je me sens meilleure dans ma capacité à être en relation avec les autres (778-779)* ».

Comme elle en témoigne également elle est en contact avec un premier niveau de confiance lui permettant de laisser davantage vivre et s'exprimer sa sensibilité intérieure : « *dans mes traitements à moi, quand je me fais accompagner, c'est un truc qui est en train de ... d'émerger ... et ce que me renvoyait E5²⁶ c'est que il y a une forme de sensibilité qui était en train de s'installer aujourd'hui dans moi ... que ça commençait à prendre du volume et que voilà il fallait que je lui laisse un peu de place et que, avant ça, il n'y avait pas la place pour que ... pour que ce niveau-là il puisse, il puisse s'exprimer et elle me disait ... qu'il avait d'abord fallu passer par une phase où j'étais rassurée, complètement [...] pour que je puisse laisser mon corps parler, pour qu'il y ait quelque chose qui puisse s'exprimer dans mon corps de plus ... de plus ... oui de plus sensible, de plus, comment dire ... de plus moelleux, de plus ... de plus imbibé, voilà c'est ça que je cherchais ... plus imbibé de de vivant (942-983)* ». Et comme le souligne Charlotte, ce gain de confiance lui permet de se consacrer désormais au véritable enjeu de sa difficulté : « *c'est comme si là il y avait un 1er niveau aujourd'hui sur lequel j'étais rassurée, où j'avais un peu construit et qui du coup me permet de me consacrer à ... [...] de changer de niveau ou de changer d'enjeu (972-974)* »

1.6.4 Un changement de niveau de la difficulté

Aujourd'hui Charlotte a le sentiment de s'être affranchie de la difficulté purement perceptive : « *aujourd'hui ce n'est plus un truc qui me pollue, cette histoire-là de ne pas sentir, alors qu'avant c'était présent tout le temps ... c'était pas présent que pendant les stages (984-985)* », comme elle en prend conscience pendant l'entretien : « *et c'est rigolo je me rends compte que je suis en train de parler des difficultés perceptives comme si c'était ... terminé presque, comme si j'en étais sortie, alors que ... c'est quand même pas facile avec mes patients ... c'est pas facile dans mes médits, aujourd'hui, enfin je fais plein de médits où il se passe rien mais ... en même temps ce n'est plus problématique [...] je constate qu'aujourd'hui j'ai l'impression d'en être un peu sortie, même pas complètement mais vraiment sortie ... alors que ça peut m'arriver de faire des traitements où je me dis : "mais qu'est-ce que je vais faire comme prise maintenant quoi ?" ... donc pareil mais en moins souffrant (989-1003)* ». Et si sa souffrance a

²⁶ Une somato-psychopédagogue qui l'accompagne en séance individuelle

clairement diminué aujourd'hui, sur la base de cet entretien, elle se surprend également à constater combien resituer cette souffrance dans un processus évolutif permet de la détronner : « finalement, la souffrance a moins de place que ce que j'avais imaginé là-dedans, alors évidemment on en a parlé parce que ça était hyper présent mais, je pensais presque que j'allais de nouveau [...] te dire à quel point c'est difficile de ne pas sentir ... et il me semble que ... ce qu'on a fait là c'est, c'est évoqué ça, mais c'est aussi ... resituer ça dans un processus, dans quelque chose qui est évolutif, s'attacher à voir les moments qui ... presque les moments d'amélioration en fait Moi je pensais que j'allais te parler des moments difficiles et j'en ai parlé un peu mais j'ai aussi parlé des moments où ça a évolué ou des paliers qui ont été franchis ... et je ne m'attendais pas forcément à ça (941-949) ». Elle semble aussi reconnaître aujourd'hui et accepter le temps qui lui a été nécessaire à cette évolution de son rapport au Sensible : « un moment donné les choses se font et les choses évoluent doucement mais est-ce que j'aurais pu faire différemment pour que ce soit plus efficace ... si oui j'aurais pu me mettre des coups de pieds aux fesses pour que ... pour méditer plus, pour pratiquer plus mais, est-ce que j'aurais pu faire différemment pour que ce soit plus efficace ? ... et bien le pire c'est que je ne suis même pas sûre [...] je crois qu'en fait j'ai fait, je suis allée au rythme où je suis allée avec les moyens que j'avais et qu'en effet je ne suis pas sûre que ça aurait pu aller ... je ne crois pas que ça aurait pu aller plus vite (904-930) ».

Maintenant délivrée de l'enjeu de sentir qui lui « a donné du grain à moudre (986) » et l'a « occupé pendant des années (986-987) », Charlotte se sent aujourd'hui en contact avec un niveau plus fondamental de cette difficulté dite perceptive : « peut-être que maintenant ... que je suis sortie de ça il y a de la place pour me consacrer à quelque chose de plus essentiel enfin en tout cas un 2ème niveau de cette problématique-là (987-989) ». En effet, comme Charlotte le souligne : « dans cette notion de difficultés perceptives ... ce n'est pas le fait de ne pas percevoir qui est un problème [...] mais c'est une difficulté de difficultés perceptives [...] oui c'est vraiment pas le fait de ne pas bien percevoir qui est un souci, c'est juste ce que ça ... la difficulté que ça réveille derrière (993-999) ». Ainsi, toujours portée par son enjeu de vie : « je ne veux surtout pas rester dans ... cette espèce de ... d'anesthésie ou de truc qu'est pas en contact avec le vivant en fait [...] je crois que c'est l'envie d'évoluer par rapport à ça [...] qui me porte et qui fait que j'ai continué et puis qu'aujourd'hui je continue, parce qu'aujourd'hui du coup ça prend plus pleinement son sens (803-808) », et maintenant qu'elle peut s' « appuyer sur la SPP de manière plus claire (811-812) », Charlotte poursuit sa quête du vivant dans elle : « j'ai envie de me sentir juste vivante quoi, j'ai envie de me sentir vivante ». Et comme elle le confie, en écho à cet enjeu profond, une part de souffrance subsiste encore aujourd'hui en elle : « Il y a quand même une phrase qui m'a ... que j'ai notée en la disant ... tout à l'heure, c'était sur le fait que ... par rapport à mon rapport au vivant, c'était sur le fait que ... je ne me sentais pas nourrie et (émotion, larmes) ... et voilà je crois que ça reste un ... comment dire ... ça reste un ... un truc, un truc, comment dire ... il y a encore de l'enjeu pour moi par rapport à ça

... c'est-à-dire que j'ai l'impression qu'il y a des ... j'ai construit des choses, il y a vraiment des chose qui se sont adoucies, assouplies ... mais ça reste encore un enjeu ce truc-là j'ai pas gagné encore ... je sens que ... oui que j'ai, je ... il y a encore aujourd'hui une part de souffrance par rapport à ça, pour moi, je sens que ... c'est encore vrai C'est encore vrai ça et ... bon ben je ne vais pas lâcher l'affaire ! (sourire) (956-964) ».

2 - La mise en perspective du cas de Charlotte

Lorsque Charlotte entame la formation professionnelle, elle est déjà en contact avec le Sensible en tant que patiente depuis trois ans. Sa pauvreté perceptive pendant ses trois années ne lui pèse pas particulièrement et comme elle le souligne c'est lorsqu'elle commence la formation qu'elle se trouve confrontée à une vraie difficulté perceptive qui l'handicape dans la formation et la met en souffrance.

2.1 Première phase : la souffrance en lien avec la difficulté perceptive et la mobilisation de ressources pour gérer cette difficulté

2.1.1 Le déploiement du sens de la souffrance

La privation de goût que ressent Charlotte au contact du Sensible la met dans une grande souffrance. Les résonances de cette souffrance, que développent Charlotte pendant l'entretien, mettent en lumière un enjeu de vie qui représente comme le fondement de la difficulté. Ainsi à travers les détails que fournit Charlotte dans la façon dont sa souffrance perceptive au contact du Sensible vient résonner avec une problématique de vie, elle nous offre toute une palette de variation émotionnelle décrivant sa souffrance et précisant cet enjeu de vie :

- le manque de goût dans sa vie ;
- la mise à distance de ce qui touche ;
- la sensation d'être anesthésiée ;
- la sensation de ne pas être nourrie, voire nourrie par rien

Les différentes facettes de cette problématique de vie convergent pour Charlotte vers un même enjeu : celui de se sentir vivante et d'être à soi et au monde depuis ce qu'il y a de plus vivant en soi. Comme Charlotte le confie, un événement douloureux de sa vie a joué un rôle important dans sa capacité à se laisser toucher. Et si, ainsi qu'elle le souligne dans l'entretien, elle ne peut évidemment pas présager de ce qu'aurait été sa vie et son rapport à la vie sans cet événement, il est clair qu'à défaut de justifier ou d'expliquer sa difficulté, cet événement a eu apparemment une influence particulière sur la façon qu'a Charlotte d'être au monde. Il me semble d'ailleurs que le nuancier de ressenti intérieur dont témoigne Charlotte reflète les différentes composantes de la loi des trois « i » présentée en partie théorique. En effet, « la

mise à distance de ce qui touche » pourrait être assimilée à l'inconscience et « *la sensation d'être anesthésiée* » à l'insensibilité. D'autre part, dans cette organisation intérieure que soutient cette souffrance, à mon sens, l'immobilité se matérialise par cette difficulté de mise en action que vit Charlotte, ce « *maintien dans la difficulté* » auquel elle fait référence à plusieurs reprises dans l'entretien à travers sa difficulté à pratiquer seule, son absence d'élan, cette sorte d'inertie dans laquelle elle se sent enfermée. En poussant davantage le raisonnement, on peut également y voir l'expression de sa force de préservation qui est à la mesure de sa protection intérieure la plaçant dans une forme d'inertie et d'absence d'élan.

Ainsi, apparaît chez Charlotte une forme de conflit entre sa force de préservation et sa force de renouvellement. Sa force de renouvellement la pousse à poursuivre son chemin sensible : « *je ne pouvais pas m'arrêter là pour moi* » et à s'y maintenir, en s'appuyant sur les effets des stages tout au long de la formation alors même qu'elle se sent démunie perceptivement et que cette formation l'a mise en difficulté. Sa force de préservation la maintient dans une absence de sensation, une absence de goût, une absence d'élan, engendrant une forme de coupure relationnelle et émotionnelle. A mon sens, ce sentiment conflictuel presque violent à l'intérieur d'elle-même que décrit Charlotte, reflète ce combat intérieur entre cette part d'elle-même qui revendique la vie et ses propres mécanismes de défense et de préservation.

Enfin, si « *le manque de goût* » et « *la sensation de n'être nourrie par rien* » sont quelque part la conséquence de cet éloignement, voire dans le cas présent du *gel* d'une part de soi, ils signent également une forme de rapprochement et l'annonce d'une sorte de retour à la vie de cette même part de soi. Les propos suivants de Charlotte illustrent bien ce mécanisme : « *je me sentais, avant, complètement coupée de moi, enfin je ne me sentais même pas comme ça puisque je ne le savais pas* », laissant apparaître qu'elle est aujourd'hui en contact avec cette sensation d'être coupée d'elle-même et ce manque par contraste à un état nouveau qui se développe en elle.

Pour Charlotte, sa souffrance est amplifiée par le sentiment de ne pas être entendue dans sa souffrance et de s'y sentir seule. Elle les présente comme des souffrances satellites à sa souffrance primaire et qui viennent se rajouter à cette souffrance initiale de ne pas sentir or, il me semble que ces deux autres souffrances font partie intégrante de cette souffrance de fond de ne pas se sentir pleinement vivant.

2.1.2 Les ressources mobilisées pendant cette phase de souffrance

En écho à cette notion d'immobilité qui semble maintenir Charlotte dans sa difficulté, il semble que ce soit comme une nécessité pour elle de se sentir « *obligée* » de faire les choses pour pouvoir les effectuer concrètement, comme cela émane de l'entretien à plusieurs reprises. Pleinement consciente de ce levier pour elle, Charlotte l'utilise d'ailleurs de façon

très pertinente en choisissant de s'inscrire à la formation professionnelle afin de s'offrir un cadre d'apprentissage qui soit plus « *coercitif* » pour reprendre ses mots et qui la place dans une obligation de s'investir en se sentant davantage sollicitée. Ce cadre d'apprentissage professionnel est en effet plus sollicitant qu'une formation de développement personnel où les enjeux ne sont pas les mêmes et la pédagogie non plus, cadre qu'elle a expérimenté pendant trois années avant de suivre la formation et qui apparemment l'a laissée sur sa faim.

Dans le même ordre d'idées, probablement qu'inconsciemment Charlotte sait ou sent qu'elle a besoin de renfort pour venir à bout de cette forme de résistance en elle. Cela peut, sinon expliquer, du moins mieux faire comprendre l'importance pour Charlotte de se sentir renforcée et comment elle s'appuie sur ce renforcement extérieur, la valeur qu'elle lui donne, comme cela ressort de l'échange à travers notamment la validation de ses professeurs pendant sa formation. Pour poursuivre dans ce cursus, on constate que Charlotte cherche des repères sur lesquels elle peut s'appuyer afin de palier au manque de confiance qu'elle ressent en elle et dont elle témoigne dans ce cadre-là de formation. En effet, résonant avec sa difficulté perceptive, elle se reconnaît également un manque de confiance en elle ; confiance qui lui fait défaut pour se valider en tant que somato-psychopédagogue et qu'elle se cherche à l'extérieur : « *comme je ne pouvais pas m'appuyer sur ma confiance à moi, il fallait que je la perçoive un peu, à l'extérieur (870-871)* ».

D'ailleurs, en contraste avec ce niveau d'elle, où elle se sent aujourd'hui rassurée, il me semble que dans cette difficulté se jouait également pour Charlotte, une forme d'insécurité, venant peut-être freiner son processus de développement perceptif en écho à la place de la sécurité dans la croissance de la personne, telle que le souligne A. Maslow.

En terme de motivation, Charlotte d'une certaine façon découvre sa motivation profonde en mettant à jour ce niveau plus fondamental de sa difficulté et de sa souffrance en lien avec un enjeu existentiel pour elle. Elle n'a donc pas pu s'appuyer consciemment sur cette motivation profonde pendant ses années de difficulté perceptive où, au contraire, elle doutait de sa motivation, voire la remettait en question en écho à sa problématique de se mettre au travail seule.

Ainsi, sa motivation conscientisée, à l'époque de la formation, repose principalement sur l'envie de continuer à se faire du bien et d'aller plus loin. Si la possibilité d'une reconversion a participé à sa réflexion et orienté son choix de s'inscrire dans ce parcours professionnalisant, Charlotte reconnaît que cette formation était avant tout pour elle un outil de développement personnel et que cet aspect ne constituait pas un motif suffisant pour continuer s'il n'y avait pas eu ce potentiel de développement personnel.

Cependant, la persistance de Charlotte dans cette formation malgré la difficulté rencontrée, et alors même qu'elle se questionne sur sa motivation, donne à mon sens la mesure de l'ancrage

profond de sa motivation comme cela se dévoile au cours de l'entretien alors que Charlotte réalise que ce qui la porte depuis toujours est cette quête de se sentir vivante avec laquelle elle est en relation aujourd'hui.

2.2 *Deuxième phase : les expériences charnières de changement de rapport à la difficulté*

Chez Charlotte, cette phase charnière s'articule autour de deux expériences clés. Le point commun de ses deux périodes expérientielles est qu'elles font la part belle à la pédagogie élément constitutif de notre métier également, permettant ainsi à Charlotte de relativiser la prépondérance de la perception dans cet apprentissage de notre pratique en s'appuyant sur ses autres compétences : sa capacité réflexive et ses compétences pédagogiques.

Dans ce contexte, la première expérience, la post-graduation, lui permet non seulement de contacter en elle pour la première fois une forme de relâchement vis-à-vis de la problématique de ne pas sentir mais surtout cette période devient un temps de bilan sur son parcours sensible. C'est en effet le moment pour Charlotte d'un retour réflexif sur son parcours sensible où, comme elle le souligne, elle constate finalement qu'elle a fait des progrès et qu'elle n'est plus la même que quelques années plus tôt et, surtout, point fondamental chez Charlotte elle se sent obligée de valider son évolution à travers les travaux qu'elle doit rendre et, de ce fait, partager avec ses professeurs. Elle peut à cette occasion s'appuyer plus pleinement sur sa capacité réflexive qu'elle se reconnaît certes, mais qu'elle ne valorise pas pendant toute sa formation, obnubilée par le fait de ne pas sentir. Or il me semble que la compréhension soit un élément important chez Charlotte, jusqu'à utiliser le terme de *comprendre* pour faire référence à une qualité de silence avec laquelle elle est aujourd'hui en relation : « *une sensation, ça peut être [...] une qualité de silence à l'extérieur de la pièce en fait, que maintenant je commence à ... à comprendre un peu (621-631)* ».

La validation de son évolution au contact du Sensible ainsi que probablement la mise en mouvement de ses représentations engendre une première ouverture perceptive chez Charlotte : le contact à une forme de résonance qu'elle ressent en elle en traitant, alors même qu'elle continue à ne pas sentir ce qui se passe dans le corps de l'autre. Cette sensation est loin d'être anodine dans le cas de Charlotte en écho à ce sentiment d'être coupée d'elle-même dont elle témoigne *a posteriori*. En effet, à travers ce contact à la résonance c'est comme une première infiltration dans cette protection intérieure. Cette forme de résonance signe un premier témoignage de sa relation consciente au Sensible, plus concernant que les effets de bien-être sur lesquels elle s'est appuyée jusqu'alors. Et ce témoignage atteste surtout, à ses yeux, de la présence d'une force agissante pendant qu'elle traite alors même qu'elle n'a pas d'autres éléments que ce « *truc au niveau du cœur* ».

Si, à travers cette expérience, Charlotte franchit une étape importante, elle reste encore ancrée à l'époque dans l'enjeu de sentir qu'elle considère comme LA qualité indispensable pour être performante dans ce métier de somato-psychopédagogue. Malgré la nouveauté de la résonance avec laquelle elle est en contact, elle continue à se sentir démunie pour traiter ses patients et considère que son développement perceptif reste long et laborieux ce qui la laisse en souffrance.

Dans la continuité de sa première expérience charnière, sa participation comme assistante aux stages des étudiants en formation va lui permettre de prendre à nouveau du recul et, de véritablement changer de rapport à sa difficulté perceptive en l'obligeant à se trouver une autre posture intérieure, induisant un changement de rapport à la perception par un élargissement de sa représentation de ce qu'est percevoir et ce qu'est une sensation. Par cette expérience en tant qu'assistante, Charlotte devient davantage sujet dans son rapport perceptif. A travers les petites astuces qu'elle expérimente avec les étudiants, tel que dire ce qu'elle a l'impression de sentir pour pouvoir le faire exister, s'amorce alors en elle tout un dialogue perceptif l'invitant à assumer ce qu'elle perçoit quel qu'en soit la teneur ou l'amplitude et à valider les différentes formes que peut emprunter une sensation. Il me semble qu'à travers cette posture active nouvelle, Charlotte non seulement ose aller à la rencontre de la sensation mais surtout s'engage dans une forme de réciprocité actuante. C'est d'ailleurs un autre point commun avec l'expérience de la post-graduation où dans la perception de la résonance se jouait également une manifestation de la réciprocité actuante. À partir de cette expérience d'accompagnement, Charlotte entre alors dans une phase de développement perceptif, validant des choses que probablement elle filtrait auparavant comme elle le reconnaît elle-même.

Ces deux expériences constituent chacune une grande étape de cette période charnière. La première étape est à la fois une prise de conscience et une forme d'actualisation de là où elle en est réellement. Lors de la seconde étape se déploie une articulation perceptivo-cognitive avec une transformation de sa représentation de la perception et une évolution de ses perceptions.

A partir de cette période charnière, Charlotte ne se sent plus en souffrance de ne pas sentir et peut objectiver que sa difficulté se situe à un autre niveau que cet enjeu-là. A mon sens, à l'occasion de cette période charnière, Charlotte devient davantage sujet de ce qu'elle vit et commence véritablement à agir en son nom, incluant la pauvreté perceptive.

Dans chacune de ses deux expériences pèse l'importance de l'obligation pour Charlotte : obligée de reconnaître ses progrès en post-graduation, obligée de trouver une autre posture en assistant les étudiants car la posture de plainte n'est pas appropriée. Ces obligations successives lui permettent de sortir d'un système jusqu'alors verrouillé en elle et par elle. On retrouve également, en filigrane de ces différentes expériences, son besoin de renforcement et

la nécessité pour elle de se sentir validée dans son parcours. Sensible pour pouvoir poursuivre son cheminement. Charlotte est ainsi très sensible au regard que portent ses pairs sur elle et son parcours que ce soit pendant sa formation où elle se sent validée par ses professeurs, mais aussi pendant la post-graduation où elle se sent considérée par D. Bois ou encore lors de l'accompagnement des étudiants où elle est rassurée par les retours positifs de ses professeurs. Cette validation par l'extérieur se substitue à la confiance qui lui fait défaut et lui offre une solidité extérieure qui participe à la mettre en confiance. Dans ce registre de la validation, la post-graduation est d'une certaine façon la première fois également où Charlotte valide par elle-même et pour elle-même son évolution et son parcours, même si cela reste conditionné par l'obligation de le faire et également une forme de confirmation extérieure puisqu'elle doit partager cette information avec ses professeurs à qui elle rend ses travaux. Cette notion de validation vient aussi résonner chez Charlotte avec le besoin de se sentir à sa place, ce dont elle doute du fait de sa difficulté. Dans le même ordre d'idées, la notion de légitimité est importante pour Charlotte allant de pair avec le sentiment d'appartenance, en particulier le sentiment d'appartenance au groupe de la somato-psychopédagogie qu'elle contactera enfin lors de sa première année de DEA.

2.3 Troisième phase : la traversée de l'épreuve par le déploiement des expériences charnières

Si Charlotte a franchi un palier important à travers ces différentes expériences charnières, elle reste encore aujourd'hui au cœur de cette phase de la traversée de l'épreuve. En effet, comme elle le confie, elle ne se sent plus polluée par la difficulté purement perceptive mais reste en contact avec une souffrance et un enjeu de vie en elle qui lui demande de « *ne pas lâcher l'affaire* ».

L'analyse du cas de Marie rejoignant ces premiers résultats issus des cas de Léa et Charlotte, la synthèse des résultats de Marie (récit catégoriel et mise en perspective du cas) est présentée en annexe.

CHAPITRE IV

ANALYSE TRANSVERSALE ET MODELISATION

En m'appuyant sur les précédentes analyses, je vais dans cette partie préciser les différentes étapes du processus de développement au contact de la difficulté perceptive initiale et persistante et mettre en lumière les dynamiques à l'œuvre dans chacune de ces étapes.

L'analyse au cas par cas laisse apparaître un certain nombre d'invariants dans la façon d'interagir avec la difficulté perceptive et d'avancer dans le parcours sensible en écho à ce type de difficulté. En effet, se retrouve dans les trois entretiens une forme commune de parcours même si les trois participantes, qui ont d'ailleurs des degrés d'ancienneté différents dans la pratique de la somato-psychopédagogie, ne sont pas au même niveau de dépassement de leurs difficultés. Si Léa et Charlotte ne se considèrent plus en difficulté perceptivement, Marie, elle, amorce seulement un changement de rapport à sa difficulté au moment de l'entretien. D'autre part, alors que Léa a aujourd'hui totalement dépassé sa difficulté jusque dans l'enjeu existentiel qu'elle sous-tendait, Charlotte, elle, est encore pleinement et consciemment aux prises avec cet enjeu.

Ce constat m'invite à pointer que le contenu de chaque entretien est clairement influencé par le seuil de dépassement ou de progression que la personne a atteint au moment de l'entretien. Ainsi, dans l'échange, Léa donne accès à l'ensemble de son processus de dépassement et de transformation au contact de sa difficulté, éclairant les étapes importantes ayant participé à son processus. Charlotte, elle, s'attarde davantage sur sa souffrance, sur les enjeux qu'elle côtoie encore aujourd'hui et sur le contenu de ses expériences charnières récentes. Quant à Marie, elle développe essentiellement ce qu'elle vit comme freins et comme leviers face à sa difficulté, en rapport avec ce qu'elle en comprend et avec la manière dont elle s'investit par rapport à cette problématique.

Le contenu de l'entretien traduit ainsi également des trajectoires de vie différentes où s'exprime la singularité de chacune dans la façon de vivre la difficulté, de s'en accommoder et de la dépasser, comme cela a été mis en perspective dans l'analyse individuelle des cas. Ces différents témoignages illustrent aussi combien chacune revisite son parcours difficile en fonction des événements vécus et des étapes passées sous l'angle du présent, racontant une histoire qui s'actualise jusque dans le temps de l'entretien lui-même, ce dernier devenant une expérience à part entière qui prend sa place dans le processus. En effet, les trois participantes

ont eu des prises de conscience importantes sur le processus en jeu pour elles au cours de l'entretien.

Dans une première section, j'expliciterai le contenu et les enjeux de la souffrance perceptive. La seconde section sera destinée à mettre en lumière la dynamique psychologique et la dynamique motivationnelle que recouvrent les ressources adaptatives de la personne. La troisième section permettra de préciser le rôle et l'impact des expériences charnières. Enfin, la dernière section soulignera les spécificités du processus de transformation au contact de la difficulté perceptive.

1 - La souffrance perceptive : de la souffrance de ne pas sentir à la souffrance de ne pas se sentir exister

1.1 La souffrance de ne pas sentir

Nos trois participantes témoignent d'une véritable souffrance à vivre leurs difficultés perceptives en formation de somato-psychopédagogie. Cette souffrance s'origine dans une pauvreté perceptive qui peut être présente avant la formation mais est amplifiée d'une part par la prépondérance de la perception en formation et, d'autre part, par la persistance dans le temps de cette pauvreté perceptive. Elle est également entretenue par un certain nombre de freins qui limite le développement perceptif. Nous allons maintenant aborder ces différents points.

1.1.1 Une pauvreté perceptive : la condition première d'existence de la difficulté perceptive

La difficulté perceptive repose sur l'existence d'une pauvreté perceptive, et à l'inverse, la difficulté perceptive est également le signe d'une pauvreté perceptive.

Pour nos trois co-chercheuses, la pauvreté perceptive est importante et se manifeste par une mise en difficulté dans les situations d'apprentissage. Charlotte, pendant toute sa période de difficulté, témoigne d'une forme de *désert perceptif* où les sensations lui sont peu, voire pas accessibles. Quand aux deux autres participantes, si Léa sent le mouvement interne dans l'autre quand elle traite, et si Marie a des sensations en gestuelle, toutes deux soulignent le fait qu'elle ne sentent ou ne sentaient pas le mouvement interne en elles-mêmes. Pour les trois, les seules sensations accessibles quelquefois se présentent sous la forme d'effets, après un traitement manuel ou un stage pour Léa et Charlotte par exemple, ainsi que de changements d'états pour Marie. Nous sommes là dans l'expression d'effets dits « premiers » c'est-à-dire qui se manifestent en amont de la perception consciente du mouvement interne telle que nous l'avons développé dans le premier chapitre de la partie théorique.

Au niveau des situations d'apprentissage, la pauvreté perceptive s'exprime unanimement de façon très forte en introspection sensorielle, alors qu'elle varie dans les autres cadres pratiques pour chacune.

Le phénomène peut s'expliquer par le fait que ce cadre pratique sollicite la personne dans une implication très particulière. C'est la situation pratique où, d'une certaine façon, la personne est le plus *livrée à elle-même* : elle n'a pas de repères dans le sens où aucun des sens (extéroceptifs ou proprioceptifs) n'est en jeu comme c'est le cas en gestuelle ou en thérapie manuelle ; en d'autres termes, elle n'a aucune sollicitation perceptive autre que le Sensible lui-même.

S'agissant des autres cadres pratiques, le rapport est différent en fonction de chacune des participantes. Pour Léa, par exemple, qui ressent le mouvement interne dans l'autre, la médiation manuelle est un cadre favorisant, alors que Marie et Charlotte s'y sentent très en difficulté. D'autre part, on constate que la gestuelle est aidante pour Marie qui la pratique avec plaisir alors qu'à l'opposé, cette même pratique rebute profondément Charlotte.

1.1.2 La prépondérance de la perception dans la formation

Pour les trois participantes, la pauvreté perceptive est d'autant plus vécue comme un handicap que la perception occupe une place prépondérante dans la formation en somato-psychopédagogie.

➤ *Une culture de la sensation en formation de somato-psychopédagogie*

Notons cependant que si à ses origines, la formation était essentiellement, voire exclusivement, axée sur le développement de la dimension perceptive de l'apprenant, elle s'est enrichie au fil des années, d'un modèle théorique et pratique de déploiement perceptivo-cognitif, en particulier ces huit dernières années à travers le modèle de la modifiabilité perceptivo-cognitive. L'introduction de ce modèle s'est accompagnée d'une valorisation progressive des dimensions plus cognitives de l'apprentissage, ainsi que d'une forte dimension pédagogique permettant de préparer le futur somato-psychopédagogue à l'accompagnement de la personne dans l'ensemble de ces dimensions de son être.

Cette évolution se retrouve dans les témoignages des participantes. Au moment de la formation de Léa, la perception occupe une place quasiment exclusive ; l'articulation avec la pensée et la parole n'est pas présente, ou très peu. Un peu plus tard, le cursus de formation qu'a suivi Charlotte intègre davantage la composante réflexive comme elle le souligne elle-même, en reconnaissant que dans cette formation il fallait aussi savoir réfléchir. Cependant, il semble que ce n'est que lorsqu'elle participe à la post-graduation, en fin de cursus, qu'elle est pleinement en contact avec la dimension perceptivo-cognitive et pédagogique de ce métier. Pour Marie, la prépondérance de la perception en formation n'apparaît pas en termes de

positionnement pédagogique des enseignants. D'une certaine façon, à travers les leviers qu'elle identifie (décrire, discriminer, écrire, savoir tirer du sens... de l'expérience vécue), on sent qu'elle est imprégnée d'une culture de sensations significatives où apprendre de l'expérience est le leitmotiv, et où sensation et cognition sont étroitement liées.

À ce stade, il me semble important de souligner que si la pauvreté perceptive est par définition la condition d'existence de la souffrance de ne pas sentir dans le cadre de la formation, elle ne suffit pas, à elle seule, à la faire exister. Pour preuve, toutes les personnes qui sont en difficulté perceptive dans la formation n'en souffrent pas nécessairement et ce, même si les difficultés perceptives persistent. Nous rejoignons là d'autres enjeux, concernant le rapport que la personne entretient avec sa pauvreté perceptive et la façon dont elle la vit, l'interprète et s'articule avec elle et, surtout, comme nous allons le détailler plus tard, ce qui s'exprime dans cette pauvreté perceptive.

Ceci me permet de faire le lien avec l'aspect suivant de la prépondérance : la *relation* que développe la personne avec cette dimension de la formation.

➤ *Un regard singulier sur cette dimension de la prépondérance*

En effet, la prédominance de la perception se trouve amplifiée par le rapport que la personne entretient avec cette dimension. Le témoignage de Charlotte illustre bien ce phénomène, soulignant combien elle privilégie la perception au détriment de ses autres compétences, plaçant la compétence perceptive sur un piédestal.

D'autre part, ce rapport est également très influencé par la comparaison aux autres et à ce qu'ils disent vivre et ressentir à travers leur témoignage, après les pratiques en stage par exemple. Nos trois participantes comparent le peu qu'elles expérimentent en pratique aux témoignages des autres étudiants et souffrent profondément de cette comparaison.

Toutes trois, en particulier Charlotte et Léa, vivent très mal cette prépondérance de la perception dès qu'elles entament leur formation car elles mesurent que percevoir est essentiel dans ce cursus professionnel. En relation avec la notion d'identité professionnelle développée dans la partie théorique, à mon sens, apparaissent clairement des tensions identitaires entre le « soi actuel » où la personne se vit comme incompétente perceptivement et le « soi normatif », c'est-à-dire ce qu'elle vise à être en tant que future somato-psychopédagogue, une personne habile perceptivement.

Au vu de ces premiers éléments d'analyse, il apparaît que c'est à partir du moment où la pauvreté perceptive est vécue comme un handicap persistant en formation, qu'elle prend le

statut de difficulté perceptive, s'accompagnant de souffrance et engendrant un phénomène de stigmatisation.

1.1.3 La stigmatisation dans la difficulté perceptive

En effet, les analyses dévoilent un phénomène particulier associé à la difficulté, que l'on pourrait nommer *phénomène de stigmatisation*. Ce phénomène participe grandement à la souffrance de ne pas sentir. Il se manifeste à travers le sentiment d'être handicapée dont chaque participante témoigne à sa façon. Marie a « honte de ne pas sentir », Léa témoigne « d'un sentiment de ne pas être comme tout le monde, d'être un vilain petit canard » et Charlotte avait « l'impression d'être nulle », sorte d'accentuation de la tension identitaire mise à jour dans la prépondérance de la perception.

Ce phénomène de stigmatisation est d'une certaine façon induit par la personne elle-même, qui aggrave sa difficulté par le regard qu'elle porte dessus et par la dévalorisation. D'ailleurs Léa exprime clairement ce point lorsqu'elle explique qu'elle ne se sentait pas rejetée par ses professeurs (qui au contraire avaient de l'affection pour elles), mais que c'est bien elle-même qui se sentait comme ça : « un vilain petit canard ».

Les sentiments en lien avec la stigmatisation matérialisent à mon sens les conséquences émotionnelles de l'écart entre « soi actuel » et « soi normatif » générant, entre autres, des émotions de l'ordre de la honte. Le phénomène de stigmatisation comporte également des enjeux relatifs à l'estime de soi. Nos trois participantes sont ainsi enclines à une autocritique excessive en comparaison aux autres et préfèrent passer sous silence leurs difficultés. D'autre part, il me semble que dans ce phénomène, nos participantes expriment une forme de culpabilité vis-à-vis de leurs difficultés perceptives, comme si elles se sentaient fautives de ne pas parvenir à sentir.

La stigmatisation peut être également entretenue par le fait que la difficulté devient une façon de se définir, et de communiquer, voire de revendiquer sa difficulté, comme l'illustre le témoignage de Charlotte.

Enfin, le phénomène de stigmatisation tend à isoler la personne, ce qui a un impact certain sur le sentiment d'appartenance au groupe de formation comme cela apparaît dans le témoignage de Charlotte.

1.1.4 La persistance de la difficulté

Comme cela ressort des trois entretiens de recherche, la souffrance devient d'autant plus grande que la difficulté perceptive persiste dans le temps et que l'étudiante ne relève aucune amélioration perceptive *satisfaisante*. Cette notion d'amélioration satisfaisante laisse entendre

qu'il peut y avoir de petites évolutions, mais que celles-ci ne viennent apparemment pas combler le manque perceptif que vit la personne.

La persistance de la difficulté, ainsi que l'apparente absence d'évolution, ne va pas dans le sens d'une régulation de la tension entre le « soi actuel » et le « soi normatif ». L'expérience de Léa illustre bien cet aspect lorsqu'en troisième année de formation, elle prend la pleine mesure du handicap que sa difficulté perceptive persistante représente accentuant sa souffrance de ne pas sentir et déclenchant un sentiment de colère vis-à-vis des autres. Il semble même qu'à ce moment-là l'écart se soit creusé.

1.1.5 Les freins au développement perceptif

Les freins au développement perceptif limitent ou perturbent l'enrichissement de la compétence perceptive de l'étudiant. Au fil des analyses au cas par cas, ont été regroupés sous cette catégorie le manque de pratique, l'inertie et/ou la passivité de l'étudiant, sa représentation de la perception et les effets perturbants de sa relation au Sensible.

Si ces freins sont également une expression de la difficulté à sentir voire d'une forme d'enfermement comme cela a été mis en évidence dans les analyses au cas par cas, il me semble que certains d'entre eux représentent une voie de passage potentielle à partir du moment où la personne en prend conscience et peut agir dessus. Je vais illustrer ce point en développant en particulier l'impact de la représentation de la perception sur le développement de la compétence perceptive.

Chez Marie et Charlotte, la (ou les) représentation(s) qu'elles ont des sensations à percevoir limitent clairement la réception des informations perceptives. Se joue là probablement une discrimination sélective telle que nous l'avons évoquée dans la partie théorique où l'information perceptive n'est pas reconnue faute de ne pas correspondre aux attentes. Chez Marie, cette censure est accentuée par le référentiel que constituent quelques sensations « fortes », qui fonctionne comme un modèle de sensation existant, auquel la nouvelle information interne, moins impressionnante, ne satisfait pas. Le poids de cette représentation est un des paramètres influençant la structure d'accueil des participantes.

Cependant comme le laisse apparaître leur témoignage respectif, la prise de conscience de cette représentation leur a permis de faire évoluer le rapport qu'elles entretiennent avec la perception. Ainsi Charlotte, lors de sa deuxième expérience charnière, commence à valider des sensations qu'elle reconnaît filtrer auparavant. Et pour Marie, la prise de conscience récente de sa représentation de la perception comme l'empêchant de valider les « petites » sensations qui se présentent à elle, l'invite à s'ajuster dans sa posture.

Après avoir développé les différentes dimensions de la souffrance de ne pas sentir, je vais maintenant aborder le fait que derrière cette souffrance, se cache plus profondément une autre souffrance : celle de ne pas se sentir exister.

1.2 *La souffrance de ne pas se sentir exister*

Nos trois participantes témoignent d'une souffrance profonde en écho à leur difficulté perceptive. Cette souffrance de fond s'exprime subjectivement par des sentiments particulièrement forts : de ne pas être normale (Marie), d'être une anesthésiée de la vie (Charlotte) voire de ne pas être un être humain (Léa). Comme elles le confient toutes les trois, la souffrance qu'elles ressentent en relation avec leurs difficultés perceptives se fait l'écho d'un enjeu plus fondamental, *le sentiment de ne pas se sentir exister*.

Ce sentiment se décline selon quatre dimensions qui apparaissent dans les analyses :

- La souffrance d'être privée de soi
- La difficulté voire l'incapacité à se laisser toucher
- La souffrance de ne pas être entendue et d'être seule dans cette difficulté
- La souffrance de l'impuissance

1.2.1 La souffrance d'être privée de soi

Ce que je nomme la *souffrance d'être privée de soi* vise à rendre compte des états de manque qui s'expriment dans la souffrance de ne pas se sentir exister : le manque de *goût de soi*, le manque de *résonance en soi* et le manque de *concernation*. Ces manques, que je vais aborder maintenant, apparaissent comme les éléments constitutifs du sentiment d'existence ; ils forment une sorte de trilogie.

➤ *Le manque de goût " de soi "*

Charlotte et Léa témoignent d'un manque de *goût de soi* en écho à leur difficulté perceptive, mais à des degrés différents. Pour Charlotte, c'est clairement ce qui consciemment la met en souffrance ; l'absence de saveur qu'elle ressent dans ses expériences au contact du Sensible la renvoie à un profond manque de goût dans sa vie de façon générale. Cette privation s'exprime différemment chez Léa qui, lorsqu'elle a commencé à sentir le mouvement interne, pouvait être en contact avec un goût, mais ce goût n'avait aucun effet, aucune résonance en elle. Enfin, chez Marie, c'est un manque qui ne s'exprime pas dans tous les cadres pratiques ; elle est parfois en relation avec un goût en gestuelle, mais quand elle exprime la pauvreté de ses sensations, en particulier en médiation manuelle, c'est surtout en référence « au goût associé à ces sensations » qu'elle a pu rencontrer à d'autres moments.

Cette privation de goût, même partielle, semble rejoindre la difficulté à être en relation avec la résonance en soi de l'expérience Sensible et à se laisser toucher, affecter par cette résonance.

➤ *Le manque de résonance en soi*

Nos trois participantes, tout le temps de leurs difficultés perceptives, semblent totalement privées de résonance. D'ailleurs, dans les entretiens, le terme même de « résonance » n'apparaît qu'en relation aux expériences charnières chez Léa et Charlotte.

Il me semble cependant important de préciser ici que bien qu'elles ne la nomment pas, une forme de résonance s'exprime déjà à travers les effets de bien-être dont elles témoignent. Il existe des degrés de résonance, qui sont fonction du rapport à son corps et de la proximité à son corps que l'on déploie dans l'expérience Sensible comme nous l'avons vu en partie théorique. Il semble que ce qui se manifeste chez nos trois participantes, c'est une incapacité à entrer en relation de résonance avec elles-mêmes.

Privées de résonance, de la vibration de soi en soi, nos trois participantes ne peuvent pas se sentir affectées. Or être en résonance c'est exister, la notion de résonance signe en effet un niveau de concernation, une capacité à se laisser toucher, altérer par l'expérience vécue.

➤ *Le manque de concernation*

Le manque de concernation est le troisième aspect du sentiment de ne pas se sentir exister. Il est porté par la pauvreté perceptive car sentant peu de choses, nos trois participantes ont une difficulté à se sentir mobilisée. Concrètement, elles ne se sentent pas interpellées par l'expérience qu'elles vivent dans les situations pratiques qu'elles pointent. Il s'agit là d'un niveau de concernation qui fait défaut car il n'y a pas *d'accroche* sensorielle corporelle en elles au moment de l'expérience. Il s'exprime de façon plus ou moins prononcée en fonction de chacune et des cadres pratiques. Léa parle d'un ennui profond particulièrement en introspection sensorielle, Marie d'une attente vaine qu'il se passe quelque chose surtout en thérapie manuelle et Charlotte trouve le temps long en stage et s'impatiente qu'il se termine tellement aucune situation pratique n'a d'effet et de sens pour elle.

Mais plus intimement, ce manque de concernation est représentatif du manque de goût et du manque de résonance présents de façon générique dans la relation qu'elles entretiennent avec l'expérience Sensible. Les seuls moments où Léa et Marie semblent pouvoir être interpellées sont les rares expériences fortes qu'elles ont et qui viennent les surprendre et les *scotcher* mais qu'elles ont des difficultés à absorber, expression d'une difficulté à se laisser toucher.

1.2.2 La difficulté voire l'incapacité à se laisser toucher

La difficulté à se laisser toucher se retrouve chez nos trois participantes à des degrés différents. Léa et Charlotte en témoignent spontanément dans leur entretien comme d'une

incapacité totale. Chez Marie, cette difficulté apparaît également mais dans une moindre mesure.

Cette difficulté est clairement reflétée par les *effets perturbants* de la relation au Sensible dont témoignent particulièrement Léa, et Marie de façon moins prononcée. En effet, toutes deux ont eu quelques rares expériences qu'elles qualifient de fortes, en termes de sensation, mais aussi et surtout en termes d'émotion. Comme cela a été mis en avant dans les précédentes analyses, les réactions émotionnelles que suscitent ces expériences illustrent leur difficulté de relation au Sensible. Ainsi, Léa, déstabilisée par l'émotion a tendance à se couper de l'expérience, et si Marie maintient le contact à l'expérience, celle-ci a un caractère insoutenable, si l'on reprend son expérience de la douceur, ou la laisse dans l'incompréhension, voire une forme d'insatisfaction. Il apparaît là que si nos deux participantes sont en manque de la rencontre avec le mouvement interne pendant leur parcours de formation, cette rencontre est également difficile à vivre lorsqu'elle se présente.

Si Léa et Marie vivent des émotions qui les coupent en quelque sorte de leur relation Sensible, ce type d'effets dits *perturbants* ne ressort pas de l'entretien de Charlotte qui confie qu'elle n'a eu aucune expérience perceptive clé. Par contre, son incapacité à se laisser toucher est entretenue par une forme de coupure relationnelle et émotionnelle à travers une mise à distance de ce qui touche, la préservant de toute sensation qui pourrait l'atteindre. Apparaissent là, comme cela a été mis en avant dans les analyses au cas par cas, des stratégies de protection pour ne pas se laisser toucher.

Ces stratégies sont probablement en place depuis longtemps et teintent le rapport que les participantes entretiennent elles-mêmes avec leur vie, mais aussi aux autres et au monde. On peut penser qu'elles sont à la hauteur de la (des) crainte(s) qui les a (ont) fait naître lorsque l'on voit les réactions de coupure émotionnelle dont témoigne Léa ou encore la forme d'étanchéité perceptive et émotionnelle qui isolait Charlotte jusqu'à présent.

Le manque de goût, le manque de résonance et le manque de conernation peuvent alors être vus comme autant de conséquence de cette protection ; en se protégeant de ce qui pourrait faire mal, la personne se prive aussi de ce qui pourrait lui faire du bien. Ces éléments, tout comme l'incapacité à se laisser toucher, reflètent à mon sens le *gel* d'une part de soi. Ce phénomène a été présenté dans la partie théorique à travers la voie de résonance d'un choc, au terme de laquelle la personne vit *coupée d'elle-même* dans la souffrance de la perte du sentiment de soi ou du goût de soi, si tant est qu'elle l'ait jamais connu.

Comme cela transparait chez Léa, ne pas reconnaître la sensation peut être une façon d'éviter d'être en contact avec ce qui fait mal. Cette hypothèse est renforcée par la notion de *perception implicite* qu'elle exprime elle-même lorsqu'elle dit qu'elle devait sentir plus qu'elle n'en avait conscience. Charlotte offre également un exemple parlant de cet aspect implicite des sensations lorsqu'elle souligne que manifestement ce qu'elle faisait en pratique, même en médiation manuelle, convenait à ses professeurs. Il semble donc qu'une part d'elle était *en*

relation perceptivement avec son patient si l'on prend l'exemple de la médiation manuelle alors même qu'elle ne percevait rien elle-même.

Comme cela a été mis à jour dans les analyses au cas par cas, l'inertie, l'absence d'élan (Charlotte) et la passivité (Marie), participent de cette dynamique de préservation autant qu'elles en sont les produits.

L'incapacité à se laisser toucher est donc une véritable souffrance pour nos trois participantes dans la mesure où elle signe leur impossibilité à se laisser rejoindre par et dans l'expérience Sensible. Ainsi, ce qu'elles désirent et attendent, c'est-à-dire la rencontre avec le mouvement interne, (au sens) de vivre l'expérience du mouvement interne en elles, leur reste inaccessible. Plus qu'une frustration, c'est une véritable *privation*, car vivre la rencontre avec le mouvement interne, comme nous l'avons explicité dans la partie théorique, c'est se vivre soi Sensible, c'est-à-dire se vivre soi profondément vivant et les trois participantes le savent et/ou le pressentent. C'est, me semble-t-il, surtout pour cette dernière raison que la situation est aussi souffrante. En effet, non seulement elles savent que cette fameuse rencontre ainsi que ses effets existe parce qu'elles en entendent parler durant toute leur formation à travers les cours mais aussi les témoignages des autres, mais à mon sens elles le savent aussi dans leur chair, même si elles n'en sont pas conscientes, à travers *cette part gelée qui veut simplement vivre*.

On peut donc faire l'hypothèse qu'elles souffrent aussi de l'incohérence apparente de ce qu'elles vivent en elles : un puissant désir de se sentir exister dans la relation Sensible, et l'impossibilité fondamentale à pouvoir se laisser toucher par ce vivant en soi.

Dans cette *impossible rencontre qui s'éternise*, se joue la négociation entre leur force de préservation et leur force de renouvellement ainsi que cela a été souligné dans les analyses précédentes. Et cette négociation est douloureuse pour chacune, voire prend l'allure d'un véritable combat intérieur, comme l'illustre le témoignage de Charlotte.

Si les dimensions de la souffrance de ne pas se sentir exister que nous venons d'aborder sont surtout en jeu dans soi, les dimensions suivantes : la souffrance de se sentir seule, la souffrance de ne pas se sentir entendue, et la souffrance de se sentir impuissante semblent davantage relever de l'interaction avec l'extérieur, l'entourage et les professeurs en formation.

1.2.3 La souffrance de se sentir seule et la souffrance de ne pas se sentir entendue

Dans les témoignages de nos trois co-chercheuses apparaît la souffrance de se sentir seule dans leur difficulté. Ce sentiment d'être isolée fait évidemment écho au phénomène de stigmatisation évoqué précédemment. Quand Léa évoque le sentiment d'être « un vilain petit canard » et Marie celui d'être « handicapée », elles expriment aussi à mon sens la souffrance d'être seules dans cette difficulté perceptive. Ce sentiment d'être seule est également renforcé

par l'impossibilité à partager avec les autres quelque chose que l'on n'a pas encore vécu comme en témoigne Léa ou encore de ne pas s'autoriser à parler de sa difficulté en formation comme le confie Marie.

Pour Charlotte, la souffrance de se sentir seule s'enracine dans la souffrance de ne pas se sentir entendue ; elle insiste sur le fait que les autres ne mesurent pas « ce que ça représente de ne pas sentir ». D'ailleurs, à l'occasion d'un entretien avec ses formateurs où elle leur fait part d'un événement douloureux de sa vie qui, selon elle, conditionne sa façon de pouvoir se laisser toucher, Charlotte a senti que ces derniers prenaient sa souffrance en compte, qu'ils entendaient combien c'était difficile pour elle et cela a été un moment important pour elle.

Il me semble également que la souffrance de ne pas se sentir entendue est alimentée par le fait de ne pas entendre en soi le véritable motif de sa souffrance. Sous cet angle-là, la souffrance non seulement se joue entre soi et soi mais aussi révèle une difficile reconnaissance. Ainsi, si la personne a le sentiment que les autres ne mesurent pas combien elle est en souffrance c'est avant tout parce qu'elle-même ne reconnaît pas encore sa propre souffrance, qui n'est pas liée au fait de ne pas percevoir mais comme le souligne Charlotte à « ce que ça réveille derrière » : l'enjeu de se sentir vivante. Dans cette orientation, j'avancerais qu'en témoignant de sa souffrance à ses professeurs, la personne commence à s'écouter dans sa souffrance et à s'entendre en même temps qu'elle se confie. C'est également une façon de sortir d'un isolement pour la personne que d'exprimer ce qui se vit pour elle dans cette souffrance même si elle n'en a pas pleinement conscience. Et c'est peut-être également un moyen d'en devenir consciente.

Mais il existe probablement un moment juste où la personne peut parler de sa souffrance de ne pas se ressentir et prendre conscience du véritable enjeu en elle. Ce point rejoint la difficulté d'acceptation de ce qui est vécu avec ses limites du moment. D'ailleurs dans leur processus, Léa et Charlotte le mettent en lumière ce temps nécessaire, le fait aussi que peut-être cette difficulté perceptive sur laquelle elle focalise, leur permet de continuer et qu'au fil de leur progression, au fil de *l'infiltration* du Sensible en elle, la protection se fissure peu à peu, pas sans douleurs d'ailleurs.

Selon moi à travers ces sentiments souffrants de se sentir isolée et de ne pas se sentir entendue, se manifeste également l'impuissance dans laquelle la personne se trouve alors qu'elle tend vers ce vivant à travers la relation au sensible mais qu'elle est pas en mesure de l'accueillir.

1.2.4 La souffrance de l'impuissance

La souffrance de l'impuissance affecte nos trois participantes. Cette souffrance désigne le sentiment, partagé par les trois à travers la persistance de leur difficulté perceptive, que rien ne fait évoluer "objectivement" leur situation, même pas le temps qui passe. Cette souffrance

de l'impuissance est également renforcée par l'impuissance de leur entourage, en particulier celle des formateurs, ainsi que le souligne Charlotte.

Comme le met en avant B. Honoré, « Pour P. Ricœur, les phénomènes du souffrir sont de deux ordres. L'un est celui du rapport à soi et du rapport à l'autre. Le second consiste dans la diminution de la puissance d'agir. On retrouve là les deux modalités de l'épreuve, l'un s'inscrivant dans le ressentir du rapport à soi-même ou à quelqu'un ou à quelque chose, l'autre correspondant à l'activité dans la mise à l'épreuve.» (Honoré, 2005, p. 96). Ainsi, en rapport avec mon objet de recherche, je dirais que dans cette "épreuve" que représente le cheminement pour se sentir exister, se joue également l'impuissance de la personne à travers l'impossible rencontre que nous venons de décrire et qui représente là à mon sens "l'activité dans la mise à l'épreuve".

1.2.5 Conclusion

Je conclurai cette section sur les dimensions de la souffrance de ne pas se sentir exister, sous l'angle de la souffrance de et dans "l'épreuve", à travers ces propos de B. Honoré s'appuyant toujours sur P. Ricœur : « Non seulement la souffrance interroge sur son sens, sa compréhension revêtant, pour Ricœur, une dimension éthique et philosophique, mais aussi elle *appelle*, en dépit de la séparation, de la solitude, du repli qu'elle provoque. » Ainsi, la souffrance peut aussi être une sorte de force de persévérance comme le dit P. Ricœur : « On retrouve pour finir le sens premier du souffrir, à savoir endurer... c'est-à-dire, persévérer dans le désir d'être et l'effort en dépit de... » (Ricœur, cité par Honoré, 2005, p. 96).

Si, pour P. Ricœur, « C'est ce "en dépit de..." qui dessine la dernière frontière entre la douleur et la souffrance, lors même qu'elles habitent le même corps » (*Ibid.*), ce « en dépit de » en écho à la douleur de ne pas se sentir exister porte à mon sens la possibilité de se laisser enfin exister. Cette souffrance n'est finalement peut-être pas vaine et représente peut-être autant la difficulté que la possibilité de résolution. Cette hypothèse rejoindrait B. Honoré lorsqu'il écrit : « la souffrance est une endurance comme persévération dans l'existence malgré ce qui nous affecte. Elle est toujours proche de cette jouissance primordiale qu'est le réconfort d'une persévération par ce qui nous touche. » (Honoré, 2005, p. 96).

Le dernier point que je veux souligner pour conclure sur la question de la souffrance est que Charlotte et Marie expriment toutes les deux un mal-être dans leur vie bien avant d'entamer la formation ; Charlotte ne se sentait « pas très bien dans ses pompes » et Marie n'était « pas bien dans sa peau ». L'analyse que j'ai menée donne à voir que l'expérience du Sensible proposée à ces personnes leur donne accès aux racines de ce mal-être, à ses vrais enjeux : c'est comme si elles entraient en profonde relation avec ce qui leur manque plus profondément, en amont de ce mal-être. Léa, en quête de sens dans sa vie depuis toute petite, n'échappe pas à cette supposition : elle est interpellée en amont de cette quête, en écho à ce qu'elle ne peut pas vivre en elle.

2 - Les ressources adaptatives, expression d'une dynamique psychologique et d'une dynamique motivationnelle

Comme cela a été mis en avant dans les analyses au cas par cas, nos trois participantes utilisent un certain nombre de *ressources* pour gérer leur souffrance perceptive. En ce sens, ces ressources ont été qualifiées d'*adaptatives* dans la mesure où avant la phase de(s) expérience(s) charnière(s), elles permettent en quelque sorte de réguler la difficulté et la souffrance. À travers ces ressources apparaissent à mon sens deux dynamiques différentes importantes qui participent au processus à l'œuvre dans cette souffrance perceptive : une dynamique psychologique et une dynamique motivationnelle. Ce sont ces deux aspects que nous allons étudier maintenant.

2.1 La dynamique psychologique

Ce que je qualifie ici de dynamique psychologique renvoie aux comportements de la personne dans la gestion de sa souffrance perceptive en rapport avec ses besoins, avec qui elle est, et sa manière de fonctionner. Nous allons l'appréhender spécifiquement à travers les enjeux d'estime de soi et les tensions identitaires qui émergent de cette souffrance perceptive et de leurs régulations. Ceci me paraît d'autant plus important que comme nous l'avons souligné en partie théorique, ces éléments influencent la posture de l'apprenant dans sa formation à travers leurs impacts sur la dynamique motivationnelle.

2.1.1 La régulation de l'estime de soi

A travers la dévalorisation et l'autocritique excessive dont font preuve nos trois participantes face à leur difficulté perceptive, elles semblent *réguler* leur estime de soi dans le sens d'une dévalorisation. Cependant, apparaît également dans leurs témoignages que cette régulation de l'estime de soi intervient aussi comme un levier dans la gestion de leur souffrance perceptive.

En effet, comme nous l'avons vu en partie théorique, l'estime de soi repose sur trois ingrédients : la confiance en soi, la vision de soi et l'amour de soi. Or, Charlotte exprime clairement le manque de confiance qu'elle ressent en elle ; la stratégie de renforcement qu'elle déploie pour combler ce manque de confiance illustre bien ce que je nomme « dynamique psychologique » où l'estime de soi devient, comme l'écrit C. André « un outil, permettant, ou non, de s'adapter à son environnement ». En ce sens, si la dévalorisation qu'elle manifeste penche vers une faible estime de soi, sa recherche de soutien apparaît comme une stratégie de résolution qui elle, va plutôt dans le sens d'une bonne estime de soi. C'est d'ailleurs là toute la complexité de cette notion, dont les trois composantes ont certes des liens d'interdépendance mais permettent aussi que la force de l'une compense la faiblesse de l'autre.

Léa, par exemple, ne semble pas en manque de confiance comme le laisse penser le regard positif qu'elle porte sur sa vie et sur sa rencontre avec le Sensible, malgré sa difficulté. Par contre, juste après sa formation, l'expérience déterminante où elle ressent pour la première fois le mouvement interne en elle, et contacte pour la première fois l'amour de soi et le sentiment d'y avoir droit, dévoile par contraste le manque d'amour de soi qui pouvait teinter sa façon d'être auparavant. Il me semble que dans son cas aussi se joue une dynamique psychologique dans le processus à l'œuvre.

Chez Marie, la dynamique de régulation de l'estime de soi est moins nette. Son identification récente des freins à son développement perceptif signe une remise en question des comportements inadéquats, dans le sens du déploiement « de stratégies de résolution de problèmes adaptées », pour reprendre les termes de C. André. Dans cette remise en question, elle n'est pas toujours indulgente avec elle-même, reconnaissant qu'il y a une part de jugement de sa part. Marie exprime également le besoin d'être rassurée, en particulier sur ce qu'elle fait en pratique où elle ne fait pas confiance à ces sensations, à ce qu'elle ressent dans elle. Le manque de confiance en elle apparaît donc également, même si c'est de manière moins marquée. Comme Charlotte, elle sait s'appuyer sur sa thérapeute et lui fait confiance pour la soutenir et l'accompagner dans sa difficulté. Enfin, comme elle le confie, cette difficulté perceptive représente également pour elle un enjeu de reconnaissance.

2.1.2 La régulation des tensions identitaires

L'existence de tensions identitaires entre « soi actuel » et « soi normatif » a été mise en évidence en relation avec la prépondérance de la perception en formation et le phénomène de stigmatisation. Nous avons vu également que la persistance de la difficulté ne va pas dans le sens d'une régulation de ces tensions identitaires. Or nos trois participantes ont poursuivi leur formation, stimulées par des enjeux plus fondamentaux que nous avons mis en évidence dans l'analyse de la souffrance perceptive.

D'ailleurs, en écho avec ces enjeux vitaux, se jouent d'autres tensions identitaires dans le parcours de formation. Charlotte, par exemple, exprime sa volonté, à l'époque de sa formation, de vouloir atteindre un état d'équilibre où elle se sentirait plus légère, plus insouciante et moins en conflit intérieurement. Si cette volonté illustre l'enjeu vital qui se cache derrière sa difficulté, la tension identitaire qu'elle suscite alimente clairement sa motivation ; elle le souligne en disant que malgré sa difficulté perceptive, elle ne pouvait pas arrêter la formation tant qu'elle n'avait pas atteint cet état d'équilibre. Ceci fournit à mon sens un exemple du caractère davantage mobilisateur d'un écart entre « soi actuel » et « soi idéal » qu'un écart entre « soi actuel » et « soi normatif » dans l'engagement en formation, comme le souligne E. Bourgeois. De plus, cette tension identitaire se conjugue à des enjeux existentiels pour Charlotte, renforçant probablement leur importance à ses yeux, principe que pointe également E. Bourgeois.

Je conclurai sur la dynamique de régulation des tensions identitaires en soulignant l'enjeu que sous-tend l'entrée dans la communauté que forme le groupe en formation, en rapport avec la trajectoire de transformation identitaire qui se joue dans l'apprentissage. En effet, comme le fait ressortir E. Bourgeois, « la réalisation (ou non) de ces nouveaux apprentissages et leurs effets en termes de maîtrise des outils culturels propres à la communauté de pratique visée vont affecter le mode de participation du sujet dans cette communauté ainsi que son identité, à la fois individuelle et sociale. » En ce sens, développer sa compétence perceptive est important en tant que futur somato-psycho-pédagogue, mais aussi pour renforcer le sentiment d'appartenance au groupe de formation et, par voie de conséquence, l'implication même de la personne dans cette communauté d'apprentissage. Or, le phénomène de stigmatisation a plutôt pour effet d'isoler la personne du groupe de formation accentuant à mon sens la tension qui se joue dans le besoin d'appartenance au groupe de formation.

Comme cela a été souligné en partie théorique, ces éléments de la dynamique psychologique que sont l'estime de soi et les tensions identitaires influent également sur la dynamique motivationnelle.

2.2 *La dynamique motivationnelle*

À travers l'analyse de la dynamique psychologique, nous venons d'appréhender l'influence sur la dynamique motivationnelle de l'estime de soi et des tensions identitaires chez nos participantes. Nous allons maintenant développer l'étude de la dynamique motivationnelle à l'œuvre dans l'engagement de nos participantes en formation de somato-psycho-pédagogie.

Comme cela a été introduit en partie théorique, la motivation à se former peut être traitée à deux niveaux : d'une part, par rapport à ce qui conduit l'adulte, à un moment donné de sa vie, à prendre la décision d'entamer une formation et, d'autre part, par rapport à ce qui le pousse à s'engager dans l'apprentissage proprement dit et à maintenir son engagement. Dans la mise en lumière de la dynamique motivationnelle à l'œuvre chez les personnes souffrant de difficultés perceptives initiales et persistantes, il me semble intéressant d'aborder ces deux niveaux pour mieux saisir l'articulation de la motivation.

2.2.1 Le choix d'entamer la formation de somato-psycho-pédagogue

Pour Léa, la décision de s'inscrire en formation est portée par l'évidence suscitée par sa première rencontre avec le Sensible qui donne un sens à la recherche existentielle qu'elle a depuis toute petite. D'ailleurs, elle entame sa formation professionnelle dans la foulée de cette première expérience déterminante. On retrouve chez Marie une source de motivation similaire, dans la mesure où sa première expérience au contact du Sensible a également été déterminante pour elle, la mettant en relation avec l'évidence d'avoir trouvé la voie qu'elle cherchait pour satisfaire sa recherche de mieux-être. Cette intuition va la motiver à

entreprendre une démarche de développement personnel dans le Sensible et la conduira ensuite à s'inscrire en formation professionnelle.

Répondant ainsi à un objectif de réalisation d'elles-mêmes, leur engagement premier en formation semble s'apparenter à une « régulation identifiée » (Deci et Ryan). Pour Léa, il pourrait même être assimilé à une « régulation intrinsèque » dans la mesure où, en sentant le mouvement dans l'autre pour la première fois, elle vit de véritables retrouvailles, comme si elle retrouvait un morceau de musique qu'elle avait entendu avant sans jamais arriver à le retrouver. Son engagement en formation est donc aussi porté au départ par ce bonheur et l'envie de le retrouver, d'autant que sa pauvreté perceptive ne se révélera qu'en commençant sa formation. Marie, au contraire, côtoie déjà sa pauvreté perceptive depuis deux ans en cursus de développement personnel, vivant les situations pratiques sans aucun plaisir, voire difficilement.

Chez Léa apparaît un ancrage encore plus profond de la motivation dans la mesure où, à partir de sa première rencontre avec le Sensible, elle se dit : « ce truc-là, je ne sais pas ce que c'est, mais je ne le quitterai plus ». Ainsi, c'est au nom de l'expérience qu'elle vient de faire qu'elle décide de s'engager sur un chemin qu'elle ne veut plus lâcher, et s'inscrit en formation de somato-psychopédagogie. En ce sens, on peut dire que le choix de Léa de s'investir dans ce cursus est bel et bien porté par une motivation immanente, tout comme Marie, pour qui la première expérience du Sensible est le terreau de la conviction que ce sera cette voie-là et pas une autre.

Comme Marie, Charlotte, avant de s'inscrire en formation de somato-psychopédagogie, a fait quelques stages de développement personnel, pendant lesquels se manifestait déjà sa pauvreté perceptive. A la différence de Léa et Marie, elle n'a en revanche pas eu de première expérience déterminante au contact du Sensible, et sa décision de s'inscrire en formation a été le fruit d'une réflexion. Cette réflexion était consciemment portée à l'époque par l'envie d'aller plus loin et de ne pas quitter une démarche qui lui faisait profondément du bien, répondant au besoin de sentir mieux « dans ses pompes ». Son engagement en formation semble donc ainsi s'appuyer sur une « régulation identifiée » ; poursuivre dans cette démarche revêt un sens profond pour elle, sens qui se voit renforcé à l'époque par la possibilité d'une reconversion professionnelle. Mais en réponse à cette envie d'aller plus loin, elle choisit aussi et surtout la formation professionnelle pour son caractère « coercitif », pouvant l'obliger à se mettre au travail. Avec cette contrainte, son engagement pourrait presque être assimilé à une « régulation introjectée » ; Charlotte exprime d'ailleurs une forme de culpabilité à ne pas arriver à travailler seule et à s'investir vraiment dans cette démarche.

Sa décision est également mue par quelque chose de plus profond, de l'ordre d'une recherche existentielle mais, à la différence de Léa et Marie, Charlotte n'en a pas pleinement conscience.

Pour les trois, la rencontre avec le Sensible vient résonner avec cette recherche existentielle et représente LA voie de passage. Ainsi, la force qui s'active en elles au contact du Sensible vient potentialiser une motivation qui était déjà présente, latente, avant de s'investir dans la relation au Sensible.

2.2.2 La persistance dans l'engagement en formation

➤ *L'ancrage de la force motivationnelle*

Nos trois participantes poursuivent leur formation malgré la persistance des difficultés perceptives et l'augmentation de la souffrance. Ceci, à mon sens, confirme la puissance de l'ancrage motivationnel qui leur permet de persévérer malgré la souffrance.

Nous avons vu que ce qui se joue pour nos trois participantes était avant tout le besoin de se sentir exister. Leur motivation semble profondément ancrée dans cet élan vital à se vivre pleinement, élan qui exprime, selon moi, l'expression de la force de renouvellement qui les pousse à avancer, à continuer.

Si cet ancrage est bien un support motivationnel pour continuer leur formation, il faut rappeler que nos participantes ne sont pas nécessairement pleinement conscientes de cet ancrage et de ce qui se joue en elles ; il leur reste donc à faire face à leur souffrance perceptive et à ces conséquences. Et cette articulation avec leur difficulté fait également partie de leur dynamique motivationnelle comme nous allons maintenant le voir.

➤ *Les éléments influençant la dynamique motivationnelle*

Comme présenté en partie théorique, différents éléments interagissent avec la force motivationnelle, générant ainsi une dynamique motivationnelle. Cette dynamique repose à la fois sur des éléments communs de contexte et sur la singularité de chacune à travers l'estime de soi et les tensions identitaires en jeu.

- *La perception de la valeur de cet apprentissage*

Au vu de l'enjeu vital que constitue pour nos participantes la poursuite de leur parcours au contact du Sensible, la question de l'importance et du sens que revêt cet apprentissage pour elles ne se pose pas. D'ailleurs, en écho avec cette valeur, il me paraît intéressant de souligner que, chez Charlotte, ce n'est pas la formation comme cursus de professionnalisation qui fait sens, mais bien sa dimension de développement personnel. Par contre, la question de l'engagement dans la formation comme voie de professionnalisation se vérifie chez Léa puisqu'elle ouvrira son cabinet dès la fin de sa formation.

- *La perception de sa compétence*

Nous allons aborder l'impact de la perception de leur compétence sur la dynamique motivationnelle de nos trois co-chercheuses, à partir des quatre sources d'information qui viennent conditionner le sentiment d'auto-efficacité de Bandura : les expériences actives de maîtrise ; les expériences vicariantes ; la persuasion verbale et les formes proches d'influence sociales ; les états physiologiques et émotionnels. Passons en revue ces quatre sources.

Charlotte ne doute pas de ses compétences cognitives d'apprentissage, au vu de la réussite de ces précédents apprentissages. Mais, alors que cela pourrait être un atout pour elle, elle ne les valorise pas et se focalise sur sa compétence perceptive déficiente. Ainsi, ces précédentes expériences d'apprentissage n'influencent pas son sentiment d'auto-efficacité. Cela est à mettre en lien avec l'hypothèse émise en partie théorique selon laquelle des succès antérieurs dans ses apprentissages ne présagent pas nécessairement de la réussite de l'étudiant souffrant de ce type de difficulté, bien au contraire.

Aucune information relative à ce thème n'apparaît dans les témoignages de nos deux autres participantes.

Comme nous l'avons déjà souligné, l'observation des autres et de leurs *performances* perceptives loin de renforcer les croyances d'efficacité de la personne par la transmission ou la comparaison, favorise au contraire la dévalorisation chez nos trois participantes. Ces expériences vicariantes, incluant les *débriefing* d'expérience en groupe participent au phénomène de stigmatisation que nous avons déjà mis à jour.

Par contre, l'hypothèse selon laquelle la posture des formateurs à l'égard de l'apprenant joue un rôle important dans la perception du sentiment d'auto-efficacité est clairement confirmée, plus particulièrement par les témoignages de Léa et Charlotte. Si, comme cette dernière le précise, l'impuissance qu'elle sentait de la part de ses formateurs face à sa difficulté ne lui faisait pas du bien, celle-ci semble avoir été largement compensée par les retours positifs qu'ils lui ont fait tout au long de son parcours.

En effet, au delà de la bienveillance des formateurs à leur égard, qui ont permis à Léa et Charlotte de se sentir considérées, toutes deux se sont senties également renforcées voire encouragées dans leur démarche : Charlotte à travers les feed-back de validation de ses formateurs et Léa dans la rencontre avec C3. Pour toutes deux, ces éléments ont clairement participé également au fondement de leur(s) expérience(s) charnière(s) sur lesquelles je reviendrai dans la section suivante.

Cependant, il semble aussi important de souligner que, parfois, la confiance dans la performance future de l'étudiant exprimée par les formateurs peut avoir des effets pervers :

ainsi, Charlotte souligne que le contraste entre cette confiance exprimée et la persistance de ses difficultés perceptives accentue l'enjeu de la perception et augmente sa difficulté.

Comme tout enjeu existentiel, celui qui se joue dans l'expérience Sensible engendre des réactions émotionnelles qui peuvent être fortes. La façon dont Léa fuyait ses émotions, en particulier son sentiment de désespérance, va dans le sens de l'hypothèse de B. Galand selon laquelle une activation émotionnelle négative trop intense est de nature à nuire au sentiment d'efficacité personnelle. Pour Léa, à cette époque, cette émotion négative se confondait avec le début de sa perception du mouvement interne. Précisons que, dans le cadre de la relation au Sensible, ces émotions ne sont pas réellement négatives mais expriment aussi la dynamique processuelle entre force de préservation et force de transformation et peuvent signer aussi l'avancée de l'étudiant dans sa difficulté.

- *La perception de sa contrôlabilité et le sentiment d'être autonome dans son processus*

Comme cela apparaît dans nos analyses, nos trois participantes se sentent démunies face à leur difficulté et souffrent d'un sentiment d'impuissance, en particulier Charlotte et Marie. Celles-ci expriment n'avoir aucune maîtrise sur le déroulement de leur activité d'apprentissage et de ne pas se sentir autonomes dans leur pratique ; ce sentiment d'autonomie est d'ailleurs probablement aussi diminué par la dynamique psychologique relative à l'estime de soi abordée précédemment. Or, comme nous l'avons souligné dans la partie théorique, cette capacité à s'autogérer est importante chez les adultes en formation leur permettant, entre autres, de s'impliquer fortement dans leurs apprentissages.

Cependant, cette *faiblesse* du sentiment d'autonomie est, me semble-t-il, à moduler en fonction de chacune de nos trois participantes. Par exemple, Léa, s'appuyant sur son point fort perceptif en médiation manuelle, s'autonomise dans sa pratique et peut, en partie, se déployer dans sa compétence perceptive, jusqu'à en faire une stratégie professionnalisante par l'ouverture de son cabinet à la fin de sa formation. Marie dispose aussi d'un secteur de pratique où elle peut se sentir autonome : la gestuelle. Ce qui n'est pas le cas de Charlotte, en difficulté dans toutes les situations pratiques.

Il n'en reste pas moins que toutes ont eu besoin de soutien et d'une forme d'intervention extérieure, en particulier dans leurs expériences charnières, comme nous le reprendrons plus en détail dans la partie suivante.

- *Les expériences sensorielles déterminantes*

Léa et Marie, qui ont toutes deux vécu une expérience fondatrice lors de leur premier contact au Sensible, ont par la suite, eu l'occasion de vivre quelques rares expériences empreintes de sens et/ou de sensations inédites. Malgré le bouleversement induit et une intégration parfois difficile, celles-ci ont été déterminantes pour leur parcours et ont soutenues, à mon sens, leur

motivation. Ainsi, ces expériences peuvent soit renforcer ce qui a été initié lors de l'expérience fondatrice (Léa), soit frayer une ouverture perceptives, favorisant la prise de conscience de ce qui a permis son accès à ce moment-là (Marie).

3 - Les expériences charnières : voie de passage vers un changement de rapport à la difficulté

Comme cela ressort des analyses au cas par cas de Léa et Charlotte, leurs expériences charnières leur ont permis d'enclencher un processus de changement de relation au Sensible engendrant un nouveau rapport à elles-mêmes, un gain perceptif et un changement de rapport à la difficulté perceptive. Une expérience charnière peut suffire à l'amorce du processus de changement, comme c'est le cas pour Léa, mais parfois plusieurs expériences charnières sont nécessaires ainsi que cela apparaît pour Charlotte. Comme cela a été précédemment évoqué, la spécificité ces expériences charnières est qu'elles ne mobilisent pas un paroxysme perceptif.

3.1 Un déploiement "cognitivo-perceptif"

Sur la base d'un élément déclencheur, ce *déploiement cognitivo-perceptif* passe par la mobilisation voire la mise à jour des autres compétences de l'étudiant favorisant une forme de contournement de la difficulté perceptive. Il prend forme ensuite dans une ouverture perceptives pour la personne et l'accès à un degré de concernation encore jamais rencontré. Ce sont l'ensemble des éléments constitutifs de ces expériences charnières que nous allons aborder maintenant.

3.1.1 La mobilisation des autres compétences de l'étudiant

Ces expériences charnières ont comme point commun de ne pas s'appuyer directement sur la compétence perceptive en privilégiant et mobilisant les autres compétences de l'étudiant. Ainsi les expériences charnières de Léa et Charlotte sollicitent en premier lieu leur capacité réflexive, et la seconde expérience de Charlotte sa compétence pédagogique. S'agissant de cette sollicitation réflexive, toutes deux précisent bien que cette mobilisation de leur pensée ne s'appuie pas sur leurs sensations, puisqu'elles n'en ont pas ou très peu, mais sur la compréhension de ce qu'elles vivent. Ainsi, après chaque séance d'entretien verbal avec C3, Léa écrit ce qu'elle a compris de ce qui a été échangé dans la séance, tandis que Charlotte, en post-graduation, rédige ses travaux sur la base de l'évolution de sa compréhension au fil de ses pratiques et les liens qu'elle fait. Il me semble important de souligner l'impact de l'écriture, en terme d'efficacité, dans cette mise en action pour Léa et Charlotte.

De façon similaire, Charlotte, dans sa seconde expérience charnière d'accompagnement d'étudiants en formation, s'appuiera beaucoup sur la compétence pédagogique qu'elle se reconnaît.

Il me semble que cette *mobilisation* des autres compétences de l'étudiant a deux effets essentiels. Dans un premier temps, elle permet à l'étudiant de devenir actif sans avoir à se frotter à son incapacité perceptive, puisqu'on ne lui demande pas de sentir. Chez Charlotte, la mobilisation de ses compétences réflexives est nourrissante quand on voit combien c'est important pour elle de comprendre. Chez Léa, cette mobilisation va encore plus loin dans la mesure où elle lui permet de se découvrir *pensante* et de se sentir exister à travers cette expérience ; nous reviendrons sur ce point important. Le second effet, consécutif du premier, est de favoriser la relativisation de la prépondérance de la perception, voire de contourner la difficulté perceptive.

3.1.2 Le contournement de la difficulté perceptive

Le processus à l'œuvre dans ces expériences charnières ne sollicite donc pas l'étudiant dans sa compétence perceptive. Ces expériences charnières ne reposent pas sur des sensations, mais sur un sens, le sens que donne l'étudiant à ce qu'il vit, ou encore le sens qui se donne, comme l'exprime Léa. Contrairement à ce que nous avons coutume d'aborder en somatopsychopédagogie, c'est-à-dire ce que la personne ressent dans son corps, ce qui se joue ici concerne d'abord ce que la personne entend, comprend.

Il semble donc que le déploiement de l'expérience charnière s'affranchisse en quelque sorte de la perception, comme si le Sensible empruntait un autre chemin que celui du corps ressenti, où un système de défense puissant est activé dans la rencontre avec le mouvement interne. Mais nous l'avons vu aussi, même si nos participantes n'ont pas conscience de ce qu'elles ressentent, ces ressentis existent bel et bien et c'est bien le rapport avec ceux-ci qui pose problème au point qu'elles ne peuvent se laisser toucher.

On peut donc supposer que cette animation Sensible du corps, même inconsciente, participe au déploiement de la pensée. D'ailleurs, le témoignage de Léa va clairement dans ce sens lorsqu'elle dit que le fait de découvrir qu'elle pouvait penser l'avait mise directement en contact avec sa pensée Sensible ; tout comme l'ouverture perceptive qui découle de ces expériences charnières va dans le sens d'une *reliance* à son corps. Tout se passe comme si le déploiement de la pensée permettait à la personne de s'accorder enfin avec son animation intérieure qui, de ce fait, peu à peu, lui devient accessible.

3.1.3 Une ouverture perceptive

Charlotte et Léa témoignent d'un gain perceptif suite à ces expériences charnières. Même si ses perceptions restent rares, Léa rencontre une forme d'intensité perceptive qui facilite

l'accès à ses sensations internes en les rendant plus précises, plus fortes, selon ses termes. Quand à Charlotte, sa première expérience charnière la met enfin en contact avec une forme de résonance interne, quelque chose qui se passe au niveau du cœur comme elle le précise.

Cette ouverture perceptive leur permet, à toutes deux, de moins, voire ne plus souffrir de leur difficulté perceptive. En effet, le fait d'enfin ressentir quelque chose consciemment leur offre du *matériau* perceptif avec lequel elles peuvent s'articuler. Mais il me semble que c'est aussi et surtout que ce qu'elles ressentent vient les concerner profondément, ou tout du moins plus profondément que toute autre expérience jusqu'à présent.

3.1.4 L'accès à un niveau de concernation

Ce point me paraît essentiel au regard de l'enjeu de se sentir exister qui se joue pour nos participantes dans cette difficulté perceptive. Ainsi, autant pour Léa que pour Charlotte, ce qu'elles rencontrent subjectivement dans leur(s) expérience(s) charnière(s) vient nourrir leur sentiment d'existence.

L'expérience charnière de Léa illustre de façon flagrante ce point puisque, pour elle, la rencontre avec sa pensée la met directement en contact avec un mode d'être, un sentiment d'existence. Cela vient combler ce qu'elle recherchait jusque-là dans la sensation, et, de ce fait, sentir n'est plus aussi crucial, laissant la sensation reprendre son statut d'information.

Pour Charlotte, l'accès à la résonance est également un grand pas de franchi vers plus de concernation même si elle ne semble pas encore être profondément touchée par celle-ci.

3.1.5 Un déclencheur qui suscite un autre mode d'implication

Une autre spécificité des expériences charnières est qu'elles nécessitent des conditions particulières, comme l'intervention d'une personne ou un contexte d'apprentissage, qui permettent à la personne de regarder autrement son processus et d'appréhender différemment sa relation au Sensible. En effet, ce déploiement cognitivo-perceptif est également permis parce qu'à un moment quelqu'un et/ou quelque chose l'initie, permet à la personne de sortir de son enfermement. C'est, dans le cas de Léa, l'intervention de C3 et son implication dans les séances qu'elle lui propose qui permet à Léa d'amorcer son processus. L'accompagnement de C3 offre à Léa l'opportunité de se déployer sur un autre mode que le mode perceptif, lui ouvrant une nouvelle voie de passage. En ce qui concerne la première expérience charnière de Charlotte, on peut faire l'hypothèse que la participation à la post-graduation constitue ce déclencheur, en lui offrant un autre contexte que celui de sa formation. Je pense aussi que le fait qu'elle ait à faire lire ses travaux à ses formateurs, joue un rôle également, même s'il s'agit d'une intervention moins ciblée que celle de C3 pour Léa. Dans sa seconde expérience charnière, de façon plus évidente, c'est l'accompagnement des étudiants en formation qui joue

le rôle de catalyseur, de par la responsabilité dont elle se sent porteuse et qui la place dans une disponibilité où elle se découvre autrement.

Il apparaît que l'efficacité de ces expériences charnières se joue dans un rapport et une intervention avec l'extérieur où la personne n'est plus seule, face à sa difficulté : elle se fait aider. J'avancerai d'ailleurs que, sans cette aide extérieure, il semble difficile pour les personnes souffrant de ce type de difficulté de sortir de ce mode où ne s'expriment que leurs difficultés perceptives.

3.2 *Un processus de reconnaissance engendrant un changement de rapport à la difficulté perceptive*

Dans l'expérience charnière se joue également plusieurs processus de reconnaissance : la reconnaissance d'un autre mode de relation au Sensible que le mode perceptif, la reconnaissance du gain perceptif que cela fait naître et, surtout, la reconnaissance de soi. Or, c'est grâce à ces différentes formes de reconnaissance que le changement de rapport à la difficulté perceptive peut évoluer. En effet, ces expériences charnières n'auraient probablement pas le même impact si la personne qui les vit n'en prenait pas acte, validant ainsi le processus à l'œuvre.

3.2.1 La (re)connaissance d'un autre mode de relation au Sensible

Ce mode de relation au Sensible privilégiant la dimension réflexive est à reconnaître pour la personne de deux manières : comme étant une compétence de la personne mais aussi comme ayant autant de valeur que la compétence perceptive. D'ailleurs, comme nous venons de le voir, cet autre mode de relation au Sensible n'exclut pas la relation perceptive au Sensible, bien au contraire, il la dynamise.

Léa offre un bon exemple de l'impact positif de cette reconnaissance par la façon dont elle prend appui sur cette nouvelle compétence qu'elle s'est découverte. Non seulement elle valide ce mode de relation au Sensible et le valorise, mais surtout elle en fait le partenaire de son processus de transformation.

A contrario, l'expérience de Charlotte nous renseigne sur la nécessité de cette reconnaissance et de sa valorisation. En effet, si sa première expérience charnière lui permet de prendre du recul sur sa difficulté perceptive en lui faisant prendre conscience des progrès réalisés et en lui faisant découvrir une forme de résonance en elle, Charlotte reste néanmoins focalisée sur sa compétence perceptive qu'elle trouve déficiente. Certes, Charlotte se sent encore très limitée perceptivement ce qui la met en difficulté avec ses patients. D'autre part, la relation à sa pensée ne se déploie apparemment pas dans la même dimension que Léa qui se sent reliée à sa pensée Sensible. Cependant, la lucidité et la limpidité dont elle fait preuve dans l'entretien à propos de sa difficulté perceptive et de son processus montrent à mon sens combien Charlotte

possède une pensée pertinente et juste. Quoiqu'il en soit, la reconnaissance mitigée de cet autre mode de relation explique peut-être pourquoi une deuxième expérience charnière est nécessaire à Charlotte, d'autant que cette deuxième expérience charnière touche justement à la représentation qu'elle a de la perception.

3.2.2 La (re)connaissance perceptive

La (re)connaissance perceptive est une étape sur le chemin du développement perceptif. En effet, si l'ouverture perceptive donne à la personne accès à de nouvelles sensations ou de nouvelles dimensions perceptives, encore faut-il que la personne les reconnaisse et les valorise.

Ainsi, pour Léa, même si objectivement l'intensité perceptive à laquelle elle a nouvellement accès est rare, elle la valide comme lui permettant d'avoir accès à des sensations plus précises, plus fortes. En ce sens, sa perception s'affine. Charlotte, elle, reconnaît bien la résonance avec laquelle elle est en relation, même si elle reste *pudique* sur sa description, probablement parce qu'elle ne se laisse pas encore vraiment toucher. Mais elle la valorise à travers la forme de confiance que lui offre cette résonance et sur laquelle elle s'appuie, en particulier en médiation manuelle.

3.2.3 La reconnaissance de soi

Selon moi, ces deux premiers aspects de la reconnaissance influent sur la reconnaissance de soi dans ce processus.

En effet, Léa en reconnaissant sa capacité à réfléchir, découvre aussi, par cette expérience, qu'elle se (re)connaît, elle, comme capable de réfléchir. On voit aussi combien, à travers cet accès à sa pensée Sensible, elle se valorise elle-même, inversant ainsi le cercle vicieux de dévalorisation et de stigmatisation. Elle se reconnaît aussi vis-à-vis des autres. Enfin, dans le sentiment d'existence qu'elle rencontre au contact de sa pensée Sensible c'est, à mon sens, également une part d'elle qui s'éclaire enfin.

Pour Charlotte, la reconnaissance de soi suit les étapes représentées par ses expériences charnières. Lors de sa première expérience charnière, Charlotte reconnaît ses progrès dans son parcours Sensible, et, là, le terme de *reconnaître* prend tout son sens quand on voit combien il lui a fallu se sentir obligée de le faire pour pouvoir le faire. Elle réalise alors qu'elle a avancé, qu'elle n'est plus la même que quatre ans auparavant. Ainsi, Charlotte, entrant en relation avec ce qu'elle est devenue, s'actualise. La seconde étape, son expérience en tant qu'assistante, lui permet d'abord de changer sa représentation de la perception mais aussi de se vivre, elle, dans une posture d'accueil. Charlotte reconnaît alors que cette expérience d'accompagnement l'a fait s'installer dans une posture plus légère, plus dans l'accueil, posture qu'elle pouvait reproduire ensuite auprès de ses patients.

3.3 *Un processus d'autonomisation*

Je terminerai cette analyse des expériences charnières sur un dernier phénomène qu'elles me semblent encourager : le processus d'autonomisation.

L'autonomisation est un élément important du processus d'apprentissage ainsi que cela a été mis en avant dans la partie théorique. Or comme cela est apparu dans les analyses, nos co-rechercheuses se sentent, au départ et pendant longtemps, démunies et impuissantes face à leur difficulté perceptive qui perdure et donc semblent loin d'un sentiment d'autonomie.

3.3.1 Devenir acteur de son processus

Parce que les expériences charnières favorisent l'appropriation d'un nouveau rapport au Sensible et donc à elles-mêmes, nos participantes deviennent davantage sujets apprenants de leurs propres expériences.

Cela ressort particulièrement chez Léa à travers la façon dont elle investit son processus de transformation à partir de son déploiement réflexif. Non seulement, elle devient très active dans son processus, apprenant du peu de sensation qu'elle a et déployant une grande amplitude dans l'exploitation du sens de ses sensations mais, de plus, elle *potentialise* le phénomène dans la mesure où elle en trace les effets, les effets des effets, etc... se mobilisant dans une réciprocité actuante vis-à-vis d'elle-même. Enfin, elle souligne comment, au fil du déploiement de son processus de transformation, elle devient moins dépendante du soutien de C3, jusqu'à une autonomie totale récente. Par cette expérience charnière, Léa a appris à apprendre de son expérience et de sa vie.

Chez Charlotte, cette posture active apparaît également à partir de la seconde expérience charnière. A travers la posture nouvelle d'accueil qu'elle investit, elle ose non seulement aller à la rencontre de la sensation mais s'engage aussi dans une forme de réciprocité actuante. Ceci illustre à mon sens chez Charlotte un premier pas vers l'autonomie où elle commence à s'impliquer et s'investir dans son processus d'une autre façon, devenant davantage sujet de sa propre expérience.

4 - *Un processus de transformation à l'œuvre*

Comme cela a été présenté en introduction, la pédagogie du Sensible ne se réduit pas à la simple acquisition d'une compétence ou d'un savoir-faire instrumental ou pragmatique, elle implique une métamorphose de l'être, concernant l'identité profonde de l'étudiant. Je me propose de clore cette discussion en mettant en lumière les spécificités du processus de transformation qui se joue ici au contact de la difficulté perceptive.

4.1 D'une responsabilité à une responsabilisation

Cette autonomisation induit une dynamique chez nos participantes, entre sentiment de responsabilité et responsabilisation, qu'il me semble important de souligner. D'une part, nos trois co-chercheuses ont tendance à se sentir responsables du fait de ne pas sentir. Et, dans la façon dont elles se dévalorisent, et par le lien que nous avons pu faire avec l'estime de soi, on voit poindre l'idée que vivre la rencontre avec le Sensible se *mérite*. D'ailleurs, Léa en est bien consciente puisqu'elle se demande pourquoi elle n'a pas droit à ça et ce qui lui manque. Ce sentiment d'être responsable de ce qu'elles vivent, ou plutôt de ce qu'elles ne peuvent pas vivre, ne les aide pas, d'autant plus qu'elles se sentent impuissantes face à leur difficulté. En même temps, tant qu'elles ne découvrent pas le véritable enjeu de cette difficulté, cette responsabilité est en quelque sorte projetée, elles attendent qu'il se passe quelque chose, mais rien ne se produit malgré le temps qui passe. Ce sentiment de responsabilité entretient alors une forme de statisme, d'immobilité.

Par contraste, il ressort des entretiens, qu'à partir du moment où la personne réalise que cette difficulté n'est pas une fatalité mais est profondément impliquante dans un mode d'être chez elle, elle évolue vers une forme de responsabilisation. J'entends par là qu'elle ne se positionne plus en fautive, mais commence à pouvoir agir pour et par elle-même. C'est ce qui apparaît notamment chez Marie quand elle identifie des outils pouvant agir comme des leviers sur sa façon de percevoir et d'interagir avec le Sensible. C'est aussi le cas de Charlotte qui, découvrant que sa difficulté perceptive n'est pas un hasard mais est représentative d'une façon d'être, gagne en confiance et se mobilise intérieurement pour poursuivre son cheminement vers elle-même et dans sa relation au Sensible. Enfin, cette responsabilisation apparaît également chez Léa qui devient après son expérience charnière très active dans son processus de transformation.

Finalement, il me paraît important de souligner qu'on ne peut pas attendre que le Sensible vienne de lui-même *guérir* la personne de sa difficulté et de ses enjeux, la nature du processus de transformation réclamant au contraire la participation active de la personne. Cette prise en charge passe, à un moment donné, par l'appropriation de sa problématique.

4.2 Un processus de transformation atypique

Chez ces personnes souffrant de difficultés perceptives, l'expérience semble montrer que le sens se donne plus facilement que la sensation. Ainsi, leur processus de transformation emprunte en premier lieu un déploiement cognitif plutôt qu'un déploiement perceptif.

Ce cheminement ne s'inscrit apparemment pas dans le modèle classique du processus de transformation, tel qu'il est défini en somato-psychopédagogie, où, dans les premières étapes, le fait de conscience (la sensation), précède le fait de connaissance et la prise de conscience

(compréhension). Mais, comme nous l'avons vu, cela peut s'expliquer, chez nos participantes, par les enjeux existentiels sous-jacents liés à la perception (de soi) qui réclament une autre voie de passage que l'affrontement direct avec cette perception même. Finalement, c'est parce qu'elles vont comprendre qu'elles vont commencer à sentir.

4.3 *Un processus d'acceptation en rapport avec la difficulté perceptive*

Ce processus d'acceptation se joue sur plusieurs dimensions, que l'on découvre dans le témoignage de Léa, seule de nos trois co-chercheuses à avoir, au moment de l'entretien, vraiment dépassé sa difficulté perceptive jusque dans l'enjeu existentiel sous-jacent. Ce phénomène d'acceptation se décline en termes de temps, le temps nécessaire au processus, en termes de souffrance perceptive et en termes de confiance.

4.3.1 Reconnaissance de la souffrance perceptive

La souffrance perceptive a, d'une certaine façon, une place cohérente dans ce processus, elle informe de l'enjeu, de la confrontante rencontre entre ce qui veut vivre et ce qui a peur de vivre. L'acceptation de cette souffrance n'est pas à entendre ici dans le sens de souffrir et de se taire, mais plutôt comme l'acceptation de sa cohérence, en tant qu'expression de cette *impossible rencontre* de la personne avec elle-même dans toute sa dimension sensible. Accepter de l'entendre en tant que telle, c'est reconnaître ce qui souffre en soi également. C'est reconnaître sa protection intérieure et respecter son utilité. Reconnaître la légitimité de sa souffrance, ce n'est pas accepter la souffrance, c'est accepter ce qui se joue en soi, la négociation entre sa force de préservation et sa force de renouvellement.

4.3.2 Accepter le temps nécessaire au processus

Comme nous l'avons éclairé, l'immobilité qui est en jeu dans ce processus de difficultés perceptives est structurelle chez la personne et réclame du temps pour se remettre en mouvement, d'autant que, probablement, cet enjeu existentiel vient faire écho à d'autres difficultés appelant d'autres stratégies adaptatives au fil du parcours de vie de la personne.

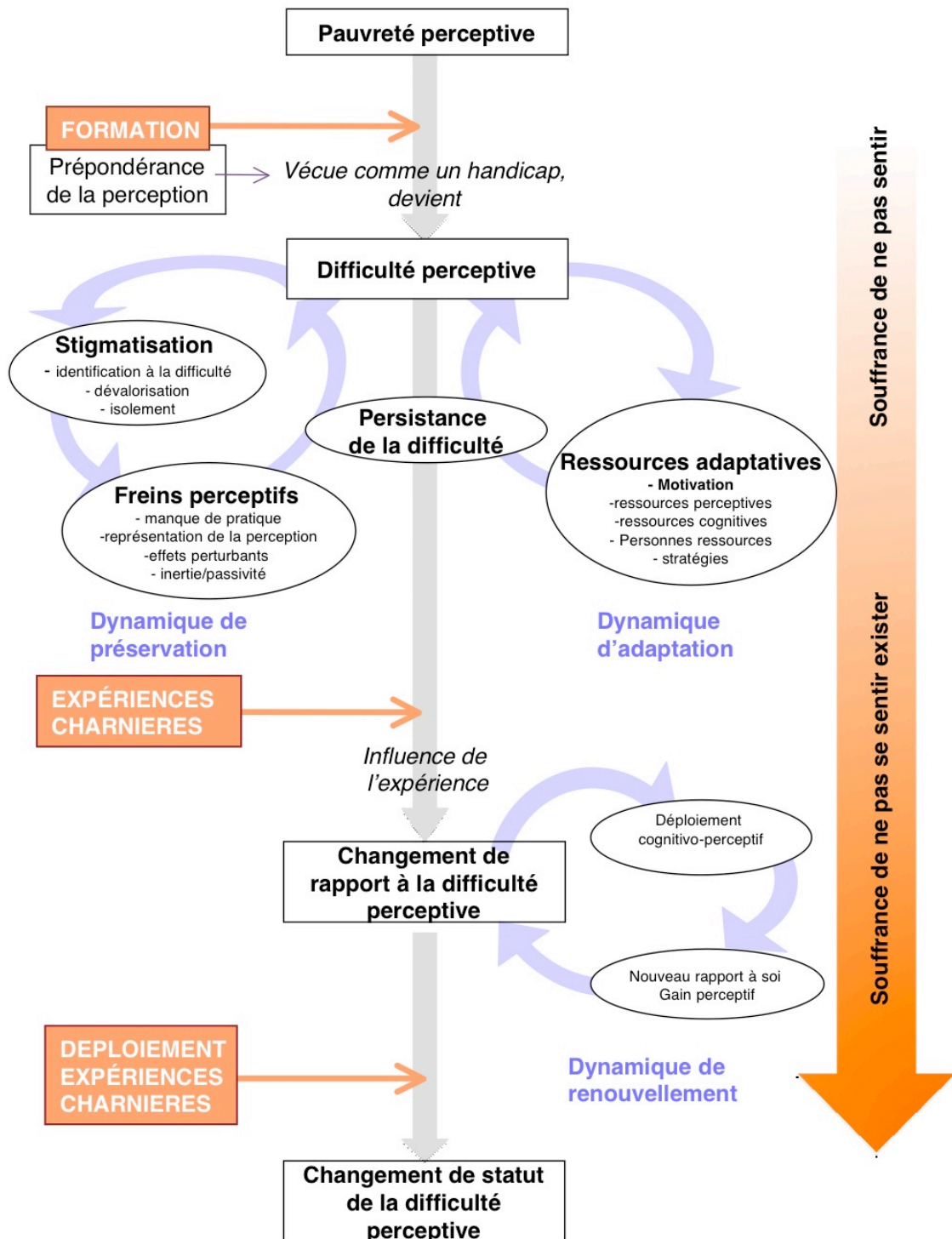
Léa et Charlotte reconnaissent toutes les deux que ce processus réclame du temps. Il y a un temps nécessaire dans la durée qui semble s'organiser autour de deux phases : une phase où la personne n'a aucune visibilité sur ce que recouvre sa difficulté perceptive, le véritable enjeu sous-jacent, et un temps de *lucidité* qui intervient après les expériences charnières. À partir et dans l'expérience charnière, la personne découvre enfin des solutions pour faire face et surtout dépasser sa souffrance perceptive.

4.3.3 La confiance dans le processus

Le témoignage de Léa montre bien l'impact de la confiance qu'elle avait, en elle-même, dans la vie et dans son processus d'évolution. Malgré sa souffrance perceptive, tout au long de son processus d'apprentissage, elle est restée positive et confiante dans son processus. C'est peut-être aussi cette confiance qui lui a ouvert de nouveaux possibles, après la traversée de cette souffrance prolongée.

Charlotte souligne également l'impact de la confiance sur son processus, quand elle témoigne qu'il lui a fallu atteindre un meilleur niveau de confiance avant de pouvoir se confronter à l'enjeu existentiel que représentait sa souffrance perceptive.

5 - Modélisation du processus



CONCLUSION

Mon projet s'est organisé autour de la question suivante : « Quelles sont les dynamiques à l'œuvre chez les personnes souffrant ou ayant souffert de difficultés perceptives initiales et persistantes dans leur parcours de professionnalisation en somato-psychopédagogie ? ».

Comme première conclusion, je dirais que les dynamiques mises à jour dans cette recherche sont nombreuses et s'influencent mutuellement. Je soulignerais également combien la richesse des données recueillies a permis cette mise à jour.

Cette richesse illustre tout d'abord la motivation des personnes interrogées à *investiguer* en elles-mêmes et pour elles-mêmes cette problématique, mais souligne également l'impact de l'interaction Sensible des entretiens de recherche. En effet, à travers un questionnement ouvert, mais ciblé, et grâce à l'efficacité de la directivité informative, cette interaction a permis non seulement d'accéder à des informations pleines de sens, mais également à des prises de conscience fortes aussi bien pour les participantes que pour moi-même, dans ma posture de praticienne et de chercheur.

Cette richesse a eu des impacts sur ma propre compréhension de mon processus et a permis une analyse fructueuse de ces données, témoignant là de l'intrication productive de connaissance qu'offre la posture du praticien-chercheur.

Si ce travail se voulait initialement exploratoire, je constate au terme de cette recherche que les résultats sont allés bien au-delà. En effet, la richesse des données recueillies et leur déploiement m'ont amenée jusqu'à une conceptualisation du processus à l'œuvre en relation avec la difficulté perceptive initiale et persistante.

L'analyse thématique donne d'abord à voir toutes les dimensions d'expression de cette difficulté, de la périphérie à la profondeur, à travers la souffrance qui a été détaillée par nos trois participantes. Cette thématisation a aussi permis de mieux appréhender le paysage perceptif concret de nos trois co-chercheuses et ainsi de nuancer le *je ne sens rien*, souvent exprimé.

Ensuite, cette recherche a permis de mettre à jour l'ensemble des stratégies concrètes qu'elles ont utilisées, montrant ainsi l'importance de l'implication personnelle, et de toutes ses facettes, dans l'évolutivité du processus d'affrontement de la difficulté.

Enfin, elle a montré l'impact des expériences charnières, moments clés, de bascule, qui provoquent un changement de point de vue sur la difficulté, porte ouverte à une transformation en profondeur de la difficulté perceptive.

La description de ces expériences charnières nous a aussi montré un aspect original et atypique du processus dans le fait que la phase cognitive précédait et même favorisait la phase

perceptive. Ce résultat tend à montrer que, dans ce contexte de difficulté, la compréhension peut être un préalable à la sensation.

Mais, peut-être, au-delà de ces résultats probants, ce qui est le plus touchant pour moi, est la découverte et la compréhension, qui résonne dans mon expérience personnelle, des enjeux sous-jacents aux difficultés perceptives et à leur dépassement. Ainsi, la force du vivant qu'est le mouvement interne se met *au service du vivant*, de la réhabilitation du vivant, celle d'une part de soi en sursis. Et cette part de soi *oubliée*, écrin d'une potentialité à être, est au fond, du vivant qui appelle le vivant, dans un continuum infini de renouvellement de soi.

Cette recherche présente cependant quelques limites. Tout d'abord, je suis consciente qu'elle dépasse, en termes de volume, le cadre d'un Master. Par ailleurs, le petit nombre d'entretiens ne permet pas d'affirmer ces premiers résultats. Ceci peut toutefois être modulé puisqu'alors que les trois cas étudiés se différencient par leur niveau de dépassement de la difficulté, en même temps, ils laissent apparaître une part commune. Néanmoins, il resterait à valider sur un plus grand nombre de personnes ces premiers résultats pour vérifier la généralité du modèle, en particulier concernant l'importance des expériences charnières. Ceci pourrait faire l'objet d'une thèse future.

Enfin, un autre point mériterait également d'être davantage exploré : le fait que la compréhension précéderait la sensation. En effet, si dans les expériences charnières, la sensation semble accessible dans un deuxième temps, après une sorte de donation de sens ou de compréhension, il est possible que cette réalité existe de façon contemporaine mais ne soit pas mise à jour ou pas perçue ou pas validée par la personne à ce moment-là.

Au terme de cette recherche se dessinent maintenant un certain nombre de perspectives.

Tout d'abord, il me semble opportun de montrer comment il est possible d'extraire du modèle proposé des indications pédagogiques, de possibles voies exploratoires pour l'accompagnement des étudiants en formation souffrant des difficultés perceptives initiales et persistantes. Ainsi, par exemple, nous pouvons nous appuyer sur les différentes étapes apparaissant dans ce processus pour offrir un accompagnement différencié.

Pendant la phase de la difficulté perceptive, il conviendrait d'accompagner la personne :

- À valider d'autres formes et d'autres modes de relation au Sensible ; la pensée en est un exemple, mais cela peut être une compétence en terme de pédagogie, une richesse d'écoute...
- À reconnaître d'autres phénomènes perceptifs que la sensation pure d'une mouvance interne : un silence, une ambiance, des couleurs, une pensée. On pourrait insister, d'un

point de vue pédagogique, sur toutes les autres expressions du mouvement que le mouvement lui-même.

- À s'inscrire dans son processus et à l'accompagner, même si elle a l'impression de ne rien avoir à dire du fait de l'absence de sensation pour elle. L'utilisation du journal de bord avec des exercices d'écriture me semble être un levier important.

Pendant les phases *aigües*, s'il y en a, de rencontre avec le sensible (telles que celles vécues par Léa par exemple), la personne pourrait être invitée :

- À décomposer son expérience, à rentrer dans une analyse fine de celle-ci afin d'en approcher les enjeux.
- À noter les évolutions contingentes suivant cette expérience, à faire des liens avec d'autres expériences éventuellement, c'est-à-dire lui permettre de tracer son processus et son évolution, en s'appuyant sur cette (ou ces) expérience(s) qui sortent du lot. Ceci implique bien sûr la tenue régulière d'un journal de bord.

Pendant la phase de changement de niveau de la difficulté, il pourrait être pertinent d'aider la personne :

- À valider ce changement de niveau et les perceptions qui lui deviennent alors accessibles quelque soit leur degré d'évidence et d'abondance.
- À renforcer sa capacité à s'appuyer sur ses nouvelles capacités.
- À bouger, au besoin, son regard, son attitude face à sa difficulté perceptive qui est en quelque sorte *moins d'actualité*.
- À lui permettre de reconnaître ce qui est vraiment en jeu pour elle en amont de sa difficulté : le véritable enjeu pour elle et le processus à l'œuvre.
- À accepter le temps dont elle a besoin pour le déploiement de son processus.

Ces différentes propositions mériteraient d'être complétées et enrichies, mais elles m'apparaissent comme des axes d'accompagnement possibles. D'autre part, comme cela a déjà été évoqué, l'entretien de recherche, pour nos trois co-chercheuses a engendré des prises de conscience et permis de mettre à jour une compréhension de leur processus, au niveau où chacune en était. A ce titre, il me semble qu'un entretien ainsi ciblé pourrait également être un puissant levier d'accompagnement pour les personnes souffrant de ce type de difficulté.

Au terme de cette recherche, je reste impressionnée par la force du processus à l'œuvre dans ce *parcours du combattant*. Je suis heureuse que ce travail ait pu le rendre visible et souhaite vivement que ma recherche puisse permettre aux étudiants souffrant de ce type de difficulté de s'appuyer sur cette dimension pour traverser plus sereinement l'épreuve constructive que représente ce processus.

BIBLIOGRAPHIE

- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- André, C. (2002). L'estime de soi au quotidien. *Sciences humaines*, n° 131, Octobre 2002, consulté en ligne, http://www.scienceshumaines.com/l-estime-de-soi-au-quotidien_fr_2667.html
- Artaud, G. (1985). *L'adulte en quête de son identité*. Ottawa : Editions de l'université d'Ottawa.
- Austry, D. (2008). *Le journal de bord : le codifié de l'expérience extra-quotidienne*, support de cours formation de somato-psychopédagogue.
- Austry, D. (2009). *Théorisation ancrée*, support de cours de Mestrado de psychopédagogie perceptive, juin 2009.
- Bandura, A. (2003). *L'auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Traduit de l'anglais par J. Lecomte. Bruxelles : De Boeck.
- Barbaras, R. (1994). *La perception ; Essai sur le sensible*. Paris : Hatier.
- Berger, E. (1999). *Le mouvement dans tous ses états ; Les recherches de Danis Bois*. Paris : Editions 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 ? *Pratiques de formation, Corps et formation* (dir. C. Delory Mombberger). Paris : Université de Paris VIII. pp. 51-64
- Berger, E. (2006a). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*. Ivry sur Seine : Point d'Appui.
- Berger, E. (2006b). Réduction phénoménologique et époque corporelle : psychophénoménologie de la pratique du point d'appui. *Expliciter*, n°67 novembre, pp. 45-50
- Berger, E. (2006c). Notes de cours, stage d'été Saint-Hilaire du Riez: août 2006.
- Berger, E. (2008). Notes de cours, école supérieure de somato-psychopédagogie. *Point d'appui et psychotonus*, juin 2008.

- Berger, E. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes ; Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris 8.
- Berger, E., Bois, D. (2008). Expérience du corps sensible et création de sens. *La clinique du sport et ses pratiques*, (dir. Abadie S.). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Bézille, H. (2000). De l'usage du témoignage dans la recherche en sciences sociales, in *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes* (Feldman J., Kohn R.C.). Paris : L'Harmattan.
- Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*. Paris : Point d'Appui.
- Bois, D. (2002). *Un effort pour être heureux*. Paris : Editions point d'appui.
- Bois, D. (2005). *Le corps sensible et la transformation des représentations : propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation*. Tesina en didactique et organisation des institutions éducatives, Université de Séville.
- Bois D. (2005b). Notes de cours, stage New York : juillet 2005.
- Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé, introduction à la somato-psychopédagogie*. Paris : Point d'Appui.
- Bois, D. (2006b). Notes de cours, stage d'été Saint-Hilaire du Riez : août 2006.
- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte ; Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*. Thèse de doctorat européen, Université de Séville, Département didactique et organisation des institutions éducatives.
- Bois, D. (2008). De la fasciathérapie à la somato-psychopédagogie ; Analyse biographique du processus d'émergence de nouvelles disciplines. *Réciprocité*, n° 2, pp. 6-18.
- Bois, D. (2008b). Notes de cours, stage d'été Chamblay : août 2008
- Bois, D. (2009). Relation au corps Sensible et potentialités de l'être humain, in *Vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation* (dir. Bois D. et Humpich M.). Ivry-sur-Seine : Point d'Appui.
- Bois, D., Austry, D., (2007). Vers l'émergence du paradigme du Sensible. *Réciprocité*, n°1, pp. 6-22.
- Bois, D., Berger, E. (1989). *La vie entre les mains*. Paris : Guy Trédaniel Editeur.
- Bois, D., Berger, E. (1990). *Une thérapie manuelle de la profondeur*. Paris : Guy Trédaniel Editeur.

- Bois, D., Humpich, M. (2006). Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative. *Revue électronique Recherches qualitatives*, Hors-série n° 3, pp. 461-489.
- Bouchet, V. (2006). *Psychopédagogie Perceptive et motivation immanente*. Mémoire de Master en Psychopédagogie Perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education permanente*, n° 128, pp. 27-35.
- Bourgeois, E. (2003). L'adulte, un être en développement. *Sciences humaines*, Hors-série n° 40, Mars/Avril/Mai 2003, consulté en ligne, http://www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id_article=12881
- Bourgeois, E. (2005). Tensions identitaires et engagement en formation, in *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (Barbier J.M., Bourgeois E., Kaddouri M., De Villers G.). Paris : L'harmattan.
- Bourgeois, E. (2006). La motivation à apprendre, in *Apprendre et faire apprendre*, (Bourgeois E. et Chapelle G.). PUF 2006. pp. 236-262.
- Bourgeois, E., Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, 3ème édition.
- Bourgeois, E., Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF
- Bourhis, H. (2007). *Pédagogie du sensible et enrichissement des potentialités perceptives*. Mémoire de master II recherche : Éducation tout au long de la vie, Université Paris 8.
- Bourhis, H. (2009). Pédagogie du Sensible et enrichissement des potentialités perceptives, in *Vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation* (dir. Bois D. et Humpich M.). Ivry sur Seine : Point d'Appui.
- Brown, G.I. (1971). *Human Teaching for Human Learning : An Introduction to Confluent Education*. New York : Viking Edition.
- Brown, G.I., Yeomans, T., Grizzard, L. (1975). *The live classroom : Innovation through Confluent Education and Gestalt*. New York : Viking Edition.
- Castillo, GA. (1978). *Left-Handed Teaching : Lessons in Affective Education*. International Thomson Publishing.
- Coté, R. (2003). *Apprendre : formation expérientielle stratégique*. Presses de l'université du Québec.
- Courraud, C. (2007b). *Toucher psychotonique et relation d'aide : l'accompagnement de la personne dans le cadre de la kinésithérapie et de la fasciathérapie*. Mémoire de Mestrado en psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- Courtois, B., Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française.

- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, ors série n° 3, pp. 28-43
- Dépelteau, F. (2005), *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Laval (Québec) : Editions de Boeck.
- Dilthey, W. (1992). *Introduction aux sciences de l'esprit*. Œuvres complètes, T. I. Paris : Cerf.
- Eschalier, I. (2009). *La gymnastique sensorielle pour tous*. Paris : Guy Tredaniel éditeur.
- Fischer, G.N., Tarquinio, C. (2008), *Les concepts fondamentaux de la psychologie de la santé*. Paris : Dunod.
- Galand, B., Valende, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, n° 29.
- Gaillard, J. (2000). Du sens des sensations dans les apprentissages corporels. *Expliciter*, n° 34, pp. 10-30
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences (The theory in practice)*. New York : Basic Books.
- Gardner, H. (1996). Are there additional intelligence ?, in *Education, information and transformation (Kane J.)*. New York : Prentice Hall.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !*. Paris : Belin
- Giordan, A. (2008). Le modèle allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage, Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences de l'université de Genève, consulté en ligne, http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/th_app.htm
- Godefroid, J. (2008). *Psychologie : Science humaine et science cognitive*. Bruxelles : De Boeck.
- Gros, M. (2009). *L'enseignement de l'annonce de la maladie grave dans la formation médicale : enjeux, états des lieux, impacts*. Thèse en médecine, Université Claude Bernard de Lyon.
- Honoré, B. (2005). *L'épreuve de la présence ; Essai sur l'angoisse, l'espoir et la joie*. Paris : L'Harmattan.
- Humpich, M., Lefloch-Humpich, G. (2008). L'émergence du sujet sensible : itinéraire d'une rencontre au cœur de soi. *Réciprocité*, n° 2, pp. 19-34.
- Humpich, M. (2009). Quête du sens et accomplissement de l'être humain, in *Vers l'accomplissement de l'être humain ; soin, croissance et formation (dir. Bois D. et Humpich M.)*. Ivry-sur-Seine : Point d'Appui.
- Josso, M.C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'âge d'homme.

- Josso, M.C. (1996). Se former en tant qu'adultes : défis, enjeux, ressources et difficultés, in *L'Adulte en formation regards pluriels (dir. Bougeois, E.)*. De Boeck Université, pp. 83-94.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte – vers un nouvel art de la formation*. Paris : les éditions d'organisation (1^{ère} édition : 1973)
- Kohn, R.C. (1986). La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production de connaissances. *Bulletin de psychologie*, XXXIX (377), pp. 817-826.
- Kohn, R.C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur, in *Praticien et chercheur : parcours dans le champs social (M.P. Mackiewicz)*. Paris : L'Harmattan.
- Kohn R.C. (2002). La démarche clinique de recherche, in *Histoire de vie et théorie de l'imaginaire*, (intervention au séminaire de DEA animé par J.-L. Le Grand).
- Kohn, R.C., Nègre, P. (2003). Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines. Paris : L'Harmattan.
- Kourilsky, F. (2008). *Du désir au plaisir de changer*. Paris : Dunod (1^{ère} édition : 1995)
- Large, P. (2002). *Perception, réalité et méthode Danis Bois*. Mémoire de post-graduation (DESS) en Psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- Large, P. (2007). *Corps sensible et transformation en somato-psychopédagogie ; Qu'en disent des Praticiens d'expérience ?* Mémoire de Master en Psychopédagogie Perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- Léao, M. (2002). *La présence totale au mouvement*. Paris : Editions Point d'Appui.
- Lelord, F., André, C. (2001). *L'estime de soi*. Paris : Odile Jacob.
- Maslow, A. (1976). *Vers une psychologie de l'être*. Editions Fayard.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research*. Sage Publications.
- Mucchielli, A. (2004). Recherche qualitative et production de savoirs : le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives*. Hors série n° 1
- Noël, A. (2007). *La gymnastique sensorielle*. Ivry-sur-Seine : Editions Point d'Appui.
- OCDE. (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Paris : Les éditions de l'OCDE.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, pp. 147-181.

- Paillé, P. (1997). La recherche qualitative... sans gêne et sans regrets. *Recherche en soins infirmiers*, n° 50, pp. 60-65.
- Paillé, P. (2007). Douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches Qualitatives*, vol. 27(2), pp. 133-151.
- Paillé, P. Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin. (1^{ère} édition : 2003)
- Perrault Soliveres, A. (2001). Praticien-chercheur : défricher la nuit, in Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social (Mackiewicz M.-P.). Paris : L'Harmattan.
- Quéré, N. (2004). *La pulsologie ; méthode Danis Bois*. Ivry-sur-Seine : Point d'Appui.
- Quéré, N. (2009). Les traces de l'expérience, in *Sujet sensible et renouvellement du moi : les apports de la fasciathérapie et de la somato-psychopédagogie (dir. Bois D., Humpich M. et Josso MC.)*. Ivry-sur-Seine : Point d'Appui, pp. 221-244.
- Reiser, M. (2006). Le flux de conscience visuel dans l'introspection sensorielle. Projet de Master en psychopédagogie perceptive, Université Moderne de Lisbonne.
- Rogers, C. (1998). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod (1^{ère} édition 1961).
- Riopel, M.C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Québec : les presses de l'université.
- Strauss, A., Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Viau, R. (2001). La motivation condition essentielle de la réussite, in *Eduquer et Former (Ruano-Borbalan, JC.)*. Editions sciences humaines.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck

ANNEXES

ANNEXE I

SYNTHESE DES RESULTATS DE MARIE

➤ Signalétique et repères temporels

Marie : 35 ans

Profession : Musicienne

2003 : premier contact au Sensible

- 2003/2004 : participation au cours de l'AMCE

- 2005/2009 : en formation professionnelle de somato-psychopédagogue

1 - *Le récit catégoriel de Marie*

1.1 *Premier contact au Sensible*

Sa première expérience au contact du Sensible « *par hasard (1064)* » a été un moment déterminant pour Marie : « *je ne savais pas du tout ce que c'était, et je ne peux pas dire non plus que j'ai perçu, parce que je ne sentais rien, ou alors je n'en étais pas consciente, mais en tout cas après ce stage il y a eu quelque chose de moi qui était (inspiration sifflante) [...] Il y a eu quelque chose de l'ordre de l'intuition (1066 ;1071)* ».

A l'époque en recherche de mieux-être dans sa vie : « *alors que moi, je cherchais, je cherchais beaucoup, dans plein de domaines différents parce que je n'étais pas bien dans ma peau (1071 ;1072)* », elle contacte alors l'évidence d'avoir trouvé la voix qu'elle cherchait : « *Là il y a eu quelque chose où c'était ça, et je savais que c'était ça, et que ça n'allait pas être autre chose (1072 ;1073)* ». Ce premier stage avec D4²⁷ à la fin duquel elle se ressent différente : « *au bout de 5 jours je n'étais pas la même ! (1108)* » est alors une étape décisive lui ouvrant une perspective qu'elle veut investir : « *j'ai senti qu'il y avait quelque chose, je voulais absolument retrouver D4, et c'est elle qui m'a parlé de l'AMCE²⁸ et c'est comme ça que j'y suis allée. (1069 ;1070)* ». Cette « *intuition* » va ainsi alimenter sa motivation de poursuivre dans une démarche personnelle en relation avec le Sensible où sa pauvreté perceptive va alors s'exprimer dans tous les cadres pratiques de la méthode : « *au début la gestuelle c'était la*

²⁷ Professeur de danse et somato-psychopédagogue

²⁸ Association du Mouvement Corporel Educatif

catastrophe, je ne comprenais rien, j'étais toujours en retard, enfin les autres étaient à droite moi j'étais à gauche, enfin c'était la catastrophe, [...] Les introspections, on n'en parle pas, je ne sais même pas comment ... J'y allais (rire), pour le coup j'avais mal partout et c'est tout, je n'avais que mal ... Et puis alors la pratique, je ne sentais rien du tout ... (821 ;826) »

1.2 La formation où « ne pas sentir » est vécu comme un handicap

1.2.1 Une pauvreté perceptive

Cependant pour Marie, sa pauvreté perceptive n'est devenue problématique qu'en intégrant la formation : « *c'est devenu plus un problème quand j'ai commencé la formation (826)* ». Marie se considère encore aujourd'hui en difficulté perceptive : « *j'ai la sensation que je ne perçois rien (8;9)* », en particulier parce qu'elle ne perçoit pas de « *déplacement de mouvement (8)* » surtout « *en introspection (702)* ». Si elle perçoit quelquefois de la chaleur en introspection, « *ce n'est pas quelque chose de très parlant (236)* » pour elle : « *Au bout d'un moment, j'ai chaud, ça c'est sûr [...] mais je n'ai pas la sensation de sentir la chaleur à l'intérieur ... (236 ;239)* ». Et si en introspection « *il y a quelques moments où il se passe vraiment quelque chose (23 ;24)* », ces moments sont rares : « *Il y a des moments on va dire forts, il y en a eu peu (25 ;26)* ». En traitement manuel, lorsque Marie parle de « *séance difficile qui rame (419)* » où elle a « *la sensation qu'il ne se passe rien ... au niveau, justement ... des sensations (420)* », elle reconnaît que ce n'est pas nécessairement de la sensation en tant que telle dont elle se sent privée mais plutôt d'un « *goût associé à ces sensations (438)* ».

Sa pauvreté perceptive est particulièrement handicapante en médiation manuelle : « *c'est-ce qu'il y a de plus difficile pour moi ... au niveau de la perception parce que là j'ai jamais eu de sensations (494;495)* ». Ressentant « *vraiment peu de choses (503)* » elle a « *l'impression de ramer vraiment (508)* » ne sachant pas si elle concerne l'autre ou non dans son accompagnement manuel : « *je n'arrive pas à savoir est-ce que je concerne ... jusqu'où je concerne la personne, j'ai du mal à sentir ça (505 ;506)* ». Marie ne fait pas confiance en ce qu'elle ressent, même lorsqu'elle est quelquefois en contact avec une animation interne dans l'autre lors des pratiques en stage : « *je crois que j'ai toujours un peu un doute.....de me dire que c'est peut-être moi qui fais en fait ... (637 ;638)* » car elle se sent limitée dans sa perception : « *Oui c'est une animation, après ce n'est pas Comme s'il y avait différents niveaux et moi j'ai l'impression que je n'arrive pas à un niveau justement de pouvoir percevoir un volume ou ... une amplitude, voir jusqu'où ça va ... (654;656)* ». Dans ce cadre de pratique manuelle, le contact à l'autonomie du mouvement à travers son expression libre est une épreuve pour Marie : « *et puis j'ai beaucoup de mal avec ... le libre en fait, j'en fais presque jamais... (656;657)* » ; elle craint de ne pas sentir et d'attendre vainement que quelque chose se passe : « *Je crois que j'ai peur, j'ai peur de ... j'ai peur, je me dis voilà je vais devoir*

attendre voir ce qu'il se passe, j'ai peur de ne pas sentir et du coup je me dis si je reste là trop longtemps à attendre, mon patient il va se dire « Qu'est-ce qu'elle fait ? » « Qu'est-ce qu'il se passe ? (661 ;663) ». Déjà lorsqu'elle l'expérimente en stage, n'étant « pas certaine de sentir vraiment (682) », elle a « l'impression de faire n'importe quoi (684) » : « je me dis : « Ok bon ben voilà peut-être que ça va par là », je ne suis jamais sûre du tout, je ne suis pas sûre (684 ;685) » et même le témoignage positif de la personne traitée ne suffit pas à la rassurer : « après, en parlant avec la personne que j'ai traitée, elle me dit « Si, si, ça allait je me sentais respectée », mais ça ne me rassure pas ... (685 ;687) ».

1.2.2 La prépondérance de la perception en formation

Pour Marie, c'est en formation que sa difficulté perceptive a pris toute sa teneur, en écho à la nécessité de percevoir : « *c'est devenu plus un problème quand j'ai commencé la formation [...] Parce que je me suis rendu compte que c'était quand même essentiel ... de percevoir, que c'est ce qu'on nous demandait (830 ;831) »*, mais également en comparaison au autres : « *Et puis aussi j'ai commencé à me comparer aux autres, à entendre le témoignage des autres, et voir qu'on pouvait sentir des tas de choses et que moi je ne les sentais pas (832 ;834) »*.

Dans ce contexte, ayant déjà « *du mal un peu à parler ... devant les autres (950) »*, Marie « *ne témoigne pas beaucoup (950) »* après les introspections en formation : « *je pense que le fait que ce soit difficile pour moi ... ça fait que c'est ... je témoigne encore moins quoi ... (951 ;952) »*. De la même façon elle ne « *parle pas beaucoup (926) »* de sa difficulté perceptive en groupe de formation, sauf lorsqu'un travail lui ai demandé : « *Enfin si, si on a un devoir, quelque chose, bien sûr je vais parler de ça, je vais en parler avec certaines personnes (932 ;933) »*, mais sinon elle en témoigne plutôt « *à l'extérieur ou avec des personnes qui ont envie d'en parler (926 ;927) »*.

1.2.3 Des freins au déploiement du rapport perceptif

Privilégiant les rares moments marquants qu'elle a pu vivre perceptivement, Marie se prive d'autres perspectives perceptives comme elle le reconnaît elle-même. En effet, à la question de ce qui manque ou fait défaut à ses perceptions, Marie parle de « *goût associé à ces sensations (438) »*, qu'elle a pu contacter dans les quelques moments forts qu'elle a vécu. Entre ces quelques moments « *forts* », Marie se sent en difficulté parce qu'en introspection par exemple, elle « *attend de revivre ce moment-là (169) »*. En écho à la « *sensation d'être portée (781) »* qu'elle peut vivre en gestuelle, elle se retrouve dans une attente similaire lorsqu'elle se fait traiter : « *encore une fois je crois que je suis un petit peu en attente de ce moment où hop tout d'un coup je suis légère, il y a un truc qui porte et qui fait que... on n'est pas dans le même état quoi, et avant j'ai l'impression que c'est un truc, ça rame, ça rame, c'est dur, enfin ce n'est pas désagréable mais ce n'est pas ... agréable comme ça pourrait*

l'être ... (322 ;326) ». Ces moments marquants sont en effet devenus une sorte de référence perceptible pour Marie, qui l'empêche de valider d'autres perceptions ayant moins d'envergure : « comparées à ces moments-là, les petites choses, [...] qui sont moins impressionnantes, j'aurai tendance à ne pas les valider (26 ;28) ». Elle accorde ainsi moins de valeur aux autres expériences : « comparé à ces quelques moments forts que j'ai vécus ... le fait que ce ne soit pas aussi fort, [...] d'une certaine façon ça a moins d'importance pour moi (40 ;41) ». Et cette tendance se retrouve également en séance lorsqu'elle se fait traiter : « encore une fois je donne peut-être trop d'importance à ces moments où j'ai perçu des choses de ... [...] il y a quelque chose d'agréable associé à ces sensations qui fait que bon ... [...]. Ces moments-là je les mets un peu comme ça, au-dessus des autres et du coup le reste c'est une espèce de truc un peu difficile j'ai l'impression, c'est difficile, c'est laborieux Ce n'est pas plaisant quoi. (307 ;308) »

Marie est tributaire de ses attentes vis-à-vis de la perception, également parce qu'elle en partie influencée par ses représentations perceptives, comme cela transparait dans l'entretien. Ainsi, elle considère qu'elle ne perçoit pas le mouvement « *comme on en parle dans la méthode (7)* », parce qu'elle ne perçoit pas de « *déplacement de mouvement (8)* ». De façon similaire, la chaleur qu'elle contacte quelquefois en introspection ne correspond pas à ce qu'elle imagine : « *sentir la chaleur ... j'imagine qu'on la sent à l'intérieur de soi comme quelque chose de, comme si Là le fait que j'ai le soleil sur ma figure, je sens la chaleur, là, à ce niveau là, j'imagine quelque chose comme ça. Alors qu'avoir chaud ... c'est moins précis c'est une sensation «Ouf j'ai chaud » enfin ... j'ai chaud en général en fait, moi j'imagine la chaleur qui monte alors on a chaud là, après on a chaud là, comme si le soleil, il se déplaçait (244 ;248)* ». Et, si elle perçoit la justesse de sa présence en gymnastique sensorielle, cela ne correspond pas forcément à ce qu'elle aimerait sentir d'elle : « *J'ai l'impression que je sens quand même quand je suis dans quelque chose ... qui est moi, même si bon, ce n'est pas forcément ce que je voudrais être ou, peu importe mais ... (734-736)*. En écho à ses attentes, Marie reconnaît qu'elle « *ne valide pas tout (244 ;248)* ».

Elle témoigne également d'une difficulté à décrire son vécu expérimentiel, même s'agissant d'expérience marquante : « *cette douceur, c'est bizarre parce que je pouvais dire que c'était de la douceur, mais je n'aurais pas pu décrire comment c'était, je n'aurais pas pu dire avec des mots,et pourtant c'était évident que c'était ça (367 ;370)* » et considère qu'elle a besoin de déployer ses leviers-là pour clarifier son vécu : « *j'ai du mal à catégoriser, ça il faut que j'apprenne à le faire, apprendre à décrire ... pour ne pas que ça reste quelque chose de flou (37 ;38)* ». En effet, Marie constate par rapport à sa difficulté perceptible « *que l'enjeu, il n'est pas complètement là-dedans (846)* », mais il est également dans sa capacité « *à tirer du sens (850)* » de son expérience. Soulignant « *la notion d'avoir du mal à tirer du sens même s'il y a des choses qui avancent (1004 ;1005)* » et de « *comprendre comment ça se fait (1005)* », Marie évoque le fait qu'elle ne « *tire rien (107)* » de nombre de ses expériences en introspection par

exemple, même celles qui ont pourtant un caractère marquant : « *après une introspection comme ça [l'IS forte] je me dis « oui ok, bon » je ne sais pas forcément quoi en faire (49 ;50) ».*

En lien avec cet enjeu de décrire et tirer du sens de l'expérience, Marie se reconnaît une forme de passivité qui s'exprime dans tous les cadres pratiques que ce soit en introspection : « *d'autre fois, peut-être que je me pose des questions plus vagues et puis j'attends, je suis un peu dans un état d'attente (80 ;81) »*, lorsqu'elle se fait traiter : « *en thérapie manuelle j'ai une tendance à être très passive, [...] du coup c'est, enfin ça ne m'aide pas (321 ;322) »*, ou encore en médiation manuelle où elle devient plus passive au cours de la séance : « *souvent pendant une séance, je suis plus active au début où j'arrive encore à sentir des choses, au fur et à mesure de la séance [...] je perds de l'attention et de l'intérêt en fait, [...] je n'arrive plus à me motiver, il y a un moment où je m'essouffle (522 ;527) »*. Cette passivité se manifeste également en gymnastique sensorielle : « *Encore une fois là je pense que ... je ne fais pas assez d'efforts de me poser des questions, je fais un peu ce qu'on me dit ... Enfin il y a une partie de moi qui n'est pas là. (278 ;279) »* et, si Marie a « *quand même des effets (279 ;280) »*, la façon dont elle décrit cette part d'elle absente de l'expérience permet de mieux en appréhender l'incidence sur son rapport à ce qu'elle sent et vit : « *c'est comme si peut-être, la partie qui pourrait comprendre comment ça c'est passé n'est pas là. (280 ;281) »*.

En écho à ce constat, « *il y a une partie de jugement (205) »* de la part de Marie : « *peut-être qu'il y a beaucoup de jugement souvent où je me dis : « Ben là tu n'as pas été assez présente, t'étais encore partie » ... c'est souvent le cas au bout d'un moment de la méditation, il y a un moment où je ... soit ça accroche, soit ça n'accroche pas, et du coup je suis là, j'arrive pas et ... (202 ;205) »* et Marie se sent alors responsable de son absence perceptive : « *à la fin je me dis : « Là t'as pas réussi ou t'as pas fait ... comme t'aurais du », parce que j'ai pas été assez présente, parce qu'il y avait une partie ... (205 ;207) »*.

1.3 La souffrance vécue dans la difficulté perceptive

1.3.1 Sentiment associé à cette difficulté

Dans le cadre de sa formation, Marie vit sa difficulté perceptive comme un handicap dont elle a honte même si elle reconnaît que c'est sans fondement : « *c'est bête mais d'une certaine façon j'ai une espèce de honte qui est associée au fait de ne pas percevoir enfin j'ai honte quoi, je me sens un peu handicapée, anormale (956 ;957) »*.

Ce sentiment témoigne de la souffrance qu'elle vit dans cette difficulté : « *C'est comme si j'avais un truc en moins, une capacité en moins [...] c'est comme si j'étais bête ou bien que je ne comprenais pas ou que je n'arrivais pas (968 ;970) »*.

1.3.2 Une problématique aux enjeux existentiels

Il faut dire que pour Marie, la difficulté perceptive ne se résume pas simplement au fait de ne pas percevoir. Marie introduit la notion de rapport à cette difficulté : « *c'est peut-être le rapport à ça ... qui pose problème (981)* » et souligne que cela met en jeu d'autres aspects : « *ça englobe plein de chose [...] c'est comme si ce n'était pas qu'une difficulté perceptive, c'est comme si ça pouvait, ça touche à d'autres choses ... (981 ;983)* ».

Pour Marie cette difficulté a entre autre une résonance dans sa biographie : « *cette attitude que je peux avoir par rapport à la perception et donc comment je me compare aux autres, ce coté un peu ... handicapée ... C'est un petit peu quelque chose que j'ai pu vivre dans mon enfance (1010 ;1012)* ».

Cette difficulté a une envergure importante pour Marie « *cette difficulté-là elle concerne tout de moi [...] c'est plus que simplement une difficulté de perception (1016 ;1018)* » et revêt un enjeu primordial : « *c'est une espèce de reconnaissance (1026)* » où dans le fait de (se ?) percevoir difficilement c'est son sentiment d'existence qui est en jeu : « *c'est comme si je n'existais pas en fait (1030)* ». Pour Marie, cet entretien a été l'occasion d'une prise de conscience que « *l'enjeu il était ... beaucoup plus grand que seulement percevoir (1291)* » permettant ainsi de comprendre sa souffrance face à cette difficulté perceptive.

1.4 **Des ressources adaptatives**

1.4.1 Une motivation

Comme Marie le souligne, sa première expérience au contact du Sensible à travers l'intuition fondatrice qui en a émergé a été le principal moteur de sa motivation : « *au début ce n'était vraiment que ça, je pense qu'il y avait un truc ... je n'en reviens pas moi-même (1099 ;1100)* ». Cette intuition de départ est comme une conviction qui l'amène à s'investir dans cette démarche malgré une forme de difficulté déjà très présente : « *quand je repense au fait que je traversais quand même tout Paris pour aller à l'AMCE, 2 fois par semaine, voir 3, pour faire des méditations où je m'asseyais et c'était l'horreur (rire) ... Je me dis qu'il fallait que je sois sacrément convaincue (1092 ;1095)* ». Il faut dire que pour Marie, cette intuition avait un caractère surprenant de certitude : « *c'est étonnant chez moi parce que je suis plutôt quelqu'un de très sceptique, à toujours douter (1080 ;1081)* » et l'évidence du chemin qu'elle a mis en lumière : « *moi je sais que c'est ça mon chemin (1074)* » lui donne l'élan de se mobiliser pour elle-même alors que ce n'est pas sa facilité : « *bien sûr je suis engagée pour plein de choses mais par rapport à moi (soupir) oui ça ou autre chose (soupir) enfin comme ça. (1081 ;1082)* ».

Si cette intuition représente l'ancrage de sa motivation, dans un second temps Marie s'est également sentie attirée par la méthode : « *la méthode aussi m'a séduite, on va dire*

intellectuellement, alors ça ça n'a pas été la première chose, mais au fur et à mesure il y avait une espèce de cohérence... Je ne sais pas, il y avait plein de choses qui me séduisaient (1090 ;1092) ».

1.4.2 Des ressources perceptives

Marie est en relation quelquefois avec des effets de bien-être en introspection : « *suivant les fois, soit je constate quand même que ... ça m'a posée, que ça m'a fait du bien (182) »* qu'elle valide comme un changement d'état : « *si je suis dans un état un peu de tension, ça je vois le changement d'état, je vais être apaisée, plus posée, plus lente (257 ;258) »*, voire une qualité de présence : « *le fait de me sentir peut-être plus dense, enfin entre le début et la fin de l'introspection, plus présente (30 ;31) »*. Ce type de perception est plus marquant pour elle en gymnastique sensorielle « *j'ai noté, souvent, des changements d'état, après avoir fait ... [...] où j'étais dans un état, déjà de bien être physique mais ouf vraiment bien, plus qu'en méditation j'ai l'impression et de, un état d'ouverture souvent, même vis-à-vis des autres. Oui ça, ça m'est arrivé, plus souvent en fait, de constater entre le moment où j'arrivais à un cours de gymnastique sensorielle et après, il y avait vraiment un changement ... j'étais plus ... sensible, plus ouverte, plus ... (269 ;273) »*.

Il faut dire que Marie a une relation goûteuse à la gestuelle : « *il y a cette notion quand même de goût qui est là en gymnastique sensorielle, enfin c'est vraiment, même si bien sûr ça peut être aussi difficile, [...] mais il y a quand même une notion de plaisir, de goût (791 ;794) »*. Moins focalisée sur son ressenti qu'en introspection parce que « *de toute façon on est actif (268 ;269) »* : « *en gymnastique sensorielle je ne suis pas trop attentive à ce que je sens, enfin je ne me pose pas la question, je ne suis pas dans cet état d'attente comme dans les introspections (266 ;268) »*, elle a « *une sensation d'être portée (781) »* : « *c'est comme s'il y avait un truc qui se déclenchait quand même et que je n'avais plus qu'à suivre quoi (796 ;797) »*. Pour Marie, cette notion d'être portée fait « *la différence (780) »* entre la gymnastique sensorielle et les autres cadres pratiques : « *alors il y a un effort que je fournis et puis il y a un moment où ... j'ai moins d'effort à fournir, alors qu'en introspection, bien quelques fois justement j'ai ces sensations, où j'ai la sensation d'être portée et là, c'est moins pénible, [...] Et alors en thérapie manuelle là, c'est le pire je pense, où là je n'ai jamais eu cette sensation (781 ;786) »*. Ayant en gestuelle une véritable affinité avec le mouvement libre : « *ça me plaît beaucoup (712) »*, ce cadre pratique lui offre l'opportunité perceptive d'attester de la modulation de sa présence et de l'ajuster en fonction de ce qu'elle ressent : « *quand je sens que je ne sais plus, que je suis perdue, alors là je fais vraiment un point d'appui [...] Il y a quelque chose de dilué en fait [...] je ne suis plus dans quelque chose de oui, si, une sorte d'intensité ... de présence [...] J'ai l'impression que je sens quand même quand je suis dans quelque chose ... qui est moi [...] et puis quelque chose où voilà je ne suis pas complètement là ... où c'est construit... ça je crois que je le sens en gymnastique sensorielle (725 ;738) »*. Cette

accroche perceptive lui permet aussi d'être en relation avec des impulsions et des orientations de mouvement : « *Je vais sentir une partie de moi qui a envie d'aller dans une direction (764)* ».

Au bagage perceptif de Marie sont venues se rajouter récemment quelques sensations marquantes auxquelles elle accorde beaucoup de valeur. Marie illustre ces moments forts à travers la description d'une introspection qu'elle a « *faite il n'y a pas longtemps, toute seule (45 ;46)* » pendant laquelle elle a été en contact avec une sensation « *étonnante (135)* » : « *je ne sais pas comment c'est arrivé en même temps, c'est ça aussi que je ne comprends même pas, où justement j'avais cette sensation d'être un peu toute fine, dans quelque chose de grand, enfin c'était une sensation forte et accompagnée aussi d'une émotion ! (46 ;48)* ». Elle témoigne également d'un autre moment très marquant en séance cette fois où elle a fait l'expérience d'une immense douceur à la fois agréable et confrontante : « *j'avais la sensation d'être envahie par ...quelque chose, je ne saurais pas dire, c'était doux ça c'est sûr et ça me prenait complètement ...[...] c'était en même temps quelque chose de très agréable et en même temps ça venait me (inspiration profonde) ... enfin c'était étrange cette sensation que j'ai eue parce que c'était quelque chose de bon et en même temps je ne le supportais pas quoi. [...] ce n'était pas que physique [...] c'était vraiment une sensation ... je ne sais pas comment dire, c'est difficile à expliquer, c'était tout (376 ;412)* ». Pour Marie la particularité de ces moments-là « *c'est qu'il y a une émotion avec (440)* » et même si elle ne « *comprend pas forcément à quoi c'est lié (441)* », elle parle d'être touchée : « *en tout cas c'est ... ou je peux avoir eu aussi en gymnastique sensorielle où je sens que je suis touchée, [...] ce n'est pas la sensation ... physique, je pense que dès qu'il y a une sensation un peu comme ça, il y a une émotion associée (441-445)* ». D'autres moments sortant du lot, comme des expériences en séances où elle a senti son « *bassin qui s'ouvrait (308)* » ou encore lorsqu'elle a eu « *l'impression de sentir toute (309)* » sa « *globalité (309)* », peuvent également se caractériser simplement par « *quelque chose d'agréable associé à ces sensations (309 ;310)* ».

Même en médiation manuelle, cadre pratique où Marie se sent le plus en difficulté, elle reste marquée par la première fois où elle a senti le mouvement interne dans l'autre « *en traitant une amie (580)* » : « *je me disais « holala c'est vraiment un mouvement sous mes mains, ce n'est pas moi qui fait », c'était vraiment, c'était clair [...] c'était un mouvement lent, c'était la première fois que je sentais cela il y a longtemps (580 ;581)* » et réalise que cette sensation était goûteuse « *parce que c'était la première fois (613)* » : « *quand je l'ai ressenti d'autres fois ce n'était pas la même chose. [...] cette fois là, c'était une surprise (619 ;637)* ». Ainsi, si aujourd'hui Marie est en contact avec une forme d'évolutivité dans ses séances : « *je fais la différence entre au début je suis dans la peau et puis après il y a quand même quelque chose qui se construit qui est plus ... qui ralentit... qui est plus dense [...] des fois j'ai l'impression d'aller un peu plus dans la profondeur (503 ;506)* », elle reste encore très sensible aux sensations marquantes comme elle en témoigne en revisitant une séance récente où elle a été en contact

avec un volume pour la première fois : « *c'était il n'y a pas longtemps car sinon je n'avais jamais de volume ...[...] j'ai vraiment eue cette sensation de volume, vraiment ...[...] c'était petit, ce n'était pas un volume comme ça (gestuelle) [...] c'est comme si je ne sentais plus la peau, tout ça, c'était vraiment une sensation d'un volume (535 ;543) »*. Et pour Marie cette sensation est porteuse de goût de façon intrinsèque et non pas parce qu'elle est nouvelle : « *je ne crois pas que ce soit dû au fait que ce soit quelque chose que je n'ai jamais senti, je pense que c'est vraiment la sensation en elle-même qui donne du relief et du coup ... de l'intérêt. (567 ;568) »*.

1.4.3 Une personne ressource

Faisant confiance à sa thérapeute, Marie s'en remet pleinement à son accompagnement en séance : « *quand AI²⁹ me traite elle sait ce qu'elle fait, elle va m'amener vers ... voilà quelque chose qui va m'aider après à ... progresser, avancer ... donc en fait je lui fais confiance (349 ;351) »* et s'appuie sur ses conseils et son soutien actif vis-à-vis de sa difficulté perceptives : « *[l'introspection forte] c'était après que j'ai vu AI en fait où elle m'a dit, qu'il fallait vraiment que je sois active et que j'arrête de me laisser un peu, parce que je rentrais dans une zone un peu d'inertie dans moi là [...] et là comme AI m'a dit « tu ne te lâches pas », du coup je me disais : « Bon alors là c'est comment et là c'est comment » (57 ;82) »*.

1.4.4 Des stratégies

Ainsi aujourd'hui, en écho à son expérience de sa difficulté perceptives, Marie a clairement identifié des leviers lui permettant de gérer voire de dépasser sa problématique. Se poser des questions activement est un de ses leviers, que Marie utilise depuis peu et qui porte ses fruits, comme elle a pu le constater à travers une récente introspection marquante qu'elle a faite : « *je me suis dit « Ok je fais une méditation et je vais me poser des questions ». Peut-être le fait de me poser des questions ça m'a permis d'accéder à ça [IS forte] (59-60) »*. Investissant une posture de neutralité active : « *je me disais : « Bon alors là c'est comment et là c'est comment », je sautais d'un endroit à l'autre [...] puis surtout je me suis dit : « pas d'attente, pas d'attente, n'aie pas d'attente... » et je crois vraiment que je n'en avais pas (81 ;84) »*, elle a pu dans cette expérience non seulement être en contact avec de la nouveauté mais surtout discriminer ses sensations : « *c'était une sensation un peu comme ça, étonnante, [...] que je ne savais pas vraiment décrire. Si, à part ce truc de structure fine dans quelque chose de plus grand, mais c'est en me posant des questions où j'ai eu vraiment la sensation que la lourdeur elle se trouvait plutôt derrière et sur les cotés, et qu'en fait l'espace avant était [...] léger... (134-139) »*. De la même façon, « *il y a eu quelques séances où en travaillant*

²⁹ la somato-psychopédagogie qui l'accompagne en séance individuelle

avec un ami justement et en se posant les questions à haute voix (500-501) », Marie a « réussi à avoir un volume (501-502) » sous ses mains.

Ainsi Marie réalise aujourd'hui comment poser son attention sur ce qu'elle vit et décrire son expérience lui permet d'objectiver ses sensations et d'en suivre l'évolutivité : *« ça c'est récemment, vraiment je m'en rends compte. Quelques fois où justement je pose mon attention, l'introspection ça a été le cas, sur ce qui se passe et je me demande : « Bon alors, c'est quoi ça ? Comment tu le sens ? » bien là ça me permet de, c'est comme si ça se concrétisait et du coup je peux passer à autre chose (884-887) ». Marie souligne également l'importance de valider toutes les sensations même les moins marquantes comme elle a pu l'expérimenter lors de l'introspection avant l'entretien : « là [IS avant l'entretien] c'était intéressant, j'ai validé des petites choses (97-98) », considérant aujourd'hui « que l'on peut tirer du sens même de petites choses (870) ». En effet, un autre levier clairement identifier pour Marie consiste à apprendre à tirer du sens de l'expérience, même lorsque celle-ci n'est pas impressionnante afin de ne pas avoir « l'impression de faire une introspection pour rien par exemple (870-871) ». Cette notion d'extraire de l'information de ce qu'elle vit est important pour Marie et lui sert d'accroche attentionnelle comme elle l'illustre en témoignant de la façon dont elle vit ses expériences introspectives où a priori elle ne sent rien : « soit je vais réussir quand même à en tirer quelque chose, il y a eu un questionnement ou je me suis rendue compte de quelque chose, dans mon attitude que je pourrais modifier ou ... ou alors je suis déçue et du coup je zappe un peu (184-186) ».*

Être active à travers un questionnement est aussi une voix de passage en médiation manuelle, comme Marie l'expérimente depuis peu : *« je pose des questions pendant la séance, ce que je ne faisais pas avant, et ça, ça m'aide aussi à orienter un peu (1146-1147) », questionnement qui l'aide entre autre en début de séance à aiguiller son accompagnement manuel en s'appuyant sur ses connaissances théoriques : « et puis surtout je demande à la personne enfin voilà ce qu'elle ... j'essaie de construire quelque chose peut-être de plus, peut-être qui est plus mental en fait mais moi ...[...] Bien de me dire : bon alors voilà s'il y a tel et tel problème, il va falloir que j'aïlle là, là, là... (1147-1152) ». Dans ce cadre d'expérience en médiation manuelle, Marie s'appuie également sur les résultats qu'elle obtient et valide : « les gens que j'ai traités, bon c'est resté beaucoup du domaine d'amis, d'amis d'amis et c'était souvent des douleurs et par chance c'était : bon j'ai mal au dos maintenant je n'ai plus mal au dos, donc il y avait ...[...] voilà, je me disais : bon je n'ai pas rien fait (1120-1127) », ainsi que sur une forme d'espérance d'amélioration perceptive lorsqu'elle se sent en difficulté : « j'ai un petit peu un truc où je me dis, où je reporte en me disant : « Ca va venir, ça va venir, la prochaine fois ce sera mieux (1118-1119) ».*

Enfin, si Marie a *« plutôt des souvenirs de choses plus fortes en groupe (286) »* en gymnastique sensorielle, elle souligne que les effets qu'elle a dans ce cadre pratique sont aussi dus au *« fait d'en avoir fait régulièrement (287) »*. Cette pratique régulière en gymnastique sensorielle lui a en

effet permis de développer une forme d'ouverture perceptive dans ce cadre spécifique : « *Il y a eu une période où j'en faisais vraiment régulièrement, j'en faisais à la maison, j'étais dans un état vraiment particulier ... de réceptivité, d'ouverture, de choses comme ça ... et puis il y avait quelque chose de plus spontané en fait ... (287-289)* ». Ainsi même si elle pratique « *moins maintenant (293)* », la gymnastique sensorielle reste un cadre pratique où elle peut se faire plaisir : « *J'en fais toujours un peu, on va dire pour me détendre [...] j'enchaîne le premier degré comme ça, un peu comme ça pour me détendre, et puis après je sens que j'ai besoin de travailler, souvent c'est la respiration, ou des mouvements comme ça que j'ai envie de faire, mais je me fais surtout plaisir je crois, je ne me dis pas « Allez je vais faire l'accordage ça va me faire du bien, ça va m'accorder, parce que je trouve que c'est long, c'est difficile ... (293 ;302)* ».

1.5 L'amorce d'une évolution de sa posture perceptive et du rapport à sa difficulté

1.5.1 L'évolution de sa posture perceptive et de ses perceptions

Le témoignage de Marie laisse apparaître une évolution de ses perceptions : « *maintenant, déjà j'ai perçu des petites choses que je ne percevais pas au début (844 ;845)* », comme « *le rapport au silence que petit à petit (259)* » elle construit ou encore une perception plus fine d'elle-même en introspection : « *le fait que je perçoive un peu plus mon corps (259 ;260)* ».

En effet, s'appuyant sur les leviers qu'elle a identifiés et déploie depuis peu, la posture de Marie a évolué et continue d'évoluer en particulier par rapport à son attente de sensations : « *avant, j'étais plus dans une attente qu'il se passe quelque chose maintenant j'essaie plus de construire, depuis pas longtemps en fait ... (174-176)* ».

Son témoignage illustre ainsi l'évolution amorcée de son rapport à ses perceptions : « *déjà maintenant j'aurai plus de choses qu'avant maintenant oui je fais plus attention aux petites choses (21-22)* ». De plus en contraste avec ses débuts dans la méthode et l'intuition fondatrice qu'elle y a rencontrée, Marie témoigne aujourd'hui d'un possible perceptif à partir de ce qu'elle vit : « *au début ce n'était vraiment que ça [cette intuition], je pense qu'il y avait un truc ... je n'en reviens pas moi-même, alors que maintenant j'ai beaucoup plus d'éléments qui me disent : « Oui, c'est possible » (1099-1101)* ».

1.5.2 L'évolution de son rapport à sa difficulté perceptive

Validant sa progression au contact du Sensible malgré sa difficulté perceptive, en réalisant que l'enjeu pour elle ne se limite pas à cette difficulté : « *je vois bien que j'avance, malgré ça, et que l'enjeu, il n'est pas complètement là-dedans. [Il est] Dans ma capacité à ... tirer du sens de mon expérience (845-850)* », elle est « *plus consciente d'avoir un travail à faire*

vraiment pour que les choses changent (1180-1181) » et considère qu'elle a les outils pour faire évoluer son rapport à sa difficulté perceptive : « Je pense que je peux ... Je pense qu'il y a des moyens, justement des efforts à fournir qui font que..... mon rapport à tout ça et aux difficultés perceptives peut changer.[...] je pense que ce n'est pas ... une fatalité (850-852) ».

Ainsi, si Marie aujourd'hui a « *la sensation que comparé à avant, maintenant (1171) »* sa difficulté perceptive « *est moins une fatalité (1171-1172)»* parce qu'elle a « *plus conscience (1172) »* de pouvoir « *mettre en route des choses pour que ce soit différent (1172-1173) »*, c'est aussi parce qu'elle a une meilleure compréhension de l'enjeu et de sa dimension existentielle dans cette difficulté à partir de l'entretien et de ce qu'elle en a appris : « *Et puis je comprends peut-être un peu mieux aussi ... Bon et puis là le fait d'avoir, d'en avoir parlé ça éclaire aussi Oui aussi cette notion d'enjeu, c'était peut-être pas aussi clair, enfin, c'était là mais ce n'était pas dit en fait (1186;1188) ».*

2 - Mise en perspective du cas de Marie

Au moment de l'entretien, Marie souffre toujours d'un manque perceptif. Cependant comme le laisse apparaître l'échange, elle actionne depuis peu des leviers pour faire face à sa difficulté qu'elle ne considère plus ainsi comme une fatalité.

2.1 La souffrance en lien avec la difficulté perceptive et la mobilisation de ressources pour gérer cette difficulté

2.1.1 Une souffrance peu exprimée

Si Marie n'utilise jamais le terme de souffrance, les sentiments qu'elle vit au contact de sa difficulté caractérisent une forme de souffrance :

- sentiment de honte ;
- sentiment d'être handicapée, de ne pas être normale voire d'être bête ;
- manque de reconnaissance ;
- sentiment de ne pas exister.

Il semble que Marie ne dise jamais clairement sa souffrance, pourtant elle souligne combien cette difficulté va au delà d'une simple problématique perceptive et prend conscience pendant l'entretien de l'enjeu existentiel pour elle que représente cette difficulté.

Sa difficulté comme sa souffrance est également passée sous silence dans le cadre de sa formation.

Son « handicap » perceptif lui fait douter de ce qu'elle ressent et Marie insiste beaucoup sur le fait qu'elle n'est pas sûre de ce qu'elle sent et surtout n'est jamais sûre de sentir vraiment. Cette incertitude perceptive est particulièrement affirmée en médiation manuelle où ayant peu de perception elle doute les quelques fois où elle contacte des sensations en stage. Il me paraît important de souligner que dans l'appréhension de ce cadre pratique, il y a également pour Marie l'enjeu de s'occuper de l'autre, de sentir dans l'autre comme elle en témoigne en particulier lorsqu'elle a à suivre le mouvement interne dans son expression libre. Ce rapport difficile au mouvement libre est d'ailleurs étonnant compte tenu de l'affinité que Marie semble avoir avec le mouvement libre en gestuelle où dans ce cadre pratique elle suit ce qu'elle ressent dans elle, ce dont elle a envie, voire son impulsion et semble l'assumer pleinement. Cela met en lumière à mon sens un enjeu d'efficacité en médiation manuelle par rapport à l'autre qu'elle ne vit pas en gymnastique sensorielle lorsqu'elle pratique pour elle-même. Cette remarque reste à moduler par le fait que cet enjeu d'efficacité se retrouve d'une certaine façon également en introspection où elle a besoin au minimum de pouvoir extraire un peu d'information de ce qu'elle vit car sinon elle a le sentiment d'avoir méditer pour rien, ce qui lui semble insupportable.

Son doute par rapport à ce qu'elle perçoit, alimente probablement également sa difficulté à valider des « *petites choses* ». Cela laisse apparaître une forme de distance par rapport à la sensation et au monde de la perception. Cette idée est renforcée à mon sens par ce que confie Marie, faisant référence à une partie d'elle-même absente lors des différentes pratiques, la partie qui justement « *pourrait comprendre comment ça se passe* ». En effet, il me semble que cela renvoie à la notion de faire exister la sensation qui est un des éléments de la perception, à travers une reconnaissance cognitive comme cela a été abordé en partie théorique. En dehors de la gymnastique sensorielle où elle a accès à des sensations agréables et surtout la sensation de se sentir portée, dans les autres cadres pratiques, Marie est en relation avec une sensation lorsque celle-ci est forte et vient la surprendre, comme cela a été le cas lors de récentes expériences qui sont restées marquantes pour elle. Cette distance de relation perceptive semble ne pouvoir être comblée que par une intensité surprenante qui échappe au contrôle de la personne : les sensations s'imposent alors à elle, s'affranchissant de ses représentations et de ses doutes perceptifs.

2.1.2 Les ressources mobilisées pendant cette phase de difficulté

Ces expériences marquantes sont des ressources perceptives dans le sens où elles permettent à Marie un accès perceptif à son intériorité à ce moment-là. La description de Marie de son expérience de la douceur lors d'une séance récente par exemple, illustre qu'elle est en relation avec quelque chose de concernant et prenant intérieurement, et souligne toute la dimension de puissance agissante que rencontre Marie à ce moment-là. Le côté insupportable de cette

rencontre avec cette immense douceur qui l'envahit et dont témoigne Marie, donne aussi la mesure à mon sens de sa difficulté de rapport au Sensible et à ce qui se met en mouvement dans elle.

Comme Marie le souligne, ces sensations marquantes sont souvent accompagnées d'une émotion, d'un sentiment d'être touchée, dont a priori elle ne comprend ni la provenance, ni la teneur. Ce sont des moments où Marie se sent ou se laisse concernée et qui à mon sens fraient un chemin vers un sentiment d'existence. Ce qui est intéressant également de ces moments marquants, comme l'introspection qu'elle a faite seule, c'est que cette expérience en particulier a permis à Marie de tester avec succès sa posture de neutralité active qu'elle commence à investir volontairement et activement.

Cependant ces sensations marquantes peuvent également devenir des freins comme dans le cas de Marie qui en fait une référence perceptive induisant un état d'attente et d'espoir de revivre cela.

Enfin, dans ce contexte de difficulté perceptive, son affinité avec la gymnastique sensorielle est un véritable atout offrant à Marie un cadre pratique où elle est non seulement à même de ressentir quelque chose mais en plus c'est goûteux pour elle.

En termes de stratégie, c'est parce qu'aujourd'hui Marie devient plus lucide sur la réalité de ce qu'elle vit et qu'elle est capable d'identifier ce qui la freine (ses attentes, sa difficulté à valider ses perceptions et sa difficulté à décrire et tirer du sens de son expérience) qu'elle peut choisir de travailler ses aspects-là. D'un autre côté, cette prise de conscience est possible parce que d'une certaine façon, les choses sont probablement déjà en train de bouger pour elle. En effet, lorsqu'elle parle de sa difficulté à décrire, elle le fait par exemple en écho aussi à cette expérience d'introspection où c'est en se posant des questions pendant l'expérience elle a su discriminer ce qu'elle ressentait.

2.2 *Une évolution qui s'amorce*

On sent que Marie sort d'une forme d'impuissance aujourd'hui par rapport à sa difficulté perceptive ; elle a conscience des perspectives que la nouvelle posture perceptive qu'elle est en train d'expérimenter lui offre pour changer son rapport à sa difficulté perceptive. Le fait qu'elle prenne ainsi la mesure de l'importance pour elle d'apprendre à objectiver ses sensations en les décrivant et les validant ainsi qu'à tirer du sens de son expérience pourrait être assimilé à une expérience charnière. En effet, il me semble que de façon implicite l'accompagnement de sa thérapeute avec qui elle fait, au moment de l'entretien, un travail ciblé sur sa difficulté, est un catalyseur de cette prise de conscience et d'une mise en action qui s'amorce. A mon sens, Marie a déjà initié cette étape charnière au moment de l'entretien, mais n'a pas encore le recul nécessaire à l'explicitation de cette étape clé.

ANNEXE II : ANALYSE COMPLETE DE L'ENTRETIEN DE LEA

➤ TABLEAU CATEGORIEL

Numéro thème initial	Sous-thèmes (T3)	Thèmes (T2)	Regroupement thème principaux (T1)	Sous-catégorie (C2)	Catégorie (C1)
2		Absence de sensation en situation d'apprentissage	Pauvreté perceptive		Souffrance perceptive
10		Pas de perception du mouvement dans soi	Pauvreté perceptive		Souffrance perceptive
4		Sentiment d'ennui	Pauvreté perceptive		Souffrance perceptive
1		Sentiment de ne pas être un être humain	Souffrance de ne pas se sentir humaine		Souffrance perceptive
14		Relation avec le goût du mouvement sans en être touchée	Souffrance de ne pas se sentir humaine		Souffrance perceptive
23		Vécu du fait de ne pas sentir comme un handicap en formation	Souffrance de ne pas se sentir humaine		Souffrance perceptive
24		Souffrance de la difficulté perceptive	Souffrance de ne pas se sentir humaine		Souffrance perceptive
25		Impossibilité à être en ne sentant pas	Souffrance de ne pas se sentir humaine		Souffrance perceptive
93		Souffrance en rapport avec le regard des autres sur sa difficulté	Souffrance de ne pas se sentir humaine		Souffrance perceptive
15		Sentiment d'être trop « planquée » pour se sentir touchée	Enjeu existentiel		Souffrance perceptive
3	Prise de conscience de sa difficulté par le témoignage des autres	Perception de la dffté par le témoignage des autres	Prépondérance de la perception		Souffrance perceptive
3	Réaction de colère face aux témoignages des autres	Perception de la dffté par le témoignage des autres	Prépondérance de la perception		Souffrance perceptive
3	Accentuation de sa souffrance par le témoignage des autres	Perception de la dffté par le témoignage des autres	Prépondérance de la perception		Souffrance perceptive
3	Frustration de ne pas sentir à partir du témoignage des autres	Perception de la dffté par le témoignage des autres	Prépondérance de la perception		Souffrance perceptive
3	Questionnement sur ce qui lui manque pour sentir comparé aux autres	Perception de la dffté par le témoignage des autres	Prépondérance de la perception		Souffrance perceptive
21	Souffrance par comparaison aux autres	Souffrance par comparaison aux autres	Prépondérance de la perception		Souffrance perceptive
17		Nécessité de sentir dans la formation	Prépondérance de la perception		Souffrance perceptive
9		Formateurs axés sur la perception	Prépondérance de la perception		Souffrance perceptive
6		Vécu bouleversant difficile à caractériser	Effets perturbants de la relation au Sensible		Souffrance perceptive
7		Sentiment de désespérance difficile à supporter	Effets perturbants de la relation au Sensible		Souffrance perceptive
22		Réaction de peur (et de fuite) face au ressenti du mouvement dans soi	Effets perturbants de la relation au Sensible		Souffrance perceptive
18		Manque de pratique propice au ressenti (MM) en dehors des stages	Manque de pratique		Souffrance perceptive
20		Accentuation de la souffrance par manque d'évolution des perceptions	Persistance de la pauvreté perceptive		Souffrance perceptive

Numéro thème initial	Sous-thèmes (T3)	Thèmes (T2)	Regroupement thème principaux (T1)	Sous-catégorie (C2)	Catégorie (C1)
32		Sensation du mouvement dans l'autre pour la 1ère fois	Expérience déterminante avec le sensible	Motivation	Ressources adaptatives
32		Sensation du mouvement dans soi pour la 1ère fois	Expérience déterminante avec le sensible	Motivation	Ressources adaptatives
78		Espoir de retrouver cette chose-là (le Graal)	Expérience déterminante avec le sensible	Motivation	Ressources adaptatives
33		Prise de conscience à posteriori de l'importance de ses expériences déterminantes	Expérience déterminante avec le sensible	Motivation	Ressources adaptatives
30		Evidence d'un chemin de vie	Donne un sens à son existence	Motivation	Ressources adaptatives
31		Fidélité au Sensible	Donne un sens à son existence	Motivation	Ressources adaptatives
34		Réponse à une recherche existentielle	Donne un sens à son existence	Motivation	Ressources adaptatives
91			Prise de conscience qu'autre chose est possible	Motivation	Ressources adaptatives
45		Perception d'effets	Perception dans soi	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
73	Sentir les effets sans sentir le mouvement (processus à l'œuvre)	Perception d'effets	Perception dans soi	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
74	Effets de difficultés bouleversants des stages avec DB et contrastant avec son quotidien	Perception d'effets	Perception dans soi	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
75	Sensation d'être plus vivante après un stage avec DB	Perception d'effets	Perception dans soi	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
86	Perception des effets par contraste par rapport à son quotidien	Perception d'effets	Perception dans soi	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
44		Perception de changements d'états	Perception dans soi	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
72		Sensations implicites	Perception dans soi	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
76		Pauvreté perceptive supportable grâce aux perceptions en MM	Perception dans l'autre en MM	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
26		Ressenti dans l'autre en traitant	Perception dans l'autre en MM	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
28	Surprise d'une sensation	Ressenti exceptionnel	Vécu exceptionnel pour elle	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
29	Ressenti pour la 1ère fois : nouveauté	Ressenti exceptionnel	Vécu exceptionnel pour elle	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
35	Ressenti du mouvement dans soi de façon très intense	Ressenti exceptionnel	Vécu exceptionnel pour elle	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
27	Sensation de retrouvailles avec le mouvement sans l'avoir jamais senti avant	Ressenti exceptionnel	Vécu exceptionnel pour elle	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
36	Valeur accordée à soi (FdC)	Effets positifs de la relation au sensible	Vécu exceptionnel pour elle	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
37	Découverte d'une part de soi	Effets positifs de la relation au sensible	Vécu exceptionnel pour elle	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
38	Sentiment d'être bouleversée « heureuse »	Effets positifs de la relation au sensible	Vécu exceptionnel pour elle	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
39	Contact à une beauté intérieure en contraste avec un moment tout noir pendant la pratique	Effets positifs de la relation au sensible	Vécu exceptionnel pour elle	Ressources perceptives	Ressources adaptatives
69		Personne ressource sur qui s'appuyer	Personnes ressources actives	Personnes ressources	Ressources adaptatives
79	Sentiment de ne pas se sentir rejetée par les professeurs	Bienveillance des profs	Personnes ressources passives	Personnes ressources	Ressources adaptatives
16			Recherche de la sensation dans sa tête	Stratégie	Ressources adaptatives
47			Facilitation de la perception par la mise en fonction pour l'autre	Stratégie	Ressources adaptatives
63		Effet du travail au fil du temps sur l'évolution de la difficulté	Etre actif dans sa relation au sensible	Stratégie	Ressources adaptatives
77		Persévérance	Etre actif dans sa relation au sensible	Stratégie	Ressources adaptatives
82		Regard positif (chance d'avoir rencontré le mouvement)	Etre actif dans sa relation au sensible	Stratégie	Ressources adaptatives
87		Maintien de son cap dans sa part active	Etre actif dans sa relation au sensible	Stratégie	Ressources adaptatives

Numéro thème initial	Sous-thèmes (T3)	Thèmes (T2)	Regroupement thème principaux (T1)	Sous-catégorie (C2)	Catégorie (C1)
42		Déploiement d'un nouveau rapport au Sensible par la pensée (et l'écriture)	Déploiement de sa relation au sensible en passant par la pensée		Expérience charnière
43		Déploiement perceptif via la compréhension des choses	Déploiement de sa relation au sensible en passant par la pensée		Expérience charnière
89		Accès direct à la pensée Sensible en découvrant sa capacité à penser	Déploiement de la relation au sensible en passant par la pensée		Expérience charnière
92		Facilité dans le déploiement de sens	Déploiement de la relation au sensible en passant par la pensée		Expérience charnière
59		Accès à l'intensité perceptive	Gain perceptif		Expérience charnière
41		Changement de la perception en passant par la pensée	Gain perceptif		Expérience charnière
57		Découverte de sa capacité à penser	Nouveau rapport à soi		Expérience charnière
64		Sentiment d'existence	Nouveau rapport à soi		Expérience charnière
61		Sensation d'être touchée par son ressenti quelques rares fois	Nouveau rapport à soi		Expérience charnière
58		Changement du rapport à la difficulté perceptive par l'évolution des perceptions	Changement de rapport à la difficulté		Expérience charnière
60		Sentiment d'être comme tout le monde (soulagement)	Changement de rapport à la difficulté		Expérience charnière
65		Facilité d'accès au fait de connaissance vécue comme une compensation du manque perceptif	Changement de rapport à la difficulté		Expérience charnière
88			Personne ressource mobilisée dans l'activation du processus de changement		Expérience charnière
66		Importance d'apprendre de son expérience	Importance de tirer profit de ce que l'on vit		Expérience charnière
67		Tirer parti au maximum de ses perceptions	Importance de tirer profit de ce que l'on vit		Expérience charnière
68		Amplitude du processus de transformation à partir de peu de sensation	Importance de tirer profit de ce que l'on vit		Expérience charnière

Numéro thème initial	Sous-thèmes (T3)	Thèmes (T2)	Regroupement thème principaux (T1)	Sous-catégorie (C2)	Catégorie (C1)
46		Sensation de sa présence	Bilan perceptif	Actualisation de sa relation sensible	Déploiement de l'expérience charnière
90		Perception du mouvement dans soi de façon récente et occasionnelle	Bilan perceptif	Actualisation de sa relation sensible	Déploiement de l'expérience charnière
49		Ressenti des impulsions	Bilan perceptif	Actualisation de sa relation sensible	Déploiement de l'expérience charnière
52		Contact privilégiée avec sa pensée Sensible	Relation fructueuse à sa pensée sensible	Actualisation de sa relation sensible	Déploiement de l'expérience charnière
53		Surprise des faits de connaissance	Relation fructueuse à sa pensée sensible	Actualisation de sa relation sensible	Déploiement de l'expérience charnière
54		Exploitation du vécu perceptif pour apprendre de son expérience	Relation fructueuse à sa pensée sensible	Actualisation de sa relation sensible	Déploiement de l'expérience charnière
55		Vie basée sur sa relation au Sble	Potentialisation de sa relation à elle même	Actualisation de sa relation sensible	Déploiement de l'expérience charnière
70	Autonomisation de son processus de transformation	Relation à son processus de transformation	Potentialisation de sa relation à elle même	Actualisation de sa relation sensible	Déploiement de l'expérience charnière
50	Ressenti des effets dans sa vie Q et du processus activé	Relation à son processus de transformation	Potentialisation de sa relation à elle même	Actualisation de sa relation sensible	Déploiement de l'expérience charnière
51	Activation du processus de transformation	Relation à son processus de transformation	Potentialisation de sa relation à elle même	Actualisation de sa relation sensible	Déploiement de l'expérience charnière
62	Sensation d'être touchée par soi vécue comme des moments magiques	Nouveau rapport à soi (par rapport à la désespérance initiale)	Potentialisation de sa relation à elle même	Actualisation de sa relation sensible	Déploiement de l'expérience charnière
94	Intensité des moments qui la prennent par surprise	Nouveau rapport à soi	Potentialisation de sa relation à elle même	Actualisation de sa relation sensible	Déploiement de l'expérience charnière
71	Capacité à se sentir touchée aujourd'hui sans avoir mal	Nouveau rapport à soi	Potentialisation de sa relation à elle même	Actualisation de sa relation sensible	Déploiement de l'expérience charnière
48	Mise en fonction utilisée pour rester présente en IS	Déploiement de ses stratégies initiales	Potentialisation de sa relation à elle même	Actualisation de sa relation sensible	Déploiement de l'expérience charnière
56	Nécessité d'être actif dans sa relation au Sensible	Déploiement de ses stratégies initiales	Potentialisation de sa relation à elle même	Actualisation de sa relation sensible	Déploiement de l'expérience charnière
80		Apprentissage au contact de la difficulté perceptive	Changement de statut de la difficulté	Actualisation du statut de la difficulté	Déploiement de l'expérience charnière
81		Changement perceptif étonnement possible	Changement de statut de la difficulté	Actualisation du statut de la difficulté	Déploiement de l'expérience charnière
83	Reconnaissance du chemin parcouru incluant la difficulté perceptive	Acceptation de la difficulté dans son parcours	Changement de statut de la difficulté	Actualisation du statut de la difficulté	Déploiement de l'expérience charnière
84	Reconnaissance de la difficulté comme épreuve formatrice	Acceptation de la difficulté dans son parcours	Changement de statut de la difficulté	Actualisation du statut de la difficulté	Déploiement de l'expérience charnière
85	Ouverture aux possibles de sa vie en reconnaissant le chemin parcouru	Acceptation de la difficulté dans son parcours	Changement de statut de la difficulté	Actualisation du statut de la difficulté	Déploiement de l'expérience charnière
11		Difficulté à dire ce que l'on sent	Trace de la difficulté	Actualisation du statut de la difficulté	Déploiement de l'expérience charnière
12		Difficulté de lien entre mouvement et pensée	Trace de la difficulté	Actualisation du statut de la difficulté	Déploiement de l'expérience charnière

➤ **ENTRETIEN LEA 27/03/09 – THEMATISATION FINALE**

Dans la thématisation, lorsque le thème se réfère à un cadre d'apprentissage particulier, celui-ci a été indiqué en exposant ^(exposant) en début d'extrait du verbatim : "IS" pour introspection sensorielle, "GS" gestuelle sensorielle, "TM" comme thérapie manuelle quand la personne se fait traiter et "MM" comme médiation manuelle lorsque c'est elle qui traite. Ces deux dernières distinctions ne sont que des distinctions d'usage pour identifier plus aisément les deux types de situation de médiation manuelle, celle où la personne est patiente de celle où elle est thérapeute.

Thèmes	Sous-thèmes	Extraits de verbatim
Sentiment de ne pas être un être humain (1)		[6 ;20] « [le terme de difficulté perceptive] ça évoque des années de ... des années de, d'être pas comme tout le monde, d'être différente, d'être le vilain petit canard ... donc ça c'est plutôt les effets [...] oui un sentiment de (<i>soupir</i>), de ne pas être comme il faudrait, de ne pas être, même si j'allais jusqu'au bout de ne pas être ... oui de ne pas être un être humain quoi, un truc un peu ... je ne sais pas si à l'époque je l'aurais dit comme ça mais en tout cas aujourd'hui » [956 ;974] « la souffrance que ça engendre elle n'est pas dite dans la difficulté perceptive [...] une souffrance donc par rapport à moi-même [...] de ne pas me sentir, bon à l'époque je n'aurais pas dit humaine mais ... je ne sais pas mais avec tout ce qu'on entendait, tout ce que j'entendais de « sentir le mouvement c'est être en relation avec le plus grand que soi », c'est, « sentir le mouvement dans soi c'est sentir <u>l'amour</u> de dieu dans soi », putain quand tu ne sens pas ça tu te dis je n'ai pas droit à ça, je ne mérite pas ça ... c'est une vraie souffrance. »
Absence de sensation en situation d'apprentissage (2)		[7 ;23] « c'est passer des années à méditer sans <u>rien</u> sentir, donc à méditer le mot n'est pas juste mais ... à essayer de percevoir ce qui était proposé sans jamais rien sentir, mais rien de rien [...] c'était surtout dans les méditations parce que je m'ennuyais [...] mais c'était aussi dans les traitements, quand moi je me faisais traiter je ne sentais rien non plus [...] et en mouvement je ne sentais rien non plus.» [255 ;257] « ^(IS) J'allais méditer tous les matins avec D4 ¹ , rue Michal puisque j'habitais à côté, avant de partir au travail ... mais il ne se passait rien, tu vois ça c'était, ça fait 7 ans que j'ai quitté mon travail donc ça fait longtemps, non après je crois que ça a été progressif. » [808 ;809] « ^(TM) quand je me faisais traiter c'était toujours le ... le néant pendant le traitement par contre après j'avais les effets, je me sentais bien »
Perception de la difficulté par le témoignage des autres (3)	Prise de conscience de sa difficulté par le témoignage des autres	[14 ;16] « ^(IS) c'était là [en introspection] que je m'en rendais le plus compte surtout quand les gens témoignaient après de leurs perceptions, dans les stages, donc ça c'était dans ma formation, les 3 premières années de ma formation » [915 ;918] « moi je n'étais pas du tout consciente des choses, donc je pense que je le savais que je ne sentais pas, je voyais bien les autres qui témoignaient, ça me faisait chier, je me souviens d'un jour où j'étais super en colère, ils m'agaçaient tous à sentir plein de trucs » [986 ;992] « en même temps si les autres n'existaient pas ... on ne le saurait pas ça ... si personne ne disait : "sentir le mouvement dans soi dans son cœur c'est sentir l'amour du divin dans soi" ben tu ne te dirais pas : "merde il me

¹ Professeur de la méthode

		manque ça, merde je n'ai pas droit à cette chose-là, qu'est-ce que je ne suis pas pour ne pas avoir droit à ça ou qu'est-ce que je suis pour ne pas avoir droit à ça ?" tu vois s'il n'y avait pas des commentaires sur ce que c'est, ce que ça veut dire, les effets que ça a de sentir le mouvement dans soi [...] si personne ne me l'avait jamais dit, si on avait juste fait des méditations et que personne n'avait témoigné par exemple, je ne me serais jamais senti comme ça, je n'aurais pas eu je pense cette souffrance-là.»
Perception de la difficulté par le témoignage des autres (3)	Réaction de colère face aux témoignages des autres	[915 ;918] « moi je n'étais pas du tout consciente des choses, donc je pense que je le savais que je ne sentais pas, je voyais bien les autres qui témoignaient, ça me faisait chier, je me souviens d'un jour où j'étais super en colère, ils m'agaçaient tous à sentir plein de trucs »
Perception de la difficulté par le témoignage des autres (3)	Accentuation de sa souffrance par le témoignage des autres	[986 ;992] « en même temps si les autres n'existaient pas ... on ne le saurait pas ça ... si personne ne disait : "sentir le mouvement dans soi dans son cœur c'est sentir l'amour du divin dans soi" ben tu ne te dirais pas : "merde il me manque ça, merde je n'ai pas droit à cette chose-là, qu'est-ce que je ne suis pas pour ne pas avoir droit à ça ou qu'est-ce que je suis pour ne pas avoir droit à ça ?" tu vois s'il n'y avait pas des commentaires sur ce que c'est, ce que ça veut dire, les effets que ça a de sentir le mouvement dans soi [...] si personne ne me l'avait jamais dit, si on avait juste fait des méditations et que personne n'avait témoigné par exemple, je ne me serais jamais senti comme ça, je n'aurais pas eu je pense cette souffrance-là.»
Perception de la difficulté par le témoignage des autres (3)	Frustration de ne pas sentir à partir du témoignage des autres	[1007 ;1030] « vu que l'on est censé être tous des êtres humains, si ça existe pour les autres, c'est que potentiellement ça devrait exister pour moi et que du coup si ça n'existe pas pour moi ça veut dire quoi ? [...] Quand je ne sens rien je me dis : "merde j'ai encore rien senti" et là il y a une frustration mais tant que je n'ai pas senti une fois, je n'ai pas de vraie frustration puisque ce qui n'existe pas n'existe pas.[...] quand tu es avec plein de gens et que tu es la seule à ne pas sentir euh ... enfin j'en sais rien, je n'ai pas pu ne pas m'empêcher de ne pas me poser la question : comment ça se fait que je ne sens pas ? qu'est-ce que qui me manque ?»
Perception de la difficulté par le témoignage des autres (3)	Questionnement sur ce qui lui manque pour sentir comparé aux autres	[1007 ;1030] « vu que l'on est censé être tous des êtres humains, si ça existe pour les autres, c'est que potentiellement ça devrait exister pour moi et que du coup si ça n'existe pas pour moi ça veut dire quoi ? [...] quand tu es avec plein de gens et que tu es la seule à ne pas sentir euh ... enfin j'en sais rien, je n'ai pas pu ne pas m'empêcher de ne pas me poser la question : comment ça se fait que je ne sens pas ? qu'est-ce que qui me manque ?»
Sentiment d'ennui (4)		[16 ;17] « ^(IS) c'était surtout dans les méditations parce que je m'ennuyais »
Sentiment d'être démuné face à un changement perçu comme radical (5)		[125 ;130] « ^(GS) pendant le stage j'avais dit à DB : "qu'est-ce que je vais faire maintenant, qu'est-ce que je vais faire avec ce truc-là" (<i>rire</i>), alors que ça n'a pas duré longtemps, ça a duré peut-être 2 minutes mais j'ai senti que j'étais, que ma vie ne serait plus jamais comme avant puisque j'avais posé la question à Danis, je lui avais dit : "Mais comment je vais faire moi quand je vais rentrer chez moi, qu'est-ce que je vais faire ?" »
Vécu bouleversant difficile à caractériser (6)		[152 ;154] « ^(GS) elle m'a mise [exp Grèce]... tu vois je ne saurais pas la décrire en termes de mouvement, d'orientation, d'amplitude, d'intensité, je ne sais pas, je pense que j'étais tellement surprise et tellement émue et tellement bouleversée »
Sentiment de désespérance difficile à supporter (7)		[166 ;178] « ^(GS) j'ai eu 2 autres expériences comme ça où j'étais bouleversée et avec il y avait une forme de désespérance. [...] j'ai beaucoup beaucoup pleuré ou j'étais ... il y avait une forme de ... de panique » [223 ;228] « ^(GS) c'était un moment de témoignage aussi, et je ne sais pas ce qui c'est passé : une <u>désespérance</u> , j'ai commencé à pleurer doucement, puis ça montait, ça montait, je suis sortie en courant, [...] j'aurais pu courir je pense

		<p>jusqu'à Marseille, non Marseille c'était pas assez loin j'étais à Bordeaux, j'aurais pu courir (rires) jusqu'à Paris »</p> <p>[232 ;233] «^(GS) un chagrin, plus qu'un chagrin ... oui une forme, le mot désespérance convient bien. »</p> <p>[767 ;769] «(je me demande si la désespérance ce n'est pas plutôt le truc de réaliser à quel point je ne suis jamais touchée parce que j'ai peur d'avoir mal. »</p>
Evolution progressive du vécu perceptif en IS (8)		<p>[254 ;257] «^(IS) en méditation ça a commencé a changé un petit peu, après ça était progressif en méditation. J'allais méditer tous les matins avec AN², rue Michal puisque j'habitais à côté, avant de partir au travail ... mais il ne se passait rien, tu vois ça c'était, ça fait 7 ans que j'ai quitté mon travail donc ça fait longtemps, non après je crois que ça a été progressif. »</p>
Formateurs axés sur la perception (9)		<p>[264 ;266] «avant les formateurs que j'avais eu c'était des gens qui étaient vraiment axés sur seulement la perception, le mouvement ... on ne parlait pas beaucoup, tout le reste n'avait pas d'importance ... »</p> <p>[786 ;793] «ma prof c'était A1, [...] A1 en dehors du Sensible rien n'existe, donc enfin je caricature un peu, je ne sais pas si elle dirait comme ça, [...] mais je voyais bien que tout ce qui n'était pas de l'ordre du mouvement n'avait aucune importance pour elle et c'était ma prof donc c'est ça qu'elle transmettait »</p>
Pas de perception du mouvement dans soi (10)		<p>[293 ;310] «^(IS) j'avais peu de perception [...] du mouvement dans le corps [...] dans moi ... ou très peu [...] je ne sentais pas de mouvement »</p> <p>[338 ;341] «^(MM) C'est très récent que quand je traite je sens le mouvement et je ne sens pas tout le temps, c'est-à-dire que je peux sentir aussi des états ou je me mets vraiment en présence, je peux sentir ma présence mais de dire que je sens le mouvement dans moi quand je traite l'autre c'est assez rare.</p> <p>[389 ;392] «^(GS) je ne dirais pas non plus aujourd'hui que je sens <u>le</u> mouvement qui me traverse ou quoi, ça m'arrive, ça m'arrive, mais ce n'est pas mon quotidien en revanche je sens les effets c'est ça, je ne sens pas le mouvement mais je sens les effets du mouvement »</p>
Difficulté à dire ce que l'on sent (11)		<p>[383 ;385] «^(GS) Alors c'est pareil de dire que je sens le mouvement, alors que je sens bien les impulsions, les tops-départs, je sens bien (<i>soupir</i>) ... c'est difficile quand on ne sent pas de dire ce qu'on sent, quand on a l'impression de ne pas sentir »</p>
Difficulté de lien entre mouvement et pensée (12)		<p>[443 ;444] «moi ma grande difficulté c'est le lien entre le mouvement et la pensée »</p> <p>[517 ;520] «ce que je ne vois pas c'est le lien entre une sensation dans le corps, à quel moment, le thème de la thèse d'EB tu vois, à quel moment ... le fait de connaissance entre l'expérience et le fait de connaissance, où est l'articulation, je n'arrive, je n'ai jamais réussi à attraper ça. »</p>
Vécu sans sentir et sans penser (13)		<p>[549 ;550] «j'ai vécu pendant, quel âge j'ai là, pendant 38 ans ... sans savoir que je pouvais penser, donc sans sentir, sans penser, je ne sais pas comment j'ai vécu »</p>
Relation avec le goût du mouvement sans en être touchée (14)		<p>[612 ;634] « je cherche ce que je veux dire par "être touchée", même qu'est-ce que ça veut dire pour moi ... moi je crois que c'est être touchée par moi-même [...] quand j'ai commencé à sentir, je sentais mais heu comme j'aurais, je ne sais pas moi senti, je ne saurai même pas dire euh un aliment goûteux dans ma bouche ou ... mais ça me, voilà presque comme si c'était ... ça ne venait pas me toucher quoi, ça ne venait pas <u>changer quelque chose</u>, c'était [...] Je pense que je pouvais sentir le mouvement et sentir que ça avait un goût particulier tu vois comme je te dis, comme un bon gâteau ou je ne sais pas quoi, mais ça ne venait pas, j'étais trop planquée quoi, ça ne venait pas ...</p>

² Professeur de la méthode

Sentiment d'être trop « planquée » pour se sentir touchée (15)		(<i>soupir</i>) » [735 ;737] « quand je dis "j'étais trop planquée" c'est par contraste après tu vois aujourd'hui je vois bien que pour sentir, pour être touchée bien il faut ... il ne faut pas que j'ai peur d'avoir mal » [763 ;764] « je ne sentais pas avant, j'étais trop planquée parce que j'avais trop peur d'avoir mal » [110 ;1116] « même avec voilà cette souffrance du début dont j'ai parlé et bien je crois que c'était mon chemin ... et que là où il m'emmène c'est là ou je dois aller ... et même s'il a fallu passer par là bien c'est comme ça, c'est certainement mon histoire enfin tout ce qu'on sait sur, aujourd'hui voilà les gens qu'ont une difficulté à percevoir, qui sont ... planqués pour ne pas percevoir ce qui fait mal du coup, enfin je dirais ça de moi mais je pense que maintenant, ça se repère un peu, il y a une typologie quoi des gens, qu'on peut certainement repérer »
Recherche de la sensation dans sa tête (16)		[777 ;794] « j'étais beaucoup dans ma tête j'étais pas dans mon corps [...] je cherchais à sentir [...] parce que on me disait qu'il fallait sentir ... moi je voulais absolument sentir [...] donc je cherchais à sentir, je cherchais et du coup je cherchais bien sûr dans ma tête. »
Nécessité de sentir dans la formation (17)		[785] « on me disait qu'il fallait sentir ... moi je voulais absolument sentir » [777 ;794] « j'étais beaucoup dans ma tête j'étais pas dans mon corps [...] je cherchais à sentir [...] parce que on me disait qu'il fallait sentir ... moi je voulais absolument sentir [...] donc je cherchais à sentir, je cherchais et du coup je cherchais bien sûr dans ma tête. »
Manque de pratique propice au ressenti en MM en dehors des stages (18)		[836 ;839] « ^(MM) pendant ces 5 années je ne traitais pas, puisque moi j'avais un autre travail ... donc je ne peux même pas dire que j'étais au cabinet et que je traitais toute la journée et que du coup ça compensait non, non, non, je traitais une fois de temps en temps les copains, la famille etc. puis en stage »
Difficulté par la mise en contraste avec son quotidien (après stage DB) (19)		[863 ;868] « quand je retournais dans ma vie c'était plus difficile quoi, c'était plus difficile ... le contraste voilà, le contraste entre les 2 ... devenait de plus en plus difficile, le contraste entre l'état auquel j'avais accès de moi pendant les stages avec DB et comment je retournais dans un autre état quand je rentrais chez moi ... le contraste me permettait de voir donc que j'étais dans un état différent, autre chose était possible et puis c'était difficile, c'était un peu le grand écart quoi ... et chez moi et dans mon travail aussi »
Accentuation de la souffrance par manque d'évolution des perceptions (20)		[897 ;900] « je pense que j'ai souffert plus du manque de perception dans la 3ème, 4ème 5ème année quand je voyais que ça ne changeait pas, que les autres évoluaient et moi non et puis quand je pense que le travail se faisait quand même et que je ne sentais toujours pas »
Souffrance par comparaison aux autres (21)	Témoignages des autres	[897 ;900] « je pense que j'ai souffert plus du manque de perception dans la 3ème, 4ème 5ème année quand je voyais que ça ne changeait pas, que les autres évoluaient et moi non et puis quand je pense que le travail se faisait quand même et que je ne sentais toujours pas » [915 ;918] « moi je n'étais pas du tout consciente des choses, donc je pense que je le savais que je ne sentais pas, je voyais bien les autres qui témoignaient, ça me faisait chier, je me souviens d'un jour où j'étais super en colère, ils m'agaçaient tous à sentir plein de trucs »
Réaction de peur (et de fuite) face au ressenti du mouvement dans soi (22)		[922 ;929] « là j'ai senti le mouvement, j'ai fait un bon, je me suis levée de ma chaise, j'ai eu super peur [...] j'ai senti un truc dans moi qui m'a foutu la trouille comme un bouchon de champagne qui pète, mais dans moi, j'ai eu tellement peur que je me suis levée d'un coup, ma chaise est tombée, tout le monde a eu peur (<i>rire</i>) »
Vécu du fait de ne pas sentir		[935 ;939] « au début je n'ai pas vraiment pris conscience, la mesure en tout cas du fait que je ne sentais pas, je

comme un handicap en formation (23)		savais que je ne sentais pas, je voyais bien par rapport aux autres ... ça me contrariait beaucoup mais je pense que ça m'a contrarié plus ... après parce que j'ai du vraiment en prendre conscience que c'était vraiment un handicap »
Souffrance de la difficulté perceptive (24)	En se voyant privée de quelque chose de l'ordre du divin	[1139 ;1141] « sans vouloir faire, jouer les victimes forcément mais, ça était vraiment une souffrance ce truc-là, vraiment, longtemps [956 ;974] « la souffrance que ça engendre elle n'est pas dite dans la difficulté perceptive [...] une souffrance donc par rapport à moi-même [...] de ne pas me sentir, bon à l'époque je n'aurais pas dit humaine mais ... je ne sais pas mais avec tout ce qu'on entendait, tout ce que j'entendais de « sentir le mouvement c'est être en relation avec le plus grand que soi », c'est, « sentir le mouvement dans soi c'est sentir l'amour de dieu dans soi », putain quand tu ne sens pas ça tu te dis je n'ai pas droit à ça, je ne mérite pas ça ... c'est une vraie souffrance. »
Impossibilité à être en ne sentant pas (25)		[992 ;994] « non seulement ça empêche de sentir, d'être bien dans un moment, ça empêche d'évoluer mais je dirais ça empêche d'être ... ça empêche d'exister. »
Ressenti dans l'autre en traitant (26)		[22 ;23] « ^(MM) par contre quand je traitais dès le tout début j'ai senti » [55 ;57] « ^(MM) d'un coup j'ai senti le mouvement dans les cuisses de cette femme que je n'avais jamais vue, que je n'avais pas envie de toucher » [318 ;324] « ^(MM) tout ça a été très progressif je dirais, dans la perception dans le corps, mon point fort étant le traitement, quand moi je traitais, où ça toujours était mon point fort. [...] c'est comme si pour l'autre du coup je sentais dans l'autre»
Sensation de retrouvailles avec le mouvement sans l'avoir jamais senti avant (27)		[55 ;75] « ^(MM) d'un coup j'ai senti le mouvement dans les cuisses de cette femme que je n'avais jamais vue, que je n'avais pas envie de toucher et quand j'ai senti ce truc-là c'est comme si j'avais retrouvé comme un morceau de musique que j'avais entendu des siècles auparavant, que je n'avais jamais retrouvé et puis je le retrouvais et je me suis dit : "bon ben je ne sais pas ce que c'est, mais ce sera ça, c'est ça" [...] ça va être mon chemin [...] je ne l'avais jamais senti avant mais c'est comme si ça me, en tout cas je me suis dit : "ce truc-là, je ne sais pas ce que c'est, mais je ne le quitterai plus »
Surprise d'une sensation (28)		[55 ;57] « ^(MM) d'un coup j'ai senti le mouvement dans les cuisses de cette femme que je n'avais jamais vue, que je n'avais pas envie de toucher »
Ressenti pour la 1 ^{ère} fois : nouveauté (29)		[39 ;40] « ^(MM) j'ai fait une soirée de découverte où j'ai senti pour la 1 ^{ère} fois le mouvement dans les jambes d'une fille que je n'avais jamais vue de ma vie » [107 ;151] « ^(GS) il y a quelques années en Grèce j'ai senti pour la 1 ^{ère} fois le mouvement dans moi, en tout cas à ce point, de façon très intense [...] j'ai senti dans moi, sans toucher personne, donc ça pour moi c'était nouveau »
Evidence d'un chemin de vie (30)		[57 ;75] « ^(MM) quand j'ai senti ce truc-là [...] je me suis dit : "bon ben je ne sais pas ce que c'est, mais ce sera ça, c'est ça" [...] ça va être mon chemin [...] je ne l'avais jamais senti avant mais c'est comme si ça me, en tout cas je me suis dit : "ce truc-là, je ne sais pas ce que c'est, mais je ne le quitterai plus". »
Fidélité au Sensible (31)		[74 ;75] « ^(MM) je me suis dit : "ce truc-là, je ne sais pas ce que c'est, mais je ne le quitterai plus". »
Expérience déterminante (fondatrice) (32)	Sensation du mouvement dans l'autre pour la 1 ^{ère} fois	[39 ;41] « ^(MM) j'ai fait une soirée de découverte où j'ai senti pour la 1 ^{ère} fois le mouvement dans les jambes d'une fille que je n'avais jamais vue de ma vie et ça était mon expérience ... l'expérience qui m'a fait ... qui fait que je suis là aujourd'hui »
Expérience déterminante (fondatrice) (32)	Sensation du mouvement dans	[107 ;120] « ^(GS) il y a quelques années en Grèce j'ai senti pour la 1 ^{ère} fois le mouvement dans moi, en tout cas à ce point, de façon très intense, et pour moi mon expérience fondatrice a été là. [...] Elle était fondatrice parce que déjà

	soi pour la 1 ^{ère} fois	j'ai senti le mouvement sans toucher personne, j'ai senti le mouvement dans moi en faisant du mouvement avec DB »
Prise de conscience à posteriori de l'importance de ses expériences déterminantes (33)	De l'importance de ce truc-là De son choix de faire la formation	[85 ;102] « je ne sais pas ce truc-là, je ne sais même pas si j'en avais vraiment <u>conscience</u> à ce point à l'époque tu vois ... mais en tout cas c'est sûr que c'est ce qui m'a amenée là où je suis aujourd'hui, c'est cette expérience-là [...] j'étais dans une forme <u>d'attente</u> , je pense, depuis très petite, de quelque chose qui, dont j'avais besoin ou qui donne un sens à ma vie voilà ... et cette chose-là ça a été ça oui ... mais je ne sais pas si sur le moment je l'ai vraiment réalisé ... je me souviens très bien de l'expérience, je sais que c'est cette expérience qui m'a amenée là où je suis mais je ne sais pas tu vois si sur le moment j'ai vraiment pris conscience de tout ça, je l'ai fait sans conscience je pense. » [164 ;165] « Et encore une fois à ce moment-là, je crois que je n'ai pas pris conscience de ... de l'importance » [Grèce]
Réponse à une recherche existentielle (34)	Séduction intellectuelle	[39 ;98] « depuis que j'étais gamine très, très tôt j'avais, comme beaucoup de gens mais, cette espèce de, je ne sais pas de recherche existentielle, [...] j'étais dans une forme <u>d'attente</u> , je pense, depuis très petite, de quelque chose qui, dont j'avais besoin ou qui donne un sens à ma vie voilà ... et cette chose-là ça a été ça oui » [841 ;844] « Il y a eu aussi la 1 ^{ère} expérience où j'ai senti le mouvement dans les jambes de cette fille et où je me suis dit c'est ça et où ça a donné un sens à ma recherche depuis que j'étais enfant et où du coup comme je n'en avais pas trouvé d'autre, j'avais comme une <u>séduction</u> de cette chose-là aussi presque intellectuelle
Ressenti du mouvement dans soi de façon très intense (35)		[107 ;109] « ^(GS) il y a quelques années en Grèce j'ai senti pour la 1 ^{ère} fois le mouvement dans moi, en tout cas à ce point, de façon très intense, et pour moi mon expérience fondatrice a été là. »
Valeur accordée à soi (fait de conscience) (36)		[121 ;125] « ^(GS) [exp. en Grèce] DB à un moment a dit : "Vous vous prenez comme si vous vous prenez dans les bras vous-mêmes" et ça a été ... ça a été extraordinaire, en revenant je disais, je me disais, [...] c'était un truc du genre "je me suis aimée et j'y avais droit" »
Découverte d'une part de soi (37)		[162 ;164] « ^(GS) [exp. en Grèce] C'était, ben j'étais ... je ne sais pas moi comme si je découvrais quelque chose ... je découvrais ... je <u>me</u> découvrais dans une, dans quelque chose de moi que je n'avais jamais rencontré, que je ne savais même pas que ça existait. »
Sentiment d'être bouleversée « heureuse » (38)		[165 ;67] « ^(GS) [exp. en Grèce] j'étais bouleversée, mais j'étais pas ... j'étais bouleversée <u>heureuse</u> , alors qu'après j'ai eu 2 autres expériences comme ça où j'étais bouleversée et avec il y avait une forme de désespérance. »
Contact à une beauté intérieure en contraste avec un moment tout noir pendant la pratique (39)		[198 ;216] « ^(GS) je me souviens très bien de l'expérience de Lisbonne, donc c'était en mouvement [...] et DB a dit : "Là peut-être vous pouvez rencontrer l'autre mais le plus important c'est de vous rencontrer vous-même" ... et il y a eu un truc dans moi ... un moment même c'était tout noir, je me suis dit : "c'est noir, mais c'est pas grave" et donc après cette expérience-là, il a proposé aux gens de témoigner et moi c'est la, je suis allée témoigner, c'est la 1 ^{ère} fois que j'ai témoigné dans un groupe, je tremblais, [...] et je me disais : " je n'arriverai jamais jusqu'au bout, je vais tomber dans les pommes avant d'arriver" et en fait non et j'ai parlé et je ne sais plus tout ce que j'ai dit, j'ai dit plein de trucs, mais je me souviens très bien avoir dit euh que ... j'étais belle ... c'est drôle parce que ce mot, physiquement je ne me suis jamais trouvée belle au contraire et là d'oser dire ça en plus, je disais que j'étais belle et même quand j'avais eu cette sensation que c'était tout gris tout noir, même là j'étais quand même belle (<i>rires</i>) »
Réaction/info après l'expérience (effets du témoignage post-immédiateté) (40)		[198 ;216] « ^(GS) je me souviens très bien de l'expérience de Lisbonne, donc c'était en mouvement [...] et DB a dit : "Là peut-être vous pouvez rencontrer l'autre mais le plus important c'est de vous rencontrer vous-même" ... et il y a eu un truc dans moi ... un moment même c'était tout noir, je me suis dit : "c'est noir, mais c'est pas grave" et donc

		<p>après cette expérience-là, il a proposé aux gens de témoigner et moi c'est la, je suis allée témoigner, c'est la 1ère fois que j'ai témoigné dans un groupe, je tremblais, [...] et je me disais : " je n'arriverai jamais jusqu'au bout, je vais tomber dans les pommes avant d'arriver" et en fait non et j'ai parlé et je ne sais plus tout ce que j'ai dit, j'ai dit plein de trucs, mais je me souviens très bien avoir dit euh que ... j'étais belle ... c'est drôle parce que ce mot, physiquement je ne me suis jamais trouvée belle au contraire et là d'oser dire ça en plus, je disais que j'étais belle et même quand j'avais eu cette sensation que c'était tout gris tout noir, même là j'étais quand même belle (<i>rires</i>) »</p> <p>[221 ;247] «^(GS) en mouvement aussi, en stage on a fait du mouvement, je ne me rappelle plus exactement les sensations, et puis après on s'est assis, enfin moi je me suis assise par terre, c'était un moment de témoignage aussi, et je ne sais pas ce qui c'est passé : une <u>désespérance</u>, j'ai commencé à pleurer doucement, puis ça montait, ça montait, je suis sortie en courant [...] je ne sais plus exactement ce que j'ai senti pendant l'expérience en mouvement, je sais que c'est ça qui a déclenché la suite »</p>
Changement de la perception en passant par la pensée (41)	La pensée comme voie d'accès à la perception	<p>[262 ;270] «Ce qui a changé ma perception [...] ça était je crois, la compréhension des choses, de passer par la pensée du coup, [...] j'ai commencé un travail avec EB, donc c'était il y a 5 ans et là vraiment, bon ça avait évolué un petit peu je pense avant, mais là ça était vraiment, il y a eu un grand changement, c'est passé par la pensée en fait, je ne sais pas pourquoi mais ... c'est sûr. »</p> <p>[933 ;935] «la sensation je l'ai eu en <u>écoutant ma pensée</u>... donc c'était quand même que j'étais vraiment faite pour passer, enfin c'était vraiment ma voix d'accès »</p>
Déploiement d'un nouveau rapport au Sensible par la pensée (et l'écriture) (42)		[266 ;282] «... avec EB on a commencé, elle m'a expliqué des choses, moi j'ai commencé un travail avec EB, [...] on faisait un travail verbal et elle me demandait ... elle me demandait d'écrire après et moi j'écrivais, alors j'écrivais ce que j'avais compris pendant la séance de ce qui avait été dit et ensuite à partir de ça, du coup, ma perception changeait. »
Déploiement perceptif via la compréhension des choses (43)		[279 ;294] «on faisait un travail verbal et elle me demandait ... elle me demandait d'écrire après et moi j'écrivais, alors j'écrivais ce que j'avais compris pendant la séance de ce qui avait été dit et ensuite à partir de ça, du coup, ma perception changeait [...] et puis c'est là que j'ai commencé moi à avoir des faits de connaissance. »
Perception des changements d'états (44)		<p>[310 ;314] «je sentais des états et des changements d'état, je ne sentais pas de mouvement »</p> <p>[593 ;596] « avant [le travail avec EB] j'avais commencé à avoir des perceptions de l'ordre de l'état, des états ... mais voilà je ne saurais même pas les décrire parce que tout ce que j'aurais pu dire je pense que c'est entre avant et après une méditation ou avant et après un traitement, je me sentais différente »</p>
Perception des effets (45)		[808 ;809] « ^(TM) quand je me faisais traiter c'était toujours le ... le néant pendant le traitement par contre après j'avais les effets, je me sentais bien »
Sensation de sa présence (46)		<p>[338 ;339] «^(MM) je peux sentir aussi des états ou je me mets vraiment en présence, je peux sentir ma présence »</p> <p>[361 ;363] «^(MM) en thérapie manuelle, donc ça était mon point fort au début je sentais dans l'autre puis au fil du temps j'ai commencé à sentir ma présence, à sentir dans moi, à sentir des résonances etc »</p>
Perception facilitée par la mise en fonction pour l'autre (47)		<p>[319 ;324] «^(MM) mon point fort étant le traitement, quand moi je traitais, où ça toujours était mon point fort [Où là tu sentais dans la personne ?] Oui, pour l'autre, c'est comme si pour l'autre du coup je sentais dans l'autre »</p> <p>[363 ;366] «^(GS) en gestuelle je suis en train de le réaliser là, ça a commencé à changer quand j'ai commencé à faire des ateliers c'est-à-dire en fait pour l'autre encore ... quand j'ai animé des ateliers ça a commencé à changer ma perception dans moi. »</p>

Mise en fonction utilisée pour rester présente en IS (48)		[375 ;377] « ^(IS) D'ailleurs ce que je fais en méditation depuis un moment maintenant, c'est que quand je vois que c'est difficile je m'anime moi toute seule la méditation, je fais comme si j'animais pour quelqu'un et du coup je me drive quoi et ça m'oblige à rester présente. »
Ressenti des impulsions (49)		[383 ;384] « ^(GS) je sens bien les impulsions, les tops-départs
Ressenti des effets dans sa vie quotidienne et du processus activé (50)		[391 ;398] « ^(GS) je sens les effets c'est ça, je ne sens pas le mouvement mais je sens les effets du mouvement et c'est ça pour toute ma vie [...] il y a les changements d'états mais aussi tout le processus qui se met en route»
Activation du processus de transformation (51)	<p>Quand perception un peu forte</p> <p>A la lumière d'une pensée Sble</p> <p>Régulièrement</p>	<p>[407 ;411] «quand j'ai une perception un peu forte ou quand j'ai un état un peu fort, ça met en marche dans moi un processus, je ne sais pas comment c'est foutu et c'est là que du coup il y a le fait de connaissance etc. la prise de conscience, le ... »</p> <p>[460 ;482] « par exemple dans le métro là quand je lisais les cours sur l'advenir, les cours de DB de votre DEA [...] je lisais une phrase je ne me souviens plus de la phrase mais qui dit "tous les possibles" et là j'ai là phrase qui me vient : "je n'ai pas d'avenir, pas d'espoir" et là, après ça, ça continue, je sens au fil des jours qui suivent, je suis bouleversée, je suis scotchée, je n'en reviens pas, du coup à partir de ça j'ai plein de ... comment je dirais, de prises de conscience ... comme si je vois comment je vis, ça prend, c'est une éclairage nouveau [...] donc après ce fait de connaissance, j'ai des prises de conscience de comment je vivais ... du coup je réalise, du coup ça me soulage, ça ne change rien mais ça me soulage, et après ça j'ai un ou deux jours où je suis scotchée quoi, je n'en reviens pas, de réaliser que toute ta vie tu as vécu sans avenir ce n'est pas rien quoi tu vois et après ça, alors là je ne sais pas l'expliquer en termes de sensation mais je sens progressivement que l'avenir existe, que l'espoir naît et du coup je suis différente, j'appréhende les choses <u>différemment</u>. »</p> <p>[552 ;555] « ça m'a emmenée direct dans la pensée Sensible, c'est-à-dire dans le truc fait de connaissance ... et j'ai déployé ça pendant 2 ans, j'en avais tous les 5 minutes, j'exagère hein mais j'en avais très souvent des faits de connaissance et puis qui allait jusqu'au bout du processus : prise de conscience, prise de décision, passage à l'action ... »</p>
Contact privilégié avec sa pensée Sensible (52)		<p>[409 ;422] «quand j'ai une perception un peu forte ou quand j'ai un état un peu fort, ça met en marche dans moi un processus, je ne sais pas comment c'est foutu et c'est là que du coup il y a le fait de connaissance etc. la prise de conscience, le ... [...] on n'est plus dans la perception du mouvement en tant que telle, en tant que sensation dans le corps incarné etc., à un moment, enfin dans ce que moi je vis, je ne sais pas si on le dirait comme ça, c'est de l'ordre de la pensée, même si c'est de la pensée Sensible, c'est-à-dire que quand j'ai un fait de connaissance, je sais que c'est un fait de connaissance ce n'est pas un truc que moi j'aurais trouvé toute seule, bien souvent même je suis un peu sur le cul quoi et ça, ça entraîne, ça entraîne des effets, tu vois, c'est des effets qu'ont des effets, qu'ont des effets. »</p> <p>[439 ;459] «dans la méditation de samedi dernier où j'ai eu vraiment ce sentiment d'expansion, de moi, de ma matière [...] après j'ai eu cette pensée, [...] où j'ai eu vraiment cette phrase que je t'ai dite tout à l'heure de "la vie nous offre des choses, nous propose des cadeaux et après c'est nous qui en faisons ou pas quelque chose" et donc une forme de responsabilité tu vois, bon c'était pas vraiment un fait de connaissance mais, j'appelle pas ça un fait de connaissance mais c'était quand même une pensée Sensible »</p>
Surprise des faits de connaissance (53)		<p>[419 ;421] « quand j'ai un fait de connaissance, je sais que c'est un fait de connaissance ce n'est pas un truc que moi j'aurais trouvé toute seule, bien souvent même je suis un peu sur le cul »</p> <p>[463 ;465] «et là j'ai là phrase qui me vient : "je n'ai pas d'avenir, pas d'espoir" et là, après ça, ça continue, je sens au</p>

		fil des jours qui suivent, je suis bouleversée, je suis scotchée, je n'en reviens pas »
Exploitation du vécu perceptif pour apprendre de son expérience (54)		[405 ;423] « moi je rencontre des gens qui vivent des choses extraordinaires puis dès que l'expérience est finie bien c'est fini, c'est comme si ils retournent dans une vie qui est complètement différente, alors que moi non, moi j'ai peu de perception, en tout cas j'avais peu de perception, maintenant je ne le dirais plus du tout comme ça mais, en revanche quand j'ai une perception un peu forte ou quand j'ai un état un peu fort, ça met en marche dans moi un processus, [...] j'ai pas une expérience comme ça toute seule et puis il ne se passe rien d'autre, ça ne m'arrive jamais ce genre de truc. »
Vie basée sur sa relation au Sble (55)		[506 ;510] «Ma vie s'appuie là-dessus, je ne sais pas il y a des gens leur vie elle s'appuie sur, je ne sais pas des valeurs, des ... je ne sais pas des projets ... de vie, de famille, de je ne sais pas quoi, il y en a c'est sur des projets de voyage, sur ... il y en a ils vivent, je ne sais pas moi, en phase avec leurs valeurs morales, j'en sais rien, c'est toujours un truc extérieur, moi ma vie elle est basée sur ce que je vis dans mon Sensible » [538 ;540] «ce que je sais c'est que quand je ne vais pas bien, quand j'ai un souci un problème, je repose tout ça entre les mains de ma relation au Sensible ça ne me viendrait plus à l'idée de chercher une solution extérieure à ça »
Nécessité d'être actif dans sa relation au Sensible (56)		[512 ;517] «je sais que ma pensée Sensible dépend de ... de l'attention que je vais porter à mes outils c'est-à-dire ma méditation, à ma présence à moi, c'est-à-dire à la méditation, à mon travail au cabinet, à mes rencontres avec les amis, comment je ... tu vois, je sais que ça dépend de ça, si je médite ou si je fais du mouvement ou si je ne fais rien ce ne sera pas pareil, ça j'en suis convaincue, pour moi c'est plus, je le sais tous les jours je médite, c'est voilà, ça s'appuie là-dessus »
Découverte de sa capacité à penser (57)		[548 ;553] «j'ai découvert que j'étais capable de penser tu ne diras surtout pas que c'est moi hein (rires) ... c'est-à-dire que j'ai vécu pendant, quel âge j'ai là, pendant 38 ans ... sans savoir que je pouvais penser, donc sans sentir, sans penser, je ne sais pas comment j'ai vécu et avec C3 j'ai découvert que je pouvais penser, je ne parle même pas de la pensée Sensible, je parle de la pensée tout court et ça m'a emmenée direct dans la pensée Sensible, c'est-à-dire dans le truc fait de connaissance »
Changement du rapport à la difficulté perceptive par l'évolution des perceptions (58)		[565 ;566] «ça a changé parce que mes <u>perceptions</u> ont commencé à changer à ce moment-là. » [687 ;688] «je n'avais plus la souffrance de ... de ne pas sentir, déjà parce que je sentais »
Accès à l'intensité perceptive (59)		[570 ;603] «[à partir du travail avec C3] j'ai commencé à avoir des perceptions, j'ai commencé à avoir des perceptions en méditation, j'ai commencé à avoir des perceptions plus en mouvement, ça ne veut pas dire qu'il n'y en avait pas beaucoup, mais je crois que je suis rentrée dans l'intensité [...] je pense que j'avais déjà commencé un peu à percevoir quand j'ai commencé mon travail avec C3, mais là ça a vraiment pris ... je ne sais pas plus de, du coup oui plus de, plus d'intensité [...] Et après, avec le travail avec C3 ce qui s'est passé c'est que ... oui j'avais, je crois à ce moment-là que l'intensité est venue [...] des perceptions plus perceptibles, je dirais, plus précises, plus fortes »
Sentiment d'être comme tout le monde (soulagement) (60)	En commençant à percevoir En se sentant exister	[579 ;580] « donc j'ai commencé à percevoir, donc à me sentir un peu plus comme tout le monde ... » [644 ;649] « C3 m'a permis de réaliser que j'existais moi Léa Et du coup après la perception a changé. Et puis ce qui a été bouleversant pour moi aussi, c'est que non seulement je ne me sentais plus vilain petit canard, je commençais à me sentir un peu, à comprendre de quoi parlaient les gens, enfin les copains avec qui je méditais tout ça donc que de, je ne sais pas, de rentrer dans la norme de l'être humain (pfff) c'est soulageant

Sensation d'être touchée par son ressenti quelques rares fois (61)		<p>[603 ;606] « je me demande ... si ce n'est pas le moment [travail avec C3] aussi où quelques rares fois, j'ai commencé à ... à être touchée parce que je sentais, mais de façon vraiment, même encore aujourd'hui c'est rare que je me laisse toucher par ce que je sens. »</p> <p>[641 ;644] «le travail verbal avec C3 m'a permis de réaliser ... que j'<u>existais</u> ... et que après ça du coup, le mouvement est venu me toucher dans mon sentiment d'existence, mais attend hein pas à chaque méditation c'est vraiment des moments de, ce que j'appelle mes moments magiques, c'est loin d'être tout le temps, mais je pense que c'est ça que ça a changé</p>
Sensation d'être touchée par soi vécue comme des moments magiques (62)		<p>[612 ;613] « je cherche ce que je veux dire par "être touchée", même qu'est-ce que ça veut dire pour moi ... moi je crois que c'est être touchée par moi-même »</p> <p>[641 ;644] «le travail verbal avec C3 m'a permis de réaliser ... que j'<u>existais</u> ... et que après ça du coup, le mouvement est venu me toucher dans mon sentiment d'existence, mais attend hein pas à chaque méditation c'est vraiment des moments de, ce que j'appelle mes moments magiques, c'est loin d'être tout le temps, mais je pense que c'est ça que ça a changé</p>
Effet du travail au fil du temps sur l'évolution de la difficulté (63)		<p>[637 ;640] «il y a le temps aussi qui a joué en ma faveur et ça il ne faut pas le mettre de côté, je pense qu'au fil du temps malgré tout quand tu bosses, parce que j'ai beaucoup bossé, ça évolue ... quand tu as l'intention et que tu bosses ça évolue même si ça évolue très lentement vu la difficulté perceptive mais ça évolue quand même »</p>
Sentiment d'existence (64)	<p>Prise de conscience de son existence par le travail verbal</p> <p>Sentiment d'existence Sensible postérieur</p>	<p>[640 ;645] « le travail avec C3, le travail verbal avec C3 m'a permis de réaliser ... que j'<u>existais</u> ... C3 m'a permis de réaliser que j'<u>existais</u> moi Léa »</p> <p>[725 ;729] « mon sentiment d'existence ... il n'était pas tel qu'on, enfin quand je dis ça ce n'est pas dans le sens dans lequel DB le décrit que tu sens le mouvement dans toi et que ça donne un sentiment d'existence, c'est après que c'est venu, ce que j'ai réalisé c'est tout simplement que j'<u>existais</u> mais c'est tellement, je sais ça paraît tellement incroyable de réaliser, je ne sais pas à 38 ans qu'on existe que ... mais moi ça était quand même de cet ordre-là quoi »</p> <p>[1134 ;1138] « il y a eu un moment dans ma vie où j'ai réalisé que j'<u>existais</u>, qu'avant je n'<u>existais</u> pas et encore, il faudrait encore définir les différentes nuances d'exister, là il s'agit vraiment du b.a.b.a. quand je dis ça c'est j'ai réalisé que j'étais là quoi, que j'<u>existais</u>, que j'avais une vie, que ce n'était pas seulement les autres qui existaient ou que je n'<u>existais</u> pas pour les autres ... mais que j'avais une vie moi »</p>
Facilité d'accès au fait de connaissance vécue comme une compensation du manque perceptif (65)		<p>[651 ;656] « tous les gens qui avaient une grande facilité à la perception, à la sensation n'avaient pas forcément cette facilité à la pensée et moi du coup j'avais ce plus par rapport à eux et du coup ce n'est pas que j'en étais fière ou un truc comme ça, c'est que presque ça soignait les plaies du manque de perception dans le corps, de la sensation, cette facilité à l'accès au fait de connaissance et pendant deux ans mais j'en avais sans arrêt (<i>rire</i>) c'était très drôle et du coup voilà c'était comme s'il y avait un équilibre qui se faisait »</p> <p>[662 ;671] « Je pense qu'à partir de ce moment-là j'ai cessé de souffrir [...] Parce que grâce à la pensée, bien même si j'osais être un peu prétentieuse je me voyais avancer dans <u>ma</u> vie comme peu de gens ... qui m'entouraient, qui faisaient, qui continuaient d'avancer dans leur perception, dans leur rapport au divin peut-être mais quand je les voyais ils ne dé-scotchaient pas tu vois de, et que pour moi, alors après ça c'est un point de vue, si tu n'en fais rien pour moi ça ne sert à rien mais moi je suis très pragmatique, je suis très terre à terre. »</p>
Importance d'apprendre de son expérience (66)		<p>[666 ;671] « grâce à la pensée, ben même si j'osais être un peu prétentieuse je me voyais avancer dans <u>ma</u> vie comme peu de gens ... qui m'entouraient, qui faisaient, qui continuaient d'avancer dans leur perception, dans leur</p>

		rapport au divin peut-être mais quand je les voyais ils ne dé-scotchaient pas tu vois de, et que pour moi, alors après ça c'est un point de vue, si tu n'en fais rien pour moi ça ne sert à rien mais moi je suis très pragmatique, je suis très terre à terre. »
Tirer parti au maximum de ses perceptions (67)		[1688 ;691] « même si je sentais peu, j'avais, voilà je dirais il y a des gens qui sentent beaucoup et qui n'en font pas grand chose et moi je sentais peu et j'en faisais, je tirais de mes sensations, de mes perceptions à la fois physiques on va dire et de la pensée, je pressais le citron jusqu'au bout mais je ne le faisais pas exprès ça se faisait »
Amplitude du processus de transformation à partir de peu de sensation (68)		[692 ;695] « j'imagine, si j'allais tu vois au bout du truc je dirais même que si j'avais senti plus je n'aurais pas pu emmener jusqu'au bout tout ce que j'aurais senti parce que déjà le peu que je sentais ça m'emmenait tellement loin, enfin ça me faisait tellement avancer que ça me suffisait mais dans le sens pas ça me suffisait je me contentais, c'est que c'était énorme,
Personne ressource sur qui s'appuyer (69)		[705 ;715] « avec C3 on a du faire, des vraies séances genre comme nous on est en train de faire là tu vois où on se pose, on prend le temps, on s'organise des séances d'une heure, on a du en faire 5 [...] mais moi je ne sais pas ça a enclenché tellement de trucs qu'après ... je sollicitais, je la sollicitais toujours mais ça pouvait être un mail, c'était un coup de fil, c'était on allait bouffer et du coup hop je, tu vois et ... et il y a eu donc toute une période où j'avais besoin d'elle encore, où j'avais quand même ... et puis là c'est fini, je n'ai plus besoin d'elle tout mon processus est autonome » [1101 ;1103] « j'ai eu la chance de rencontrer C3, j'ai la chance de pouvoir parler avec DB quand j'ai besoin, il ne m'a jamais dit non »
Autonomisation de son processus de transformation (70)		[714 ;715] « là c'est fini, je n'ai plus besoin d'elle tout mon processus est autonome, complètement autonome »
Capacité à se sentir touchée aujourd'hui sans avoir mal (71)		[755 ;756] « ce que je réalise aujourd'hui c'est que souvent ces moments-là, quand je suis touchée c'est dans le bon sens quoi, ça ne fait pas mal. » [764 ;769] « Aujourd'hui c'est ce que je te disais tout à l'heure par rapport à mon cœur, je sens bien que ce n'est plus en phase, que ce n'est plus d'actualité d'avoir peur d'avoir mal parce que c'est l'expérience qui me montre que chaque fois que je suis touchée ben ... même si parfois j'ai encore un peu ce truc de désespérance là ... je me demande si la désespérance ce n'est pas plutôt le truc de réaliser à quel point je ne suis jamais touchée parce que j'ai peur d'avoir mal. »
Sensations implicites (72)		[834 ;841] « je me dis aujourd'hui que je devais sentir plus que je n'en avais conscience parce que sinon comment j'ai fait pour tenir 5 ans comme ça [...] je pense qu'il y a eu plusieurs choses. Je pense que je devais sentir sans être consciente que je sentais, en tout cas le mouvement devait faire son travail dans moi sans que j'en sois consciente. »
Sentir les effets sans sentir le mouvement (processus à l'œuvre) (73)		[834 ;841] « je me dis aujourd'hui que je devais sentir plus que je n'en avais conscience parce que sinon comment j'ai fait pour tenir 5 ans comme ça [...] je pense qu'il y a eu plusieurs choses. Je pense que je devais sentir sans être consciente que je sentais, en tout cas le mouvement devait faire son travail dans moi sans que j'en sois consciente. »
Effets de difficultés bouleversants des stages avec DB et contrastant avec son quotidien (74)		[845 ;852] « à chaque fois que je faisais des stages avec Danis, je ne sentais pas plus, je parle des 5 premières années là, je ne sentais pas plus par contre les effets étaient bouleversants [...] c'étaient que des effets de difficultés dans le sens où par exemple ma vie avec GX ³ , quand je revenais de stage c'est comme si je voyais à quel point c'était

³ Un de ses proches

		merdique, alors que avant ... bien je ne le regardais pas, je ne le voyais pas, je ne le regardais pas, pas GX hein mais ma vie qui était merdique ... donc les stages avec DB, et à la fois je me sentais différente, je me sentais je pense plus vivante »
Sensation d'être plus vivante après un stage avec DB (75)		[851 ;863] « les stages avec DB, et à la fois je me sentais différente, je me sentais je pense plus vivante [...] après les stages, je me sentais plus heureuse moi, moi toute seule [...] Comme si ça réveillait, certainement, la vie dans moi. [...] j'étais je trouve ... oui plus, du coup plus claire enfin, plus plus ... oui plus consciente de ... »
Pauvreté perceptive supportable grâce aux perceptions en MM (76)		[888 ;891] « les 2 premières années je crois, on a fait beaucoup de thérapie manuelle : anatomie, thérapie manuelle, du coup, bon on méditait tous les matins je ne sentais rien mais après on faisait de la thérapie, bon quand j'étais traitée je ne sentais rien mais quand je traitais donc ça allait à peu près »
Persévérance (77)		[876 ;879] « Ca [1 ^{er} contact au Sble fondateur] me maintenait dans l'idée que j'allais retrouver cette chose-là c'était pas possible quoi ... que j'allais la retrouver vu l'effet que ça avait eu et que j'avais eu l'impression que c'était quelque chose de ... de trouver le Graal quoi j'en sais rien un truc de cet ordre-là euh tu sais moi je suis persévérante (<i>rire</i>) »
Espoir de retrouver cette chose-là (le Graal) (78)		[876 ;879] « Ca [1 ^{er} contact au Sble fondateur] me maintenait dans l'idée que j'allais retrouver cette chose-là c'était pas possible quoi ... que j'allais la retrouver vu l'effet que ça avait eu et que j'avais eu l'impression que c'était quelque chose de ... de trouver le Graal quoi j'en sais rien un truc de cet ordre-là euh tu sais moi je suis persévérante (<i>rire</i>) » [1036 ;1037] « je pense que j'ai attendu pendant 5 ans de retrouver ça ... et en même temps si je n'avais pas eu ça je pense que je ne serais pas restée 5 ans »
Sentiment de ne pas se sentir rejetée par les professeurs (79)		[891 ;895] « A1 et G7 ⁴ , je pense, alors après il faudrait leur demander je ne sais pas si c'est vrai, je pense, avaient beaucoup d'affection pour moi et du coup je me sentais ... tu vois je ne me sentais pas rejetée comme un vilain petit canard, moi je me sentais comme ça mais je ne me sentais pas rejetée par, en tout cas par les profs »
Apprentissage au contact de la difficulté perceptive (80)		[1090 ;1092] « j'ai appris que les choses peuvent changer parce que c'est vrai que pendant 5 ans quand j'ai parfois des expérience aujourd'hui je n'aurais jamais pensé que ça puisse m'arriver un jour »
Changement perceptif étonnement possible (81)		[1090 ;1092] « j'ai appris que les choses peuvent changer parce que c'est vrai que pendant 5 ans quand j'ai parfois des expérience aujourd'hui je n'aurais jamais pensé que ça puisse m'arriver un jour »
Regard positif (chance d'avoir rencontré le mouvement) (82)		[11099 ;1101] « moi je me trouve très très chanceuse dans ma vie, j'ai toujours pensé ça même dans les moments difficiles, déjà parce que j'ai cette joie de vivre mais aussi parce que voilà j'ai rencontré le mouvement »
Reconnaissance du chemin parcouru incluant la difficulté perceptive (83)		[1104 ;1120] « moi justement avec ma pauvreté perceptive du début qui existe encore aujourd'hui j'imagine par rapport aux autres ... le chemin que j'ai fait ... tout le monde ne l'a pas fait tu vois c'est ce que et que du coup je dirais ça dans le sens pas pour dire que je suis mieux que les autres ou je suis moins bien que les autres dans ça et mieux dans autre chose, c'est que voilà c'était mon chemin et que je ne le regrette pas parce que même avec la souffrance, de toute façon je ne veux rien regretter de ma vie (<i>rire</i>) ça c'est clair mais même avec voilà cette souffrance du début dont j'ai parlé et bien je crois que c'était mon chemin ... et que là où il m'emmène c'est là où je dois aller ... et même s'il a fallu passer par là bien c'est comme ça, c'est certainement mon histoire enfin tout ce qu'on sait sur, aujourd'hui voilà les gens qu'ont une difficulté à percevoir, qui sont ... planqués pour ne pas percevoir ce

⁴ Un de ses professeurs en formation de somato-psychopédagogie

		<p>qui fait mal du coup, enfin je dirais ça de moi mais je pense que maintenant, ça se repère un peu, il y a une typologie quoi des gens, qu'on peut certainement repérer et bien voilà c'est mon histoire, c'est ma vie, c'est oui je pourrais peut-être dire j'aurais aimé que ce soit différent, de moins en baver, de sentir plus ... je crois pas non, c'était douloureux mais voilà c'était le passage ... il y a des choses douloureuses dans la vie qu'il faut passer pour ... pour accéder à autre chose et bien moi c'était comme ça pour moi»</p> <p>[1141 ;1142] « de voir qu'aujourd'hui je ne le regrette pas que je ...presque je le valide parce que c'est mon chemin »</p> <p>[1151 ;1157] « malgré 5 ans (sourire) de galère perceptive, aujourd'hui ... je crois, peut-être je me trompe, peut-être quelqu'un aurait un regard différent de ma vie, mais moi je crois que ma vie est complètement ancrée dans le Sensible et s'appuie dans le Sensible donc ... ben en 10 ans, en 10 ans c'est pas mal et je ne dis pas ça dans le sens <u>performance</u> je dis ça dans le sens je suis heureuse quoi, je suis heureuse de ça ... donc ben voilà c'est comme ça la vie ça peut pas, de toute façon si c'était tout le temps facile on ne le saurait même pas. »</p>
Reconnaissance de la difficulté comme épreuve formatrice (84)		[1116 ;1120] « oui je pourrais peut-être dire j'aurais aimé que ce soit différent, de moins en baver, de sentir plus ... je crois pas non, c'était douloureux mais voilà c'était le passage ... il y a des choses douloureuses dans la vie qu'il faut passer pour ... pour accéder à autre chose et bien moi c'était comme ça pour moi»
Ouverture aux possibles de sa vie en reconnaissant le chemin parcouru (85)		[1141 ;1145] « de voir qu'aujourd'hui je ne le regrette pas que je ...presque je le valide parce que c'est mon chemin, ça me permet d'accepter, peut-être même pour l'avenir tu vois, enfin d'accepter de ... en même temps ça fait parti vraiment de ma philosophie de vie aujourd'hui ... que enfin de ... enfin d'ouverture, de peut-être de tout est possible qui commence à exister pour moi ... et que même si ça passe par des choses pas faciles ... ben c'est comme ça
Perception des effets par contraste par rapport à son quotidien (86)		[865 ;867] « le contraste entre l'état auquel j'avais accès de moi pendant les stages avec DB et comment je retournais dans un autre état quand je rentrais chez moi ... le contraste me permettait de voir donc que j'étais dans un état différent, autre chose était possible »
Maintien de son cap dans sa part active (87)		[637 ;640] «il y a le temps aussi qui a joué en ma faveur et ça il ne faut pas le mettre de côté, je pense qu'au fil du temps malgré tout quand tu bosses, parce que j'ai beaucoup bossé, ça évolue ... quand tu as l'intention et que tu bosses ça évolue même si ça évolue très lentement vu la difficulté perceptive mais ça évolue quand même »
Personne ressource mobilisée dans l'activation du processus de changement (88)	<p>Rencontre fondatrice</p> <p>Accompagnement actif dans le travail avec la pensée</p> <p>Accompagnement durable</p>	<p>[262 ;264] «Ce qui a changé ma perception c'est ma rencontre avec C3, pas C3 en tant que personne, bon ça ça a changé ma vie, mais pour la perception, ça était je crois, la compréhension des choses, de passer par la pensée du coup»</p> <p>[274 ;282] « avec C3 [...] on a fait des séances où on faisait seulement un travail verbal [...] elle me demandait d'écrire après et moi j'écrivais, alors j'écrivais ce que j'avais compris pendant la séance de ce qui avait été dit et ensuite à partir de ça, du coup, ma perception changeait. »</p> <p>[705 ;715] « avec C3 on a du faire, des vraies séances genre comme nous on est en train de faire là, où on se pose, on prend le temps, on s'organise des séances d'une heure, on a du en faire 5 [...] mais moi je ne sais pas ça a enclenché tellement de trucs qu'après ... je la sollicitais toujours mais ça pouvait être un mail, c'était un coup de fil, c'était on allait bouffer [...] et il y a eu donc toute une période où j'avais besoin d'elle encore, où j'avais quand même ... et puis là c'est fini, je n'ai plus besoin d'elle tout mon processus est autonome, complètement autonome »</p>
Accès direct à la pensée Sensible en découvrant sa capacité à penser (89)		[550 ;553] «avec C3 j'ai découvert que je pouvais penser, je ne parle même pas de la pensée Sensible, je parle de la pensée tout court et ça m'a emmenée direct dans la pensée Sensible, c'est-à-dire dans le truc fait de connaissance »
Perception du mouvement dans soi		[311 ;314] « ^(IS) encore aujourd'hui, si on me posait vraiment la question : "en méditation est-ce que tu sens le

de façon récente et occasionnelle (90)		<p><u>mouvement</u> ?" Je pense que je répondrai : "<u>Non</u>" et pourtant j'ai des méditations très intenses enfin, parfois bouleversantes mais le mouvement qui passe qui rentre dans le cœur (<i>rires</i>) qui ressort et tout, non, je dirais non »</p> <p>[338 ;341] «^(MM) C'est très récent que quand je traite je sens le mouvement et je ne sens pas tout le temps, c'est-à-dire que je peux sentir aussi des états ou je me mets vraiment en présence, je peux sentir ma présence mais de dire que je sens le mouvement dans moi quand je traite l'autre c'est assez rare.</p> <p>[389 ;392] «^(GS) je ne dirais pas non plus aujourd'hui que je sens <u>le</u> mouvement qui me traverse ou quoi, ça m'arrive, ça m'arrive, mais ce n'est pas mon quotidien en revanche je sens les effets c'est ça, je ne sens pas le mouvement mais je sens les effets du mouvement »</p>
Prise de conscience qu' autre chose est possible (91)		<p>[863 ;868] « quand je retournais dans ma vie c'était plus difficile quoi, c'était plus difficile ... le contraste voilà, le contraste entre les 2 ... devenait de plus en plus difficile, le contraste entre l'état auquel j'avais accès de moi pendant les stages avec DB et comment je retournais dans un autre état quand je rentrais chez moi ... le contraste me permettait de voir donc que j'étais dans un état différent, autre chose était possible et puis c'était difficile, c'était un peu le grand écart quoi ... et chez moi et dans mon travail aussi »</p>
Facilité dans le déploiement de sens (92)		<p>[552 ;555] « ça m'a emmenée direct dans la pensée Sensible, c'est-à-dire dans le truc fait de connaissance ... et j'ai déployé ça pendant 2 ans, j'en avais tous les 5 minutes, j'exagère hein mais j'en avais très souvent des faits de connaissance et puis qui allait jusqu'au bout du processus : prise de conscience, prise de décision, passage à l'action ... »</p>
Souffrance en rapport avec le regard des autres sur sa difficulté (93)		<p>[959 ;964] « une souffrance donc par rapport à moi-même, tout ce que j'ai dit tout à l'heure et puis quand même le regard des autres parce que faut pas rêver le regard des autres, même avec toute la bienveillance des copains, des amis, il y a déjà ceux qui ne sont pas les copains, les amis et puis même je crois ... ben, mais qu'est complètement normal parce que ben quand tu ne connais pas quelque chose c'est sûr que tu ne peux pas parler de quelque chose que tu ne connais pas et tu ne peux pas partager quelque chose que tu ne connais pas »</p>
Intensité des moments qui la prennent par surprise (94)		<p>[750 ;754] «{c'est comme si je sens bien les moments où c'est intense euh dans ma vie même pas seulement, ma vie elle est tellement Sensible aujourd'hui quand même tu vois que ... c'est les moments où euh ... j'ai pas mon bouclier (<i>sourire</i>), c'est les moments qui me prennent par surprise, les gens qui me disent les choses d'un coup où je m'y attend pas, tu vois où je n'ai pas pris la distance qu'il faut pour</p>

1 **Retranscription de l'entretien avec Léa du 27 mars 2009**

2
3
4 **A : Déjà je voudrais savoir ce que t'évoque le terme de difficulté perceptive ?**

5
6 L : Alors ça évoque des années de ... des années de, d'être pas comme tout le monde, d'être
7 différente, d'être le vilain petit canard ... donc ça c'est plutôt les effets. Sinon, c'est passer des
8 années à méditer sans rien sentir, donc à méditer le mot n'est pas juste mais ... à essayer de
9 percevoir ce qui était proposé sans jamais rien sentir, mais rien de rien.

10
11 **A : Est-ce que ça veut dire que ça se situait particulièrement dans les méditations**
12 **l'absence de ... ces difficultés perceptives ?**

13
14 L : En tout cas c'était là que je m'en rendais le plus compte surtout quand les gens
15 témoignaient après de leurs perceptions, dans les stages, donc ça c'était dans ma formation,
16 les 3 premières années de ma formation et ... donc c'était surtout dans les méditations parce
17 que je m'ennuyais, enfin je m'ennuyais, je m'ennuyais en même temps c'était ... oui un
18 sentiment de (*soupir*), de ne pas être comme il faudrait, de ne pas être, même si j'allais
19 jusqu'au bout de ne pas être ... oui de ne pas être un être humain quoi, un truc un peu ... je ne
20 sais pas si à l'époque je l'aurais dit comme ça mais en tout cas aujourd'hui donc c'était
21 surtout dans les méditations pour répondre à ta question, mais c'était aussi dans les
22 traitements, quand moi je me faisais traiter je ne sentais rien non plus, par contre quand je
23 traitais dès le tout début j'ai senti ... et en mouvement je ne sentais rien non plus.

24
25 **A : Quand tu dis des années c'est-à-dire que ça a commencé quand ces difficultés ...**
26 **pour toi ?**

27
28 L : Ben ça a commencé au début de ma formation quand j'ai commencé le travail et puis ça a
29 duré ça a duré longtemps, je ne saurais même pas dire exactement mais je pense que je
30 n'ai rien senti en méditation pendant 5 ans.

31
32 **A : Et avant ta formation tu te faisais traiter ?**

33
34 L : Non

35
36 **A : Non d'accord, donc c'était ton 1er contact en fait, ta 1ère année de formation, c'était**
37 **ton 1er contact avec le mouvement ?**

38
39 L : Je me suis fait traiter une fois par A1¹ et puis j'ai fait une soirée de découverte où j'ai senti
40 pour la première fois le mouvement dans les jambes d'une fille que je n'avais jamais vue de
41 ma vie et ça était mon expérience ... l'expérience qui m'a fait ... qui fait que je suis là
42 aujourd'hui quoi, c'est à dire que je ne savais pas du tout ce que c'était

43
44 **A : Ca c'était juste avant la formation en fait ?**

44

¹ Professeur de la méthode

45

46 L : Oui

47

48 **A : Et tu peux me décrire un peu cette expérience ?**

49

50 L : Et bien en fait on était, donc c'est A1 qui animait cette soirée de, ça s'appelait
51 "découverte" je crois un truc comme ça, on devait être 6 ou 8, elle nous a fait nous mettre par
52 deux, moi je me suis retrouvée avec une jeune femme qui devait avoir mon âge, enfin à peu
53 près, qui ne m'attirait pas du tout, tu vois je n'avais pas envie (*sourire*), non mais c'est drôle et
54 puis elle nous a fait poser les mains sur les genoux de l'autre, enfin sur les cuisses de l'autre et
55 puis elle nous a guidé dans des mouvements de latéralité je crois, et d'un coup j'ai senti le
56 mouvement dans les cuisses de cette femme que je n'avais jamais vue, que je n'avais pas
57 envie de toucher et quand j'ai senti ce truc-là c'est comme si j'avais retrouvé comme un
58 morceau de musique que j'avais entendu des siècles auparavant, que je n'avais jamais
59 retrouvé et puis je le retrouvais et je me suis dit : "bon ben je ne sais pas ce que c'est, mais ce
60 sera ça, c'est ça".

61

62 **A : Et ça signifiait quoi quand tu te disais "ce sera ça, c'est ça" ?**

63

64 L : Ca va être mon chemin.

65

66 **A : Donc c'est quoi, c'était de l'ordre de ... ?**

67

68 L : J'en sais rien, je ne saurais même pas dire, c'était vraiment d'avoir retrouvé, pourtant je ne
69 l'avais jamais senti avant mais dans moi c'est comme si oui tu sais, enfin je ne sais pas si ça
70 t'arrive, d'entendre un morceau de musique tu ne sais pas ce que c'est, enfin moi j'aime
71 beaucoup la musique donc, et puis tu le retrouves jamais parce que tu ne sais pas qui c'est le
72 musicien ou le chanteur ou quoi, et puis un jour par hasard tu le retrouves et c'est l'euphorie,
73 enfin moi c'est comme ça que je vis le truc et là c'était un peu ça sauf que je ne l'avais jamais
74 senti avant mais c'est comme si ça me, en tout cas je me suis dit : "ce truc-là, je ne sais pas ce
75 que c'est, mais je ne le quitterai plus".

76

77 **A : Et quand tu dis que tu avais senti, tu avais senti dans la personne ? tu avais senti
78 dans toi ?**

79

80 L : Oui, dans la personne.

81

82 **A : Pour toi c'est cette expérience-là qui t'a décidée à ... à faire la formation ?**

83

84 L : Euh ... à faire la formation, je ne sais pas, certainement. Mais pour moi ce n'était même
85 plus important la formation, pour moi c'était ... je ne sais pas ce truc-là, je ne sais même pas si
86 j'en avais vraiment conscience à ce point à l'époque tu vois ... mais en tout cas c'est sûr que
87 c'est ce qui m'a amenée là où je suis aujourd'hui, c'est cette expérience-là.

88

89 **A : Tu dis que tu n'en avais peut-être même pas conscience à l'époque, est-ce qu'on peut
90 dire du coup que c'était comme si tu étais portée vers quelque chose même sans ...?**

91

92 L : Je ne sais pas, je pense que depuis que j'étais gamine très, très tôt j'avais, comme
93 beaucoup de gens mais, cette espèce de, je ne sais pas de recherche existentielle, donc moi j'ai
94 étais élevée chez les bonnes sœurs donc la religion était très présente, j'ai essayé dans cette
95 voie à un moment donné, quand j'étais adolescente, d'aller, de trouver ce que je cherchais et
96 puis en fait ça n'a pas du tout correspondu à mes attentes et j'ai lu pas mal, de truc, je n'ai pas
97 voyagé mais ... j'étais dans une forme d'attente, je pense, depuis très petite, de quelque chose
98 qui, dont j'avais besoin ou qui donne un sens à ma vie voilà ... et cette chose-là ça a été ça oui
99 ... mais je ne sais pas si sur le moment je l'ai vraiment réalisé ... je me souviens très bien de
100 l'expérience, je sais que c'est cette expérience qui m'a amenée là où je suis mais je ne sais pas
101 tu vois si sur le moment j'ai vraiment pris conscience de tout ça, je l'ai fait sans conscience je
102 pense.

103

104 **A : Aux jours d'aujourd'hui, tu la qualifierais d'expérience fondatrice cette expérience-**
105 **là ?**

106

107 L : Je ne sais pas ... Je ne sais pas parce que ... il y a quelques années en Grèce j'ai senti pour
108 la 1ère fois le mouvement dans moi, en tout cas à ce point, de façon très intense, et pour moi
109 mon expérience fondatrice a été là.

110

111 **A : D'accord, qu'est-ce que ... ?**

112

113 L : Alors du coup je ne sais pas, tu vois qu'est-ce qu'on entend par fondatrice en même temps.

114

115 **A : Ben pour toi par exemple, parce que quand par exemple, quand tu parles de ton**
116 **expérience en Grèce, tu la qualifies elle de fondatrice, donc justement en quoi elle était**
117 **fondatrice pour toi ?**

118

119 L : Elle était fondatrice parce que déjà j'ai senti le mouvement sans toucher personne, j'ai
120 senti le mouvement dans moi, en faisant du mouvement avec DB² et, alors je me souviens
121 très bien c'était des latéralités, DB à un moment a dit : "Vous vous prenez comme si vous
122 vous prenez dans les bras vous-mêmes" et ça a été ... ça a été extraordinaire, en revenant je
123 disais, je me disais, j'avais dit à C3³ que je connaissais à peine, c'était les débuts où j'avais
124 rencontré C3, je lui avais dit, "c'est comme si ...", elle, elle l'avait noté mais moi non, c'était
125 un truc du genre "je me suis aimée et j'y avais droit" et je sais que pendant le stage j'avais
126 dit à DB : "qu'est-ce que je vais faire maintenant, qu'est-ce que je vais faire avec ce truc-là"
127 (*rire*), alors que ça n'a pas duré longtemps, ça a duré peut-être 2 minutes mais j'ai senti que
128 j'étais, que ma vie ne serait plus jamais comme avant puisque j'avais posé la question à Danis,
129 je lui avais dit : "Mais comment je vais faire moi quand je vais rentrer chez moi, qu'est-ce que
130 je vais faire ?". J'avais rien fait, j'avais repeint tout l'appartement mais à part ça (*rires*). Donc
131 voilà c'était l'expérience.

132

133 **A : Et c'était, il y avait une sensation accompagnée de cette information ?**

133

² Fondateur de la méthode

³ Professeur de la méthode

134
135 L : De quelle information ?
136
137 **A : De l'information de comme si tu t'étais aimée et tu y avais droit.**
138
139 L : Non je pense que je l'ai dit comme ça quand C3 m'a posé la question.
140
141 **A : D'accord, d'accord, donc il y avait une sensation ?**
142
143 L : Il y avait une sensation
144
145 **A : Qui était différente par rapport à celles auxquelles tu avais accès d'habitude ?**
146
147 L : Oui
148
149 **A : Et en quoi elle était différente cette sensation ?**
150
151 L : Ben déjà comme je te disais parce que j'ai senti dans moi, sans toucher personne, donc ça
152 pour moi c'était nouveau et puis ... ben oui parce qu'elle m'a mise ... tu vois je ne saurais pas
153 la décrire en termes de mouvement, d'orientation, d'amplitude, d'intensité, je ne sais pas, je
154 pense que j'étais tellement surprise et tellement émue et tellement bouleversée que ...
155
156 **A : Donc il y avait une émotion accompagnant**
157
158 L : Oui
159
160 **A : Quand tu dis émue, c'était, tu vois c'était ... dans quel sens ?**
161
162 L : C'était, ben j'étais ... je ne sais pas moi comme si je découvrais quelque chose ... je
163 découvrais ... je me découvrais dans une, dans quelque chose de moi que je n'avais jamais
164 rencontré, que je ne savais même pas que ça existait. Et encore une fois à ce moment-là, je
165 crois que je n'ai pas pris conscience de ... de l'importance, j'étais bouleversée, mais j'étais pas
166 ... j'étais bouleversée heureuse, alors qu'après j'ai eu 2 autres expériences comme ça où j'étais
167 bouleversée et avec il y avait une forme de désespérance.
168
169 **A : Quand tu dis comme ça, c'est-à-dire des expériences que l'on peut qualifier de fortes**
170 **ou de plus fortes que les autres c'est ça ? (oui, oui) Qui se détachent du lot des autres**
171 **expériences ?**
172
173 L : Oui, oui, c'est ça.
174
175 **A : Et là les 2 expériences il y avait ce sentiment de "désespérance" tu dis, c'est ça ?**
176
177 L : Oui ... du coup j'ai beaucoup beaucoup pleuré ou j'étais ... il y avait une forme de ... de
178 panique puisque il y a en une c'était à Bordeaux, donc c'était il n'y a pas si longtemps et il y a
179 en une c'était à Lisbonne et toujours en mouvement avec DB.

180
181
182
183
184
185
186
187
188
189
190
191
192
193
194
195
196
197
198
199
200
201
202
203
204
205
206
207
208
209
210
211
212
213
214
215
216
217
218
219
220
221
222
223
224
225

A : Ah toujours en mouvement les 2 ?

L : Oui A Lisbonne, tu veux que je te dise ou tu préfères passer à autre chose

A : Oui, non justement, je voulais juste ... parce que là en Grèce c'était il y a combien de temps ? Tu étais en quelle année de formation par exemple ? je ne sais pas si tu étais toujours en formation ?

L : ... Euh c'était quand, c'était il y a 6 ans peut-être, je ne suis pas sûre il faudrait que je demande

A : Tu as commencé quand ta formation ? Ta 1ère année c'était quand ?

L : Ma 1ère année c'était en février 97, mon 1er stage.

A : Et donc tu disais à Lisbonne ?

L : A Lisbonne quand j'ai eu cette, alors je me souviens très bien de l'expérience de Lisbonne, donc c'était en mouvement dans la salle là où on faisait les cours avec DB et un moment il a dit, donc c'était quand le DESS ? c'était il y a ... ben il y a longtemps, 4, 5 ans c'était quand ça ? 3 ou 2 j'en sais rien, et DB a dit : "Là peut-être vous pouvez rencontrer l'autre mais le plus important c'est de vous rencontrer vous-même" ... et il y a eu un truc dans moi ... un moment même c'était tout noir, je me suis dit : "c'est noir, mais c'est pas grave" et donc après cette expérience-là, il a proposé aux gens de témoigner et moi c'est la, je suis allée témoigner, c'est la 1ère fois que j'ai témoigné dans un groupe, je tremblais, il y a plein de gens qui sont allés, enfin plein, il y a quelques personnes qui sont allées témoigner puis après bon il attendait et puis il dit : "Bon ok plus personne ne veut témoigner ? Pas de regrets, personne n'aura des regrets ?" et là je me suis levée, mais je te jure, j'avais, en plus le micro était super loin de là où j'étais, j'ai traversé toute la salle, je me disais : "je n'arriverai jamais" parce qu'il fallait, je ne sais pas s'il y avait un micro mais enfin il fallait aller se mettre à un endroit et je me disais : " je n'arriverai jamais jusqu'au bout, je vais tomber dans les pommes avant d'arriver" et en fait non et j'ai parlé et je ne sais plus tout ce que j'ai dit, j'ai dit plein de trucs, mais je me souviens très bien avoir dit euh que ... j'étais belle ... c'est drôle parce que ce mot, physiquement je ne me suis jamais trouvée belle au contraire et là d'oser dire ça en plus, je disais que j'étais belle et même quand j'avais eu cette sensation que c'était tout gris tout noir, même là j'étais quand même belle (*rires*) voilà et après à la pause DB était venu me faire un petit câlin.

A : Et à Bordeaux ? Bordeaux c'était avant Lisbonne ?

L : Non c'était après, Bordeaux c'était il y a 2 ans là, je ne sais plus quand en mouvement aussi, en stage on a fait du mouvement, je ne me rappelle plus exactement les sensations, et puis après on s'est assis, enfin moi je me suis assise par terre, c'était un moment de témoignage aussi, et je ne sais pas ce qui c'est passé : une désespérance, j'ai commencé à pleurer doucement, puis ça montait, ça montait, je suis sortie en courant, t'es déjà allée à

226 Bordeaux ? (non), je suis sortie à l'étage, donc j'ai descendu, en faisant un bouquant d'enfer,
227 un escalier en fer en colimaçon, j'aurais pu courir je pense jusqu'à Marseille, non Marseille
228 c'était pas assez loin j'étais à Bordeaux, j'aurais pu courir (rires) jusqu'à Paris, j'ai voilà.

229

230 **A : Et qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là ?**

231

232 L : Je ne sais pas, un chagrin, plus qu'un chagrin ... oui une forme, le mot désespérance
233 convient bien.

234

235 **A : Et quand tu parlais de cette expérience ... en fait tu parlais de ces 2 expériences**
236 **Bordeaux et Lisbonne là comme, dans la foulée de l'expérience fondatrice de la Grèce**
237 **(oui, oui) donc comme étant des expériences fortes (oui) ... elle était forte justement à**
238 **cause de l'effet de cette désespérance ou elle était forte aussi pendant que tu l'as vécue**
239 **l'expérience ?**

240

241 L : Euh les 2 mais à Lisbonne c'était pendant que je l'ai vécue et à Bordeaux c'était après, je
242 ne sais pas ce qui m'a pris et puis j'ai, après quelqu'un est venu avec moi dehors et je n'avais
243 pas envie et donc je me suis calmée par respect pour la personne qui avait voulu
244 m'accompagner et puis après je suis partie dans ma chambre et j'ai pleuré encore pendant,
245 mais je pense des heures, des heures, j'ai appelé C3 et ... voilà donc la différence c'était ça je
246 ne sais plus exactement ce que j'ai senti pendant l'expérience en mouvement, je sais que c'est
247 ça qui a déclenché la suite, mais je ne me souviens plus vraiment alors qu'à Lisbonne je me
248 souviens bien et en Grèce aussi.

249

250 **A : D'accord et est-ce que ... donc là on parle d'expérience qui sont plutôt, qui sortent**
251 **du lot (oui) tu vois est-ce que tu peux me décrire un peu en dehors de ces 4 expériences**
252 **quel était ton vécu perceptif ?**

253

254 L : Alors en méditation ça a commencé a changé un petit peu, après ça était progressif en
255 méditation. J'allais méditer tous les matins avec D4⁴, rue Michal puisque j'habitais à côté,
256 avant de partir au travail ... mais il ne se passait rien, tu vois ça c'était, ça fait 7 ans que j'ai
257 quitté mon travail donc ça fait longtemps, non après je crois que ça a été progressif. Ce qui a
258 tout changé, ce qui a changé ma perception, je ne sais pas si je réponds à ta question

259

260 **A : Si, si vas-y, vas-y, dis ce qui te vient**

261

262 L : Ce qui a changé ma perception c'est ma rencontre avec C3, pas C3 en tant que personne,
263 bon ça ça a changé ma vie, mais pour la perception, ça était je crois, la compréhension des
264 choses, de passer par la pensée du coup, parce qu'avant les formateurs que j'avais eu c'était
265 des gens qui étaient vraiment axés sur seulement la perception, le mouvement ... on ne parlait
266 pas beaucoup, tout le reste n'avait pas d'importance ... voilà et avec C3 on a commencé, elle
267 m'a expliqué des choses, moi j'ai commencé un travail avec C3, donc c'était il y a 5 ans et là
268 vraiment, bon ça avait évolué un petit peu je pense avant, mais là ça était vraiment, il y a eu
269 un grand changement, c'est passé par la pensée en fait, je ne sais pas pourquoi mais ... c'est

269

⁴ Professeur de la méthode

270 sûr.

271

272 **A : Alors en quoi du coup, quand tu dis c'est passé par la pensée c'est-à-dire ?**

273

274 L : Ben avec C3 on faisait un travail seulement un travail verbal

275

276 **A : C'était un travail individuel que tu faisais avec C3 ?**

277

278 L : Oui, on a fait des séances où on faisait seulement un travail verbal, elle a du me traiter

279 peut-être deux fois, je ne suis même pas sûre, on faisait un travail verbal et elle me demandait

280 ... elle me demandait d'écrire après et moi j'écrivais, alors j'écrivais ce que j'avais compris

281 pendant la séance de ce qui avait été dit et ensuite à partir de ça, du coup, ma perception

282 changeait.

283

284 **A : Tu peux expliciter c'est-à-dire ?**

285

286 L :

287

288 **A : Si j'entends est-ce que ça veut dire que par exemple tu ... enfin est-ce que tu avais**

289 **des perceptions spontanément et tu écrivais dessus ou pas beaucoup de perceptions et**

290 **t'écrivais dessus et du coup ça déployait de la perception mais tu vois comment ça se**

291 **passait concrètement ?**

292

293 L : Oui j'avais peu de perception ... et puis c'est là que j'ai commencé moi à avoir des faits de

294 connaissance.

295

296 **A : Donc tu avais peu de perception on va dire ...**

297

298 L : du mouvement dans le corps

299

300 **A : Oui voilà quand tu dis peu de perception tu fais référence à quoi par exemple ?**

301 (20:52)

302 L : au mouvement dans le corps

303

304 **A : Donc tu ne sentais pas le mouvement**

305

306 L : Dans moi ... ou très peu

307

308 **A : D'accord mais est-ce que tu sentais (je sentais) par exemple des changements ?**

309

310 L : Voilà, je sentais des états et des changements d'état, je ne sentais pas de mouvement mais

311 encore aujourd'hui, si on me posait vraiment la question : "en méditation est-ce que tu sens le

312 mouvement ?" Je pense que je répondrais : "Non" et pourtant j'ai des méditations très intenses

313 enfin, parfois bouleversantes mais le mouvement qui passe qui rentre dans le cœur (*rires*) qui

314 ressort et tout, non, je dirais non, mais beaucoup d'états et là avec le travail avec C3 j'ai

315 commencé à avoir, c'était le début de la mise en place de DB du processus de transformation,

316 des étapes, et moi j'ai commencé à avoir des faits de connaissance et donc j'avais, je
317 commençais à avoir des perceptions mais j'en avais peu finalement, bon à part quand je
318 traitais puis en mouvement ça commençait vraiment à ... tout ça a été très progressif je dirais,
319 dans la perception dans le corps, mon point fort étant le traitement, quand moi je traitais, où
320 ça toujours était mon point fort

321

322 **A : Où là tu sentais dans la personne ?**

323

324 L : Oui, pour l'autre, c'est comme si pour l'autre du coup je sentais dans l'autre et puis ... j'en
325 sais rien

326

327 **A : Tu ne sentais que dans l'autre ?**

328

329 L : Oui

330

331 **A : Tu sentais sous tes mains on va dire ?**

332

333 L : Oui ...

334

335 **A : Est-ce que tu sentais une résonance dans toi ou c'était vraiment (non) ... t'avais la**
336 **sensation que c'était localisé à l'autre (oui)**

337

338 L : C'est très récent que quand je traite je sens le mouvement et je ne sens pas tout le temps,
339 c'est-à-dire que je peux sentir aussi des états ou je me mets vraiment en présence, je peux
340 sentir ma présence mais de dire que je sens le mouvement dans moi quand je traite l'autre
341 c'est assez rare.

342

343 **A : D'accord mais tu sens des états ou une résonance dans toi ?**

344

345 L : Oui une présence à moi ... que je n'avais pas avant.

346

347 **A : Ok donc pour revenir**

348

349 L : C'est un peu le bordel excuse moi

350

351 **A : Tu dis ?**

352

353 L : C'est un peu le bordel

354

355 **A : Non, non ne t'inquiète pas il n'y a pas de souci (d'accord) au contraire il vaut mieux**
356 **que tu me dises au fur et à mesure où cela te vient surtout n'hésite pas (d'accord) je ne**
357 **cherche pas la cohérence (ok) euh pour revenir à ... tu dis que tu as commencé à avoir**
358 **des faits de connaissance, ou que tu a commencé on va dire à jouer plus avec la pensée**
359 **en fait c'est ça ?**

360

361 L : Oui, attends je suis en train de réaliser un truc, donc ça c'est en thérapie manuelle, donc ça

362 était mon point fort au début je sentais dans l'autre puis au fil du temps j'ai commencé à sentir
363 ma présence, à sentir dans moi, à sentir des résonances etc, en gestuelle je suis en train de le
364 réaliser là, ça a commencé à changer quand j'ai commencé à faire des ateliers c'est-à-dire en
365 fait pour l'autre encore ... quand j'ai animé des ateliers ça a commencé à changer ma
366 perception dans moi.

367

368 **A : D'accord ... donc quelque part est-ce qu'on peut dire que ... la façon dont tu accédais**
369 **à la perception c'est quand tu étais en fonction le plus facilement (oui), ça paraît**

370

371 L : Oui c'est exactement ça.

372

373 **A : D'accord**

374

375 L : D'ailleurs ce que je fais en méditation depuis un moment maintenant, c'est que quand je
376 vois que c'est difficile je m'anime moi toute seule la méditation, je fais comme si j'animais
377 pour quelqu'un et du coup je me drive quoi et ça m'oblige à rester présente.

378

379 **A : D'accord ... donc du coup là en gestuelle, donc tu as commencé à animer des ateliers**
380 **et là tu as commencé à sentir quoi par rapport à ce que tu ne sentais pas avant on va**
381 **dire ?**

382

383 L : Alors c'est pareil de dire que je sens le mouvement, alors que je sens bien les impulsions,
384 les tops-départs, je sens bien (*soupir*) ... c'est difficile quand on ne sent pas de dire ce qu'on
385 sent, quand on a l'impression de ne pas sentir

386

387 **A : Ben par rapport au fait ... par rapport à ce que**

388

389 L : des états oui des états, des effets, c'est-à-dire que je ne dirais pas non plus aujourd'hui que
390 je sens le mouvement qui me traverse ou quoi, ça m'arrive, ça m'arrive, mais ce n'est pas mon
391 quotidien en revanche je sens les effets c'est ça, je ne sens pas le mouvement mais je sens les
392 effets du mouvement et c'est ça pour toute ma vie

393

394 **A : Quand tu parles des effets, tu dis la même chose que quand tu parles des**
395 **changements d'état ?**

396

397 L : Pas seulement, donc il y a les changements d'états mais aussi tout le processus qui se met
398 en route

399

400 **A : D'accord, donc changements d'états on va dire que c'est, c'est juste pour être sûre**
401 **que je te comprends bien, c'est un peu la photo (oui) c'est la photo d'un moment et**
402 **quand tu parles des effets, c'est aussi toute l'évolutivité du processus (oui, oui) c'est ça ?**
403 **Ca représente ce que tu dis ?**

404

405 L : Oui c'est-à-dire que par exemple moi je rencontre des gens qui vivent des choses
406 extraordinaires puis dès que l'expérience est finie bien c'est fini, c'est comme si ils retournent
407 dans une vie qui est complètement différente, alors que moi non, moi j'ai peu de perception,

408 en tout cas j'avais peu de perception, maintenant je ne le dirais plus du tout comme ça mais,
409 en revanche quand j'ai une perception un peu forte ou quand j'ai un état un peu fort, ça met en
410 marche dans moi un processus, je ne sais pas comment c'est foutu et c'est là que du coup il y
411 a le fait de connaissance etc. la prise de conscience, le ...

412

413 **A : Que tu relies à la pensée en fait**

414

415 L : Voilà, parce que ça c'est de l'ordre de la pensée, on n'est plus dans la perception, de la
416 pensée Sensible, on n'est plus dans la perception du mouvement en tant que telle, en tant que
417 sensation dans le corps incarné etc., à un moment, enfin dans ce que moi je vis, je ne sais pas
418 si on le dirait comme ça, c'est de l'ordre de la pensée, même si c'est de la pensée Sensible,
419 c'est-à-dire que quand j'ai un fait de connaissance, je sais que c'est un fait de connaissance ce
420 n'est pas un truc que moi j'aurais trouvé toute seule, bien souvent même je suis un peu sur le
421 cul quoi et ça, ça entraîne, ça entraîne des effets, tu vois, c'est des effets qu'ont des effets,
422 qu'ont des effets, j'ai pas une expérience comme ça toute seule et puis il ne se passe rien
423 d'autre, ça ne m'arrive jamais ce genre de truc.

424

425 **A : Presque si je t'entends bien c'est par la pensée que tu vas contacter l'effet, est-ce**
426 **qu'on peut dire ça ? Ou bien t'as un effet et tu as la pensée en même temps comment**
427 **ça se passe ? Est-ce que tu peux me donner un exemple d'effet tu vois**
428 **..... Ou peut-être même dans la méditation de ce matin que l'on a faite**
429 **ensemble, tu vois si tu as eu un moment où**

430

431 L : Ben la méditation de ce matin, je n'ai pas eu de pensée tu vois, mais je peux te parler
432 de la méditation que j'ai faite, enfin ce matin c'était évolutif et puis je t'ai dit je parlais, enfin
433 je parlais comme si je te parlais mais je ne parlais pas à haute voix, bon ça c'était rigolo mais
434 il n'y avait rien d'extraordinaire enfin

435

436 **A : En fait c'est pour bien cerner ... enfin tu vois j'aimerais arriver à cerner ce que tu**
437 **mets dans le terme "effet" ?**

438

439 L : Oui, oui et bien par exemple tu vois dans la méditation de samedi dernier où j'ai eu
440 vraiment ce sentiment d'expansion, de moi, de ma matière tu vois, où je, vraiment j'étais ... je
441 ne sais pas si c'est ça que DB appelle le "ni dedans ni dehors", moi je dirais que j'étais là-
442 dedans mais comme je ne sais pas si c'est ça, et après j'ai eu cette pensée, enfin après ... après
443 ou pendant, alors après c'est là que moi ma grande difficulté c'est le lien entre le mouvement
444 et la pensée

445

446 **A : Alors juste pour ... là pour le coup tu as eu l'expansion, que l'on peut qualifier de,**
447 **donc c'était une perception que tu avais (oui) d'accord, donc là ce que tu es en train de**
448 **me décrire c'est que tu avais à la fois une sensation : l'expansion et à la fois une**
449 **connaissance ?**

450

451 L : Alors pas en même temps

452

453 **A : Ou que tu as eu après ?**

454

455 L : Que j'ai eu après mais qui est vraiment lié à la méditation, où j'ai eu vraiment cette phrase
456 que je t'ai dite tout à l'heure de "la vie nous offre des choses, nous propose des cadeaux et
457 après c'est nous qui en faisons ou pas quelque chose" et donc une forme de responsabilité tu
458 vois, bon c'était pas vraiment un fait de connaissance mais, j'appelle pas ça un fait de
459 connaissance mais c'était quand même une pensée Sensible tu vois, j'essaie de trouver, de
460 retrouver un exemple qui explique clairement ce que je veux dire ... alors là voilà par
461 exemple dans le métro là quand je lisais les cours sur l'advenir, les cours de DB de votre
462 DEA de je ne sais plus quand sur l'advenir et je lisais une phrase je ne me souviens plus de
463 la phrase mais qui dit "tous les possibles" et là j'ai là phrase qui me vient : "je n'ai pas
464 d'avenir, pas d'espoir" et là, après ça, ça continue, je sens au fil des jours qui suivent, je suis
465 bouleversée, je suis scotchée, je n'en reviens pas, du coup à partir de ça j'ai plein de ...
466 comment je dirais, de prises de conscience ... comme si je vois comment je vis, ça prend, c'est
467 une éclairage nouveau c'est-à-dire c'est normal que je sois paniquée quand ça va mal, par
468 exemple avec E5⁵, puisque je n'ai pas d'avenir, donc c'est normal ... "Donc pas d'avenir pas
469 d'espoir", c'était ça la phrase : "pas d'avenir pas d'espoir" du coup c'est normal que je sois
470 paniquée quand ça va mal puisque tout ce qui existe c'est le présent, puisque j'ai pas d'avenir
471 et je comprends du coup, et je comprends aussi, dans un autre sens, ma capacité à être
472 profondément heureuse dans des instants où je suis heureuse où c'est très souvent parce que
473 je ne pense pas que ça peut, de la même façon, je ne pense même pas que ça peut changer
474 puisqu'il n'y a pas d'avenir donc autant je peux être profondément heureuse, mais bêtement
475 j'ai envie de dire, pour rien, autant je peux être au fond du trou parce que, c'est comme si c'est
476 ça et c'est ça pour toujours, tu vois donc après ce fait de connaissance, j'ai des prises de
477 conscience de comment je vivais ... du coup je réalise, du coup ça me soulage, ça ne change
478 rien mais ça me soulage, et après ça j'ai un ou deux jours où je suis scotchée quoi, je n'en
479 reviens pas, de réaliser que toute ta vie tu as vécu sans avenir ce n'est pas rien quoi tu vois et
480 après ça, alors là je ne sais pas l'expliquer en termes de sensation mais je sens
481 progressivement que l'avenir existe, que l'espoir naît et du coup je suis différente,
482 j'appréhende les choses différemment.

483

484 **A : Hum d'accord, donc tu ... est-ce que quand tu parles tu dis que tu n'arrives pas à le**
485 **décrire en sensation mais est-ce qu'on peut dire que c'est comme si dans toi tu sens une**
486 **posture, une ouverture, quelque chose qui te fait regarder la chose différemment ?**

487

488 L : Oui, c'est ça

489

490 **A : Ce que tu décris c'est que tu n'as pas forcément de sensation euh ... physique (oui,**
491 **oui) c'est ça en fait que tu es en train de me dire, par contre tout ce que tu viens de me**
492 **décrire là, c'est tout un processus qui n'a, pour le coup était initié que part, enfin que**
493 **part, dans le sens pas par une sensation (oui), mais par une pensée (oui) en fait, enfin**
494 **une pensée au contact d'un écrit Sensible hein bien sûr mais ?**

495

496 L : Un écrit Sensible oui voilà exactement

497

497

⁵ Un proche

498 **A : Est-ce que c'est ça que tu voulais signifier quand tu me disais tout à l'heure que toi**
499 **tu sens les effets, le processus et que c'est toute ta vie ?**

500

501 L : Oui, c'est-à-dire que ça concerne ma vie, ça change ma vie ... c'est même pas ça change
502 ma vie c'est que depuis, c'est-à-dire depuis 5 ans, ma vie c'est ça.

503

504 **A : Quand tu dis "c'est ça" c'est-à-dire c'est ?**

505

506 L : Ma vie s'appuie là-dessus, je ne sais pas il y a des gens leur vie elle s'appuie sur, je ne sais
507 pas des valeurs, des ... je ne sais pas des projets ... de vie, de famille, de je ne sais pas quoi, il
508 y en a c'est sur des projets de voyage, sur ... il y en a ils vivent, je ne sais pas moi, en phase
509 avec leurs valeurs morales, j'en sais rien, c'est toujours un truc extérieur, moi ma vie elle est
510 basée sur ce que je vis dans mon Sensible mais là c'est très large c'est-à-dire c'est, et pourtant
511 je médite tous les matins, je travaille en cabinet, je ne peux pas dire que je ne suis pas ... pas
512 en rapport avec ma, je sais que ma pensée Sensible dépend de ... de l'attention que je vais
513 porter à mes outils c'est-à-dire ma méditation, à ma présence à moi, c'est-à-dire à la
514 méditation, à mon travail au cabinet, à mes rencontres avec les amis, comment je ... tu vois, je
515 sais que ça dépend de ça, si je médite ou si je fais du mouvement ou si je ne fais rien ce ne
516 sera pas pareil, ça j'en suis convaincue, pour moi c'est plus, je le sais tous les jours je médite,
517 c'est voilà, ça s'appuie là-dessus mais ce que je ne vois pas c'est le lien entre une
518 sensation dans le corps, à quel moment, le thème de la thèse de C3 tu vois, à quel moment ...
519 le fait de connaissance entre l'expérience et le fait de connaissance, où est l'articulation, je
520 n'arrive, je n'ai jamais réussi à attraper ça.

521

522 **A: D'accord par contre si je comprends bien là ce que tu viens de me décrire, quand tu**
523 **dis c'est toute ma vie, ce que j'entends aussi c'est que ... tu m'arrêtes si ça ne te parle**
524 **pas, mais ce que j'entends aussi c'est que quelque part cet outil Sensible de la pensée ou**
525 **cet outil de pensée Sensible, tu le déploies aussi bien dans tes expérience extra-**
526 **quotidiennes que dans ton quotidien ?**

527

528 L : Euh ben disons que moi déjà je travaille en cabinet, c'est mon travail, donc déjà c'est
529 beaucoup de temps dans ma journée par rapport à quelqu'un qui fait un autre travail ... euh
530 comment je dirais, je ne sais pas si, par exemple ma joie de vivre je l'ai toujours eue, peut-
531 être elle est liée au Sensible et je ne le savais pas avant, j'en sais rien ça mais je l'ai toujours
532 eue, et ça c'est mon quotidien par exemple, ça ne veut pas dire que je suis tout le temps
533 heureuse hein, c'est pas ça que je suis en train de dire, mais cette capacité que j'ai à me lever
534 le matin et je suis heureuse de me lever, je suis heureuse de regarder en ce moment l'arbre
535 fleuri dans le jardin, tous les matins je regarde, tous les matins je dis à F6⁶ : "regarde il y a
536 encore plus de fleurs qu'hier", ce matin je lui ai dit : "tu vois il faut profiter parce que bientôt
537 ça ne va être que des feuilles", voilà et ça c'est, je l'ai toujours eu ... bon je ne sais pas si c'est
538 lié au Sensible, j'essaie de répondre à ta question ... ce que je sais c'est que quand je ne vais
539 pas bien, quand j'ai un souci un problème, je repose tout ça entre les mains de ma relation au
540 Sensible ça ne me viendrait plus à l'idée de chercher une solution extérieure à ça

541

541

⁶ Un proche

542 **A : Ok ... quand tu disais tout à l'heure que ça avait changé ta vie il y a 5 ans, donc tu**
543 **vois de travailler avec C3 (oui), sur le rapport à la pensée (oui), en tout cas elle t'a**
544 **permis de dévoiler ça (oui) ... euh qu'est-ce que, enfin tu vois puisque tu le dis, tu dis ça**
545 **justement par rapport à la notion de difficulté perceptive, donc qu'est-ce que ça a**
546 **changé toi dans ton rapport à ta difficulté perceptive ?**

547
548 L : Et bien j'ai découvert que j'étais capable de penser tu ne diras surtout pas que c'est moi
549 hein (rires) ... c'est-à-dire que j'ai vécu pendant, quel âge j'ai là, pendant 38 ans ... sans savoir
550 que je pouvais penser, donc sans sentir, sans penser, je ne sais pas comment j'ai vécu et avec
551 C3 j'ai découvert que je pouvais penser, je ne parle même pas de la pensée Sensible, je parle
552 de la pensée tout court et ça m'a emmenée direct dans la pensée Sensible, c'est-à-dire dans le
553 truc fait de connaissance ... et j'ai déployé ça pendant 2 ans, j'en avais tous les 5 minutes,
554 j'exagère hein mais j'en avais très souvent des faits de connaissance et puis qui allait jusqu'au
555 bout du processus : prise de conscience, prise de décision, passage à l'action ...

556
557 **A : Et du coup, à ce moment-là, à partir de ce moment-là est-ce que, ce que tu**
558 **m'exprimais tout à l'heure en disant que ce que t'évoquait la difficulté perceptive c'était**
559 **de ne pas être comme tout le monde, d'être le vilain petit canard**

560
561 L : Oui, et là ça a changé ça

562
563 **A : Ca, ça a changé ça ? ...**

564
565 L : Ben ça a changé d'autant plus que ... ça a changé pour deux raisons, ça a changé parce que
566 mes perceptions ont commencé à changer à ce moment-là.

567
568 **A : C'est-à-dire ?**

569
570 L : Ben j'ai commencé à avoir des perceptions, j'ai commencé à avoir des perceptions en
571 méditation, j'ai commencé à avoir des perceptions plus en mouvement, ça ne veut pas dire
572 qu'il n'y en avait pas beaucoup, mais je crois que je suis rentrée dans l'intensité

573
574 **A : Ca ne veut pas dire qu'il n'y en avait pas beaucoup ou qu'il y en avait beaucoup ?**

575
576 L : Avant, ça ne veut pas dire ... qu'est-ce que j'ai dit ? ça ne veut pas dire qu'il en avait
577 beaucoup avant, je pense que j'avais déjà commencé un peu à percevoir quand j'ai commencé
578 mon travail avec C3, mais là ça a vraiment pris ... je ne sais pas plus de, du coup oui plus de,
579 plus d'intensité ... donc j'ai commencé à percevoir, donc à me sentir un peu plus comme tout
580 le monde ...

581
582 **A : D'accord donc du coup ce rapport à la pensée Sensible t'a permis quand même, si**
583 **j'entends bien, t'a permis quand même d'accéder à un mode perceptif (oui ah oui) on**
584 **peut dire ça ?**

585
586 L : Oui moi je le dis, je le pense en tout cas

587

588 **A : Où dans ce que tu décris ce n'était pas forcément encore l'apothéose de perceptions**
589 **(non) c'est ça ? (oui) mais par contre j'aimerais bien que tu m'explicites un peu ce**
590 **que tu appelles par "ça permettait de rentrer dans l'intensité" par rapport à avant**
591 **c'est-à-dire quel**

592

593 L : Parce que je pense qu'avant j'avais commencé à avoir des perceptions de l'ordre de l'état,
594 des états ... mais voilà je ne saurais même pas les décrire parce que tout ce que j'aurais pu dire
595 je pense que c'est entre avant et après une méditation ou avant et après un traitement, je me
596 sentais différente mais il aurait fallu que je l'explique à ce moment-là, là je ne saurais pas te
597 dire. Et après, avec le travail avec C3 ce qui s'est passé c'est que ... oui j'avais, je crois à ce
598 moment-là que l'intensité est venue

599

600 **A : Est-ce que ça veut dire que tu avais des perceptions qui étaient plus intenses (oui)**
601 **que ce que tu avais eu auparavant ? (oui)**

602

603 L : Oui, des perceptions plus perceptibles, je dirais, plus précises, plus fortes ... et je me
604 demande ... si ce n'est pas le moment aussi où quelques rares fois, j'ai commencé à ... à être
605 touchée parce que je sentais, mais de façon vraiment, même encore aujourd'hui c'est rare que
606 je me laisse toucher par ce que je sens.

607

608 **A : Et ça tu fais le lien avec les ... quand tu dis être touchée par ce que tu sentais c'était**
609 **... est-ce que c'était en lien par exemple avec les expériences fortes dont on parlait tout à**
610 **l'heure ou ça pouvait être même dans des**

611

612 L : Non même dans des expérience moins fortes ... je cherche ce que je veux dire par "être
613 touchée", même qu'est-ce que ça veut dire pour moi ... moi je crois que c'est être touchée par
614 moi-même tu vois c'est-à-dire ... je ne sais pas je dirais ça, quand mon fils, quand MG a
615 appris à lire, il savait très bien lire, il mettait le ton et tout, la ponctuation enfin, c'était
616 incroyable, il ne comprenait rien de ce qu'il lisait et je disais : "il lit comme il fait du vélo"
617 et bien moi je dirais que même quand j'ai commencé à sentir, je sentais mais euh comme
618 j'aurais, je ne sais pas moi senti, je ne saurais même pas dire euh un aliment goûteux dans
619 ma bouche ou ... mais ça me, voilà presque comme si c'était ... ça ne venait pas me toucher
620 quoi, ça ne venait pas changer quelque chose, c'était

621

622 **A : Donc ça c'était, justement là tu es en train de me décrire les deux périodes par**
623 **contraste en fait ? (oui) avant le travail avec C3 et après le travail avec C3 ? (oui), c'est**
624 **ça ? (oui). Donc avant le travail avec C3, ce n'était pas ... dans le "pas touchée", c'était**
625 **que ça n'avait pas forcément, tu ne contactais pas forcément le goût que ça avait ? Est-**
626 **ce qu'on peut dire ça ?**

627

628 L : Hum, de moi

629

630 **A : Oui, le goût de toi ... d'accord, donc du coup le**

631

632 L : Je pense que je pouvais sentir le mouvement et sentir que ça avait un goût particulier tu
633 vois comme je te dis, comme un bon gâteau ou je ne sais pas quoi, mais ça ne venait pas,

634 j'étais trop planquée quoi, ça ne venait pas ... (*soupir*) je pense que le travail avec C3, c'est
635 vrai que je n'avais jamais réalisé à ce point, je pense que le travail avec C3, en dehors de la
636 relation avec C3 qui a été particulière tout ça, et puis en dehors aussi parce que je pense qu'il
637 y a tout un, il y a le temps aussi qui a joué en ma faveur et ça il ne faut pas le mettre de côté,
638 je pense qu'au fil du temps malgré tout quand tu bosses, parce que j'ai beaucoup bossé, ça
639 évolue ... quand tu as l'intention et que tu bosses ça évolue même si ça évolue très lentement
640 vu la difficulté perceptive mais ça évolue quand même. Mais je pense que le travail avec C3,
641 le travail verbal avec C3 m'a permis de réaliser ... que j'existais ... et que après ça du
642 coup, le mouvement est venu me toucher dans mon sentiment d'existence, mais attend hein
643 pas à chaque méditation c'est vraiment des moments de, ce que j'appelle mes moments
644 magiques, c'est loin d'être tout le temps, mais je pense que c'est ça que ça a changé, C3 m'a
645 permis de réaliser que j'existais moi Léa Et du coup après la perception a changé. Et
646 puis ce qui a été bouleversant pour moi aussi, c'est que non seulement je ne me sentais plus
647 vilain petit canard, je commençais à me sentir un peu, à comprendre de quoi parlaient les
648 gens, enfin les copains avec qui je méditais tout ça donc que de, je ne sais pas, de rentrer dans
649 la norme de l'être humain (*pfff*) c'est soulageant et puis en même temps j'avais, c'est l'époque
650 où on a commencé à parler de la pensée, où DB a mis en place le processus de
651 transformation, et où tous les gens qui avaient une grande facilité à la perception, à la
652 sensation n'avaient pas forcément cette facilité à la pensée et moi du coup j'avais ce plus par
653 rapport à eux et du coup ce n'est pas que j'en étais fière ou un truc comme ça, c'est que
654 presque ça soignait les plaies du manque de perception dans le corps, de la sensation, cette
655 facilité à l'accès au fait de connaissance et pendant deux ans mais j'en avais sans arrêt (*rire*)
656 c'était très drôle et du coup voilà c'était comme s'il y avait un équilibre qui se faisait, un truc
657 un peu comme ça

658

659 **A : Et est-ce qu'on peut dire qu'à partir de ce moment-là, tu en souffrais moins ou tu**
660 **n'en souffrais plus même ?**

661

662 L : Je pense qu'à partir de ce moment-là j'ai cessé de souffrir oui.

663

664 **A : Du manque des difficultés perceptives (oui) ? enfin du manque perceptif (oui, oui)**

665

666 L : Parce que grâce à la pensée, ben même si j'osais être un peu prétentieuse je me voyais
667 avancer dans ma vie comme peu de gens ... qui m'entouraient, qui faisaient, qui continuaient
668 d'avancer dans leur perception, dans leur rapport au divin peut-être mais quand je les voyais
669 ils ne dé-scotchaient pas tu vois de, et que pour moi, alors après ça c'est un point de vue, si tu
670 n'en fais rien pour moi ça ne sert à rien mais moi je suis très pragmatique, je suis très terre à
671 terre.

672

673 **A : En tout cas ce que j'entends, parce que là quand tu disais que tu te voyais avancer**
674 **dans ta vie (oui) ... si je comprends bien tu ne sentais pas forcément**

675

676 L : Je ne sentais pas forcément beaucoup plus, je sentais plus si

677

678 **A : A priori dans ce que tu décris tu sentais plus, parce que si ça t'a permis, si je**
679 **reprends ce que tu m'as dit ça t'a ouvert un espèce de mode perceptif (oui) où tu as eu**

680 **des sensations (oui) d'une intensité que tu n'avais pas avant (oui) en tout cas ou tu**
681 **pouvais accéder à cette intensité déjà (oui) Mais est-ce que ça veut dire que du coup**
682 **tu étais à nouveau, tu te considérais dans un mode perceptif, tu vois, pas optimum (non)**
683 **ce n'est pas le terme mais ... ou bien du coup ça n'avait plus la même importance pour**
684 **toi ? Si j'entends ce que tu dis là**

685

686 L : Euh ... tu sais c'est comme quand on dit ... il ne s'agit pas, comment je pourrais dire, je
687 n'avais plus de souffrance je pense, je n'avais plus la souffrance de ... de ne pas sentir, déjà
688 parce que je sentais et puis parce que même si je sentais peu, j'avais, voilà je dirais il y a des
689 gens qui sentent beaucoup et qui n'en font pas grand chose et moi je sentais peu et j'en faisais,
690 je tirais de mes sensations, de mes perceptions à la fois physiques on va dire et de la pensée,
691 je pressais le citron jusqu'au bout mais je ne le faisais pas exprès ça se faisait et du coup
692 j'imagine, si j'allais tu vois au bout du truc je dirais même que si j'avais senti plus je n'aurais
693 pas pu emmener jusqu'au bout tout ce que j'aurais senti parce que déjà le peu que je sentais ça
694 m'emmenait tellement loin, enfin ça me faisait tellement avancer que ça me suffisait mais
695 dans le sens pas ça me suffisait je me contentais, c'est que c'était énorme, que ça m'emmenait
696 déjà ... (c'était déjà) ben oui

697

698 **A : Du coup cette notion de parce que là dans l'évolution telle que tu la décris, donc il**
699 **y a eu ce travail avec C3 et puis après là il y a, tu vois quand on parlait là au tout départ**
700 **de l'échange là des difficultés perceptives, tu m'as cité 3, 4 expériences dont 2 à priori**
701 **étaient après, donc si je comprends bien Lisbonne et Bordeaux, c'était, tu avais déjà**
702 **travaillé avec Eve.**

703

704 L : A Lisbonne, je commençais tout juste mon travail avec C3, on avait juste commencé et à
705 Bordeaux bien oui c'était ... Mais en même temps avec C3 on a du faire, des vraies séances
706 genre comme nous on est en train de faire là, où on se pose, on prend le temps, on s'organise
707 des séances d'une heure, on a du en faire 5.

708

709 **A : Ca était un travail assez court en fait**

710

711 L : Oui mais moi je ne sais pas ça a enclenché tellement de trucs qu'après ... je la sollicitais
712 toujours mais ça pouvait être un mail, c'était un coup de fil, c'était on allait bouffer et du coup
713 hop je, tu vois et ... et il y a eu donc toute une période où j'avais besoin d'elle encore, où
714 j'avais quand même ... et puis là c'est fini, je n'ai plus besoin d'elle tout mon processus est
715 autonome, complètement autonome, enfin je ne sais pas si ça a un intérêt dans ton truc mais
716 ... je trouve que c'est intéressant de voir l'autonomie aussi.

717

718 **A : Du coup, comment tu t'es ... parce que là en fait moi ce que j'entends c'est qu'avec**
719 **cet outil, enfin cet outil ce n'est pas un outil c'est plus qu'un outil mais, cette découverte**
720 **de toi à toi, ta pensée Sensible et puis ton sentiment d'existence, en fait il y a 2 choses**
721 **contemporaines : ta pensée Sensible pour toi et là quand tu as réalisé que tu existais : le**
722 **sentiment d'existence en fait qui font que ça a changé ton rapport à la difficulté**
723 **perceptive à priori**

724

725 L : Oui mais mon sentiment d'existence ... il n'était pas tel qu'on, enfin quand je dis ça ce n'est

726 pas dans le sens dans lequel DB le décrit que tu sens le mouvement dans toi et que ça donne
727 un sentiment d'existence, c'est après que c'est venu, ce que j'ai réalisé c'est tout simplement
728 que j'existais mais c'est tellement, je sais ça paraît tellement incroyable de réaliser, je ne sais
729 pas à 38 ans qu'on existe que ... mais moi ça était quand même de cet ordre-là quoi.

730

731 **A : Hum ... quand tu disais tout à l'heure, je vais revenir un peu plus sur la période**
732 **avant le travail avec C3 (oui) quand tu disais : "je ne pouvais pas sentir le mouvement,**
733 **j'étais trop planquée" tu**

734

735 L : Oui mais ça c'est une interprétation, quand je dis "j'étais trop planquée" c'est par contraste
736 après tu vois aujourd'hui je vois bien que pour sentir, pour être touchée bien il faut ... il ne
737 faut pas que j'ai peur d'avoir mal quoi, tu vois donc ... c'est

738

739 **A : Pour sentir il ne faut pas avoir peur d'avoir mal, c'est ça ce que tu dis ?**

740

741 L : Non ça c'est moi qui dis ça (sourire)

742

743 **A : Il ne faut pas que tu es peur d'avoir mal, c'est ça ?**

744

745 L : Oui je ne sais pas pourquoi je dis ça d'ailleurs mais je pense que c'est vrai.

746

747 **A : En tout cas c'est peut-être, enfin ce que toi tu as vécu ou ce que tu sens, si j'entends**
748 **bien ?**

749

750 L : C'est ce que je pense ... parce que souvent, parfois tu sais c'est comme si je sens bien les
751 moments où c'est intense euh dans ma vie même pas seulement, ma vie elle est tellement
752 Sensible aujourd'hui quand même tu vois que ... c'est les moments où euh ... j'ai pas mon
753 bouclier (*sourire*), c'est les moments qui me prennent par surprise, les gens qui me disent les
754 choses d'un coup où je ne m'y attend pas, tu vois où je n'ai pas pris la distance qu'il faut pour,
755 et, mais ce que je réalise aujourd'hui c'est que souvent ces moments-là, quand je suis touchée
756 c'est dans le bon sens quoi, ça ne fait pas mal.

757

758 **A : Ca ne fait pas mal ? (non) Donc en fait ça vient un peu moduler ce que tu disais tout**
759 **à l'heure alors quand tu disais qu'il ne faut pas avoir peur d'avoir mal (oui) et quand**
760 **même temps ça ne fait pas mal**

761

762 L : Ca c'est mon expérience d'aujourd'hui, je pense que je ne sentais pas, c'est ce que je te dis,
763 c'est aujourd'hui je dis que je ne sentais pas avant, j'étais trop planquée parce que j'avais trop
764 peur d'avoir mal Aujourd'hui c'est ce que je te disais tout à l'heure par rapport à mon
765 cœur, je sens bien que ce n'est plus en phase, que ce n'est plus d'actualité d'avoir peur d'avoir
766 mal parce que c'est l'expérience qui me montre que chaque fois que je suis touchée ben ...
767 même si parfois j'ai encore un peu ce truc de désespérance là ... je me demande si la
768 désespérance ce n'est pas plutôt le truc de réaliser à quel point je ne suis jamais touchée parce
769 que j'ai peur d'avoir mal.

770

771 **A : Hum ... donc que c'est plutôt en contraste par rapport au fait que tu commences à te**

772 **laisser, enfin tu as commencé à te laisser toucher ?**

773

774 L : Hum, bien si je considère la connaissance par contraste qu'explique Danis, c'est ce que je
775 me dis et puis ça me paraît assez juste ça c'est l'expérience qui me fait dire ça aujourd'hui
776 hein, à l'époque pour répondre à ta question d'à l'époque, c'est difficile de dire comment je ne
777 sentais pas, comment ... j'étais beaucoup dans ma tête j'étais pas dans mon corps

778

779 **A : Tu cherchais beaucoup à comprendre ?**

780

781 L : Non je cherchais à sentir.

782

783 **A : Tu cherchais à sentir.**

784

785 L : Bien oui parce que on me disait qu'il fallait sentir ... moi je voulais absolument sentir en
786 plus moi j'étais ... ma prof c'était A1, alors je ne sais pas si tu la connais un petit peu, A1 en
787 dehors du Sensible rien n'existe, donc enfin je caricature un peu, je ne sais pas si elle dirait
788 comme ça, je me permets, elle me pardonnera parce qu'elle sait que je l'aime beaucoup, mais
789 du coup quand tu ne sentais pas tu étais, et elle ne m'a jamais, je sais que l'on a eu ... une belle
790 relation de cœur par contre tu vois elle m'a, c'est pas qu'elle a eu un jugement sur moi tu vois
791 en disant t'es pas valable ou des choses comme ça pas du tout mais je voyais bien que tout ce
792 qui n'était pas de l'ordre du mouvement n'avait aucune importance pour elle et c'était ma prof
793 donc c'est ça qu'elle transmettait Du coup moi je voulais absolument sentir et puis parce
794 que oui donc je cherchais à sentir, je cherchais et du coup je cherchais bien sûr dans ma tête.

795

796 **A : Et du coup comment, comment tu t'es accommodée en fait parce que ça a duré,**
797 **alors attends si je reprends un peu le timing là, ça a duré jusqu'à quel**

798

799 L : Je pense que ça a duré environ 5 ans

800

801 **A : Donc 5 ans de vraies difficultés perceptives on va dire.**

802

803 L : Oui, en méditation.

804

805 **A : D'accord, donc ça veut dire que ça avait bougé déjà en gymnastique sensorielle ? et**
806 **ça avait bougé quand tu te faisais traiter ?**

807

808 L : Oui. Enfin quand je me faisais traiter, non quand je me faisais traiter c'était toujours le ...
809 le néant pendant le traitement par contre après j'avais les effets, je me sentais bien tu vois.

810

811 **A : Oui tu te sentais bien d'accord. Donc c'est 5 ans de difficultés perceptives en**
812 **introspection sensorielle et**

813

814 L : et en traitement en étant traitée parce que comme je te l'ai dit dans l'autre sens non.

815

816 **A : En traitement par contre en gymnastique sensorielle et toi quand tu traitais c'était**
817 **ton support en fait (oui) parce que de traiter ça te mettait en contact avec des sensations**

818 (oui)

819

820 L : En gymnastique sensorielle je ne saurais pas dire, peut-être c'était à peu près pareil, peut-
821 être c'était 5 ans aussi ... je ne suis pas sûre.

822

823 **A : Dans ces 5 ans ça inclut aussi tes 4 ans de formation ?**

824

825 L : Oui

826

827 **A : D'accord, donc comment tu t'es**

828

829 L : J'ai eu 5 ans de formation

830

831 **A : Ah bon donc tes 5 ans de formation, comment tu t'es organisée, sur quoi tu t'es**
832 **appuyé pour poursuivre ?**

833

834 L : Ben en fait j'en sais rien, je me dis que je me dis aujourd'hui que je devais sentir plus
835 que je n'en avais conscience parce que sinon comment j'ai fait pour tenir 5 ans comme ça,
836 surtout que pendant ces 5 années je ne traitais pas, puisque moi j'avais un autre travail ... donc
837 je ne peux même pas dire que j'étais au cabinet et que je traitais toute la journée et que du
838 coup ça compensait non, non, non, je traitais une fois de temps en temps les copains, la
839 famille etc. puis en stage je n'en sais rien, je pense qu'il y a eu plusieurs choses. Je pense
840 que je devais sentir sans être consciente que je sentais, en tout cas le mouvement devait faire
841 son travail dans moi sans que j'en sois consciente. Il y a eu aussi la 1ère expérience où j'ai
842 senti le mouvement dans les jambes de cette fille et où je me suis dit c'est ça et où ça a donné
843 un sens à ma recherche depuis que j'étais enfant et où du coup comme je n'en avais pas trouvé
844 d'autre, j'avais comme une séduction de cette chose-là aussi presque intellectuelle. Et puis
845 moi j'ai eu la chance de faire des stages avec DB dès ma 2ème année ... et et à chaque fois
846 que je faisais des stages avec Danis, je ne sentais pas plus, je parle des 5 premières années là,
847 je ne sentais pas plus par contre les effets étaient bouleversants ... **(c'est-à-dire ?)** c'étaient
848 euh c'étaient que des effets de difficultés dans le sens où par exemple ma vie, quand je
849 revenais de stage c'est comme si je voyais à quel point c'était merdique, alors que avant ...
850 bien je ne le regardais pas, je ne le voyais pas, je ne le regardais pas, [..... *Passage supprimé*
851 *pour des raisons d'anonymat ...*] ... donc les stages avec DB, et à la fois je me sentais
852 différente, je me sentais je pense plus vivante enfin, tu vois c'est difficile parce que toutes ces
853 questions il aurait fallu que je me les pose à l'époque et que maintenant comme c'est différent
854 c'est difficile de répondre, donc j'essaie tu vois de ne pas te dire de conneries, parce que
855 j'essaie que ce soit juste ... donc je dirais que je me sentais plus heureuse **(après les stages ?)**
856 après les stages, je me sentais plus heureuse moi, moi toute seule, mais par contre ...

857

858 **A : Quand tu veux dire "moi toute seule" c'est-à-dire plus heureuse seule ... par toi-**
859 **même ? (oui) quelque chose comme ça ? (oui) ... D'accord, "mais par contre" ?**

860

861 L : Comme si ça réveillait, certainement, la vie dans moi, tu vois j'en sais rien, mais par
862 contre ... j'étais je trouve ... oui plus, du coup plus claire enfin, plus plus ... oui plus
863 consciente de (*profonde inspiration*) quand je retournais dans ma vie c'était plus difficile

864 quoi, c'était plus difficile ... le contraste voilà, le contraste entre les 2 ... devenait de plus en
865 plus difficile, le contraste entre l'état auquel j'avais accès de moi pendant les stages avec DB
866 et comment je retournais dans un autre état quand je rentrais chez moi ... le contraste me
867 permettait de voir donc que j'étais dans un état différent, autre chose était possible et puis
868 c'était difficile, c'était un peu le grand écart quoi ... et chez moi et dans mon travail aussi

869
870 **A : Donc en fait, pour tu vois à la question de savoir comment tu as fait en fait parce**
871 **que là tu me citais que tu avais le sentiment que le mouvement devait faire son travail**
872 **(oui c'est ce que je me disais) tu me re-citais la 1ère expérience (oui) qui était importante**
873 **(oui) ça fait quoi, c'était, dans le sens où c'était une expérience où tu te sentais, ça te**
874 **maintenait dans quelque chose ou ?**

875
876 L : Ca me maintenait dans l'idée que j'allais retrouver cette chose-là c'était pas possible quoi
877 ... que j'allais la retrouver vu l'effet que ça avait eu et que j'avais eu l'impression que c'était
878 quelque chose de ... de trouver le Gral quoi j'en sais rien un truc de cet ordre-là euh tu sais
879 moi je suis persévérante (*rire*)

880
881 **A : Oui donc là ... ça c'est un autre aspect, c'est qu'il y a un aspect de ta typologie, de ta**
882 **personnalité (oui de ma personnalité) d'être persévérante quoi.**

883
884 L : Oui je ne lâche pas l'affaire comme ça quoi.

885
886 **A : Et concrètement en fait, par exemple en formation comment tu gérais ?**

887
888 L : Ben en formation, en fait les 2 premières années je crois, on a fait beaucoup de thérapie
889 manuelle : anatomie, thérapie manuelle, du coup, bon on méditait tous les matins je ne sentais
890 rien mais après on faisait de la thérapie, bon quand j'étais traitée je ne sentais rien mais quand
891 je traitais donc ça allait à peu près ... et puis ben voilà A1 et G7⁷, je pense, alors après il
892 faudrait leur demander je ne sais pas si c'est vrai, je pense, avaient beaucoup d'affection pour
893 moi et du coup je me sentais ... tu vois je ne me sentais pas rejetée comme un vilain petit
894 canard, moi je me sentais comme ça mais je ne me sentais pas rejetée par, en tout cas par les
895 profs et puis, le groupe je ne me rappelle plus trop, il y avait pas de gens très sympas dans ce
896 groupe à part H8 avec qui je suis toujours amie et puis ... ah oui et puis I9 avec qui je n'étais
897 pas très amie mais Je ne sais pas c'est aussi je pense que j'ai souffert plus du manque
898 de perception dans la 3ème, 4ème 5ème année quand je voyais que ça ne changeait pas, que
899 les autres évoluaient et moi non et puis quand je pense que le travail se faisait quand même et
900 que je ne sentais toujours pas [.....]
901 *Passage supprimé pour des raisons d'anonymat*
902
903
904
905]

906
907 **A : Pour les deux premières années dont tu parles justement, en plus du fait qu'il y avait**
908

⁷ Professeur de la méthode

908 **beaucoup de thérapie manuelle alors que les années d'après c'était un peu plus**

909

910 L : Il y avait moins de thérapie manuelle

911

912 **A : Donc en fait c'est devenu plus souffrant de voir que ça s'éternisait on peut dire ça ?**

913

914 L : Oui je pense ... Peut-être pas de voir que ça s'éternisait, je pense que ... toujours de la
915 même façon, moi je n'étais pas du tout consciente des choses, donc je pense que je le savais
916 que je ne sentais pas, je voyais bien les autres qui témoignaient, ça me faisait chier, je me
917 souviens d'un jour où j'étais super en colère, ils m'agaçaient tous à sentir plein de trucs, mais
918 là tu vois je me demande si on était pas en 3ème année puisque je crois que c'est là que DB a
919 commencé à faire le travail sur la pensée puisque A1 elle m'avait dit, j'avais dit, c'était un
920 matin j'avais dit : "ouai, je suis en colère, vous m'agacez tous là avec vos trucs et tout", c'est
921 la 1ère fois que je le disais je pense, avant je le disais genre comme une victime, là je le disais
922 en colère et A1 m'a dit : "tu vas redire ce que tu as à dire en t'écouter parler" et là j'ai senti le
923 mouvement, j'ai fait un bond, je me suis levée de ma chaise, j'ai eu super peur ...

924

925 **A : Tu as senti le mouvement, c'est-à-dire ?**

926

927 L : Ben j'en sais rien, j'ai senti un truc dans moi qui m'a foutu la trouille comme un bouchon
928 de champagne qui pète, mais dans moi, j'ai eu tellement peur que je me suis levée d'un coup,
929 ma chaise est tombée, tout le monde a eu peur (*rire*)

930

931 **A : Pour le coup tu as eu une sensation là.**

932

933 L : Oui mais du coup c'est pour dire que la sensation je l'ai eu en écoutant ma pensée ... donc
934 c'était quand même que j'étais vraiment faite pour passer, enfin c'était vraiment ma voix
935 d'accès quoi Oui donc pour répondre à ta question je pense que ... au début je n'ai pas
936 vraiment pris conscience, la mesure en tout cas du fait que je ne sentais pas, je savais que je
937 ne sentais pas, je voyais bien par rapport aux autres ... ça me contrariait beaucoup mais je
938 pense que ça m'a contrarié plus ... après parce que j'ai du vraiment en prendre conscience que
939 c'était vraiment un handicap ... enfin je dirais les choses comme ça en tout cas aujourd'hui.

940

941 **A : D'accord ... quand tout à l'heure je te demandais ce que t'évoquait la notion de**
942 **difficultés perceptives, la question que je te poserais bien maintenant c'est ... est-ce que**
943 **ce terme de difficultés perceptives**

944

945 (*Interruption pour que Léa passe un appel urgent*)

946

947 **A : Oui en fait la question que je voulais te poser là c'était est-ce que, tu sais donc je te**
948 **parlais de la notion de difficultés perceptives ce qu'elle t'évoquait et je voudrais savoir si**
949 **ce terme, cette notion de difficultés perceptives est-ce que selon toi il rend compte de ce**
950 **que tu as vécu ? tu vois qu'est-ce que tu ... quelle autre appellation tu lui donnerais toi**
951 **éventuellement ? ou comment tu l'enrichirais ? tu vois est-ce que ça donne la mesure de**
952 **ce que tu as vécu par rapport à ces**

953

954 L : Ben disons que le terme est juste ... mais ... enfin j'ai l'impression qu'il est restrictif c'est-
955 à-dire qu'il y a juste le terme comme si c'était une définition tu vois de qu'est-ce que ça veut
956 dire, ben ça veut dire qu'il y a des difficultés à sentir, mais derrière ça il y a tous les effets, la
957 souffrance que ça engendre elle n'est pas dite dans la difficulté perceptive Une souffrance,
958 là je suis en train de penser à un truc, une souffrance donc par rapport à moi-même, tout ce
959 que j'ai dit tout à l'heure et puis quand même le regard des autres parce que faut pas rêver le
960 regard des autres, même avec toute la bienveillance des copains, des amis, il y a déjà ceux qui
961 ne sont pas les copains, les amis et puis même je crois ... ben, mais qu'est complètement
962 normal parce que ben quand tu ne connais pas quelque chose c'est sûr que tu ne peux pas
963 parler de quelque chose que tu ne connais pas et tu ne peux pas partager quelque chose que tu
964 ne connais pas, donc je ne suis pas en train de dire que c'est injuste ou quoi que ce soit, c'est
965 juste je dis que c'est une réalité que quand tu ne sens pas
966

967 **A : Et quand tu disais la souffrance par rapport à toi même, c'est la souffrance,**
968 **justement la frustration de ne pas sentir (oui) que tu exprimais tout à l'heure (oui) ?**
969

970 L : Et puis du coup de ne pas me sentir, bon à l'époque je n'aurais pas dit humaine mais ... je
971 ne sais pas mais avec tout ce qu'on entendait, tout ce que j'entendais de « sentir le mouvement
972 c'est être en relation avec le plus grand que soi », c'est, « sentir le mouvement dans soi c'est
973 sentir l'amour de dieu dans soi », putain quand tu ne sens pas ça tu te dis je n'ai pas droit à ça,
974 je ne mérite pas ça ... c'est une vraie souffrance. C'est pas une petite souffrance, moi tu le
975 diras dans ton truc (*rires*) tu le diras dans ton mémoire, ce n'est pas une petite souffrance,
976 c'est une vraie souffrance ce truc-là.
977

978 **A : Et quand tu dis de ne pas se sentir humaine**
979

980 L : Ouai ... aujourd'hui je le dirais comme ça en parlant du passé mais je ne pense pas qu'à
981 l'époque je l'aurais dit comme ça.
982

983 **A : En tout cas quand tu dis que ce n'est pas une petite souffrance, c'est une grande**
984 **souffrance, donc là on est au delà de la frustration de ne pas sentir**
985

986 L : C'est pour ça que je te dis que c'est au delà de ça. C'est au delà de ça mais, en même temps
987 si les autres n'existaient pas ... on ne le saurait pas ça ... si personne ne disait : "sentir le
988 mouvement dans soi dans son cœur c'est sentir l'amour du divin dans soi" ben tu ne te dirais
989 pas : "merde il me manque ça, merde je n'ai pas droit à cette chose-là, qu'est-ce que je ne suis
990 pas pour ne pas avoir droit à ça ou qu'est-ce que je suis pour ne pas avoir droit à ça ?" tu vois
991 s'il n'y avait pas des commentaires sur ce que c'est, ce que ça veut dire, les effets que ça a de
992 sentir le mouvement dans soi ... Ca veut dire que non seulement ça empêche de sentir, d'être
993 bien dans un moment, ça empêche d'évoluer mais je dirais ça empêche d'être ... ça empêche
994 d'exister.
995

996 **A : Alors ça empêche d'exister ou ça empêche d'être en relation avec ... avec un**
997 **sentiment d'existence ?**
998

999 L : C'est pareil ... quand tu le sais encore une fois si personne ne me l'avait jamais dit, si on

1000 avait juste fait des méditations et que personne n'avait témoigné par exemple, je ne me serais
1001 jamais senti comme ça, je n'aurais pas eu je pense cette souffrance-là.

1002

1003 **A : Donc en fait c'est une souffrance parce que tu sais que ça existe, le fait d'exister ...**
1004 **enfin quelque part**

1005

1006 L : Ben oui, oui, ben que ça existe pour les autres, donc ça veut dire que en soi, vu que les
1007 autres, vu que l'on est censé être tous des êtres humains, si ça existe pour les autres, c'est que
1008 potentiellement ça devrait exister pour moi et que du coup si ça n'existe pas pour moi ça veut
1009 dire quoi ? bien sûr après on rentre dans de l'interprétation mais c'est toi qui me le diras, mais
1010 quelle personne qui n'a pas senti pendant des années n'a pas eu ces pensées-là c'est, j'en
1011 sais rien pour toi mais

1012

1013 **A : Là je voulais juste, parce que là tu parles en fait de ... du coup des témoignages des**
1014 **autres enfin de voir, entre guillemets si je comprends bien de voir à « côté de quoi tu**
1015 **passes » ou « ce à quoi tu n'as pas droit » au regard de ce que te raconte les autres.**

1016

1017 L : Quand je ne sens rien je me dis : "merde j'ai encore rien senti" et là il y a une frustration
1018 mais tant que je n'ai pas senti une fois, je n'ai pas de vraie frustration puisque ce qui n'existe
1019 pas n'existe pas.

1020

1021 **A : Voilà c'était ça le sens de ma question parce que par rapport à ta 1ère expérience,**
1022 **même avant la formation, tu vois, où tu as senti, est-ce que du coup ça a joué, ça a joué**
1023 **un rôle (oui je recherchais ça) tu vois dans le sens, tu vois parce que je veux dire ... c'était**
1024 **juste pour bien clarifier le fait que ... il a pu arriver que des personnes témoignent,**
1025 **indépendamment du Sensible, témoignent de grandes choses dont tu ne te sens pas**
1026 **frustrée parce que, parce que c'est pas, tu vois c'est comme si ce n'était pas de ton**
1027 **monde, ou c'est comme si, tu vois ce que je veux dire ?**

1028

1029 L : Oui sauf que quand tu es avec plein de gens et que tu es la seule à ne pas sentir enfin
1030 j'en sais rien, je n'ai pas pu ne pas m'empêcher de ne pas me poser la question : comment ça
1031 se fait que je ne sens pas ? qu'est-ce que qui me manque ?

1032

1033 **A : Oui, en fait le sens de ma question c'est est-ce que c'est aussi en écho à cette 1ère**
1034 **expérience ?**

1035

1036 L : Oui aussi, je pense que j'ai attendu pendant 5 ans de retrouver ça ... et en même temps si
1037 je n'avais pas eu ça je pense que je ne serais pas restée 5 ans, enfin tu vois il y a un truc ...

1038

1039 **A : Sans cette 1ère expérience ?**

1040

1041 L : Ben oui, j'en sais rien en même temps je ne peux pas le savoir

1042

1043 **A : Et en même temps la question que je me posais par rapport à cette 1ère expérience**
1044 **c'est que ... pour le coup ce n'était pas la sensation seulement que tu recherchais,**
1045 **j'imagine, enfin tu vas me dire, parce qu'en fait dans le témoignage que tu m'en faisais**

1046 **tout à l'heure si je m'en souviens bien, tu me disais que tu avais senti, tu touchais**
1047 **quelqu'un et tu avais senti dans l'autre (oui), donc pendant les 2 premières années de ta**
1048 **formation tu sentais aussi dans l'autre (oui) ... tu vois qu'est-ce qu'elle avait de, à priori**
1049 **elle avait quelque chose de plus particulier que ça cette expérience ?**

1050

1051 L : C'était la 1ère.

1052

1053 **A : C'est uniquement parce que c'était la 1ère que c'était**

1054

1055 L : Oui parce qu'après quand je traitais je ressentais ça.

1056

1057 **A : D'accord, tu as pu avoir après cette sensation, tu me disais comme si tu avais**
1058 **retrouvé un morceau de musique**

1059

1060 L : Ben ça n'avait plus ce goût-là puisque c'était, je l'avais retrouvé, tu vois c'est la 1ère fois
1061 que ça a ce goût quand tu retrouves, après ...

1062

1063 **A : Du coup c'est quoi, est-ce qu'on peut dire que c'était comme une forme de souvenir**
1064 **ancré dans toi, cette 1ère expérience-là, ce goût-là enfin tu vois, c'était fort ce que tu**
1065 **m'as dit tout à l'heure : comme si tu avais retrouvé un morceau de musique.**

1066

1067 L : Oui je pense ...

1068

1069 **A : C'est juste pour bien comprendre parce qu'en fait dans ce que tu expliques c'est à la**
1070 **fois parce que tu as déjà goûté une fois la chose et**

1071

1072 L : Oui mais je ne l'avais pas goûté dans moi, j'avais goûté dans l'autre tu vois donc c'est ...
1073 c'est autre chose. Moi je pense que ne pas sentir ... il fallait sentir puisqu'on disait on va
1074 méditer il faut sentir bon, entre il faut sentir tu ne sens pas, moi je ne sens pas bon, mais après
1075 il y a les témoignages des autres : j'ai senti ça, ça, ça, là tu te dis déjà enfin je me disais déjà
1076 merde et puis ça dure, ça dure des années et puis après ... il y a les stages avec DB où t'entend
1077 dire que ben quand tu sens le mouvement c'est le divin, c'est l'amour du divin qui vient te
1078 toucher, là tu te dis putain

1079

1080 **A : On va finir juste par une dernière question, à moins que toi tu aies des choses qui te**
1081 **viennent et ... que tu aies envie de partager spontanément ? sur ce thème**

1082

1083 L : Non ben là j'ai

1084

1085 **A : Non euh ... toi, enfin tu y as un peu répondu d'ailleurs pendant l'entretien mais ...**
1086 **qu'est-ce que tu as appris toi au contact de ses difficultés ? ... et de leur évolutivité ?**
1087 **..... Si tu as appris, si tant est que tu aies appris quelque chose je pose une**
1088 **hypothèse.**

1089

1090 L : Oui euh ... je pourrais dire que j'ai appris que les choses peuvent changer parce que
1091 c'est vrai que pendant 5 ans quand j'ai parfois des expérience aujourd'hui je n'aurais jamais

1092 pensé que ça puisse m'arriver un jour qu'est-ce que j'ai appris puis quoi ? c'était quoi
1093 la question ?

1094

1095 **A : par rapport aux difficultés ou même par rapport à la façon dont elles ont évolué ...**
1096 **pour toi ?**

1097

1098 L : Ben j'ai appris aussi que oui qu'on est, qu'on ne rentre pas tous dans le même moule,
1099 qu'on est différent et ... c'est un peu ce que je te disais tout à l'heure moi je me trouve très très
1100 chanceuse dans ma vie, j'ai toujours pensé ça même dans les moments difficiles, déjà parce
1101 que j'ai cette joie de vivre mais aussi parce que voilà j'ai rencontré le mouvement, j'ai eu la
1102 chance de rencontrer C3, j'ai la chance de pouvoir parler avec DB quand j'ai besoin, il ne m'a
1103 jamais dit non et ... et surtout ce que je peux voir et ça c'est, alors c'est vrai c'est comparé
1104 mais je ne peux pas m'empêcher de le faire, c'est que moi justement avec ma pauvreté
1105 perceptive du début qui existe encore aujourd'hui j'imagine par rapport aux autres ... le
1106 chemin que j'ai fait ... tout le monde ne l'a pas fait tu vois c'est ce que et que du coup je
1107 dirais ça dans le sens pas pour dire que je suis mieux que les autres ou je suis moins bien que
1108 les autres dans ça et mieux dans autre chose, c'est que voilà c'était mon chemin et que je ne le
1109 regrette pas parce que même avec la souffrance, de toute façon je ne veux rien regretter de
1110 ma vie (*rire*) ça c'est clair mais même avec voilà cette souffrance du début dont j'ai parlé et
1111 bien je crois que c'était mon chemin ... et que là où il m'emmène c'est là ou je dois aller ... et
1112 même s'il a fallu passer par là bien c'est comme ça, c'est certainement mon histoire enfin tout
1113 ce qu'on sait sur, aujourd'hui voilà les gens qu'ont une difficulté à percevoir, qui sont ...
1114 planqués pour ne pas percevoir ce qui fait mal du coup, enfin je dirais ça de moi mais je
1115 pense que maintenant, ça se repère un peu, il y a une typologie quoi des gens, qu'on peut
1116 certainement repérer et bien voilà c'est mon histoire, c'est ma vie, c'est oui je pourrais
1117 peut-être dire j'aurais aimé que ce soit différent, de moins en bavard, de sentir plus ... je crois
1118 pas non, c'était douloureux mais voilà c'était le passage ... il y a des choses douloureuses dans
1119 la vie qu'il faut passer pour ... pour accéder à autre chose et bien moi c'était comme ça pour
1120 moi. Donc je n'ai pas répondu à la question mais je ne sais pas si ...

1121

1122 **A : Si, si c'est bien enfin c'est bien en tout cas c'est ce que tu retiens toi quoi. Et juste**
1123 **pour finir ... qu'est-ce que tu retiens de cet échange ou qu'est-ce que tu as appris**
1124 **éventuellement de cet échange entre nous là ce matin ?**

1125

1126 L : J'ai réalisé à quel point ... j'ai réalisé à quel point ... ma rencontre avec C3 avait été ... je le
1127 savais qu'elle avait été importante, c'est même je dirais jusqu'à aujourd'hui c'est la rencontre
1128 de ma vie, qui a changé ma vie quoi, je ne parle pas des hommes hein oui ça m'a permis
1129 de ... ben déjà de refaire le chemin, je ne l'avais pas fait, depuis longtemps

1130

1131 **A : Refaire le chemin justement de ton parcours ?**

1132

1133 L : Oui ... ça m'a permis voilà de réaliser aussi que C3 avait été ... avait eu un rôle encore plus
1134 important que je ne l'avais ... vu, que donc il y a eu un moment dans ma vie où j'ai réalisé que
1135 j'existais, qu'avant je n'existais pas et encore, il faudrait encore définir les différentes nuances
1136 d'exister, là il s'agit vraiment du b.a.b.a. quand je dis ça c'est j'ai réalisé que j'étais là quoi, que
1137 j'existais, que j'avais une vie, que ce n'était pas seulement les autres qui existaient ou que je

1138 n'existais pas pour les autres ... mais que j'avais une vie moi ... ça et puis et puis peut-être
1139 ce que j'ai dit à la fin là que je n'ai pas de, parce que sans vouloir faire, jouer les victimes
1140 forcément mais, ça était vraiment une souffrance ce truc-là, vraiment, longtemps, mais de
1141 voir qu'aujourd'hui je ne le regrette pas que je ...presque je le valide parce que c'est mon
1142 chemin, ça me permet d'accepter, peut-être même pour l'avenir tu vois, enfin d'accepter de ...
1143 en même temps ça fait parti vraiment de ma philosophie de vie aujourd'hui ... que enfin de ...
1144 enfin d'ouverture, de peut-être de tout est possible qui commence à exister pour moi ... et que
1145 même si ça passe par des choses pas faciles ... ben c'est comme ça hein.

1146

1147 **A : C'est quoi que tu es en train de dire là ? que après le pas facile ou à travers le pas**
1148 **facile il peut y avoir le**

1149

1150 L : J'en sais rien en général, en ce qui concerne mon parcours dans le Sensible ... oui ce que je
1151 constate c'est ce que je te disais tout à l'heure, malgré 5 ans (sourire) de galère perceptive,
1152 aujourd'hui ... je crois, peut-être je me trompe, peut-être quelqu'un aurait un regard différent
1153 de ma vie, mais moi je crois que ma vie est complètement ancrée dans le Sensible et s'appuie
1154 dans le Sensible donc ... ben en 10 ans, en 10 ans c'est pas mal et je ne dis pas ça dans le sens
1155 performance je dis ça dans le sens je suis heureuse quoi, je suis heureuse de ça ... donc ben
1156 voilà c'est comme ça la vie ça peut pas, de toute façon si c'était tout le temps facile on ne le
1157 saurait même pas.

1158

1159 **A : Hum, super ... merci ma belle**

1160

1161 L : Et puis je te remercie