

Macolin, le 1 juin 2018

Travail de bachelor dans le cadre du bachelor de la Haute
école fédérale de sport de Macolin HEFSM

La relation au corps au cœur de l'apprentissage

Une implication sincère dans son processus d'apprentissage

par la présence à soi.

Conseillers : Andre Gogoll & Dominique Fankhauser

Un travail de Jonathan Rousselle

Avant-propos

En découvrant ces moments de justesse où enfin je me considère dans mon intégrité, je réalise l'ébauche qu'est encore mon éducation, ma formation, mon chemin de vie. Je ressens aujourd'hui le besoin de découvrir des espaces dans lesquels il est possible de se sentir dans cette intégrité.

Pour l'instant tout me sonne comme compensation. J'étudie trop avec la tête, je vais défouler mon corps dans le sport. Au final corps et esprit sont épuisés, car corps et esprit sont utilisés pour des fins. Ils servent un but extérieur à eux-mêmes. L'effet pendulaire des compensations a tôt fait de me détruire. Ma tête se ramollit, est désinvolte dans ses démarches estudiantines, et mon corps se tend avec violence vers un idéal sportif.

La remise en question de son fonctionnement motive ce travail. Celui de se considérer dans sa totalité en s'accompagnant dans des activités où il faut s'impliquer dans l'expérience de ressentir – éprouver – et comprendre par la réflexion. Cette expérience de l'apprentissage est basée sur l'expérience des sens. Un apprentissage qui se nourrit de ce que nous sommes en train de devenir. Et non sur ce que nous devrions devenir.

« Aucun symbole ne peut vraiment exister dans l'esprit de quelqu'un s'il n'a pas d'abord une réalité dans son corps. » M. Buber

Remerciements

Merci à Andre Gogoll, mon conseiller, qui a eu confiance en moi.

Merci à Laila Frattini pour son enthousiasme et qui m'a ouvert les portes de sa classe.

Merci à mes sœurs qui m'ont lancé des pointes de clartés.

Merci à ma mère, ma sœur et mon frère pour leur relecture.

Merci à moi de m'être impliqué sincèrement dans ce travail, il fallait bien que dans mes études, ça arrive un jour.

« L'amour de soi !

L'amour de soi est le fondement de l'amour. Il s'ancre d'abord dans la stupéfaction d'être vivant et étrangement dans l'expérience du corps. »

C. Singer

Sommaire

Résumé	4
1. Introduction	6
1.1 <i>Contexte et situation initiale : Légitimité de l'unité corps-esprit dans l'apprentissage</i>	6
1.2 <i>État de la recherche : Nécessité de la présence à soi ?</i>	7
1.2.1 <i>Facettes et ouverture de la qualité de présence à soi</i>	8
1.3 <i>But, question de recherche et hypothèse : Le troisième corps</i>	11
1.4 <i>Cadre théorique</i>	12
2. Méthode	17
2.1 <i>Echantillon</i>	17
2.2 <i>Déroulement de l'expérience</i>	17
2.3 <i>Rôles et évaluation des données</i>	19
3. Présentation des résultats	20
3.1 <i>L'implication des élèves dans la tâche</i>	20
3.2 <i>La qualité du vécu subjectif</i>	22
3.3 <i>Reconnaître la richesse du vécu subjectif</i>	25
4. Union des trois niveaux d'analyse et discussion	26
4.1 <i>Point faible et point fort</i>	30
4.2 <i>Approfondissement et importance pour la pratique</i>	31
5. Conclusion	32
Bibliographie	34
Déclaration sur l'honneur et cession des droits d'auteur	35

Résumé

Introduction

La place du corps dans l'apprentissage est légitime. König (2007) parle d'une pensée provenant du corps. Un sens du mouvement qui se métamorphose en une forme psychique. Berger (2004) évoque que « ce lien établi entre corps et pensée transforme nécessairement les conceptions dans le domaine de la pédagogie, de la didactique, des processus d'apprentissage (...) » (p. 41)

Quel rôle donner au corps ? Cencig (2012) parle de découvrir les richesses de l'éprouvé corporel grâce à la présence à soi. Être présent dans son apprentissage, c'est se donner soi-même comme but. L'étudiant apprend à découvrir en se découvrant. Il est sujet dans son apprentissage. Cette nouvelle signification éveille en lui une motivation intrinsèque. C'est ce que nous qualifierons *d'implication sincère dans l'apprentissage*.

L'allemand en tant que langue étrangère sert de terrain d'expérience. L'expressivité du geste fait le pont entre corps et esprit.

Le rôle central de la présence à soi et son ouverture sur l'implication sincère scelle notre but :

Lier la présence à soi à l'apprentissage de l'allemand et observer les manifestations de l'implication sincère.

Méthode

Les travaux de Bois (2007) sur le corps sensible donne un « processus de transformation au contact de la relation au corps sensible » (p. 307). Sur cette base, 5 étapes furent établies afin d'introduire l'apprentissage de la présence à soi dans un cours d'allemand à l'école primaire de Peschier (GE).

Résultats

« Dans la recherche d'une manière d'exprimer ce qu'ils sont, les élèves se sont bloqués et sont restés désespérés. Une fois le banal dépassé, une fois le premier mouvement singulier osé, ils furent pris dans leur engagement. » Beaucoup de gêne dans cette découverte de soi. Mais pour la moitié de la classe une curiosité a pris le dessus. Un élan de confiance a surgit. Les élèves ont décrit cette manière d'apprendre l'allemand de « *motivant et ludique.* »

Discussion et conclusion

L'implication était *sincère* dans l'apprentissage de la présence à soi. L'effet sur l'apprentissage de l'allemand apparaît positif mais moins *sincère*. Les notions de honte ou de gêne sont souvent ressorties. Cependant, beaucoup ont éprouvé cet élan, cette confiance en eux qui leur a donné de l'énergie. Tous ont mentionné l'aspect ludique et motivant de cette manière d'apprendre l'allemand. Même si cela fut vécu et exprimé superficiellement, nous pouvons dire que l'apprentissage de la présence à soi provoque un intérêt général et incite à s'impliquer sincèrement.

Cette démarche demande à l'enseignant d'accompagner les élèves. Pour se faire, il lui faut s'impliquer sincèrement lui-même. Ce thème de la présence à soi devrait faire partie de la formation en pédagogie.

Le mouvement de libération des entreprises par exemple, considère l'employé comme sujet. Être sujet dans son activité professionnelle exige d'être présent à soi. Cette capacité n'est pas innée. Des séminaires sur l'apprentissage de la présence à soi au sein de son activité seraient appréciés des entreprises.

1. Introduction

1.1 Contexte et situation initiale : Légitimité de l'unité corps-esprit dans l'apprentissage

Aujourd'hui, l'éducation est basée sur le développement des processus intellectuels, les autres facultés sont peu abordées. Or, selon König (2007) la base de l'épanouissement de l'être humain est somatique :

Dans notre enfance, nous faisons (...) l'apprentissage des lois de la géométrie et de l'arithmétique par l'intermédiaire de notre propre corps et de manière dynamique. Par la suite, celles-ci surgissent de nouveau dans le cours de nos pensées, rendues psychiques et abstraites. (p. 133)

König nous dit qu'une force nous fait découvrir le monde à quatre pattes, puis nous pousse à acquérir la station debout et continue à nous animer dans l'apprentissage de la marche. La force qui anime notre corps dans l'espace et nous fait prendre conscience de celui-ci. La force qui se manifeste dans le sens du mouvement. C'est la même qui agit dans la compréhension de l'arithmétique et de la géométrie. Le sens du mouvement se métamorphose en sens des mathématiques. Pourquoi négliger le sens du mouvement dans la découverte des notions abstraites ? N'y a-t-il pas là un soutien, une possibilité d'étoffer la compréhension ? Vers quel apprentissage chacun de nos sens nous mène-t-il ?

C'est le temps d'apprendre à connaître les rapports sensibles que les choses ont avec nous. Comme tout ce qui entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive ; c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle : nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. (Rousseau, 1966)

Que dit Berger (2004) en exposant « l'idée que toute pensée passe par le corps ; que toute pensée, même, est corps ; plus encore, que le corps est la personne. » (p. 40) Que devons-nous comprendre ? Le corps ne peut pas être négligé de la vie psychique. Le corps doit prendre part à toute activité. Faire sans le corps, c'est faire sans soi.

Colin & Lemaître (1975) parlent de « la redécouverte de l'unité indissociable de l'homme. Corps et psyché, vie intérieure et expression corporelle sont inséparables dans l'homme vivant et éveillé. » (p. 17) A qui l'école s'adresse-t-elle ? A notre vie intérieure ? A notre expression corporelle ? « L'homme vivant et éveillé » dans son apprentissage, existe-t-il ?

Berger (2004) annonce : « Ce lien établi entre corps et pensée transforme nécessairement les conceptions dans le domaine de la pédagogie, de la didactique, des processus d'apprentissage. » (p. 41).

La légitimité du corps dans les processus d'apprentissage n'est plus une question. Il s'agit maintenant de savoir quelle est sa place ? Quel est son rôle ? Comment l'intégrer ?

Le corps est devenu maintenant un objet de recherche d'actualité en sciences humaines. (...) Le corps suscite aujourd'hui de nouvelles interrogations : quelle part prend-il dans les processus d'apprentissage formels et informels ? Qu'est-ce que signifie apprendre au niveau du corps ? Comment les expériences du corps participent-elles à la formation de soi ? (Delory-Momberger, 2005, p. 5)

1.2 *État de la recherche : Nécessité de la présence à soi ?*

Il est difficile de percevoir la place du corps dans le processus d'apprentissage, autant légitime qu'elle soit. Pourquoi ? König (2007) nous ouvre une voie :

Le sens du mouvement nous libère. Il nous affranchit en tant qu'âme (...). Nous ne devons percevoir grâce à lui ni le corps, ni l'environnement comme contrainte (...) Et quand l'âme vit dans le déploiement de ces facultés motrices (courir, sauter, modeler, pétrir...), elle est saisie d'un seul sentiment : la joie. (p. 95)

Être affranchis en tant qu'âme ne signifie pas être affranchis du corps. Le corps n'est plus une contrainte ne signifie pas le corps n'est plus. La joie se ressent « quand l'âme vit dans le déploiement de ces facultés motrices. » En d'autres mots, la qualité de présence à son mouvement, à soi, est exigée pour ressentir la joie. Que se passe-t-il si nous sommes absents ? Cencig (2012) témoigne: « Il est vrai qu'à cette époque j'habitais si peu mon corps que je ne percevais pas la qualité de ce qui m'était offert. » (p. 12). Cencig décrit cette distance d'« ivresse intellectuelle », de « muraille », ou encore de « brume qui nous dissimule au monde. » (p. 11-12).

Nous arrivons à un point crucial dans cette étude : donner au corps son rôle dans l'apprentissage implique la notion de présence à son mouvement, à son corps, autrement dit à soi. Il n'est pas possible d'être distant vis-à-vis de son corps et d'en percevoir la qualité.

Bois (2007) définit la présence à soi comme « l'auto-révélation et l'auto-crédation de soi à partir de l'éprouvé corporel. » (p. 341). Quelque chose se révèle à nous. Le voile se lève sur un éprouvé corporel, il y a perception. Puis, cette perception de soi ouvre sur un être soi.

En d'autres termes, la présence à soi est la capacité à se percevoir dans un éprouvé corporel, et à être, à créer ce qui fut perçu. Dans la présence à soi, la présence au corps est indéniable. Mais nous sommes « affranchis en tant qu'âme » et ne percevons pas le corps comme fardeau. Le corps ne pose pas sa contrainte et l'éprouvé corporel s'efface du centre de notre attention. C'est par le sens du mouvement que nous avons atteint cet affranchissement. Aussi, c'est par le sens du mouvement que nous renouons avec un *intérêt* pour l'éprouvé corporel, celui qui permet de dissiper la « brume qui nous dissimule au monde ». Ainsi, nous évitons les errances dans les « ivresses intellectuelles » et nous redéfinirons la place du corps dans le processus d'apprentissage.

1.2.1 Facettes et ouverture de la qualité de présence à soi

Aborder la qualité de présence présente une difficulté : il est délicat d'objectiver cette dernière. Son observation s'en retrouve contraignante si le vécu subjectif de chacun n'est pas pris en compte. Marchand (2012) a étudié cette subjectivité sous l'angle suivant :

Il s'agit d'étudier le passage entre une sensation corporelle, ou un vécu 'non subjectivé' par son protagoniste, c'est-à-dire dans lequel le sujet (...) reste distancié de son contenu, et un 'vécu subjectivé', à travers lequel le sujet apparaît ; plus simplement : le passage entre un vécu du corps et un vécu de soi à travers son corps. (p. 7)

Nous retrouvons là, la base de la présence à soi : la perception de soi. Marchand (2012) en parle de la manière suivante : « En éprouvant son corps, le sujet s'éprouve, il accède à une palette de vécus internes évolutifs le renvoyant à lui-même et à sa propre vie. » (p. 40). Cet accès à soi, cette révélation de soi à travers le corps, nous renvoie à nous-même. Nous sommes sujet de ce que nous faisons. Nous parlons d'apprentissage *subjectif*, un apprentissage dans lequel nous sommes sujet. Cette notion d'être sujet nous intéresse. Vers quoi cela nous mène-t-il ? En plus des richesses que chacun découvrira en lui, quelle opportunité offre cette subjectivité dans l'apprentissage?

Dagot (2007), étudie le sens dans l'apprentissage. Dans son étude, il affirme que « la question de sens est intimement liée au sujet, et à sa transformation. » (p. 32). Il est évident pour Dagot qu'être sujet dans sa *formation* fait sens. Dagot nous confirme ce lien entre sens et apprentissage subjectif en expliquant le rôle du corps dans l'émergence de sens : « le sens émerge chez le sage

par une liaison cognition-corps. Nous retrouvons la notion d'un *sens corporel* d'où émerge la signification. » (p. 29). Là où le corps est, la présence est, le sujet est, le sens émerge.

Cette émergence de sens ouvre sur la notion de motivation. Selon Carré (2005), il existe « trois processus motivationnels pertinents quant à l'engagement et à la persistance dans les démarches d'apprentissage : la valeur du but, l'auto-efficacité et le sentiment d'autodétermination » (p. 142). Dagot (2005) lie le sens et la motivation: « La question du sens nourrit tout particulièrement la valeur du but (sens du but) et l'autodétermination (en tant que motivation intrinsèque). » (p. 39). Encore une fois, l'assemblage se fait et l'omniprésence de l'unité apparaît. Tout est imbriqué et sonne à l'unisson. Nous pouvons le constater dans cette boucle : la présence à soi nécessite la perception de son corps, à travers cette attention portée au corps nous devenons sujet, être sujet donne sens, le sens nourrit la motivation intrinsèque. Carré et al, (1997) parlent de cette boucle où tout s'imbrique: « L'homme a besoin de se donner lui-même comme but. [...] Poursuivre des buts qui feront parties de la conception de soi trouve sa motivation en soi-même et mène d'ordinaire vers de meilleurs résultats. » (p. 183).

Afin de suivre des buts (suivre une direction, un sens) qui font partie de la conception de soi, il est nécessaire de savoir ce qui est en soi et de le projeter dans une direction (qualité de présence). Se forme un apprentissage basé sur ce que nous sommes en train de devenir et non sur ce que nous devrions devenir. Ce chemin est individuel (subjectif et significatif) et son moteur est la motivation intrinsèque. Une motivation qui émane de soi porte et donne de la joie dans la réalisation de la tâche. Le plaisir d'apprendre c'est quand la tâche elle-même est plus importante que l'utilité de la tâche : « En éclairant le sens, le chemin devient plus important que le sens. Le sens s'y dissout. » (Dagot, 2007, p. 13).

La présence à soi dans son apprentissage ouvre sur la motivation intrinsèque et le plaisir d'apprendre. Mais à quoi ressemble le revers de la médaille ? Francisco (1996) pose la base du problème :

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. (p. 185)

Explorer, percevoir son expérience n'est pas spontané, et l'exprimer est encore plus difficile. Prouteau (2006) nous explique vers quoi ouvre cette expression :

La mise à nu du sujet ainsi appelé à répondre de lui-même construit l'identité dans la relation. [...] Le sujet parlant à la capacité anthropologique de produire un récit pour donner à ses expériences la forme propre dans laquelle il se reconnaît et se fait reconnaître des autres. (p.179)

Apparaît la problématique de la présence à soi (auto-révélation et auto-crédation de soi à partir d'un éprouvé corporel). L'Homme doit éduquer sa capacité à plonger en soi. Sur cette perception floue, il doit donner à son expérience une forme propre (auto-crédation) qui nourrit la reconnaissance. Le manque de confiance légitime dans cette perception, mène vers une dévalorisation de l'éprouvé corporel. L'Homme n'est plus en mesure de donner une *forme propre* à son expérience pour se reconnaître et se faire reconnaître.

Pujade-Renaud et Zimmermann (1979) se sont retrouvés face à cette difficulté lors d'expériences sur la relation non-verbale. Leurs remarques étaient les suivantes :

- I. « Impuissance à transmettre autre chose que des informations élémentaires ou banales.» (p. 30)
- II. « Activités stéréotypées, remplissage. L'agir n'est pas langage mais fuite. [...] Il leur arrive de dire leur impuissance ou leur difficulté à investir une telle situation. » (p. 31)

Dans ces commentaires, nous percevons la peur, l'incapacité à vivre la mise à nu que demande l'auto-crédation de soi. Cette difficulté à se percevoir est la « muraille » ou la « brume qui nous dissimule au monde » qu'a éprouvée Cencig (cité plus haut). Cette absence d'information essentielle a une conséquence : l'impossibilité d'être sujet dans son apprentissage, l'impossibilité de se donner soi-même comme but. La boucle est rompue. La construction de l'identité et la reconnaissance doivent trouver d'autres voies de satisfaction. L'utilité, le résultat et la réussite sont alors plus importants que le chemin lui-même et deviennent les uniques objets de reconnaissance. L'apprentissage à « explorer son expérience » reviendrait à écrouler la « muraille ».

Berger (2004) estime qu'il vaut la peine de dépasser ce blocage, cette « distance gênée qui existe entre l'individu et son propre corps ou les résistances, corrélées à cette distance, à se considérer dans sa propre existence corporelle. » (p. 46). La solution se trouve « du côté de la méthodologie employée. » (p. 45). Berger a, en dehors de l'éducation, perçu une ambiance qui permet de dépasser ce blocage :

« Contrairement à la situation générale rencontrée dans les Sciences de l'éducation, les participants aux groupes de formation ou de thérapie ont fait le choix de se concerner corporellement ; c'est de leur propre chef qu'ils ont fait une démarche active d'expérimenter les modes de perception et d'expression de leur corps. » (p. 45)

Les notions de choix et d'implication sont indéniables dans l'acte de percevoir et d'exprimer un éprouvé corporel. Ce sont d'autres contraintes qui s'ajoutent au concept de présence à soi.

Définir la place du corps dans l'apprentissage est complexe. Les thèmes abordés sont profonds et cachent une ou plusieurs contraintes. En outre, ces contraintes sont en contradiction avec les mesures actuelles pour *motiver* les élèves : attentes de l'enseignant, menace de l'évaluation. Comment faire jaillir cette source qu'est la motivation intrinsèque ? Comment replacer le désir d'apprendre au cœur de l'élève ? Ces deux questions jettent une ligne directrice. Suivons-les et créons un court résumé de ce chapitre :

Atteindre le désir d'apprendre au cœur de soi, demande de descendre au cœur de soi. La capacité à s'explorer n'est pas innée, elle s'éduque. Se forme alors un double apprentissage. Nous apprenons à nous découvrir tout en découvrant une matière extérieure. Se donner soi-même comme but pour apprendre à s'apprendre en apprenant. C'est ce que nous qualifierons *d'implication sincère dans l'apprentissage* :

- Descendre en soi avec les notions d'une matière extérieure.
- Remonter en exprimant une connaissance teintée de son propre vécu.
- Reconnaître les découvertes, les richesses révélées.

Nous reconnaissons là le propre de la présence à soi, introduit dans un double apprentissage. Ce lien unit corps et esprit. Qu'est-ce qui émane de cette union ?

1.3 But, question de recherche et hypothèse : Le troisième corps

En creusant derrière la notion de présence à soi, nous découvrons ses composants et ses manières d'être : La perception et l'expression d'un éprouvé corporel au sein de l'apprentissage le rend subjectif. Être sujet fait sens. Le sens motive et débouche sur le plaisir d'apprendre.

Notre but n'est pas d'atteindre la fin de la chaîne, et d'obtenir de meilleurs résultats, mais d'en éprouver le chemin. Se focaliser sur le résultat est contradictoire avec notre démarche. Le vécu de l'expérience prédomine l'issue. L'apprentissage est basé sur un « être ce que je deviens », et

non sur un « devenir ce que je suis. » (Dagot, 2007, p. 30). Se forme alors un apprentissage basé sur ce que nous sommes en train de devenir et non sur ce que nous devrions être. Vivre un double apprentissage ouvrant l'accès au désir d'apprendre.

Sur cette base, **le but** est formulé ainsi :

Lier l'apprentissage de la présence à soi à celui de l'allemand et observer les manifestations de l'implication sincère.

Le vécu du mouvement sera lié à l'apprentissage de l'allemand en tant que langue étrangère. Le choix du terrain de l'allemand sera expliqué dans le chapitre qui suit. Nous connaissons le rôle du corps dans l'apprentissage et l'importance de la présence à soi. Lier le corps et l'esprit en respectant leurs qualités et leurs besoins, vers quelle découverte cela nous mène-t-il ? Ainsi, naît notre **question de recherche** :

L'apprentissage de la présence à soi au cœur de l'apprentissage de l'allemand, ouvre-t-il sur une implication sincère ?

Découvrir cette ouverture c'est prendre conscience de son corps en tant qu'outil de perception et d'expression en vigueur dans l'apprentissage. Lier l'enseignement de König (vu au chapitre 1.2) à l'apprentissage : « Vivre ses facultés motrices » dans un contexte d'apprentissage et « être saisi du sentiment de la joie ». Lier le corps et l'esprit afin de voir naître un sentiment : la joie d'apprendre. **Notre hypothèse** s'en laisse inspirer :

L'étudiant faisant l'expérience d'un apprentissage subjectivo-significatif découvre un monde à la fois extérieur et intérieur. L'un s'inscrit dans l'autre et vice versa. La langue allemande devient une nouvelle opportunité d'être, une nouvelle manière de s'exprimer pour aller à la rencontre de nouvelles perceptions.

1.4 Cadre théorique

Comment créer cette union cognition-corps en faisant preuve de cohérence ? Le terrain est celui de l'apprentissage de l'allemand. La langue, le verbe, l'expression. Quel est le rôle du mouvement dans l'expression ? Pour König (2007), « Avec les gestes, nous précisons chaque mot prononcé ; ils revêtent d'un sentiment tangible le contenu des phrases exprimées (...) Le geste est un langage de la sensibilité. » (p. 135). Le mouvement expressif, le vécu de l'expression sensible est associé à la langue allemande : quel est l'impact de cette association ?

Une expérience intime (subjective) colore le monde étranger de la langue allemande. Une manière de se sentir chez soi, en étant chez l'autre. Ainsi, nous légitimons le rôle du mouvement, il doit être expressif.

Comment créer ce cheminement subjectivo-significatif ? Comment mettre en scène ce mouvement expressif, pour qu'il donne de sa saveur ? Quelles étapes sont essentielles ? Dans son travail, Bois (2007) a dégagé les invariants dans le « processus de transformation au contact de la relation au corps sensible. » (p. 307). Son tableau récapitulatif sert de base pour intégrer le mouvement et ses richesses dans l'apprentissage de l'allemand. Les quatre étapes qu'il donne sont les suivantes :

- I. S'exposer – Expérience extraquotidienne
- II. Ressentir – Sensation, tonalité
- III. Devenir – Manière d'être à soi
- IV. Être – Manière d'être au monde

Pour résumer brièvement la réflexion qui porte ces étapes, et pour expliquer notre choix, un court paragraphe vous est donné. Chaque étape y est mentionnée :

Jusqu'alors, l'étudiant confinait son langage intérieur dans la confidentialité de son corps, un langage silencieux (besoin de s'exposer). Notre questionnement porte sur le transfert du monde des sensations (ressentir) vers le monde de la signification (devenir). Mais il reste à déployer notre réflexion pour comprendre le passage de la sensation vers une manière d'être (être). Cette dernière est plus impliquante pour l'étudiant car il ne s'agit plus d'une simple sensation, mais d'un contact signifiant qui informe l'étudiant de son état. Nous assistons à l'émergence d'une prise de conscience spontanée reliée à un vécu corporel. (Bois, 2007, p. 294)

La première étape est de s'exposer. Cependant, Bois (2007) met en garde:

Effectuer un geste comme on le fait dans sa vie quotidienne ne suffit pas pour créer une vraie rencontre avec soi. Le mouvement usuel a perdu sa fonction expressive et perceptive au profit de l'exécution automatique, efficace certes mais sans saveur. (p. 108)

Or, nous avons besoin des qualités *expressives et perceptives* du mouvement. Il est nécessaire de faire un effort, celui de l'extraquotidien : « Faire l'expérience extraquotidienne demande un effort, celui de s'extraire de son quotidien, de ses habitudes, de ses modes répétitifs, de ses caricatures, de ses facilités (...) l'effort d'accepter ce qui se donne au sein de l'expérience. »

(Berger, 2006). Cette notion d'extraquotidien se retrouve également dans le monde de la danse. Dumont (2014) décrit le cheminement des danseurs vers un geste singulier comme « une recherche de la suspension en déplaçant systématiquement le geste de leurs perceptions habituelles et de leurs habitudes. » (p. 8).

Sortir de ses habitudes. Cette première étape est brutale. Pour l'accès à la richesse de l'expressivité du geste, nous devons éviter la fuite. Une observation de Pujade-Renaud et Zimmermann (1979) nous le rappelle : « Activités stéréotypées, remplissage. L'agir n'est pas langage mais fuite. » (p. 31).

Une étape s'ajoute pour préparer à l'intensité de l'extraquotidien. Nous avons maintenant 5 étapes.

1. Se rendre disponible – La marche d'approche

Cette nouvelle première étape permet de se rendre disponible à s'exposer. Celle-ci revêt la forme de l'expérience extraquotidienne, mais sans ses contraintes. Il s'agit de *rendre normal* le fait de s'exposer.

2. S'exposer - Expérience extraquotidienne

L'exposition se fait au moyen d'un mime extraquotidien. Rappelons-nous la qualité du geste selon König (2007) : « Avec les gestes, nous précisons chaque mot prononcé ; ils revêtent d'un sentiment tangible le contenu des phrases exprimées (...) Le geste est un langage de la sensibilité (...) » (p. 135) L'expérience sera rendue extraquotidienne par l'ajout de deux contraintes aux mouvements expressifs : la lenteur et la cécité. Ces deux éléments travaillent, entre autre, à la subjectivation de l'expérience. Pour Aprea (2007), « la lenteur constitue un des éléments essentiels pour enrichir la relation à soi à travers la perception. » (p. 26) Notre choix pour la cécité est motivé par Copeau et Aliverti (1988) : « il faut qu'il (l'élève) commence au plus près possible de lui-même – et, pour qu'il ose être complètement sincère, lui cacher le visage, lui donner un abri derrière un visage impassible (...) il faut éviter avant tout, et dès le début, tout ce qui pourrait amener au « maniérisme », à la « manière de faire », à la fabrication.» (p. 295).

3. Ressentir - Sensation, tonalité

L'espace ouvert par la cécité et la lenteur encourage la présence au ressenti. Cependant, cette troisième étape est difficile d'accès. Rappelons-nous les paroles de Francisco (1996) vues plus haut : « La capacité d'un sujet à explorer son expérience n'est pas spontanée. » (p. 185). Le regard est plus facilement tourné vers l'extérieur. Aussi, l'expérience similaire de l'autre aura de l'importance. Dans l'observation de l'autre, une lumière fait son chemin dans la direction opposée, vers l'intérieur. Le rapport à soi se construit aussi dans le rapport à l'autre. Dagot (2007) l'énonce ainsi : « Ce sens qui émerge d'un rapport au sujet n'est cependant pas uniquement tourné vers l'intérieur. » (p.111).

4. Devenir – Manière d'être à soi

Bois (2007) voit cette étape comme « le transfert du monde des sensations vers le monde de la signification. » (p. 294). C'est une descente en soi, un devenir à aller chercher. Cependant la mise en relief du vécu intérieur est délicate. L'étude de Bois (2007) a plus approfondi les nuances du ressenti. Il y accède par des entretiens à médiations corporelle :

Une expérience ne peut livrer la totalité de son contenu et de son sens tant qu'elle reste silencieuse. L'entretien à médiation corporelle a pour rôle d'offrir un espace pour cette verbalisation et, plus encore, de la soutenir, la faciliter, la permettre, voire la provoquer si nécessaire. (p. 111)

Notre « entretien à médiation corporelle » se fera sous forme de questionnaire. Les questions de cette étape seront au nombre de 3. La première sera globale afin « d'offrir un espace » et les deux suivantes seront précises pour « soutenir, faciliter voire provoquer ».

5. Être

Bois (2007) décrit une cinquième étape qui s'appuie sur la quatrième : « L'étudiant connaît de l'intérieur l'expérience du sensible (...), et c'est à partir d'elle qu'il déploie de nouvelles ressources, de nouvelles manières d'être à soi et aux autres. » (p. 295). Après la quête du devenir, le but est d'être ce qu'on devient. Après l'intensité du ressentir, le sens émane éclairant ses chemins. Après l'extraction du sens, ce dernier s'incarne.

Nous observerons via le questionnaire « de nouvelles manières d'être à soi » et des nouvelles manières d'être dans son apprentissage de l'allemand. Une question ciblera sur ce que l'élève a appris sur lui. Une deuxième s'intéressera à comment l'élève a-t-il perçu son apprentissage sous cette forme.

Le questionnaire couvre les étapes 4 et 5. Il correspond à ce que Bois (2007) fait sous forme d' « entretien ». Nous prendrons en compte l'importance de l'accompagnement dans ce type de réflexions :

Cet entretien, appelé également « entretien d'analyse de vécu », a pour objectif de guider le sujet successivement dans la mise en mots de ce qu'il a vécu durant l'expérience (...), dans la reconnaissance et la valorisation de ce qu'il a vécu, dans la saisie de l'intelligibilité de ce vécu et dans l'amorçage du processus réflexif qui permet ensuite d'en extraire tout le sens a posteriori. (Bois, 2007, p. 111)

L'aspect de guide est important. Un accompagnement, dans la réflexion ouverte par les questions, est nécessaire. Au travers de la réflexion, l'individu peut lier son expérience subjectivo-significative à l'apprentissage de l'allemand. Il crée un rapport familier avec la vie intime du corps et avec une langue étrangère. Bois (2007) l'exprime ainsi : « comme le rapportent souvent les étudiants, restaurer un rapport familier avec les phénomènes de la vie intime du corps implique de soigner la relation au corps. » (p. 295). Le rapport au corps dans la présence ouvre sur l'amour de soi.

*Lien familier, donne envie de soigner.
Vie intime et apprentissage rassemblés
Sous les caresses de la présence,
Dans les richesses du mouvement.*

2. Méthode

La partie théorique s'est incarnée dans le contexte suivant :

2.1 Echantillon

L'expérience fut faite dans deux classes de huitième Harmos de l'école primaire de Peschier (Genève). Ces classes étaient constituées de 18 filles et 20 garçons. Les élèves étaient âgés de 12 ans \pm 1. Ces deux classes ont bénéficié de trois années d'apprentissage standard de l'allemand.

2.2 Déroulement de l'expérience

Le cadre théorique nous a donné cinq étapes. Deux leçons d'allemand ont été nécessaires pour les insérer dans la pratique. Une première pour se rendre disponible et commencer à préparer son exposition. Une seconde, la semaine suivante, pour s'exposer, ressentir et revenir sur son expérience. Avant d'entrer dans la description, Aprea (2007) nous signale un élément important sur le rôle de l'enseignant. Rôle qui s'applique à notre démarche :

La créativité du pédagogue s'exprime, d'abord, par l'élaboration d'exercices où il met en forme les découvertes et les apprentissages issus de sa propre expérience pour les transmettre ; ensuite, la créativité du pédagogue se manifeste dans la capacité d'inscrire son acte de médiation dans l'immédiateté de la relation pédagogique, comme le suggère Linth : « Tu ne transmets pas parce que tu sais. Ta connaissance devient transparente à travers ce que tu fais, ici et maintenant. Tu ne transmets jamais un passé. » (p. 8)

Ces conditions de transmissions sont nécessaires et ont été respectées. L'aspect de la mise en scène des exercices a été central et sera mentionné ci-dessous.

1. Se rendre disponible

L'enseignant s'est présenté lui-même en trois images. Ses phrases simples étaient appuyées de mouvements expressifs, rendant la compréhension aisée. Ses mouvements étaient appuyés de trois dessins sur le tableau noir. Ainsi, la présentation était contextualisée. Puis, les élèves ont été directement questionnés. « Wer bist du ? Was magst du? » Ils ont dû, pour répondre, chercher trois mots dans leur glossaire. Des mots qui leur correspondent. Ces mots ont été l'objet de mimes. La classe a été répartie en deux équipes. Chacun avait 45 secondes pour

mimer le plus de mots possible. Le glossaire était à disposition du mime et de l'équipe devant deviner. Le mot était validé lorsqu'il était dit en allemand. Cette expression du vocabulaire par le corps était ludique et facile d'accès. Le but était de rendre le mime normal et amusant au sein de la classe.

2. *S'exposer*

À la fin de cette première leçon, les élèves ont préparé le mime de la semaine suivante. Ils avaient le choix entre trois thèmes :

- Eine grosse Angst
- Eine schöne Erinnerung
- Ein gutes Moment im Tag

Leur situation concrète choisie, ils l'ont décrite en trois phrases. Ils ont été informés qu'ils devraient mimer au ralenti les yeux fermés.

La semaine suivante, l'enseignant a fait un exemple, puis les élèves ont été répartis en groupe de 3-4. Chacun a fait son mime. Le mime débutait couché sur le dos. Les autres observaient et notaient un maximum d'information en français. Ensuite, chacun traduisaient du français à l'allemand, une description d'un mime. Le but était de retrouver trois phrases décrivant le mime.

3. *Ressentir*

Le départ couché, les mouvements au ralenti et les yeux fermés ont ouvert un espace au ressentir. Les élèves étaient encouragés à observer comment leurs camarades vivaient leur mime. L'enseignant passait de groupe en groupe et incitait les élèves à se questionner sur la différence que chacun avait dans ses manières de vivre cette expérience. Ce questionnement les menait vers leur propre ressenti. Ce dernier prenait sa place dans la comparaison avec celui des autres.

4. *Devenir*

Cette comparaison leur a donné des informations sur comment ils avaient vécu ce mime. Le processus de prise de conscience a été appuyé par certaines questions du questionnaire :

Questions concernant le mime :

- Comment me suis-je senti ? Et pourquoi ?

- Décrire une sensation de bien-être et une sensation de mal-être vis-à-vis de mon corps.
- Avais-je l'impression d'exprimer le bon message ? Pourquoi ?

5. Être

Les deux autres questions du questionnaire portaient sur la manière d'être au monde et de se concevoir dans l'apprentissage :

- Illustrer un moment fort de l'expérience. Qu'est-ce que ce moment fort m'apprend-t-il sur moi ?
- Comment ai-je perçu l'apprentissage de l'allemand sous cette forme ? Pourquoi ?

Les élèves ont été accompagnés et aidés dans leur réflexion. Ainsi, ils ont pu comprendre et livrer le pourquoi de leur ressenti.

2.3 Rôles et évaluation des données

Notre hypothèse justifie le choix de prendre les mesures sur trois niveaux: La prise en considération du monde intérieur et extérieur dans une opportunité d'expression. Il est important de connaître ce qui s'exprime, le vécu intérieur et extérieur de l'élève, et la conscience qu'il s'en fait. Chaque niveau sert la compréhension des trois niveaux réunis. Ainsi se dessine la ligne autour de laquelle les données gravitent et livrent leur sens :

I. Ce qui est observable. L'implication des élèves dans la tâche.

Pour chaque étape de l'expérience l'attitude des élèves fut appréhendée selon leur implication, ou leur non-implication. Cette observation offre une vision générale et permet de placer le vécu subjectif de l'élève dans un contexte. Un entretien avec l'enseignante de la classe permis d'évaluer la nature des réactions.

II. Le vécu subjectif en soi. La qualité du ressenti de l'élève.

Ce niveau dévoile comment l'élève s'est senti durant l'étape de l'exposition (le mime extraquotidien) : sur quel aspect de l'éprouvé corporel l'élève portait-il son attention ? Était-il capable de décrire son éprouvé corporel ? À ce niveau, il est possible de noter si l'élève était capable de donner du sens à son ressenti. Plus l'élève l'était, plus il trouvait une manière singulière de l'exprimer.

III. La richesse du vécu subjectif. Ce qu'il m'apprend sur moi et sur mon apprentissage.

Grâce au troisième niveau, le sens du ressenti s'incarne. L'élève comprend ce qu'il a appris au travers de cette expérience. Il reconnaît ce qui fut. Cette reconnaissance donne de la valeur au ressenti, à l'espace qui l'a permis et au contexte dans lequel il s'est inscrit. Il est capable d'être ce qu'il a ressenti.

Les données de ces trois niveaux connaissent ainsi leur rôle. À partir de ce rôle, leur qualité, les erreurs de mesure et les données manquantes apparaissent. La critique principale a été portée sur le temps imparti à l'expérience. Les élèves n'ont pas tous eu le temps de terminer l'expérience. Ceux qui ont pu répondre au questionnaire n'ont pas tous bénéficié d'une aide, d'un accompagnement dans leurs réflexions. Une partie des réponses apparaissent superficielles. Elles restent utilisables. Mais la profondeur souhaitée ne fut pas atteinte. Autre pauvreté, le questionnaire porte sur l'étape de l'exposition. Il manque le vécu subjectif des élèves de la première étape (se rendre disponible). L'intérêt aurait été de comparer une expérience quotidienne et une expérience extraquotidienne. Cependant, le questionnaire reste court et précis. La cible est d'évaluer l'ouverture d'un espace à l'éprouvé corporel par des contraintes sortant de l'ordinaire (ralenti, cécité).

3. Présentation des résultats

Afin de rafraîchir le cœur de notre raisonnement, voici la question de recherche :

L'apprentissage de la présence à soi au cœur de l'apprentissage de l'allemand, ouvre-t-il sur une implication sincère ?

Les cinq étapes de notre expérience sont un cheminement à travers la présence à soi, par une implication sincère. Ce processus fut lié à l'apprentissage de l'allemand afin d'en apprécier l'impact : celui de se retrouver face à soi-même dans une tentative d'expression régie par deux contraintes extraquotidiennes.

3.1 L'implication des élèves dans la tâche

L'alternance entre l'implication et la non-implication fut systématique. Voici un tableau exposant une vision générale de l'implication au cours des cinq étapes :

Tableau 1

Vision générale de l'implication au cours des cinq étapes

1. Se rendre disponible		2. S'exposer			3. Ressentir		4.-5. Devenir- Être		
Présentation	Recherche des mots	1 ^{er} Mime	Préparation	Mime extraquotidien	Vécu du mime extra.		Questionnaire		
Captivé, attentif	Flou, désarroi	Intense, impliqué	Désarroi	Nervosité	Centré	Perturbation à cause des autres	Présence à soi	Survol, superficiel	Etonnement, curiosité

Précisions. Cases sombres = implication des élèves. Cases claires = non-implication des élèves

Lors de la présentation de l'enseignant, l'implication des élèves se manifestait par la joie. Ils l'exprimaient ouvertement lorsqu'ils comprenaient le sens des phrases : « *Certains se levaient vivement et déclamaient aux autres la traduction de ce que contenait l'enseignant.* »

La recherche des trois mots fut déstabilisante. Ils eurent de la peine à être original, individuel. « *Les élèves rêvassaient et se contentèrent souvent des premières banalités venues.* »

Le 1^{er} mime souleva une palpable excitation : « *Les visages se crispaient dans la recherche du mot en allemand.* » « *Les élèves ressentirent la frustration de ne pas connaître un mot, ils cherchèrent avidement dans leur glossaire.* » Cette animation prit l'ensemble du groupe : « *Tout le monde participait activement, chacun voulait trouver le mot.* »

La préparation du mime extraquotidien fut difficile : « *Les élèves ont beaucoup hésité. Ils ne savaient pas comment décrire ce qu'ils livraient d'eux-mêmes.* » « *Un mime au ralenti et les yeux bandés, cette perspective les motivait et leur faisait peur.* »

Le mime extraquotidien connut deux rythmes : « *Les premiers instants, l'excitation des élèves prenaient le dessus ; les tentatives de ralenti étaient éphémères.* » « *Une fois le premier geste singulier osé, les élèves étaient plongés dans leurs mouvements, le calme régnait dans la salle.* » « *Certains prolongeaient leur mime et répétaient un même geste* »

Le questionnaire suscita du sérieux : « *Les élèves comprirent que c'était important.* » Cependant, certains butèrent contre la profondeur de la réflexion demandée : « *Ils avaient de la peine à expliquer pourquoi.* » Quand l'enseignant les accompagnait dans leur réflexion, les élèves parvenaient à comprendre la richesse de leur expérience : « *Leurs visages s'illuminaient et souvent une exclamation leur échappait.* » Ayant goûté à la richesse de reconnaître ce qui fut

vécu, « un groupe de 4 élèves est resté après la fin du cours afin de poursuivre l'entretien avec l'enseignant. »

L'observation de l'alternance implication/non-implication dans ce processus se résume ainsi : Pour chaque étape les élèves doivent s'adapter, préparer, faire un effort pour atteindre un niveau de sensibilité suffisant pour être emmenés par l'intensité de l'activité. À ce stade, les élèves sont portés par leur propre énergie. « Dans la recherche d'une manière d'exprimer ce qu'ils sont, les élèves se sont bloqués et sont restés désemparés. Une fois le banal dépassé, une fois le premier mouvement singulier osé, ils furent pris dans leur engagement. »

3.2 La qualité du vécu subjectif

Ce point correspond à la première partie du questionnaire et à l'étape 4 de la méthode. Ici, l'intérêt est de découvrir sur quel vécu subjectif se fonde les manifestations de l'implication sincère. Relever la capacité des élèves à se découvrir au travers de leur perception (la présence à soi). Deux tendances sont apparues dans la nature des vécus subjectifs. Les uns revêtent un aspect intérieur, les autres dévoilent une perception dirigée vers l'extérieur. Les questionnaires ont été répartis en 4 groupes selon l'implication avec laquelle ils furent remplis :

Tableau 2

<i>Groupe 1: Avec profondeur</i>		
	Intérieur	Extérieur
E 1	Dans ma bulle (bien être)	Le regard des autres, ridicule (mal être)
	Le fait d'avoir les yeux bandés a fait ressortir mes sens	
E 2	C'est drôle car je fais ça au ralenti et que je ne vois pas quelle tête ont les autres	
	Je suis rentrée dans la situation grâce au mouvement	
E 3	Je me suis sentie détendue et plus relâchée quand il y a moins de personnes.	Un petit peu gênée
	L'impression d'être dans le moment, sans les autres personnes autour de moi.	
E 4	Bien être grâce au masque (je ne voyais pas la réaction des autres)	Un peu nerveuse

Précisions. E 1= élève 1. Les cases ombragées sont des ressentis faisant le pont entre l'intérieur et l'extérieur

Ce groupe a majoritairement exprimé des vécus décrivant des aspects intérieurs. Les élèves parlent d'un moment privilégié avec eux-mêmes. La cécité ou le ralenti ouvre un espace dans lequel ils se découvrent. Pour E2, E3 et E4 les spectateurs restent présents mais ne perturbent pas, ou peu. Ces élèves sont capables de prendre l'extérieur en compte sans bloquer l'accès à leur vécu intérieur. E1 présente un conflit : soit il est immergé dans son vécu interne, soit il est perturbé par le regard des autres.

Tableau 3

Groupe 2: Avec application

	Intérieur	Extérieur
E 5	Je me suis senti à ma place. (grâce à la cécité et à la lenteur)	
E 6		Je me suis senti gêné, honteux à cause du regard des autres. Mais ça fait rigoler.
E 7		Je me suis sentie timide car mon mime était bizarre. Mais j'ai bien mimé le message. Bien-être: enjoué. Mal être: timide, nerveux
E 9		J'étais déséquilibré. Peur du regard des autres. Et c'était très dur à mimer.

Précisions. E 5= élève 5. E 8 a été jugé non révélat.

Dans ce tableau 3, nous observons une forte attention des élèves sur le regard des autres. Ce regard les a rendu nerveux et les a empêchés de descendre dans un ressenti intérieur. E5 a perçu qu'il était bien là où il était, sans expliquer son ressenti en profondeur.

Tableau 4

Groupe 3: Avec rapidité

	Intérieur	Extérieur
E 10	Je me suis senti concentré et bien, parce que c'est facile.	
E 11		Je ne voyais pas les autres. J'avais peur de ne pas faire juste.
E 12	Cool, ça bouge, je me sentais à ma place.	Je me sentais seul car je n'entendais pas les autres. Ridicule
E 13	Je me sentais libre et gêné.	Je me suis senti mal compris.

E 14	J'aime quand je ne vois pas les autres. Mais je n'ai pas l'impression d'exprimer le bon message si je ne vois pas.	Ridicule, nerveux, honteux
E 15		Je me suis trouvée étrangère. Je me sentais mal comprise.

Précisions. E 10= élève 10. Les cases ombragées sont des ressentis faisant le pont entre l'intérieur et l'extérieur.

Le groupe 3 a survolé ses ressentis. Les élèves ont décrit leurs vécus comme s'ils n'avaient pas eu le temps de se laisser immerger. Les vécus extérieurs sont forts ; les élèves décrivent tous une sensation de mal-être. L'idée d'être incompris ressort. L'accès aux vécus intérieurs reste succinct. Seul E14 présente, dans son doute, une réflexion plus travaillée. À un niveau plus superficiel, E13 présente le même conflit qu'E1 : il est coincé entre l'intérieur et l'extérieur.

Tableau 5

<i>Groupe 4: En surface</i>	
Intérieur	Extérieur
E 16	Je me suis senti timide honteux et ridicule, parce que je suis comme ça. Être avec des amis (bien-être) C'est dur d'exprimer le bon message.
E 18	Je me sentais à ma place car il n'y avait pas de bruit
E 19	Timide car c'est la première fois
E 20	Joyeux et content parce que c'était super les mimes. Le bien-être c'est quand j'ai réussi, le mal-être quand j'ai raté.

Précisions. E 16= élève 16. La case ombragée est un ressenti faisant le pont entre l'intérieur et l'extérieur. E 17 a été jugé non révélatant.

Les élèves de ce dernier groupe ont eu de la peine à décrire leurs vécus. Ils ont ressenti une difficulté qui les a laissés indisposés. Leurs vécus extérieurs, qu'ils soient positifs ou négatifs, ont eu de la peine à trouver un pourquoi ; les explications sont restées fébriles. Les élèves ne pouvaient pas accueillir ce qu'ils vivaient. Seul E18 montre une sensibilité au silence et à son effet sur lui ; l'environnement silencieux (extérieur) lui ouvre un espace (intérieur) dans lequel il se sent à sa place.

3.3 Reconnaître la richesse du vécu subjectif

Ce point correspond à la seconde partie du questionnaire, et à l'étape 5 de la méthode. Dans ce sixième tableau sont présentées les richesses que les élèves ont tirées de leur expérience. Ces richesses sont des nouvelles manières d'être à soi, ou d'être dans son apprentissage de l'allemand.

Tableau 6

Compréhension des nouvelles manières d'être, à soi, et dans son apprentissage

Nouvelles manières d'être	
À soi	Dans son apprentissage
E 1 Le fait que j'aie les yeux bandés a fait sortir mes sens.	Très motivant. C'est bien mieux que les fiches. Moi qui n'aime pas l'allemand, j'ai adoré et appris beaucoup.
E 2 Grâce au mouvement on peut retrouver un bon souvenir.	Plus ludique et j'apprends mieux. (Avec les fiches je n'apprends pas)
E 3 Capable de rentrer dans le moment, sans les autres autour de moi.	Captivant, attirant.
E 4 Avant de commencer le mime, les yeux bandés, je vois que je suis prête à faire ce défi.	Je préfère faire plein de choses comme ça.
E 5 J'ai découvert que je n'avais pas honte de mimer.	
E 7 Avoir de la confiance en moi.	Motivant car on s'amuse en apprenant.
E 9 Sans la vue je suis déséquilibré.	Motivant, au lieu de faire des fiches nous jouions.
E10 Je peux être concentré les yeux bandés.	Motivant car c'est cool de mimer
E11 Je ne sais pas mimer.	Rigolo mais dur
E12 J'aime le silence c'est agréable.	J'entends mieux les yeux fermés.
E13 Je ne sais pas.	Motivant, j'ai pu apprendre des mots.
E14 Je peux mimer sans être dérangé grâce aux yeux bandés.	Motivant.
E16 Je n'aime pas faire au ralenti.	
E17 J'aime parler aux autres des moments que j'aime.	Ludique car on apprend sous forme de jeu.
E20 Confiance en moi.	

Précisions. E 1 = élève 1 Cases rosées = Profond. Cases ombrées = Découverte de son potentiel. Cases blanches = En surface ou blocage. E 6, E 8, E 15, E 18 et E 19 ont été jugés redondants et non révélatants.

Le tableau 6 distingue deux faces ; les cases colorées et les cases blanches :

Cases colorées

Les cases colorées témoignent d'une certaine compréhension de son expérience. Les cases rosées montrent une capacité à apprendre de son vécu. Le ressenti est dépassé et livre sa connaissance. Les cases ombrées dégagent une énergie de confiance. Ces élèves ont découvert en eux une force prête à relever le défi. E4 décrit avec précision cette énergie qui monte en elle.

Cases blanches

Ici, les nouvelles manières d'être sont fébriles ou inexistantes. Le vécu n'a pas livré sa richesse et la description reste superficielle. Seul E12 et E17 parlent d'une expérience agréable qui laisse envisager un bon rapport à soi. Cependant, leur manière de remplir le questionnaire était dépourvu d'intérêt. Toute la colonne *dans son apprentissage* présente une difficulté à comprendre sa manière d'être dans son apprentissage. L'explication du pourquoi reste en surface. Là, deux termes règnent : la motivation et l'aspect ludique. Seul E1 et E2 ont fait des descriptions appliquées. Dans cette colonne, certaines cases sont restées vides par leur redondance non révélatrice.

Ce tableau montre que la moitié des élèves a une bonne capacité à se découvrir et à apprendre de soi (cases coloriées). L'autre moitié (sont pris en compte les valeurs manquantes) eut de la peine à retranscrire son vécu (cases blanches). Pour tous, la transposition d'une nouvelle manière d'être à soi dans son apprentissage fut difficile. Les essais restèrent succins.

4. Union des trois niveaux d'analyse et discussion

Commençons par remarque appartenant au premier niveau (ce qui est observable) : la leçon a commencé avec la présentation de l'enseignant. L'implication sincère qu'il a déployé a captivé les élèves. Ceci confirme les dires d'Apréa (2007) :

La créativité du pédagogue se manifeste dans la capacité d'inscrire son acte de médiation dans l'immédiateté de la relation pédagogique, comme le suggère Linth : « Tu ne transmets pas parce que tu sais. Ta connaissance devient transparente à travers ce que tu fais, ici et maintenant. Tu ne transmets jamais un passé. » (p. 8)

Les élèves ont eu un exemple d'implication sincère et ont été pris par l'énergie dégagée. Ils ont été préparés à leur propre engagement. Ceci confirme l'importance de l'implication sincère de l'enseignant.

À partir de la deuxième étape (s'exposer), l'analyse des résultats des trois niveaux permet d'évaluer qualitativement les manifestations de l'implication. En intégrant les résultats aux connaissances tirées de la littérature, nous pourrions déduire si l'implication fut sincère ou non.

Dans le 1^{er} niveau, l'implication s'est observée de la sorte : « *Une fois le premier geste singulier osé les élèves se perdaient dans leurs mouvements, le calme régnait dans la salle.* » « *Certains*

prolongeaient leur mime et répétaient un même geste» Nous observons une perte de la notion du temps. Le geste est devenu quelque chose de captivant et pris toute la place. Ceci fut décrit entre autre au 2^{ème} niveau, tableau 2, par E2 : « *Je suis rentrée dans la situation grâce au mouvement* » et E3 : « *L'impression d'être dans le moment, sans les autres personnes autour de moi.* ». Par la qualité de leur rapport au corps nous nous permettons de parler de présence à soi. Cencig (2012) confirme « La présence à soi c'est la présence à son corps. » (p. 49).

Regardons tous les témoignages concernant la qualité du vécu (niveau 2) : tous ont su exprimer quelque chose sur leur vécu. Il y eut un rapport au corps. Évaluons la qualité de présence dans le rapport au corps. Bois (2007) préconise les notions suivantes : « Je me sens présent à moi-même et découvre ma singularité. J'ai le goût de moi. » (p. 290). Cette singularité et ce goût de soi se retrouvent dans le tableau 2 : *Les élèves parlent d'un moment privilégié avec eux-mêmes.* Cette qualité leur permet *de prendre l'extérieur en compte sans bloquer l'accès à leur vécu intérieur.* Rappelons-nous les dires de Dagot (2007): « Ce sens qui émerge d'un rapport au sujet n'est cependant pas uniquement tourné vers l'intérieur. » (p.111). Le vécu intérieur a de la place pour exister et donner de sa richesse, l'élève reste cependant présent aux autres.

Cette place ouverte au vécu intérieur nous renvoie au fait d'être sujet développé par Marchand (2012) : « En éprouvant son corps, le sujet s'éprouve, il accède à une palette de vécus internes évolutifs le renvoyant à lui-même et à sa propre vie. » (p. 40). L'élève est capable d'assumer ce qu'il est, car il se perçoit. Bois (2007) nous l'explique ainsi : « Je prends la mesure de moi-même à travers l'existence qui vit dans mon corps. On assiste ainsi au passage du sentiment d'existence vers une manière d'être à soi. » (p. 306). Et cette manière d'être à soi assumée ressort dans le tableau 6 (niveau 3): *Les cases ombrées dégagent une énergie de confiance. Ces élèves ont découvert en eux une force prête à relever le défi.*

Au contraire, les manières avec lesquelles furent remplis les tableaux 3, 4 et 5 ne montrent pas de subjectivité. Pour Marchand (2012), n'est pas sujet une « sensation corporelle, ou un vécu 'non subjectivé' par son protagoniste, c'est-à-dire dans lequel le sujet (...) reste distancié de son contenu » (p. 7). La focalisation sur le regard des autres montre une distance avec son propre ressenti. E6 l'exprime ainsi : « *Je me suis senti gêné, honteux à cause du regard des autres. Mais ça fait rigoler.* » Dans le tableau 5 nous retrouvons cette difficulté à accéder au vécu : *Leurs vécus extérieurs, qu'ils soient positifs ou négatifs, ont eu de la peine à trouver un pourquoi ; les explications sont restées fébriles. Les élèves ne pouvaient pas accueillir ce qu'ils vivaient.*

Dans l'incapacité d'exprimer ce qu'ils sont, est ressorti beaucoup de gêne, de honte et d'impression d'être ridicule. Dans le tableau 4, E12 et E15 l'expriment ainsi : « *Je me sentais seul car je n'entendais pas les autres. Ridicule.* » « *Je me suis trouvée étrangère. Je me sentais mal comprise.* » Les élèves ont été mis à nu. Pour Prouteau (2006), « La mise à nu du sujet ainsi appelé à répondre de lui-même construit l'identité dans la relation ». Cette construction lui permet de « donner à ses expériences la forme propre dans laquelle il se reconnaît et se fait reconnaître des autres. » (p.179). Ces élèves n'ont pas trouvé de forme propre dans laquelle s'exprimer. Ceci explique la gêne.

Et ce sentiment d'être étranger ? Que nous dit-il ? Dans le tableau 4 : *Les élèves décrivent tous une sensation de mal-être. L'idée d'être incompris ressort.* Ces élèves n'ont pas su exprimer leur message. Par exemple dans le tableau 4, E14 s'est exprimé ainsi: « *J'aime quand je ne vois pas les autres. Mais je n'ai pas l'impression d'exprimer le bon message si je ne vois pas.* » E14 n'a pas trouvé de reconnaissance chez les autres. Mais une curiosité pour lui-même s'est éveillée. La cécité lui a offert un espace pour qu'il se reconnaisse. Mais son *impression de ne pas exprimer le bon message* l'empêche d'accéder à lui-même. Son besoin d'avoir l'approbation de l'autre ne lui permet pas de s'exprimer dans une forme propre.

Les élèves des tableaux 3, 4 et 5 ressentirent, comme E14, ce mal-être. Ils se sont confrontés à la problématique posée par Francisco (1996): « La capacité d'un sujet à explorer son expérience n'est pas spontanée. » (p. 185). Ils restèrent désespérés devant cet espace ouvert sur eux-mêmes. Ils ne pouvaient pas l'interpréter et être dans la deuxième phase de la présence à soi, qui selon Bois (2007) est « l'auto-crédation de soi à partir de l'éprouvé corporel. » (p. 341). Cependant ces élèves furent capables de vivre la première phase ; « l'auto-révélation ». Un ressenti s'est révélé à eux. Et cela, sans rentrer dans une attitude commentée de Pujade-Renaud et Zimmermann (1979) : « Activités stéréotypées, remplissage. L'agir n'est pas langage mais fuite. » (p. 31). Ils ne pouvaient pas fuir. Les contraintes de l'expérience (cécité et lenteur) les maintenaient devant cette ouverture sur eux-mêmes, mais sans pouvoir l'interpréter. Ce début de présence à soi a permis à 6 de ces élèves, de découvrir en eux *une énergie de confiance (...)* *une force prête à relever le défi.* (Niveau 3)

Ce ne fut pas difficile pour tout le monde. Cencig (2012) nous dit : « (...) le chemin pour y parvenir est différent pour chacun. Certains auront immédiatement le goût du Sensible, d'autres devront patienter quelques séances supplémentaires pour y accéder. » (p. 59) Le groupe 1 (tableau 2) a eu ce « goût du Sensible » : *ce groupe a majoritairement exprimé des vécus décrivant des aspects intérieurs.* Pour Dagot (2007), cette capacité à vivre son ressenti permet

qu'émerge le sens : « le sens émerge chez le sage par une liaison cognition-corps. Nous retrouvons la notion d'un *sens corporel* d'où émerge la signification. » (p. 29). Bois (2007) explique ce sens corporel ainsi : « La présence à soi est accompagnée d'une nouvelle façon de se percevoir. » (p. 305).

Petit rappel théorique : de la qualité de présence émerge le sens. Cette signification émergente devient une nouvelle manière d'être à soi. Ce processus est notre *implication sincère*.

Reprenons ces étapes et lions-les à l'apprentissage :

- Descendre en soi avec les notions d'une matière extérieure.
- Remonter en exprimant une connaissance teintée de son propre vécu.
- Reconnaître les découvertes, les richesses révélées.

Le tableau 6 (niveau 3) représente ces nouvelles manières d'être à soi. Ces élèves ont fait l'expérience de la présence à soi dans un processus d'apprentissage de l'allemand. Cette nouvelle façon de se percevoir leur a révélé une richesse. Voici les découvertes d'E1, E2 et E3

Au niveau des manières d'être à soi :

« *Le fait que j'aie les yeux bandés a fait sortir mes sens.* »

« *Grâce au mouvement on peut retrouver un bon souvenir.* »

« *Capable de rentrer dans le moment, sans les autres autour de moi.* »

Au niveau des manières d'être dans son apprentissage :

« *Très motivant. C'est bien mieux que les fiches. Moi qui n'aime pas l'allemand, j'ai adoré et appris beaucoup.* »

« *Plus ludique et j'apprends mieux. (Avec les fiches je n'apprends pas)* »

« *Captivant, attirant.* »

Chez ces trois élèves, nous constatons une profondeur au niveau des manières d'être à soi. L'implication était *sincère* dans l'apprentissage de la présence à soi. L'effet sur l'apprentissage de l'allemand apparaît positif mais moins *sincère*. Pour les autres élèves, nous avons observé une difficulté à investir leur vécu subjectif. Nous n'avons cependant eu aucun rejet, aucune fuite. Tous ont déclaré un intérêt pour cette démarche vers eux-mêmes. Malgré un vécu de honte ou de gêne, beaucoup ont éprouvé cet élan, cette confiance en eux qui leur a donné de l'énergie. Tous ont mentionné l'aspect ludique et motivant de cette manière d'apprendre l'allemand.

Même si cela fut vécu et exprimé superficiellement, nous pouvons dire que l'apprentissage de la présence à soi provoque un intérêt général et incite à s'impliquer sincèrement.

Si cette implication sincère est premièrement dirigée vers soi, elle reste inscrite dans le contexte de l'apprentissage de l'allemand. Les élèves se sentiront valorisés dans ce contexte qui leur permet de se découvrir. Ils valoriseront ce contexte qui les valorise. L'espace donné à l'implication sincère dans l'apprentissage de l'allemand sera possible. Le regard des autres ne sera plus un frein, car les élèves auront appris à être sincère avec eux-mêmes et entre eux, dans un climat d'apprentissage.

Être sincère avec soi-même est un prérequis de l'implication sincère dans son apprentissage.

4.1 Point faible et point fort

Point faible :

La présence à soi présente plusieurs facettes qui font partie du vécu subjectif de la personne. Sans une description précise de la part du sujet, il n'est pas possible d'interpréter son vécu. Le manque de temps ne permit pas d'accompagner suffisamment les élèves dans leur réflexion. Sans ce soutien, la majorité des témoignages est restée superficielle. Ce fut délicat de traiter puis d'interpréter ces données : des informations superficielles devaient révéler des vécus intimes.

Point fort :

L'objectivité du raisonnement resta en vigueur. Grâce à l'observation de l'expérience et à l'accompagnement de certains élèves, il fut possible de comprendre ce que vivaient les élèves. L'implication de ma propre personne au sein de l'expérience, permit de ressentir ce qui se vivait au sein du groupe. L'élève était rejoint dans son vécu. Même si certaines données paraissaient pauvres de sens, le contexte a permis de leur en donner un.

4.2 Approfondissement et importance pour la pratique

L'accompagnement dans le vécu de l'apprentissage de la présence à soi demande à être approfondi. Les élèves feraient une expérience pour apprendre à se percevoir. L'état de gêne devant le regard des autres pourrait être diminué. Aprea (2007) propose un exercice « structuré autour de l'immobilité et du silence pour favoriser l'accès à un état de sincérité, d'émergence créatrice, avant l'action visible. » (p. 24). Ainsi les élèves apprendraient à avoir un double regard :

Un regard du dedans qui témoigne de l'éprouvé et un autre, du dehors, qui témoigne des effets de l'impression sur l'expression. Il provoque chez l'élève un dialogue entre soi et soi à l'intérieur d'une expérience inédite qui l'éloigne de ses habitudes perceptives et motrices. (p. 24).

La pratique d'un tel exercice mènera à un agir sincère et authentique. Les élèves apprendront à gérer cet instant troublant, entre présence et expression. Nous retrouvons là les termes évoqués dans notre hypothèse : La découverte d'un monde à la fois emplit d'un extérieur et d'un intérieur. Deux opposés qui s'enrichissent au lieu de se perturber. De nouvelles opportunités d'expression surgissent hors des « habitudes perceptives et motrices ».

Les conséquences pour la pratique :

Apprendre et découvrir, s'apprendre, se découvrir sont des éléments non négligeables dans la formation d'un être humain. Accompagner dans ce double apprentissage oblige d'être soi-même dans la démarche. L'enseignant doit pouvoir reconnaître les manifestations du sensible afin de guider l'élève. Il doit lui-même s'impliquer sincèrement dans ses manières d'être enseignant. Ces compétences devront être intégrées à la formation de pédagogue.

La formation est moins problématique que l'insertion de cette manière d'être enseignant dans la pratique. L'exigence de ce double apprentissage bute devant l'exigence posée par l'institution éducative. Les contraintes du programme scolaire ne laissent guère la place à la présence à soi. Des adaptations sont-elles envisageables ?

Cette démarche d'être sujet dans son activité n'est pas exclusive à l'apprentissage ou l'enseignement. Le mouvement des entreprises libérées est un autre exemple. Bercovici et Simmat (2016) en ont fait un reportage :

C'est une entreprise qui a radicalement transformé son organisation pour satisfaire les besoins universels des salariés, qui croit que l'homme est digne de confiance, que chacun a un don et que les gens aspirent à s'auto-diriger plutôt qu'à être dirigés. (p. 8)

Marie A. et al. (2017) parlent de ces nouveaux modèles d'organisations et « soulignent leur caractère périlleux et hasardeux dans un environnement incertain qui se caractérise par un renouvellement continu de ses composantes et une complexité accrue. » (p. 163). Pour rester efficace dans cet « environnement incertain », l'employé doit faire preuve d'implication sincère au sein de la vie de l'entreprise. Des séminaires sur l'apprentissage de la présence à soi au sein de l'activité professionnelle, seraient appréciés des entreprises et des enseignants.

Cette notion de présence à soi au sein de son activité mène vers de nouvelles manières d'être à soi, aux autres et dans son activité. Ces nouveaux rapports authentiques éclaircissent le sujet sur ce qu'il est et ce qu'il veut. Le sujet peut rester sincère dans ses choix et ses décisions. L'idéal serait de donner ces outils aux élèves lors de leur scolarité. Ainsi, au milieu de la multitude de possibilités que la société aujourd'hui offre, ils sauront se retrouver dans une voie. Sachant du fond du corps pourquoi ils ont fait ce choix, leur implication sera sincère. Le sujet agit au lieu de réagir.

5. Conclusion

L'implication était *sincère* dans l'apprentissage de la présence à soi. L'effet sur l'apprentissage de l'allemand apparaît positif mais moins *sincère*. Les notions de honte ou de gêne sont souvent ressorties. Cependant, beaucoup ont éprouvé cet élan, cette confiance en eux qui leur a donné de l'énergie. Tous ont mentionné l'aspect ludique et motivant de cette manière d'apprendre l'allemand. Même si cela fut vécu et exprimé superficiellement, nous pouvons dire que l'apprentissage de la présence à soi provoque un intérêt général et incite à s'impliquer sincèrement.

Cette démarche demande à l'enseignant d'accompagner les élèves. Pour ce, il lui faut s'impliquer sincèrement lui-même. Ces compétences devraient être développées dans la formation des enseignants. Ainsi les richesses de l'apprentissage de la présence à soi liées à celles de l'apprentissage d'une branche pourraient être introduites à l'école.

La libération des entreprises considère l'employé comme sujet. Être sujet dans son activité professionnelle exige d'être présent à soi. Cette capacité n'est pas innée. Des séminaires sur

l'apprentissage de la présence à soi au sein de l'activité professionnelle seraient appréciés des entreprises. Les employés se découvriraient et pourraient assumer la part créative qui leur est demandée. Cette recherche d'authenticité sur la place de travail serait atteinte.

Etudiants et employés connaissons les rapports qu'ils ont avec l'extérieur et l'intérieur. Leur capacité décisionnelle s'en verra augmentée. Leurs choix porteront la marque de la sincérité.

Bibliographie

- Apréa, L. (2007). *La scène pédagogique du sensible et l'émergence créatrice* (mémoire de master). Université moderne de Lisbonne.
- Bercovici P., & Simmat B. (2016). *Les entreprises libérées*. Paris : Éditions des Arènes.
- Berger, E. (2004). *Approches du corps en Sciences de l'éducation* (mémoire de master). Université Paris VIII.
- Berger, E. (2006). *La somato-psychopédagogie, ou comment se former à l'intelligence du corps*. Ivry-sur-Seine : éditions Point d'Appui.
- Berger, E. (2009). *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes* (thèse doctorale). Université Paris 8.
- 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 doctorale). Université de Séville.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Presses universitaires de France.
- Cencig, D. (2012). *L'expérience de la présence à soi vécue au contact du Sensible* (mémoire de master). Université Fernando Pessoa.
- Colin, L., & Lemaître, J. M. (1975). *Le potentiel humain, bio-énergie, gestalt, groupe de rencontre*. Paris: Delarge
- Copeau, J., & Aliverti, M. I. (1988). *Il luogo del teatro*. La casa Usher.
- Dagot, D. (2007). *La question du sens dans l'enseignement supérieur* (mémoire de master). Université moderne de Lisbonne
- Delory-Momberger, C. (2005). *Corps et formation, Pratique de formation/analyses* (mémoire de master) Université Paris 8, 7-9.
- Dumont, A. (2014). Les virtuoses du déséquilibre. *Recherches en danse*, 2, 1-12. doi : 10.4000/danse.391

Francisco, V. (1996). *Quel savoir pour l'éthique*. Paris, La Découverte.

König, K. (2007). *La conquête sensorielle du corps*. Bâle : Triskel.

Marie A. et al. (2017) La libération des entreprises : une approche diagnostique par le design organisationnel. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 56 (Vol. XXIII), p. 163-184.

Prouteau, F. (2006). *Former... Oui, mais dans quel sens?*. Paris : L'Harmattan.

Pujade-Renaud, C. & Zimmermann, D. (1979). *Voies non-verbales de la relation pédagogique*. Paris. ESF.

Rousseau, J. J. (1966). *Emile ou de l'Education*. Paris: Garnier-Flammarion.

Déclaration sur l'honneur et cession des droits d'auteur

Déclaration sur l'honneur :

J'atteste avoir rédigé mon travail de manière indépendante et sans aide extérieure non autorisée. Je certifie que tous les passages ou idées et raisonnements repris textuellement ou non d'autres sources sont mentionnés comme tels en vertu des règles de citation de la Haute école fédérale de sport de Macolin.

Cession des droits d'auteur :

Le soussigné reconnaît que le présent travail fait partie intégrante de sa formation à la HEFSM et cède par conséquent à cette dernière tous les droits d'utilisation qui s'y rattachent (notamment le droit de publier l'œuvre ou de l'utiliser à d'autres fins, commerciales ou non).

Lieu et date : Macolin, le 1^{er} juin 2018

Signature :



Questionnaire – Impact de l’expérience

Qualité du vécu

Pendant le mime :

- a) Comment me suis-je senti ? Et pourquoi ? (timide, nerveux, enjoué, à ma place, étranger, honteux, ridicule, ...)

- b) Décrire une sensation de bien-être et une sensation de mal-être vis-à-vis de mon corps:

- c) Avais-je l’impression d’exprimer le bon message ? Pourquoi ?

Extraction de sens et réflexion

- I. Illustrer un moment fort de l’expérience. Qu’est-ce que ce moment fort m’apprend-t-il sur moi ?

- II. Comment ai-je perçu l’apprentissage de l’allemand sous cette forme ? Pourquoi ? (Motivant, captivant...)