

CHARLOTTE BEAUDOIN

**LE PHÉNOMÈNE D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES SOMATIQUES
DANS LA VIE QUOTIDIENNE DE L'APPRENANT**

**Thèse
présentée
à la Faculté des études supérieures
de l'Université Laval
pour l'obtention
du grade de Philosophia Doctor (Ph.D.)**

**Département d'éducation physique
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC**

AVRIL 1997

© Charlotte Beaudoin, 1997



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file / Votre référence

Our file / Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-25218-3

REMERCIEMENTS

L'écriture d'une thèse est un exercice laborieux qui s'insère dans un long parcours de formation. Lorsque j'ai débuté ce projet d'étude au doctorat, je ne savais pas combien l'étude du phénomène d'intégration des apprentissages allait me plonger dans la dynamique de ma propre personnalité et contribuer à une transformation personnelle en plus d'une formation professionnelle.

L'aboutissement de ce long parcours est une fin heureuse grâce à l'aide et au support précieux de plusieurs personnes.

Je souhaite d'abord souligner l'incalculable aide de mon directeur Jean Brunelle. Son support constant et sa croyance inconditionnelle en mon potentiel m'ont permis de me réaliser pleinement.

Je tiens à remercier Marielle Tousignant et les autres professeurs membres du GRIAP. Ce fut un privilège pour moi de faire partie de votre équipe de recherche et je demeure convaincue qu'aucune autre école aurait pu m'offrir une meilleure formation que la vôtre. Merci pour m'avoir intégrée dans vos projets et votre support financier.

Par ailleurs, je considère très important de mentionner la précieuse collaboration des six participants(es) à mon étude. Merci de votre temps, de votre confiance en moi pour m'avoir confié des épisodes de votre vie. La concrétisation de mon étude n'aurait pu être possible sans vous. Vous avez grandement contribué à ma formation.

Je remercie aussi ma soeur Christine et les autres membres de ma famille pour m'avoir plus particulièrement supporté au cours de la dernière année de travail et de rédaction. Le courage de persévérer malgré les difficultés est possible lorsque l'on ne se sent pas seule au monde et c'est cette précieuse présence que vous m'avez offert.

Finalement, je remercie aussi les gens qui furent près de moi tout au long de ce travail. Les relations d'amitié constituent un réconfort essentiel grâce auxquelles ces quatre années d'étude et d'écriture pesaient moins lourdes.

RÉSUMÉ (COURT)

La présente étude a pour but de répondre aux questions suivantes: quelles sont les composantes d'une situation de la vie quotidienne au cours de laquelle la personne a utilisé un apprentissage venant des pratiques corporelles en éducation somatique? Jusqu'où la personne s'est rendue dans sa démarche d'intégration d'un apprentissage somatique dans sa vie quotidienne? Une méthodologie basée sur des entrevues de type entretien d'explicitation a permis de recueillir 70 histoires d'intégration auprès de six adeptes de diverses pratiques corporelles. Une stratégie d'analyse de discours fut développée de façon à classer les histoires d'intégration à partir des catégories de la taxonomie expérientielle d'éducation (Côté, 1991) et de la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif (Krathwohl et coll., 1970). Les histoires d'intégration démontrent que les participants(es) à la recherche font appel à leurs apprentissages somatiques dans principalement six circonstances de la vie courante. Dans ces circonstances, les apprentissages retenus se présentent comme six principaux «savoir-agir» ayant le potentiel de solutionner des malaises éprouvés. La classification des histoires à l'aide des taxonomies a permis de faire ressortir des *parcours d'intégration* qui se situent à trois niveaux des taxonomies: la *participation* à l'apprentissage, l'*identification* à l'apprentissage et l'*intériorisation* de l'apprentissage. Quant à la variété des *parcours d'intégration*, elle se résume en neuf *stratégies personnelles* de résolution de problème.

RÉSUMÉ (LONG)

La présente étude a pour but de mieux comprendre le phénomène d'intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne de l'apprenant. Deux questions de recherche ont été formulées: (1) quelles sont les composantes d'une situation de la vie quotidienne au cours de laquelle la personne a utilisé un apprentissage venant des pratiques corporelles en éducation somatique? et (2) jusqu'où la personne s'est rendue dans sa démarche d'intégration d'un apprentissage somatique dans sa vie quotidienne? Une méthodologie basée sur des entrevues de type entretien d'explicitation permet de recueillir des récits de vie d'adeptes de diverses pratiques corporelles. Six personnes ont participé à l'étude et de six à huit entrevues ont été effectuées avec chacune d'entre elles. Une stratégie d'analyse de discours fut développée, dans un premier temps, pour extraire des entrevues des histoires d'intégration racontant les diverses démarches entreprises par les adeptes. Cette stratégie d'analyse a permis d'identifier 70 histoires d'intégration pour l'ensemble des témoignages recueillis. Dans un deuxième temps, les composantes des histoires furent classifiées à partir des catégories de la taxonomie expérientielle d'éducation (Côté, 1991) et de la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif (Krathwohl & coll., 1970). Les histoires d'intégration démontrent que les participants(es) à la recherche font appel à leurs apprentissages somatiques dans trois principales circonstances de la vie courante: lors d'un malaise éprouvé, lors d'activités de loisir et lors d'activités pour prendre soin de soi. Dans ces circonstances, les personnes éprouvent principalement des malaises associés à des difficultés vécues sur le plan émotionnel. Six *savoir-agir* se présentent comme ayant le potentiel de solutionner les problèmes identifiés: faire du mouvement, modifier sa position corporelle, revenir dans la sensation, être attentif à ce qui se passe, s'abandonner à ce qui est là dans le présent et avoir une qualité de présence. La classification des histoires à l'aide des taxonomies a permis de faire ressortir des *parcours d'intégration* qui situent les démarches entreprises pour chaque participants(es) à la recherche. Ces *parcours d'intégration* permettent de comprendre que lorsqu'une personne réinvestit ses apprentissages dans le contexte de sa vie quotidienne, l'itinéraire de sa démarche ne suit pas toujours une progression constante mais présente des accélérations ou des ralentissements compte tenu des étapes de développement indiquées par les taxonomies. Des cinq niveaux d'intégration qu'énoncent les taxonomies, trois ont été plus fréquemment atteints: la *participation* à l'apprentissage, l'*identification* à l'apprentissage et l'*intériorisation* de l'apprentissage. Quant aux variétés des démarches entreprises, elle se résument en neuf *stratégies personnelles* de résolution de problème.

TABLE DES MATIERES

	Pages
REMERCIEMENTS.....	i
RÉSUMÉ COURT.....	ii
RÉSUMÉ LONG.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES.....	xiii
LISTE DES ANNEXES.....	xiv
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
I- LA CONSTRUCTION D'UN QUESTIONNEMENT	1
1.1 L'histoire personnelle du chercheur et son contexte	2
1.2 L'objet de la recherche	3
1.3 L'expérience personnelle du chercheur par rapport au phénomène à l'étude	4
1.4 La compréhension du phénomène à l'étude que le chercheur dégage de son écriture	6
II- LE DOUBLE ROLE DE LA CLARIFICATION DES PRÉCONCEPTIONS DU CHERCHEUR	8
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE ET CADRE DE RÉFÉRENCE DE LA RECHERCHE	
I- LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES: DIFFÉRENCES CONCEPTUELLES	12
1.1 Catégories du transfert des apprentissages: distinction et regroupement	12
1.2 Théories de l'apprentissage et transfert	16
1.3 Comment faciliter le transfert?	19
1.4 Opérationnalisation du transfert à travers les objectifs pédagogiques	21

II -	LE PROCESSUS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES	24
2.2	La taxonomie expérientielle d'éducation	25
2.3	La taxonomie des objectifs pédagogiques dans le domaine affectif	28
III -	LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION SOMATIQUE	29
3.1	Différence entre la somatique et l'éducation somatique	32
3.2	Les quatres grands axes composants le cadre de référence de l'éducation somatique	35
3.2.1	L'éducation: «helping to become more able»	35
3.2.2	Le mouvement: «awareness through movement»	36
3.2.3	La conscience: «consciousness and awareness»	39
3.2.3	L'environnement: «articulating changes»	41
VI -	LES QUESTIONS DE LA RECHERCHE	42

CHAPITRE II - MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

I -	CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE LA MÉTHODOLOGIE	44
II -	LES PARTICIPANTS-ES À LA RECHERCHE	46
III -	LA STRATÉGIE D'ANALYSE DES TÉMOIGNAGES RECUEILLIS	51
3.1	Le découpage de l'entrevue en histoire(s)	51
3.2	Le découpage de l'histoire en unités de sens et en unités de sens critiques	53
3.3	La classification de l'unité de sens critique selon les aspects du vécu et les catégories des taxonomies	54
3.3.1	La classification selon les aspects du vécu (Vermersch, 1994)	54
3.3.2	La classification selon la taxonomie expérientielle d'éducation (Côté, 1991) et selon la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif (Krathwohl et coll. , 1970)	56
3.4	La synthèse du parcours d'intégration	59
IV -	EXEMPLE D'ANALYSE DE CONTENU D'UNE HISTOIRE	60

CHAPITRE III - DES ADEPTES DE L'ÉDUCATION SOMATIQUE AUX PRISES AVEC LES EXIGENCES LA VIE QUOTIDIENNE

I-	LA STRUCTURE D'ORGANISATION DES HISTOIRES D'INTÉGRATION	69
II-	LE CAS DE CLAUDETTE	71
	2.1 Les circonstances des histoires d'intégration	73
	2.2 Les savoir-agir mise à l'oeuvre dans les histoires d'intégration	74
	2.3 Les effets bénéfiques	75
III-	LE CAS DE EVE	77
	3.1 Les circonstances des histoires d'intégration	78
	3.2 Les savoir-agir mise à l'oeuvre dans les histoires d'intégration	80
	3.3 Les effets bénéfiques	82
IV-	LE CAS DE IRIS SAUVAGE	85
	4.1 Les circonstances des histoires d'intégration	87
	4.2 Les savoir-agir mise à l'oeuvre dans les histoires d'intégration	88
	4.3 Les effets bénéfiques	89
V-	LE CAS DE JACQUES	92
	5.1 Les circonstances des histoires d'intégration	93
	5.2 Les savoir-agir mise à l'oeuvre dans les histoires d'intégration	94
	5.3 Les effets bénéfiques	95
VI-	LE CAS DE FEMME HÉRON	96
	6.1 Les circonstances des histoires d'intégration	98
	6.2 Les savoir-agir mise à l'oeuvre dans les histoires d'intégration	100
	6.3 Les effets bénéfiques	101
VII-	LE CAS DE STELLA	103
	7.1 Les circonstances des histoires d'intégration	104
	7.2 Les savoir-agir mise à l'oeuvre dans les histoires d'intégration	106
	7.3 Les effets bénéfiques	106

VIII - SYNTHÈSE DES RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES TÉMOIGNAGES	
RECUEILLIS	109
8.1 Les circonstances des histoires d'intégration	109
8.2 Les savoir-agir mise à l'oeuvre dans les histoires d'intégration	112
8.3 Les effets bénéfiques	115
 Conclusion	 117

CHAPITRE IV - LES PARCOURS D'INTÉGRATION

I - LE CAS DE CLAUDETTE	120
1.1 Bilan des niveaux d'intégration	120
1.2 Parcours caractéristiques d'intégration de Claudette	122
 II - LE CAS DE EVE	 125
2.1 Bilan des niveaux d'intégration	125
2.2 Parcours caractéristiques d'intégration de Eve	128
 III - LE CAS DE IRIS SAUVAGE	 133
3.1 Bilan des niveaux d'intégration	134
3.2 Parcours caractéristiques d'intégration d'Iris Sauvage	134
 IV - LE CAS DE JACQUES	 136
4.1 Bilan des niveaux d'intégration	137
4.2 Parcours caractéristique d'intégration de Jacques	138
 V - LE CAS DE FEMME HÉRON	 139
5.1 Bilan des niveaux d'intégration	140
5.2 Parcours caractéristique d'intégration de Femme Héron	141
 VI - LE CAS DE STELLA	 143
6.1 Bilan des niveaux d'intégration	144
6.2 Parcours caractéristiques d'intégration de Stella	145

VII - SYNTHÈSE DES PARCOURS D'INTÉGRATION	148
4.1 Des stratégies personnelles d'intégration	148
4.2 Les niveaux d'intégration selon la taxonomie expérientielle d'éducation (Côté, 1991)	151
4.2.1 Ouverture à l'apprentissage	151
4.2.2 Participation à l'apprentissage	152
4.2.3 Identification à l'apprentissage	156
4.2.4 Intériorisation de l'apprentissage	157
4.2.5 Dissémination de l'apprentissage	159
4.3 Les savoir-agir qui aident à aller plus loin dans la démarche d'intégration	162
CONCLUSION GÉNÉRALE ET INCIDENCES PÉDAGOGIQUES	164
RÉFÉRENCES	170
Annexe 1	176
Annexe 2	180
Annexe 3	185
Annexe 4	193
Annexe 5	213

LISTE DES TABLEAUX**CHAPITRE I**

Tableau 1: Rôles de l'apprenant et de l'enseignant selon les phases de la taxonomie expérientielle de Steiner et Bell (1979).

CHAPITRE II

Tableau 2: Quelques caractéristiques des participants(es) à la recherche.

Tableau 3: Profil socio-démographique des participants-es à la recherche.

Tableau 4: Les étapes d'analyse du contenu des entrevues.

Tableau 5: Jumelage des deux taxonomies utilisées.

CHAPITRE III

Tableau 6: Bilan des circonstances et du vécu de Claudette lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Tableau 7: Les savoir-agir que Claudette met à l'oeuvre lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans la vie quotidienne.

Tableau 8: Les effets bénéfiques de l'utilisation d'apprentissages de l'éducation somatique dans la vie quotidienne de Claudette.

Tableau 9: Bilan des circonstances et du vécu de Eve lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Tableau 10: Les savoir-agir que Eve met à l'oeuvre lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Tableau 11: Effets bénéfiques de l'utilisation d'apprentissages de l'éducation somatique dans la vie quotidienne de Eve.

Tableau 12: Bilan des circonstances et du vécu de Iris Sauvage lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Tableau 13: Les savoir-agir qu'Iris Sauvage met à l'oeuvre lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Tableau 14: Effets bénéfiques de l'utilisation d'apprentissages de l'éducation somatique dans la vie quotidienne d'Iris Sauvage.

Tableau 15: Bilan des circonstances et du vécu de Jacques lorsqu'il a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Tableau 16: Les savoir-agir que Jacques met à l'oeuvre lorsqu'il a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Tableau 17: Effets bénéfiques de l'utilisation d'apprentissages de l'éducation somatique dans la vie quotidienne de Jacques.

Tableau 18: Bilan des circonstances et du vécu de Femme Héron lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Tableau 19: Les savoir-agir que Femme Héron met à l'oeuvre lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Tableau 20: Effets bénéfiques de l'utilisation d'apprentissages de l'éducation somatique dans la vie quotidienne de Femme Héron.

Tableau 21: Bilan des circonstances et du vécu de Stella lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Tableau 22: Les savoir-agir que Stella met à l'oeuvre lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Tableau 23: Effets bénéfiques de l'utilisation d'apprentissages de l'éducation somatique dans la vie quotidienne de Stella.

Tableau 24: Liste des circonstances au cours desquelles les participants-es à la recherche ont utilisé un apprentissage venant de pratiques corporelles.

Tableau 25: Liste des difficultés éprouvées (n= 59) lors des circonstances identifiées par les participants(es) à la recherche.

Tableau 26: Liste des réussites constatées (n= 11) lors des circonstances identifiées par les participants(es) à la recherche.

Tableau 27: Liste des savoir-agir relatifs à l'éducation somatique sur le plan corporel.

Tableau 28: Liste des processus cognitifs évoqués pour l'ensemble des témoignages recueillis.

Tableau 29: Liste des savoir-agir relatifs à l'éducation somatique sur le plan affectif.

Tableau 30: Liste des effets bénéfiques identifiés par les participants(es) à la recherche selon les vécus émotionnel, de la pensée et sensoriel.

CHAPITRE IV

Tableau 31: Premier parcours caractéristique d'intégration de Claudette.

Tableau 32: Deuxième parcours caractéristique d'intégration de Claudette.

Tableau 33: Premier parcours caractéristique d'intégration de Eve.

Tableau 34: Deuxième parcours caractéristique d'intégration de Eve.

Tableau 35: Troisième parcours caractéristique d'intégration de Eve.

Tableau 36: Premier parcours caractéristique d'intégration de Iris Sauvage.

Tableau 37: Deuxième parcours caractéristique d'intégration de Iris Sauvage.

Tableau 38: Parcours caractéristique d'intégration de Jacques.

Tableau 39: Parcours caractéristique d'intégration de Femme Héron.

Tableau 40: Premier parcours caractéristique d'intégration de Stella.

Tableau 41: Deuxième parcours caractéristique d'intégration de Stella.

Tableau 42: Synthèse des niveaux d'intégration atteints pour l'ensemble des histoires recueillies.

Tableau 43: Niveaux d'intégration des savoir-agir les plus souvent utilisés.

LISTE DES FIGURES

CHAPITRE I

Figure 1: Distinction et regroupement de diverses catégories de transfert selon Mongrain et Besançon (1995), adaptée de Royer (1979) et Grippin et Peters (1984).

Figure 2: Opérationnalisation des notions de contextualisation, recontextualisation et décontextualisation de l'apprentissage selon les objectifs pédagogiques.

Figure 3: Les quatre grands axes composants le cadre de référence de l'éducation somatique.

CHAPITRE III

Figure 4: Vue d'ensemble des résultats obtenus selon la structure d'organisation des histoires d'intégration.

CHAPITRE IV

Figure 5: Synthèse des parcours des quatre niveaux d'intégration atteints pour l'ensemble des histoires recueillies.

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1: Taxonomie expérientielle d'éducation (Côté, 1991).

Annexe 2: La taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif (Krathwohl et coll., 1970).

Annexe 3: Bilans des entrevues réalisées avec les participants(es) de la recherche.

Annexe 4: Classification des savoir-agir les plus présents dans les niveaux de la taxonomie expérientielle d'éducation.

Annexe 5: Bilans des niveaux d'intégration atteints pour chaque participants(es).

INTRODUCTION GÉNÉRALE

I - LA CONSTRUCTION D'UN QUESTIONNEMENT

Le courant de la phénoménologie en recherche a servi à la formation de mes premières expériences de chercheure. Ses fondements philosophiques et son apport original en recherche qui met l'accent sur la description de l'expérience vécue par la personne m'ont marquée. Ainsi, lorsque j'ai débuté mes études doctorales, cette empreinte phénoménologique m'a inspirée à entreprendre une démarche personnelle de clarification de mes préconceptions sur le phénomène que je m'apprêtais à étudier. C'est à partir de cette démarche que la délimitation de mon objet d'étude s'est construite.

Ce sont plus spécifiquement les travaux de Deschamps (1993) et de Segal (1988) qui m'ont d'abord guidée dans cette démarche de clarification de mes préconceptions. Deschamps nomme cette démarche les «préliminaires exploratoires», tandis que pour Segal cette démarche s'inscrit dans une perspective «d'auto-herméneutique». Toutefois, dans les deux cas, il s'agit d'amener le chercheur à saisir sa propre vision (ses implicites) du phénomène qu'il étudie, se plaçant comme premier sujet de son étude (dans le sens de participant à la recherche). Tel que Deschamps le précise, cette première démarche d'exploration amène le chercheur à clarifier la structure d'organisation qu'il souhaite construire pour orienter son étude. Il s'agit par exemple de choisir des instruments ou des méthodes de collecte de données. Cette démarche permettra d'identifier les critères importants à retenir en vue de sélectionner d'éventuels participants(es) à la recherche; en plus de clarifier le type de coopération qu'il sera nécessaire d'établir entre le participant(e) et le chercheur afin de recueillir des données riches et profondes sur le phénomène à l'étude.

J'ai réalisé cette démarche en rédigeant un journal personnel de recherche. Ce journal de recherche a les caractéristiques d'un journal personnel où sont consignés des récits de vécu et

des réflexions aidant la personne à expliciter ses expériences journalières. Toutefois, étant donné que ce journal a le qualificatif «de recherche», il a été construit avec l'intention de clarifier mes préconceptions. Ainsi, afin d'atteindre l'objectif spécifique de ce «journal personnel de recherche», les travaux de Segal (1988) m'ont inspirée dans la structuration et l'organisation de mes écritures, en proposant les quatre rubriques suivantes:

- (1) l'histoire personnelle du chercheur et son contexte;
- (2) l'objet de la recherche;
- (3) l'expérience personnelle du chercheur par rapport au phénomène à l'étude;

(4) la compréhension que le chercheur dégage de son expérience.

À la suite d'une première année de scolarité, cette démarche d'écriture dans un journal personnel de recherche répondait à un besoin de revenir aux motivations initiales qui m'avaient amenée à faire des études doctorales. Cette première année de scolarité m'avait plongée dans un univers de cadres théoriques très vastes qui, malgré le fait que j'avais acquis de nouvelles connaissances, m'avait paradoxalement plongée dans une ambiguïté où il me semblait avoir perdu de vue mes intentions premières. Ainsi, à l'image d'un retour à la maison, la démarche d'écriture dans ce journal m'a permis de clarifier mes idées préconçues sur l'étude que je me proposais de faire. Voici la synthèse de ce qui a été consigné dans mon journal, selon les quatre rubriques suggérées par Segal.

1.1 L'HISTOIRE PERSONNELLE DU CHERCHEUR ET SON CONTEXTE

Mon premier intérêt pour étudier le phénomène du transfert des apprentissages m'est venu à la suite de l'observation des participants(es) à mes cours de Tai Ji. Après avoir appris ces mouvements, je me demandais ce qu'ils allaient faire de ces apprentissages?

Bien sûr, pendant les dix semaines du cours je pouvais voir leur progrès, constater par leur présence assidue leur motivation et leur intérêt. Je pouvais aussi les questionner, tenter d'identifier ce que la pratique leur apporte et ce qu'ils en font. Toutefois, je n'étais toujours pas satisfaite des réponses que j'obtenais. Certains parvenaient à pratiquer l'activité seuls à la maison, d'autres se limitaient à leur présence dans le cours. En fait, leur réponse n'était pas

nécessairement insatisfaisante pour moi. J'étais plutôt interpellée par le fait de constater que ce qui m'intéressait se passait à l'intérieur d'eux et m'échappait totalement.

Parallèlement, pendant tout ce temps je m'observais. Il me semblait que si je parvenais à mieux saisir ma propre expérience, je parviendrais à mieux transmettre celle-ci aux participants(es). Je me suis alors rappelée que moi aussi, lorsque j'ai appris le Tai Ji, je voulais avant tout être capable de faire les gestes par moi-même à la maison. Ainsi, plus j'approfondissais ma pratique, plus j'ajoutais des éléments tels que la respiration et la concentration à la gestuelle de base. C'est précisément à ce moment que j'ai commencé à faire une place au Tai Ji dans ma vie courante. Cette présence du Tai Ji dans ma vie m'amenait à être plus économe dans mes gestes quotidiens et à ralentir mon rythme. En même temps, une philosophie de la vie s'installait et me permis d'accueillir les événements de la vie de façon différente. Par exemple, au moment où j'ai réalisé que les enseignements du Tai Ji me renvoyaient à une façon d'être, la notion de mouvement perpétuel qui consiste à considérer le déséquilibre comme un aspect inévitable du mouvement de vie, m'amena à percevoir les changements comme étant des occasions de grandir.

Ainsi, la clarification de mon histoire personnelle m'amena à réaliser que l'expérience des participants(es) à mes cours étaient tout à fait semblables à ce que j'avais vécu, ce qui me conduisit à régulièrement faire référence à mes expériences dans mon enseignement. Je venais de réaliser que l'enseignement du Tai Ji dépasse la simple transmission d'une gestuelle.

1.2 L'OBJET DE LA RECHERCHE

Lorsque j'ai débuté mon programme d'études au doctorat, deux perspectives théoriques semblaient pouvoir m'aider à délimiter les horizons de mon étude: (1) le processus enseignement-apprentissage, pour préciser le phénomène du transfert et de l'intégration des apprentissages; (2) la psychopédagogie, pour faire état de la perspective développementale que j'entrevois dans mon étude.

Un peu plus tard au cours de ma première session d'étude, j'ai rencontré une personne qui avait fait une étude sur le transfert des apprentissages en relaxation et la gestion du stress en milieu collégial. Cette rencontre m'a permis de clarifier encore plus ce qui m'intéressait. D'abord, de mieux comprendre le point de vue de l'apprenant. Mes diverses lectures sur la notion de

transfert d'apprentissage m'avaient jusqu'alors permis de constater que de nombreuses recherches avaient été faites sur les conditions d'apprentissage et avaient ainsi retenues le point de vue de l'enseignant. Il m'apparaissait alors que de réaliser une étude sur le transfert des apprentissages afin de mieux comprendre la démarche de l'apprenant offrait une perspective originale. Le deuxième élément que je clarifiais était de faire une étude sur l'expérience que vivait l'apprenant. Comme mon expérience d'enseignante m'avait permis de constater que ce qui m'intéressait n'était pas observable de l'extérieur, mais se passait plutôt à l'intérieur de la personne, il fallait que j'opte pour une méthodologie qui me donnerait accès à ce vécu intérieur de la personne.

Au cours de la deuxième session, je débutais des lectures afin de mieux connaître le cadre théorique qui allait m'aider à préciser l'objet de mon étude. L'univers théorique et la multitude d'études faites sur le domaine des apprentissages m'est apparu dans un premier temps tellement vastes, qu'il me semblait insaisissables. D'un texte à un autre, d'un article à un autre, les portes ne cessaient de s'ouvrir et me laissaient entrevoir l'ampleur de cet univers théorique. Progressivement, cette confrontation m'a permis de constater les diverses facettes du processus d'apprentissage et d'identifier l'intégration des apprentissages dans la vie réelle comme étant le secteur d'intérêt que je souhaitais privilégier.

1.3 L'EXPÉRIENCE PERSONNELLE DU CHERCHEUR PAR RAPPORT AU PHÉNOMÈNE À L'ÉTUDE

Dans cette troisième rubrique de mon journal personnel de recherche, je me permets de raconter avec suffisamment de détails une de mes expériences de transfert de mes apprentissages du Tai Ji. Le phénomène à l'étude étant l'intégration des apprentissages dans la vie courante, l'expérience personnelle que j'explicite dans les pages qui suivent, présente comment j'ai été mis en contact avec cette dimension du processus d'apprentissage. Par ailleurs, la description de mon expérience permettra aussi au lecteur de se familiariser avec l'univers des pratiques corporelles appartenant au champs d'intervention de l'éducation somatique. Ces pratiques corporelles, comme le Tai Ji, amènent la personne à explorer de nouvelles possibilités de mouvements à partir d'une démarche de prise de conscience de sa façon habituelle d'agir. Elle apprend alors de nouvelles façons de se mouvoir dans le but d'être plus apte à s'adapter aux exigences de la vie quotidienne. C'est sur un ton de confiance que je présente dans cet extrait

de mon journal, la place importante qu'occupe mes apprentissages du Tai Ji dans ma vie courante:

«Une expérience de transfert de mes apprentissages du Tai Ji a eu lieu lorsque j'étais à la pêche à la mouche. J'étais alors sur le bord d'un lac avec un copain qui avait un chalet à cet endroit. La veille de cette expérience de transfert on pêchait ensemble dans le canot et à plusieurs reprises il me disait que je penchais trop le tronc vers l'avant lorsque je lançais ma ligne. Il me suggérait alors de porter attention au mouvement de mon bras et du temps que passait mon fil dans les airs au-dessus de ma tête. Pas facile ce mouvement!! J'avais le sentiment qu'il me manquait des radars pour sentir ce fil dans les airs au-dessus de ma tête. En même temps, c'est exactement le type de situations qui m'emballent: perfectionner un mouvement, et dans ce cas-ci, développer une sensation très fine qui permet de sentir son impact sur un objet extérieur à soi et que l'on ne peut pas voir.

C'est le lendemain matin que mon expérience de transfert a eu lieu. J'étais seule au bout de l'île (le chalet est sur une île au milieu du lac). J'aime beaucoup ce coin de l'île. Une dalle de roche prolonge l'île dans l'eau et de là on a une vue superbe sur la décharge du lac. Toutefois, c'est difficile de pêcher à la mouche à cet endroit car il y a quelques gros arbres qui m'empêchaient de lancer ma ligne en grande liberté. Je m'avançais donc le plus possible sur la dalle de roche. Debout, perpendiculairement à l'île, je commençais à lancer ma ligne. J'évalue la qualité de mon lancer à la façon dont la ligne entre dans l'eau. Si le fil transparent du bout de ma ligne est tendu et que la mouche flotte, tout va bien, mais à l'inverse, si le fil transparent ondule et que la mouche tombe à l'eau après le fil, je ne suis pas satisfaite de mon lancer.

La vue des truites qui sautent à la surface de l'eau m'excite. Je me sens comme une petite fille qui est sur le point de découvrir quelque chose de nouveau. Toutefois, plus je m'excite moins mon lancer s'améliore. Je dois donc me recentrer, me concentrer sur le geste que je pose. Pas facile ce mouvement!! Et pendant tout ce temps mon regard se fixe sur la trace que laisse la truite à la surface de l'eau.

C'est en me recentrant sur mon geste du lancer que le souvenir de la veille me revient. Ne pas trop pencher le tronc vers l'avant! Je me ressaisis donc en ramenant mes épaules au-dessus de mon bassin et en centrant mon geste sur l'épaule et le bras qui lancent la ligne. Et comme dans un réflexe, sans y avoir pensé, sans avoir anticipé quoi que ce soit, mes genoux fléchissent, mes pieds s'enracinent dans le roc et mon bras effectue un grand mouvement avant-arrière qui se termine par l'entrée de la mouche dans l'eau. Wow!! Quel beau mouvement ai-je réussi, me dis-je en moi-même. Il n'y en a eu qu'un seul de cette qualité cette journée là.

Pendant un instant, j'ai vraiment eu le sentiment que c'était tout mon être qui avait effectué ce geste, autant ma capacité de centration et de concentration que mon habileté motrice à lancer la ligne et ma compréhension de ce que doit être un «bon» lancer de la ligne. Cette sensation corporelle m'émeut. Mon cœur est atteint et je suis satisfaite de moi. Par la suite, je réalise que la flexion de mes genoux est de nouveau apparue spontanément. Depuis que je fais du Tai Ji, je constate combien ce simple geste est marquant dans ma vie. Et oui! La flexion des genoux, quand elle se produit comme cela, spontanément, elle me fait vivre des événements marquants qui changent la qualité de ce que je fais, ou encore change ma qualité de présence à ce que je vis au moment présent. »

Cette expérience fut marquante; elle m'a permis de faire état de ma démarche de clarification de mes préconceptions.

1.4 LA COMPRÉHENSION DU PHÉNOMÈNE À L'ÉTUDE QUE LE CHERCHEUR DÉGAGE DE SON ÉCRITURE

Dans cette dernière étape d'écriture dans mon journal personnel de recherche, je présente la compréhension que je dégage de ma démarche de clarification du phénomène à l'étude. Ainsi, dans la rubrique qui suit, je rapporte mes préconceptions comme je les ai consignées dans mon journal.

Dans une situation de transfert d'une pratique corporelle, la personne

- se rappelle ou fait référence à une situation d'apprentissage quelconque;
- vit un attrait pour ce qu'elle fait;
- nomme ce qu'elle fait et voit ce que peuvent lui permettre de réaliser ces actions;
- perfectionne une habileté motrice, développe un senti fin et parvient à sentir l'impact d'un mouvement sur un objet extérieur à soi;
- se retrouve dans un contexte où elle est seule;
- vit une expérience de plaisir qui se traduit par un certain niveau d'excitation;
- amène son attention sur elle-même;
- réalise un mouvement sans la contribution de sa pensée réflexive, comme un réflexe;
- perçoit que la globalité de son être est impliquée dans la réalisation de ce qu'elle fait, comme si toutes ses ressources s'étaient mises à l'unisson;
- vit une expérience qui éveille des émotions;
- a la possibilité de voir l'apport de son expérience dans un contexte plus large que celui qui est propre à l'expérience vécue.

J'ai terminé l'écriture du journal personnel de recherche à la fin de l'automne 93, une année et demie après le début de mes études. Ce journal me réconcilia avec moi-même puisqu'il me permit de constater combien le phénomène qui m'intéressait m'habitait de toute part et qu'il m'était maintenant possible de rassembler l'essentiel de mes lectures à l'aide de cette clarification de mes préconceptions. Le but de mon étude était maintenant clair: mieux comprendre le phénomène d'intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne des adeptes¹ de

¹ Les termes «adepte», «apprenant» et «participant» sont utilisés de façon indifférenciée dans cette thèse. Ils désignent les personnes qui ont participé à cette étude.

ces pratiques corporelles. C'est donc avec ce nouveau regard que j'entreprenais l'étape de trouver des participants(es) à mon projet d'étude.

II - LE DOUBLE ROLE DE LA CLARIFICATION DES PRÉCONCEPTIONS DU CHERCHEUR

Tel que mentionné dans les principales caractéristiques de la recherche qualitative, cette démarche d'écriture dans un journal personnel de recherche amène le chercheur à mieux percevoir son rôle dans la réalisation de sa recherche. Dans cette perspective, une des premières caractéristiques est de voir le chercheur comme l'instrument principal de sa recherche. Cette vision du rôle du chercheur en recherche qualitative est reliée au fait que sa façon de voir la réalité qui lui est présentée, sa présence intense et prolongée dans le milieu naturel du phénomène à l'étude, font partie des stratégies de collecte et de traitement des données. Ainsi, mettant à jour sa propre subjectivité quant au phénomène qu'il étudie, celle-ci lui permet de clarifier l'intention qu'il porte en lui chaque fois que son regard se pose sur une réalité particulière.

Le premier rôle joué par cette démarche de clarification de mes préconceptions a été de prendre conscience du rapport subjectif que j'avais avec le phénomène à l'étude. Il s'agissait donc de parvenir, à la suite de cette démarche, à les mettre entre parenthèses pour m'ouvrir à l'ampleur du phénomène qui se présentait à moi. Tel que discuté par Maso, Atkinson, Delamont et Verhoeven (1995), la mise entre parenthèse est une première dimension de *l'ouverture* en recherche (openness in research). Smaling (1995: 23) explique que «l'ouverture» en recherche est un attribut qui peut apparaître à divers niveaux et sur divers aspects de la recherche comme telle. À titre d'exemple, il peut y avoir une question de recherche ouverte dans le sens où elle n'induit pas une réponse, ou encore, des méthodes de collecte de données ouvertes, comme une entrevue non structurée ou semi structurée. Toutefois, ce qui semble le plus marquant en matière d'ouverture en recherche est l'attitude mentale du chercheur. Smaling pose cette ouverture d'esprit du chercheur comme une condition en recherche: «open-mindedness seems to be a necessary condition for doing justice to the object of study».

Toutefois, comme Smaling (1995: 24) le précise, cette attitude d'ouverture n'est pas facile à adopter. Elle nécessite un entraînement pour parvenir à se libérer de notre façon habituelle de lire les événements que nous vivons quotidiennement. L'écriture dans un journal personnel de

recherche s'inscrit dans cette perspective de former le chercheur à l'ouverture en recherche. Ainsi, le chercheur qui entreprend une telle démarche de clarification de ses préconceptions va d'abord apprendre à s'ouvrir à lui-même, aux biais qu'il porte en lui. Pour ma part, ce fut d'abord de recontacter mes motivations initiales pour entreprendre des études doctorales, et ensuite, de voir comment le phénomène que je m'apprêtais à étudier m'habitait de toute part. Je l'ai soudainement vue dans mes expériences personnelles, dans mes croyances, dans ma façon de penser car j'avais déjà des idées très arrêtées sur ce sujet. Ainsi, quand j'observais une réalité particulière en lien avec le phénomène étudié ou quand j'écoutais le témoignage d'une personne de mon entourage, c'est devenu évident pour moi que «mes yeux et mes oreilles» cherchaient des indices pour confirmer mes croyances et en ce sens, plusieurs autres éléments de la réalité pouvaient m'échapper.

C'est après avoir pris conscience de ses propres conceptions que selon Smaling (1995), il est possible d'adopter une attitude d'ouverture vis-à-vis l'autre, c'est-à-dire de s'ouvrir à l'univers qui appartient aux participants(es) d'une recherche. Smaling discute de cette ouverture en recherche en disant qu'afin de se libérer de nos limitations face à l'autre, il faut apprendre à entendre et à prêter l'oreille aux autres aspects qui nous échappent. Cette ouverture à l'autre, je l'ai vécu plus particulièrement lors des entrevues avec les participants(es) à la recherche. Ainsi, «apprendre à entendre et à prêter l'oreille» se manifestait par une intention de vouloir comprendre l'expérience du participant, SA réalité et SA perception de cette réalité. Pour y parvenir, il fallait donc que toutes les idées préconçues ou les images qui surgissaient dans ma tête pendant l'entrevue, soit mises entre parenthèses. Étant donné que j'avais fait une démarche d'écriture pour clarifier les préconceptions qui m'habitaient, il devenait possible de les voir surgir et filtrer mon regard sur l'autre. Par contre, j'étais aussi consciente que l'état pur est impossible. Comme le précise Merleau-Ponty (1945) «chaque être est au monde avec une intention qu'il porte en lui».

Ainsi, en phénoménologie, une telle démarche d'écriture est utilisée dans une intention de *réduction phénoménologique*, c'est-à-dire d'amener à avoir une attitude qui permet de mettre entre parenthèses les préconceptions que l'on a sur le phénomène à l'étude comme chercheur, et tendre vers une ouverture pour mieux saisir le *sens* de la réalité qui se présente à nous. Connaissant ses préconceptions, le chercheur aura la possibilité de les reconnaître lorsqu'elles se présenteront à lui et l'outillera à mieux voir apparaître ses biais à diverses étapes de sa recherche.

Par ailleurs, le chercheur maintenant au fait par cette prise de conscience de ses préconceptions sur le phénomène qu'il étudie, il pourra alors les utiliser d'une autre façon. Cette autre façon d'aborder la réalité correspond au deuxième rôle de la démarche de clarification des préconceptions, c'est-à-dire de pouvoir en faire une *ressource* aidant le chercheur à mieux comprendre la perspective du participant à sa recherche. Selon Olesen (1994: 165), si le chercheur développe une attitude réflexive à l'égard de son projet et clarifie ses biais, ces derniers peuvent devenir des ressources qui l'aideront à bien mener son étude en plus de l'aider à mieux comprendre le phénomène dont il est question et les interprétations qu'il est porté à faire.

Pour ma part, cette démarche d'écriture sur mes préconceptions m'a permis de perfectionner mon rôle d'*intervieweur-chercheur* lors des entrevues. Grâce à un mouvement ressenti intérieurement, je parvenais, d'une part, à voir apparaître mes préconceptions et mon attitude d'alors était de me dire intérieurement: «mets cela entre parenthèses», afin de rester ouverte à ce que la personne exprimait. D'autre part, je pouvais aussi voir que mes préconceptions avaient le potentiel de m'aider à comprendre ce que la personne disait. Ainsi, mes préconceptions sont devenues «une ressource» pour m'aider à accompagner la personne dans l'explicitation de son témoignage. Faisant surgir des images et des sensations d'expériences personnelles passées, mes préconceptions pouvaient alors m'aider à formuler des questions de plus en plus précises pour amener le participant à mieux rendre compte de son vécu. Et comme l'explique Smaling (1995), les préconceptions du chercheur ne sont pas seulement des barrières à la réalité qu'il tente de saisir à travers son étude, mais peuvent aussi se révéler être l'accès à une nouvelle dimension de la réalité étudiée. Dans mon cas, une des conséquences positives de cette attitude d'ouverture vis-à-vis l'autre, a été d'amener le participant à voir en moi une personne ayant déjà vécue des expériences semblables aux siennes. Ainsi, une complicité s'est construite entre nous et elle a eu pour conséquence de développer une relation de confiance favorisant le partage de vécu personnel et parfois même intime.

Dans cette perspective, le courant de la recherche qualitative permet d'avoir un nouveau regard sur la subjectivité du chercheur face à l'objet de son étude. Selon ces nouveaux paradigmes, le chercheur ne tente pas d'adopter une position *objective* par rapport à l'objet de son étude, mais bien de clarifier ses présupposés afin d'explicitier sa part de subjectivité. Tout au long de sa recherche, le chercheur est amené à faire plusieurs choix et même si chacun de ces choix sont faits avec rigueur, il y aura toujours une part de subjectivité. Et comme l'explique Smaling

(1995), cette subjectivité n'empêche pas que de tels choix peuvent révéler de nouveaux aspects du milieu étudié qui n'auraient pu être saisis autrement. Selon Merleau-Ponty (1945), pour avoir accès à une dimension du monde, le chercheur a besoin d'une perspective. Ainsi, les jalons de la recherche qualitative qui ont servi à la construction de ce projet de recherche m'ont permis de nommer cette perspective qui m'habitait et à en faire tantôt une ressource, tantôt une occasion pour apprendre à m'ouvrir à ce qui ne m'était pas accessible jusqu'à ce jour, étant limitée par un point de vue qui m'était inconscient.

Comme ce fut déjà mentionné, le but de cette étude est de mieux comprendre le phénomène d'intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne de l'apprenant. Ainsi, notre intention est de recueillir des récits d'intégration vécus par des adeptes de pratiques corporelles afin de (1) connaître les circonstances de la vie courante où ces expériences d'intégration se produisent et (2) situer jusqu'où ils se rendent dans leur démarche de réinvestissement de leur apprentissage dans des activités courantes de la vie quotidienne.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET CADRE DE RÉFÉRENCE

Le phénomène du transfert des apprentissages a fait l'objet de nombreuses études depuis plusieurs décennies. Apparaissant comme un moment précis du processus d'apprentissage, le transfert a lieu lorsque la personne réinvestit ses acquis dans une tâche différente du contexte initial d'acquisition. Dans le champ d'intervention de l'éducation somatique, le processus d'intégration des apprentissages dans la vie quotidienne se présente comme une finalité au processus d'apprentissage proposé dans le cadre de ces pratiques corporelles. Toutefois, ce processus d'intégration des apprentissages dans la vie quotidienne est principalement abordé sous l'angle de *l'apport* des pratiques pour l'amélioration de la santé et du mieux-être. Ainsi, étudier le processus d'intégration des apprentissages acquis dans le cadre des pratiques corporelles du champ d'intervention de l'éducation somatique, à la lumière du phénomène du transfert des apprentissages, devrait permettre de circonscrire le moment du processus d'apprentissage où les adeptes réinvestissent leurs acquis dans des activités courantes de la vie quotidienne.

I - LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES: différences conceptuelles.

1.1 CATÉGORIES DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES: distinction et regroupement

La lecture des théories et des conclusions de recherche sur le transfert des apprentissages a permis de constater qu'il existe plusieurs définitions du transfert. Ces définitions varient d'un énoncé simple tel que: «Une connaissance acquise dans une situation qui s'applique ou non dans d'autres situations» (Singley et Anderson, 1989: 1), à un énoncé plus complexe du type: «Le

transfert est l'extension par laquelle l'apprentissage d'un événement instructionnel contribue ou non à la résolution de problèmes subséquents ou à l'apprentissage d'événements instructionnels subséquents». (Royer, 1979: 53)

Les notions comprises dans les multiples définitions issues de résultats de recherche permettent néanmoins d'énoncer diverses catégories de transferts. Une première distinction concerne les notions de transfert *spécifique* et *général*. Tel que présenté par Royer (1979) et par Mongrain et Besançon (1995), le transfert spécifique apparaît dans une situation où il y a une similarité évidente entre les éléments du stimulus de l'apprentissage original et ceux de l'apprentissage transféré. Par ailleurs, lorsque le transfert dépend plutôt de caractéristiques générales, on utilise le terme transfert général pour décrire les effets de l'apprentissage précédent sur un nouvel apprentissage où il n'existe peu de rapport évident de stimulus.

Gagné (1976), pour sa part, apporte une distinction entre les concepts de transfert *vertical* et *latéral*. Lors d'un transfert vertical, une capacité ou une partie de connaissances contribue directement à l'acquisition d'une capacité ou connaissance de niveau supérieur. Quant au transfert latéral, il renvoie davantage à une généralisation qui s'étend à un ensemble de situations ayant un niveau de complexité comparable.

Royer (1979) explique qu'historiquement, les psychologues ont particulièrement été préoccupés par les conditions spécifiques entourant le transfert vertical. Les éducateurs, pour leur part, ont davantage été intéressés par l'organisation et la progression des apprentissages afin d'augmenter l'apparition du transfert vertical. L'étude du transfert latéral, pour sa part, a été négligée. Les perspectives théoriques utilisées jusqu'alors pour l'étude du transfert présentaient des limites conceptuelles et par conséquent n'étaient pas applicables pour le développement de méthodologies appropriées pour l'étude du transfert latéral. Royer (1979) soulève alors que le transfert latéral aurait été moins étudié par les éducateurs car ces derniers ne se sentaient pas concernés par cette possibilité de transférer les apprentissages scolaires aux activités de la vie courante. Dans le cadre de la présente étude, cette notion de transfert latéral offre un premier éclairage sur le type de transfert qui retiendra plus particulièrement notre attention.

Une autre distinction soulevée par Royer (1979) et proposée par Mayer (1975), concerne les transferts *rapproché* et *éloigné*. Ainsi, lors d'une situation où les stimuli pour la réalisation du transfert sont similaires aux stimuli pour la réalisation de l'apprentissage, il s'agit d'un transfert rapproché. Le transfert éloigné décrit plutôt des situations où les stimuli de transfert et les stimuli d'apprentissage sont très différents. Ainsi, lorsque Royer (1979) discute de ces deux catégories

de transfert, il met l'accent sur le contexte environnemental dans lequel le transfert se produit. Il distingue le transfert rapproché du transfert éloigné en précisant que le premier concerne le transfert d'un événement d'apprentissage à l'école vers un autre événement d'apprentissage se produisant aussi à l'école. Tandis que le transfert éloigné désigne une situation au cours de laquelle l'information acquise à l'école est transférée à l'extérieur de l'école, dans des situations de problèmes réels de la vie courante. Cette dernière notion de transfert éloigné identifie une deuxième caractéristique du type de transfert étudié dans le cadre de cette recherche.

Finalement, Royer (1979) distingue une dernière catégorie de transfert: les transferts *littéral* et *figuratif*. Le transfert littéral décrit l'utilisation directe d'une capacité ou d'une partie de connaissances dans une situation nouvelle d'apprentissage. Selon Mongrain et Besançon (1995), on peut inclure les transferts vertical et spécifique dans le transfert littéral car ils impliquent tous l'utilisation d'une capacité ou d'une connaissance pour l'apprentissage d'une nouvelle tâche. À l'opposé, le transfert figuratif implique l'utilisation de certains segments de notre connaissance du monde comme outil de réflexion pour la résolution de problème. Selon Mongrain et Besançon (1995), le transfert figuratif est différent des autres formes de transfert dans le sens où il implique des idées, des concepts et des connaissances acquises lors d'expériences précédentes d'apprentissage, pour appuyer une nouvelle expérience d'apprentissage. La figure 1 présente les distinctions et les regroupements des diverses catégories de transfert selon Mongrain et Besançon (1995: 266).

Ce premier survol des théories et des conclusions de recherche sur le transfert des apprentissages permet de se faire une représentation des diverses catégories de transfert (figure 1). Ainsi, dans le domaine de l'éducation, deux principaux types de problèmes en rapport avec le transfert des apprentissages ont été étudiés. Les catégories regroupées dans la colonne de gauche de la figure 1 font références au premier type de problème: comment s'organise l'enseignement de telle sorte que les apprentissages pertinents antérieurs puissent faciliter l'acquisition des apprentissages en cours (Royer, 1979). Les catégories regroupées dans la colonne de droite de la figure 1, font davantage référence au deuxième type de problème, c'est-à-dire: comment organiser l'enseignement de telle sorte que les habiletés et les connaissances acquises dans le milieu scolaire puissent être utilisées dans la résolution et le traitement des problèmes et événements de la vie réelle. Ainsi, les catégories de transfert latéral, éloigné et figuratif permettront de délimiter l'univers conceptuel de la présente étude. De plus, l'étude de ces catégories de transfert permettra de mieux comprendre le processus d'intégration des apprentissages acquis dans le cadre des pratiques corporelles du champ d'intervention de l'éducation somatique, dans la vie quotidienne.

de constater que la formation doit aller plus loin que l'acquisition d'un savoir si elle souhaite contribuer au transfert des apprentissages dans le contexte de la vie réelle. Elle doit rendre les savoirs opérationnels pour que l'apprenant puisse utiliser ses habiletés et ses connaissances acquises, dans sa vie quotidienne. Jusqu'à ce jour, la majorité des recherches portant sur le transfert des apprentissages s'est intéressée à étudier comment un apprentissage préalablement acquis peut faciliter l'apprentissage d'un nouvel élément. La présente étude s'inscrit dans le courant des recherches qualitatives où, à la manière des phénoménologues, le chercheur recueille des témoignages d'apprenants qui font état de la manière dont ils perçoivent l'influence de l'enseignement de l'éducation somatique sur leur façon d'aborder certains problèmes de la vie quotidienne.

1.2 THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE ET TRANSFERT

Le processus d'apprentissage a été étudié à partir de plusieurs courants de recherche (béhavioriste, cognitiviste, constructiviste, etc.). Cet intérêt a contribué à faire naître un grand nombre d'études et par conséquent, à multiplier les conceptions de l'apprentissage. Toutefois, l'étude du transfert a été circonscrite par certaines théories dont celles qui s'appuient sur la dimension environnementale et sur le traitement de l'information.

Les théories environnementales accordent de l'importance aux rôles joués par les événements entourant le transfert. La théorie des *éléments identiques* énonce l'hypothèse que plus le nombre d'éléments identiques entre deux événements est élevé, plus la possibilité du transfert est grande. Ainsi, deux tâches qui présenteraient des caractéristiques de stimuli semblables seraient susceptibles de favoriser le transfert de l'apprentissage. Mongrain et Besançon (1995) tracent un premier tableau sur cette question en précisant:

«Enseigner pour stimuler le transfert consiste à maximiser les similarités entre l'enseignement et la situation d'évaluation, favoriser une pratique intensive, fournir une variété d'exemples lors de l'enseignement de concepts et de principes, et pratiquer à transférer, c'est-à-dire pratiquer l'application de l'élément à être transféré vers d'autres champs situés à l'extérieur du sujet de la leçon. » (p. 267)

Selon Royer (1979), cette approche est fortement critiquée car elle décrit les conditions selon lesquelles certains types de transfert sont possibles, dont le vertical et le rapproché, mais qu'elle a peu à proposer pour le transfert éloigné. Royer présente entre autre l'argument de Kintsch

(1974) qui discute de l'importance du processus psychologique responsable du transfert de certains comportements et de son absence dans la théorie des éléments identiques qui met plutôt l'accent sur les événements entourant la situation de transfert.

Les théories du traitement de l'information ont plus particulièrement été étudiées par les cognitivistes, comme le mentionnent Mongrain et Besançon (1995). L'hypothèse des cognitivistes est: ce que l'apprenant amène à la situation d'apprentissage détermine la sorte et le degré de transfert. Les recherches cognitivistes portent donc sur la *récupération* des informations et les capacités précédentes pouvant faciliter le transfert. Ainsi, comme l'expliquent Mongrain et Besançon (1995: 268), la probabilité que le transfert se réalise est déterminée par la probabilité de rencontrer une partie caractéristique d'information, ou une capacité qui se révèle dans la mémoire de la personne concernée durant le processus de recherche. Selon ces auteurs, la différence entre les théories environnementales et celles du traitement de l'information est que la théorie cognitive fournit plusieurs lignes de conduites, comme l'augmentation du nombre de liens entre les capacités apprises à l'école et la structure de connaissance générale pour le développement de pratiques éducationnelles qui peuvent favoriser le transfert éloigné.

Tardif et Meirieu (1996), pour leur part, discutent du processus d'apprentissage en référant à l'intention du transfert des apprentissages sous l'angle des stratégies d'enseignement. Pendant longtemps on a cru qu'une stratégie générale d'enseignement allait fournir toutes les informations nécessaires à l'élève pour qu'il puisse par la suite, par lui même, transférer ses connaissances générales à une variété de situations, voir même à une variété de contenus d'apprentissage subséquents. L'exemple classique en apprentissage moteur où l'on prétendait que l'apprentissage en vrac d'un large vocabulaire de mouvements allait constituer les ressources motrices dans lesquels la personne puiserait quand viendrait le temps d'affronter une tâche spécifique, semble être révolu selon Tardif et Meirieu. L'adage américain «we get what we train for» prend tout son sens dans cette perception.

En fait, ces auteurs font une distinction entre une *stratégie générale* qui fait référence à des connaissances générales et une *stratégie relative à une connaissance particulière* qui elle réfère à des connaissances précises en relation avec les disciplines enseignées. Ainsi, quand on soulève la question suivante: quelle stratégie privilégier dans la perspective de favoriser le transfert des apprentissages? Nous entrons ici dans un débat qui oppose la prépondérance ou non des stratégies générales sur les stratégies relatives à une connaissance particulière.

Selon Tardif et Meirieu (1996: 5-6), le courant qui favorise une *stratégie générale* propose d'intervenir le plus rapidement et le plus efficacement possible en vue de l'acquisition d'une stratégie générale de base pour les élèves, de sorte qu'ils puissent transférer ces divers outils cognitifs dans toutes les activités et dans tous les domaines de connaissances privilégiées à l'école et même dans des domaines en dehors de l'école. Tardif et Meirieu recourent à l'exemple de la Programmation neurolinguistique (PNL) pour illustrer les principes sur lesquels reposent une stratégie générale. La matériel à la base de ce type de programme ne présente pas de lien, selon ces auteurs, avec les domaines de connaissances particulières privilégiés à l'école. En fait, ce programme est (1) isolé de toute discipline; (2) exige une formation très longue, avec un maître certifié; (3) donne fréquemment lieu à un diplôme reconnu dans un groupe restreint à la fin de la formation et (4) se présente comme une panacée à une variété de situations problématiques. Les tenants de ce programme estiment même que celui-ci est non seulement efficace sur le plan du développement cognitif, mais également sur le plan du développement social et affectif.

Le courant qui privilégie l'acquisition d'une base de stratégies relatives à des connaissances particulières chez les élèves, propose de travailler, en concomitance, au transfert des connaissances particulières de sorte qu'elles soient recontextualisables dans divers domaines de connaissance. Il s'agit alors d'agir sur l'apprentissage de stratégies en lien avec le champ de connaissances particulières. Par exemple, utiliser un cadre de référence et différents modèles pédagogiques construits pour solutionner des problèmes en rapport avec la compréhension en lecture, la résolution de problème en mathématique, ou encore la négociation de conflits sociaux au sein d'un groupe de coopération. Ce second courant se distingue par le fait de (1) privilégier les savoirs des disciplines et les relations interdisciplinaires; (2) exiger un haut degré de maîtrise des savoirs des disciplines et des relations interdisciplinaires; (3) intégrer des composantes didactiques et pédagogiques; (4) requérir que les enseignants objectivent la cohérence de leurs pratiques professionnelles; (5) constituer des moyens auxquels il faut recourir «au bon moment» et «dans le bon contexte»; et (6) présenter des limites pour ce qui est du transfert des apprentissages s'il n'y a pas d'intégration des savoirs. (Tardif et Meirieu, 1996: 6)

Ainsi, Tardif et Meirieu (1996), en citant Detterman (1993), en arrivent à dire qu'essentiellement «si vous souhaitez qu'un élève apprenne quelque chose, il faut lui enseigner ce quelque chose». Selon Detterman (1993), il est totalement inutile d'enseigner un contenu X en espérant que l'élève apprenne Y. C'est malheureusement ce que les programmes axés sur l'apprentissage de stratégies générales font. L'erreur de cette conception est de ne pas tenir compte des

particularités propres aux connaissances à acquérir qui se révèlent comme des contraintes sur la démarche d'apprentissage de la personne. Ainsi, Tardif et Meirieu soulèvent que la réponse pédagogique au problème du transfert des apprentissages ne peut se trouver dans l'économie de la prise en considération de chaque domaine de connaissances. Ils vont donc favoriser des stratégies qui garantissent le traitement et la réutilisation de connaissances particulières.

Dans la perspective de la présente étude et telle que déjà mentionné au tout début de ce chapitre, l'approche pédagogique favorisée par les tenants des pratiques corporelles du champ d'intervention en éducation somatique se limite généralement à des considérations générales empreintes, selon moi, de *pensée magique*. Ma propre expérience au sein de quelques unes de ces écoles (Eutonie, Feldenkrais, Tai-Chi, Danse contact) me porte à croire que l'approche pédagogique et son contenu forment généralement un tout qui a la particularité d'éveiller spontanément le *centre d'intégration* dont chaque personne serait porteuse. Ce pouvoir se manifesterait un peu à la manière d'une masse critique qui produit un résultat attendu lorsque celle-ci est atteinte. En ce sens, on peut dire que l'approche pédagogique favorisée par ces pratiques corporelles s'inscrit dans le courant des *stratégies générales*. Il va s'en dire que la perspective choisie pour aborder l'étude du transfert dans des situations de la vie réelle ne s'inscrit pas dans la culture des tenants de l'éducation somatique. Cette position permet, d'une part, d'assurer la contribution originale de la présente étude, et d'autre part, d'être conscient que la problématique et la méthodologie ne croient pas sans provoquer des remous auprès des tenants de ces pratiques qui inscrivent leur démarche dans l'enseignement traditionnel des pionniers. Quant à moi, je ne me sens pas irrespectueuse envers les pionniers des pratiques corporelles appartenant au champ d'intervention de l'éducation somatique qui avaient un génie créatif hors de tout doute. Je pense plutôt respecter leur mémoire et leur message en incluant dans leur approche pédagogique des dispositifs que fournissent les *sciences de l'intervention*. Je demeure convaincue, à cet égard, que ces pionniers auraient utilisé sensiblement les mêmes dispositifs pédagogiques si ceux-ci avaient été disponibles à leur époque.

1.3 COMMENT FACILITER LE TRANSFERT?

Plusieurs ouvrages ont permis d'identifier les principes d'apprentissage et d'enseignement qui facilitent le transfert de connaissances et d'habiletés (Develay, 1993; Meirieu, 1992; Mongrain et Besançon, 1995; Tardif et Meirieu, 1996; Tardif, 1992; Toupin, 1993).

Selon Tardif et Meirieu (1996: 4), «le transfert de connaissances est essentiellement une forme de **recontextualisation** de cette dernière, une sorte de "transport" de la connaissance en question d'une situation A à une situation B et, idéalement, à N + 1 situations». Ainsi, le transfert se produit lorsqu'une connaissance ou une habileté acquise dans un contexte particulier peut être reprise de façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte. Pour parvenir à recontextualiser une connaissance, l'élève doit y avoir accès dans sa mémoire; c'est une condition incontournable pour que le transfert soit possible.

Toutefois, aborder le transfert de connaissances de la façon dont Tardif et Meirieu le propose, sous-entend que toute connaissance porte inévitablement la marque de son contexte initiale d'acquisition. Ainsi, dans la perspective de favoriser le transfert, il est important de considérer que le contexte d'acquisition fait partie de la connaissance acquise. Dans le contexte actuel de l'école, Tardif et Meirieu (1996: 4) expliquent que les enseignants valorisent grandement des situations concrètes, proches des préoccupations des élèves afin de lutter contre la démotivation. La **contextualisation** de la connaissance à acquérir va donc permettre à l'élève d'attribuer plus de signification à ce que le professeur lui propose. Cette dimension rejoint aussi les stratégies d'apprentissage relatives à des connaissances particulières. En aidant l'élève à contextualiser son apprentissage, l'enseignant l'aide à tenir compte des contraintes qu'exerceront l'apprentissage de la connaissance particulière.

Après la phase de contextualisation, il devient important de **recontextualiser** la connaissance en question. Selon Tardif et Meirieu (1996: 4), il s'agit de faire en sorte que les interventions pédagogiques agissent de manière dirigée sur le transfert de connaissance. Il est alors question de voir à ce que la connaissance soit utilisée et réinvestie dans différentes situations. Selon ces auteurs «l'essentiel consiste non pas à donner de nombreux exercices d'application différents, mais à *demander* à l'élève de chercher des contextes différents où il peut réutiliser la connaissance. Dans cette démarche, l'enseignant travaille avec l'élève sur l'adéquation entre le contexte et les outils, et il introduit progressivement, par l'analyse de cas concrets, la distinction entre les indicateurs de surface et les indicateurs de structure». (Tardif et Meirieu, 1996: 4) Les indicateurs de surface sont les multiples circonstances ou situations dans lesquelles l'apprentissage visé peut apparaître. Si par exemple l'apprentissage visé est l'alignement corporel tête-cou-dos, il s'agira de demander à la personne de chercher les multiples situations quotidiennes où cet alignement est mis en jeu. Dans ces situations, les indicateurs de structure vont faire référence à l'objet d'apprentissage comme tel. Dans l'exemple mentionné, les indicateurs de structure vont être les éléments constituant l'apprentissage de l'alignement tête-cou-dos.

Enfin, dans un troisième temps, il s'agit d'isoler la connaissance de son contexte initial et des situations de recontextualisation. Cette phase se nomme la **décontextualisation** de la connaissance. L'enseignant s'efforce alors de présenter la connaissance à l'état pur à l'élève. Tardif et Meirieu (1996) expliquent que faisant suite aux phases précédentes, l'enseignant conduit progressivement les élèves à dégager les invariants structurels et conceptuels de la connaissance. Cette dernière phase aiderait l'élève à stabiliser ce qui a été vécu sur le plan intrapersonnel et expérimenté sur le plan interpersonnel.

Ce premier survol des conditions favorables au transfert permet de constater qu'il doit être inclus dans les stratégies d'enseignement pour qu'il se produise. De façon générale, comme le souligne Tardif et Meirieu (1996) et Toupin (1993), pour ne nommer que quelques auteurs, il se produit rarement. Diverses conditions sont à considérer et à articuler dans une stratégie d'enseignement pour favoriser le transfert: par exemple s'assurer de l'organisation de la connaissance pour que l'élève puisse établir une relation avec d'autres connaissances qu'il possède déjà; décontextualiser la connaissance pour que l'élève puisse y avoir accès dans sa mémoire; contextualiser l'apprentissage pour que la connaissance puisse s'ancrer dans un champ d'intérêt de l'élève, etc.

Dans la partie qui suit, nous présenterons une façon d'opérationnaliser ces notions de contextualisation, recontextualisation et décontextualisation des apprentissages à transférer à travers les objectifs pédagogiques qui ont été développés et adaptés par De Landsheere et De Landsheere (1991) et Hameline (1990).

1.4 OPÉRATIONNALISATION DU TRANSFERT À TRAVERS LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Mongrain et Besançon (1995), dans leur revue de littérature, présentent et discutent différents modèles d'objectifs pédagogiques afin d'illustrer l'évolution de ces derniers à travers les finalités de l'éducation. Des buts généraux aux objectifs spécifiques opérationnels, ils constatent qu'on a souvent privilégié les apprentissages cognitifs au dépens d'apprentissages socio-affectifs. De Landsheere et De Landsheere (1991) font partie de ceux qui ont distingué des objectifs de maîtrise, de transfert et d'expression que Gagné avait présenté en 1965 (édition originale), afin de résoudre ce problème.

L'intérêt de ces trois catégories d'objectifs dans le cadre de la présente étude permet de mieux faire état des façons de faciliter le transfert, en plus de faire ressortir la difficulté majeure entourant le transfert des apprentissages. Ainsi, tel que De Landsheere et De Landsheere (1991) le présentent, comme on ne peut pas *prédire* toutes les situations dans lesquelles l'élève pourra transférer ses connaissances, les taxonomies des objectifs pédagogiques doivent développer des niveaux supérieurs pour mettre à profit les *aptitudes créatrices* de l'apprenant en situation d'apprentissage. Ces auteurs proposent donc trois catégories d'objectifs (maîtrise, transfert et expression) selon un continuum où chacune des catégories apparaît comme une dominante à suivre (figure 2).

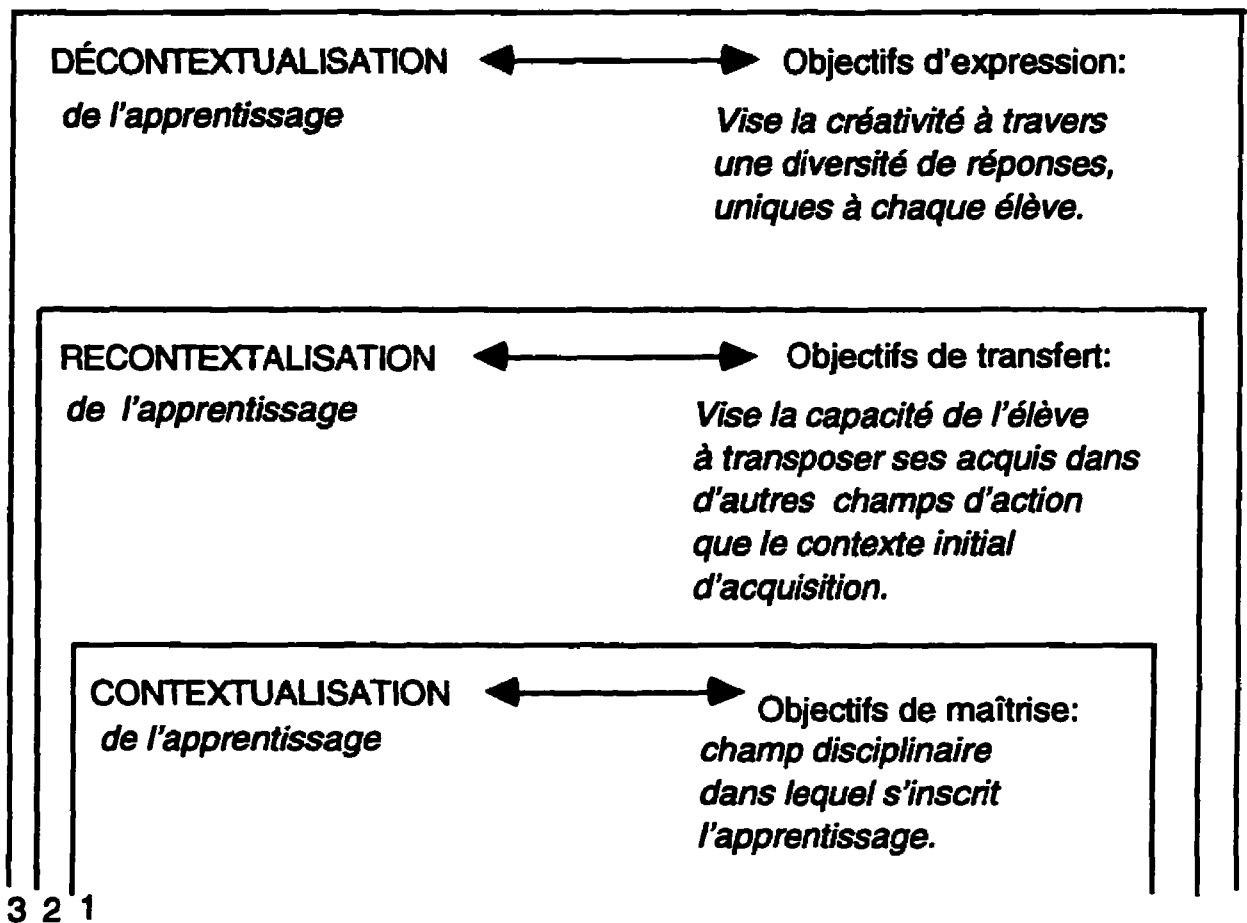


Figure 2: Opérationnalisation des notions de contextualisation, recontextualisation et décontextualisation de l'apprentissage selon objectifs pédagogiques.

Tel que mentionné, le contexte initial d'acquisition se présente comme une partie intégrante de l'apprentissage. Ainsi, les objectifs de maîtrise développés et adaptés par De Landsheere et De Landsheere (1991) et par Hameline (1990) permettent de faire ressortir l'importance de cette phase d'apprentissage. Selon Hameline (1990), les connaissances et les habiletés acquises lors de cette phase sont les fondements indispensables sur lesquels vont s'appuyer les phases subséquentes. Ainsi, «*les objectifs de maîtrise* portent sur un domaine déterminé, entièrement circonscrit, susceptible d'être cadré, prévu, sans équivoque majeur. La performance qu'ils visent est prévisible et reproductible à 100%». (Hameline, 1990: 159) Selon DeLandsheere et DeLandsheere (1991), ce sont les objectifs réels en éducation car ils portent sur l'objet précis d'apprentissage à acquérir, énonçant les objectifs terminaux, les critères de réussites et les comportements observables et mesurables à atteindre.

À la lumière des théories de l'apprentissage et du transfert discutées précédemment, les *objectifs de maîtrise* s'apparentent aux stratégies relatives à une connaissance particulière du fait qu'ils soulignent l'importance du champ disciplinaire à l'intérieur duquel la connaissance particulière est acquise. *L'objectif de maîtrise* permet alors d'anticiper des modèles d'intervention différenciés selon le domaine particulier de connaissance.

Les objectifs de transfert, pour leur part, visent principalement le long terme, c'est-à-dire la «vie courante et ses exigences professionnelles et quotidiennes». Selon Hameline (1990: 160) «les situations où le comportement terminal apparaîtra ne sont pas susceptibles d'être décrites à l'avance avec une totale précision car elles comportent de nombreuses inconnues». De même, la tâche apprise y sera articulée de façon variée et difficilement prévisible. Comme le précise Hameline, ces tâches ne sont pas automatiquement reproductibles, les circonstances entourant le transfert autant que la tâche impliquée dans le dit transfert sont en constantes évolutions. Ainsi, ces objectifs de transfert font apparaître la complexité de ce phénomène, plus particulièrement lorsqu'il s'agit de l'opérationnaliser dans une stratégie d'intervention. La recontextualisation de l'apprentissage vise la capacité de l'élève à transposer ses acquis dans des champs d'action autres que le contexte initial d'acquisition; elle offre donc une voie de réalisation pour l'atteinte de ces objectifs de transfert.

Hameline (1990) définit *les objectifs d'expression* en les comparant aux *objectifs de maîtrise* : «autant la maîtrise prévoit qu'à une situation bien cadrée convient à une gamme très limitée de réponses, un choix restreint de procédures, la reproduction de manières de faire apprises, (...) autant la tâche d'expression est une *oeuvre* unique, originale, visée pour elle-même, susceptible d'une existence propre, telle un tableau, une pièce de musique, une bande dessinée, etc. » Ainsi,

les objectifs d'expression visent la créativité à travers une diversité de réponses uniques à chaque élève. Dans cette perspective, la décontextualisation vise la généralisation puisqu'elle guide l'élève à «découvrir la possibilité d'intégrer des connaissances et des stratégies dans sa dynamique personnelle et de se constituer comme sujet de ses propres actes». (Tardif et Meirieu, 1996: 7)

Les *objectifs de transfert et d'expression* font donc plus particulièrement ressortir la complexité du transfert des apprentissages. À l'inverse des *objectifs de maîtrise* qui portent sur le résultat, ces deux derniers objectifs portent sur le processus d'élaboration des actions qu'entreprennent les apprenants. Étant difficilement mesurables et surtout imprévisibles, ils présentent des difficultés d'opérationnalisation.

Ainsi, selon De Landsheere et De Landsheere (1991), les travaux de D'Hainaut (1985) offrent des repères opérationnels aux objectifs pédagogiques avec sa typologie sur le degré d'intégration. Du point de vue de la présente étude, «la potentialité opérationnelle des apprentissages» dont traite D'Hainaut (1985), permet de présenter un nouveau concept dans le processus d'apprentissage en rapport avec le transfert et c'est la notion d'**intégration**. La seconde partie de ce chapitre présente le «processus d'intégration des apprentissages».

II - LE PROCESSUS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES

Selon D'Hainaut (1985: 285), «l'apprentissage d'une activité intellectuelle n'a de sens que dans la mesure où il contribue à donner à celui qui apprend une capacité nouvelle qu'il pourra mettre en oeuvre lorsqu'il en éprouvera le désir ou le besoin ou bien lorsque les circonstances l'y obligeront». Ainsi, pour D'Hainaut, les objectifs pédagogiques devaient introduire une dimension qu'il nomme «potentialité opérationnelle des apprentissages» afin de préciser dans quelle mesure la compétence acquise est *intégrée* dans la personnalité de l'élève. Il développa alors «le degré d'intégration» qui comporte deux aspects, la rétention et la capacité de transfert.

Le premier aspect, la rétention, conduit à quatre sous-niveaux: la rétention immédiate, la rétention à court terme, la rétention à moyen terme et celle à long terme. De façon concomitante, la capacité de transfert des compétences de l'élève peut se développer et D'Hainaut en distingue trois niveaux: le transfert académique, le transfert opérationnel et le transfert intégral. Dans le cadre de la présente étude, la notion de transfert intégral identifie la perspective dans laquelle elle s'inscrit. Le **transfert intégral** consiste donc :

«à exécuter spontanément l'activité apprise dans toutes les circonstances où elle est adéquate. Ce transfert se manifeste dans des activités libres, dans des activités professionnelles où l'initiative individuelle joue un rôle important ou bien dans des activités de résolution des problèmes de la vie». (D'Hainaut, 1985: 286)

De plus, il soulève l'aspect suivant: plus l'apprenant progresse dans les niveaux de transfert, plus les composantes affectives sont importantes. Ainsi, pour D'Hainaut (1985: 286) «le niveau du transfert intégral implique l'existence d'*attitudes spontanées* qui exigent que l'élève ait atteint, pour certaines valeurs affectives, le niveau que Krathwohl, Bloom et Masia (1970) dénomment «caractérisation».

À la lumière des propos de D'Hainaut, le processus d'intégration des apprentissages prend tout son sens dans la présente étude. Deux taxonomies des objectifs pédagogiques ont été retenues afin d'illustrer notre propos. D'abord, la taxonomie expérientielle d'éducation développée par Steinaker et Bell (1979) et adaptée par Côté (1991). Ensuite, la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif développée par Krathwohl et coll. (1970).

2.1 LA TAXONOMIE EXPÉRIENTIELLE D'ÉDUCATION

Steinaker et Bell (1970), oeuvrant dans le domaine de l'éducation dans les milieux scolaires de l'état de la Californie aux États-Unis, font ressortir le besoin d'une taxonomie qui porte sur l'*expérience humaine* en éducation. Ils constatent que, dans la littérature sur les objectifs pédagogiques, toutes les taxonomies qui ont été développées jusqu'à ce jour se limitent à une dimension de la personne dans le processus d'apprentissage. Par exemple, la taxonomie du domaine cognitif de Bloom, la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl et la taxonomie du domaine psychomoteur de Harrow. Toutefois, de leur point de vue, l'*expérience humaine* est globale et la fragmentation ou l'isolation en domaines offre une perspective peu intéressante pour sa compréhension. Ils vont donc s'inspirer de la gestalt pour développer une taxonomie qui inclurait les trois dimensions de la personne: le cognitif, l'affectif et le psychomoteur. Identifiant les besoins de l'éducateur sur le terrain, l'outil devait aussi pouvoir fournir un modèle qui unifie les divers aspects de l'intervention pédagogique, tels que la planification, l'interaction et l'évaluation, être fonctionnel et facile à utiliser.

La particularité que fait apparaître la notion d'*expérience* est le «*living through*» qui annonce que l'expérience implique la globalité de la personne. Par exemple, lorsqu'une personne raconte une expérience, c'est à travers la somme d'une multitude d'éléments qu'elle se présente à elle: les connaissances impliquées, ses habiletés, ses savoir-faire sur le plan moteur, les liens qu'elle établit avec ses expériences passées, etc. Ainsi, Steinaker et Bell ont bien relevé le défi qu'ils s'étaient lancés de construire une taxonomie tenant compte de toutes les dimensions d'une personne en s'appuyant sur les postulats à la base du modèle expérientiel d'éducation.

Le modèle expérientiel d'éducation considère que chaque personne est unique et que son développement se réalise dans un contexte interpersonnel et social où l'influence de ses parents, de ses pairs, de sa communauté et de son environnement la modèlera. Toutefois, seule la personne peut donner une signification à ses expériences et à son vécu en situation d'apprentissage. Ainsi, tel que Côté (1991: 2) le souligne «elle est celle qui est la plus compétente pour identifier ses besoins, ses préoccupations, ses sentiments, ses résistances à changer, ses blocages émotionnels, etc. Puis elle est celle aussi qui est la plus compétente pour décrire ce qu'elle est et décider de ce qu'elle veut devenir».

Par ailleurs, cette conception de la personne évoque un autre postulat qui se formule ainsi: «ce que la personne apprend est déterminé par ce qu'elle est». Dans cette perspective, Côté (1991) énonce la notion d'*apprentissage significatif* pour décrire la conception de l'apprentissage au sein du modèle expérientiel d'éducation. Ainsi, «le processus d'apprentissage significatif se développe dans la conscience de ce que la personne vit, tant au niveau cognitif, affectif qu'au niveau comportemental». (Côté, 1987)

Le processus d'apprentissage significatif prend alors sa source dans l'expérience de la personne à travers le flot indéfini de sensations, d'émotions et d'impressions que la situation d'apprentissage évoquera en elle et dont elle peut être consciente à tout instant. Ainsi, comme Côté (1991: 5) l'explique «la création d'une signification a lieu lorsque les éléments de prise de conscience de son expérience actuelle organisée sous forme d'une représentation mentale sont mis en relation avec des idées ou des significations psychologiques acquises des expériences passées». Ce processus d'apprentissage significatif nécessite donc une participation active de l'apprenant.

Dans cette perspective, l'affectivité joue un rôle important pour l'attribution d'une signification psychologique. Selon Côté (1991: 5) «elle peut stimuler et supporter l'intention d'apprendre et la volonté de s'engager dans un processus d'apprentissage et de changement». Ainsi, comme Côté

l'explique, l'interaction entre les dimensions affectives et cognitives de la personne en situation d'apprentissage peut favoriser la réalisation d'un apprentissage et en retour favoriser le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi et ainsi, augmenter à nouveau ses dispositions affectives pour d'autres apprentissages. Éduquer sera donc de créer un ensemble de conditions qui favoriseront des prises de conscience significatives issues de l'expérience actuelle et mises en relation avec les expériences passées et les acquis de l'apprenant. (Côté, 1991: 7)

Ainsi, la taxonomie expérientielle d'éducation développée par Steinaker et Bell (1979) comprend cinq étapes à travers lesquelles la personne progresse dans une démarche d'appropriation des habiletés et des connaissances qu'elle acquiert dans une situation d'apprentissage pour évoluer vers sa réalité quotidienne. Ces étapes progressives et cumulatives décrivent le processus d'*intégration* des expériences d'apprentissage. Le lecteur trouvera à l'annexe 1 la description des cinq étapes de la taxonomie expérientielle d'apprentissage développée par Steinaker et Bell (1979) et adaptée par Côté (1991)².

Telle que la taxonomie le sous-entend, au fur et à mesure que l'apprenant progresse d'une étape à l'autre, son rôle évolue pour devenir de plus en plus actif dans son processus d'apprentissage. Parallèlement, la même chose se produit avec le rôle de l'enseignant. Ses interventions étant d'abord pour assurer l'évolution du rôle de l'apprenant, il passera d'un rôle incitatif à un rôle de support, pour revenir dans son rôle incitatif à la fin de la démarche de l'apprenant pour favoriser un approfondissement de l'apprentissage et une ouverture à un nouveau cycle d'apprentissage. Le tableau 1, tiré des travaux de Côté (1991: 12), présente un résumé des divers rôles de l'apprenant et de l'enseignant selon les niveaux de la taxonomie.

Dans le cadre de la présente étude, cette taxonomie expérientielle d'éducation a été utilisée dans la stratégie d'analyse des témoignages recueillis afin de situer jusqu'où l'adepte s'est rendu dans son processus d'intégration des apprentissages acquis dans le cadre des pratiques corporelles du champ d'intervention de l'éducation somatique. Cette stratégie d'analyse est décrite dans le chapitre suivant sur le méthodologie de la recherche.

² La lecture de la taxonomie s'avère indispensable pour comprendre, en terme de cadre de référence, la logique qui préside à l'établissement d'adéquation entre les résultats de l'analyse des témoignages recueillis et les catégories présentes dans cette taxonomie.

Tableau 1: Rôles de l'apprenant et de l'enseignant selon les phases de la taxonomie expérientielle de Steinaker et Bell (1979).

	Niveaux	Rôles de l'apprenant	Rôles de l'enseignant
I	Ouverture	Réception	Motivation
II	Participation	Exploration	Guide-catalyseur
III	Identification	Expérimentation	Confirmation
IV	Intériorisation	Autoformation	Soutien
V	Dissémination	Diffusion	Critique

2.2 LA TAXONOMIE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES DU DOMAINE AFFECTIF

Tel que nous venons de le voir, l'affectivité joue un rôle important dans le processus d'apprentissage, non seulement Steinaker et Bell (1979) ainsi que Côté (1991) le mentionnent dans le cadre de leur travaux, mais D'Hainaut l'avait aussi souligné en discutant du niveau du *transfert intégral*. Néanmoins, la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif de Krathwohl et coll. (1970) a été retenue dans le cadre de la présente étude, afin de tenir compte de la «résonance affective» vécu lors de la démarche d'intégration avec plus de spécificité. Par la suite, il s'est avéré qu'une relation réciproque s'établissait entre les deux taxonomies (expérientielle et affective) et la taxonomie du domaine affectif est alors devenue un outil méthodologique pouvant aider à la classification des témoignages recueillis. Ainsi, l'utilisation des deux taxonomies permettait de faire apparaître les liens qui pouvaient s'établir entre les domaines cognitif, affectif et psychomoteur. Cette réciprocité avait d'ailleurs été observée par Steinaker et Bell (1979). Ils précisaient alors que leur taxonomie et celle du domaine affectif comportent divers éléments de comparaison qui justement procurent un suivi au fur et à mesure que l'apprenant progresse d'une étape à l'autre de la taxonomie expérientielle d'éducation. Le

lecteur trouvera la description des cinq étapes de la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif de Krathwohl et ses collègues à l'annexe 2.

Dans la perspective de la présente étude, la taxonomie expérientielle d'éducation et la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif sont deux outils pédagogiques qui permettent d'une part de faire état des diverses étapes du processus d'intégration des apprentissages dans la vie quotidienne, et d'autre part, de proposer éventuellement des pistes d'action pour développer des stratégies d'intervention pédagogique favorisant le phénomène du transfert des apprentissages.

III - LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION SOMATIQUE

La troisième partie de ce chapitre présente plus spécifiquement le champ d'intervention dans lequel s'inscrit la présente étude, c'est-à-dire l'éducation somatique.

L'éducation somatique est le champ d'intervention privilégié par le Regroupement Québécois pour l'Éducation Somatique (RQÉS). Il est à noter que son développement a été long et marqué d'embûches. Ses origines remontent dans les années 30 où des intervenants frappés par des problèmes majeurs de santé, tels la tuberculose, ont créé des façons inhabituelles de travailler avec le corps afin de soulager leur souffrance. Pousser par un besoin de s'auto-guérir, leurs expériences personnelles devinrent des *pratiques corporelles* à vocation éducative ou thérapeutique. Mettant l'accent sur la démarche individuelle, ces pratiques proposent d'agir sur la façon de fonctionner dans le but d'augmenter l'unité entre le corps et l'esprit. On y retrouve des pratiques telles que le Rolfing et le Feldenkrais qui s'associent davantage à un travail sur les structures et les modes de fonctionnements du corps humain; le «Biofeedback» et le «Sensory Awareness» qui mettent l'accent sur la conscientisation des sensations corporelles; la Bioénergie qui est davantage centrée sur les processus psychologiques et énergétiques; puis des pratiques comme la «Rubinfeld Synergy», qui combinent divers aspects.

Mangione (1993) fit une thèse de doctorat sur les origines et l'évolution du champ de la somatique. Sa revue de littérature lui a permis de constater que, de façon générale, ces pratiques aident à réduire ou à éliminer le stress, la douleur et des problèmes d'ordres fonctionnels. De plus, ces pratiques peuvent améliorer la posture et le fonctionnement du corps, de même que générer un mieux-être sur les plans physique, émotionnel et spirituel.

Un court survol historique devrait aider le lecteur à se faire une idée de l'évolution du champ d'intervention de la somatique. Tel que mentionné, au tournant des années 30 les premiers pionniers se distinguèrent en développant des façons de travailler avec le corps qui allaient à l'encontre des approches conventionnelles de cette époque. D'abord confrontés par une vision mécaniste du corps séparé de l'esprit, ils travaillèrent à l'unification du corps et de l'esprit en développant une vision holistique de la personne. Parmi les pionniers qui se sont distingués en ce sens citons Elsa Gindler, Françoise Mézières, F.M. Alexander, Mable Elsworth Todd.

Selon Mangione (1993), la période de la fin des années 30 jusqu'au début des années 70 a été marquée par le partage des expériences des pionniers avec le monde extérieur. Ainsi, leur ouverture à communiquer leurs expériences créa de nouveaux adeptes qui à leur tour pouvaient assurer la relève de ce nouveau champ d'intervention. Ce partage des expériences mit en évidence la dimension *expérientielle* qui caractérise ce champ en évolution. Comme le précise Mangione (1993: 30): «the bodily arts and sciences of the somatics field are primarily, and essentially, experiential processes. To be fully understood, the processes need to be experienced; written and verbal communications cannot substitute for bodily participation».

À cette même époque, sur le plan social, la somatique s'inscrivait parmi les principaux changements culturels aux États-Unis. Selon Mangione, la somatique subit les influences des années 50 et 60 au cours desquelles des intérêts grandissaient pour les philosophies et les pratiques des cultures de l'est, le mouvement pour le potentiel humain se créa et la révolution des «hippies» bouleversait la façon conventionnelle de penser. Les personnes de cette époque qui contribuèrent au développement du champ de la somatique sont entre autre Charlotte Selver, Gerda Alexander, Irmgard Bartenieff, Ida Rolf, Moshe Feldenkrais, Wilhelm Reich et Thérèse Bertherat.

Finalement, la période des années 70 jusqu'à nos jours a d'abord été marquée par la contribution majeur de Thomas Hanna. Hanna est celui qui baptisa ce champ d'intervention en pleine évolution en lui donnant le nom de «somatic». Ce champ fut pendant longtemps limité par une tradition orale car les pionniers avaient très peu écrit sur leurs expériences personnelles qui les avaient amenés à développer un nouveau modèle d'action sur le corps et avec le corps. Hanna a donc été un des premiers à définir le champ de la somatique avec ses nombreux écrits.

Le champ de la somatique prit donc de l'expansion grâce aux multiples livres, articles et recherches publiés à travers le monde. Les années 80 et 90 sont marquées par l'intégration de la somatique dans des milieux académiques tels que le «Somatics Program at the California

Institute of Integral Studies» à San Francisco, et le «Somatic Studies at the Ohio State University» à Columbus. Au Québec, au cours de cette période, l'apparition de pratiques corporelles telles que celles appartenant au champ d'intervention de l'éducation somatique, s'intégrait à un mouvement social en réaction au système biomédical existant. Identifié alors comme un mouvement alternatif dans le domaine de la santé, ce courant semblait répondre à divers besoins tels que «la réciprocité dans la relation thérapeutique, l'individualisation des services, la reconnaissance du sens de l'expérience de la maladie, etc. ». (Rousseau, Saillant et Desjardins, 1989: 5) L'essor du mouvement alternatif au Québec a autant été observé à l'intérieur du système de santé québécois que dans les milieux privés d'intervention développés par les praticiens de ces pratiques corporelles. Le rapport de recherche publié par Rousseau, Saillant et Desjardins (1989) sur les thérapies douces au Québec, trace un portrait des praticiennes et des praticiens intervenant dans ce domaine.

Les praticiennes et les praticiens oeuvrant dans ce domaine autant que des adeptes ayant apprécié leur intervention, ne cessent encore aujourd'hui de se battre pour faire reconnaître leurs approches corporelles auprès des instances gouvernementales dans le domaine de la santé. Le Regroupement québécois pour l'éducation somatique (RQÉS), créé en 1992, se donna plus particulièrement pour mission de définir le champ d'intervention, de nommer ce qu'ils font et de faire ressortir leur spécificité. Cette orientation fut publiée lors du premier forum du RQÉS, en mai 1995. Afin de réaliser cette mission, les fondateurs de ce regroupement réussirent à rassembler des praticiennes et praticiens de plus de cinq différentes approches, ce qu'aucun regroupement dans ce domaine n'avait encore réussi jusqu'à ce jour. Aussi, ce fut un premier regroupement qui mit en évidence l'aspect éducatif de ces diverses pratiques corporelles. Il délimite alors le champ d'intervention à l'aide de quatre grands axes: l'apprentissage, la conscience du corps, le mouvement et l'espace. Les grands noms de cette période jusqu'à ce jour sont Thomas Hanna, Ilana Rubinfeld, Judith Aston, Alexander Lowen, Bonnie Bainbridge Cohen, Milton Trager, Alexandra et Roger Pierce, Don Hanlon Johnson et Seymour Kleinman. Au Québec, des personnes telles que Yvan Joly et Ursula Stuber ont contribué à l'essor et à la reconnaissance de ces pratiques corporelles.

Ainsi, à la lumière de ce survol historique, on constate que le champ d'intervention de l'éducation somatique s'est développé à travers une multitude d'influences. C'est donc à partir des quatre grands axes mis de l'avant par le RQÉS que seront présentés de façon plus détaillée les contenus d'apprentissage composant le cadre d'intervention de ces pratiques corporelles.

3.1 DIFFÉRENCE ENTRE LA SOMATIQUE ET L'ÉDUCATION SOMATIQUE

Dans la littérature, plusieurs auteurs (Joly, 1995, 1993; Hanna, 1988, 1987, 1986) font une distinction entre la *somatique* et l'*éducation somatique*. La somatique est le champ d'étude qui définit les orientations conceptuelles de ce courant afin de délimiter son univers. L'éducation somatique désigne les contenus et les modalités d'intervention des pratiques corporelles qui la composent.

Ainsi, la somatique présente cette nouvelle conception du corps que Hanna (1988, 1987, 1986) a nommé le *soma*. Cette nouvelle conception met en évidence que le corps n'est pas une entité séparée de l'esprit. Optant davantage pour l'expression *corps-vivant*, il tend à développer un nouveau discours qui souligne l'aspect indissociable du corps et de l'esprit.

Selon Hanna (1989:40-41), cette vision holistique et unifiante de la personne définit les êtres humains comme étant «non seulement des êtres physiques soumis à des forces physiques et organiques mais également des êtres *somatiques* capables de changer; des êtres conscients d'eux-mêmes, capables de sentir et de bouger».

Hanna (1980) propose sept postulats à la base de la conception somatique de l'être humain.

- 1- La vie a son propre *historique*. L'être humain est un être vivant ayant une perspective historique qui lui est propre.
- 2- Toute vie est *individuelle*. Du point de vue somatique, la vie n'a pas une forme générale, mais bien une forme spécifique propre à chaque individu. Hanna prétend que reconnaître l'intégrité systémique du *soma*, c'est reconnaître la personne dans son individualité.
- 3- La vie individuelle est *autonome*. Reconnaisant la capacité d'adaptation, d'autorégulation et d'auto-guérison de la vie humaine, le point de vue somatique présuppose la responsabilité individuelle d'être un fait biologique.
- 4- Les individus sont des *êtres temporels en processus*. La conception somatique reconnaît que l'être humain n'est pas quelque chose qui atteint définitivement une forme à un moment donné dans sa vie. Un ensemble de phénomènes créent continuellement les faits de la temporalité. Toujours en mouvement, toujours en quête d'adaptation jusqu'au moment de sa mort.

5- La vie est avant tout *fonctionnelle*, plutôt que structurelle. Le corps de l'être humain n'est pas tant un corps physique qu'un système de fonctions fidèles. Il faut alors voir à travers la structure corporelle de l'individu les fonctions qui le composent et le transforment.

6- Tout être humain *tend à se développer*. Ainsi, la vie tend à se différencier d'elle-même en nouveauté et en plus grande complexité.

7- *La conscience de soi est la conscience du corps et de l'esprit*. La conception somatique met en évidence l'indissociabilité du corps et de l'esprit. Ainsi, lorsque la personne *prend conscience* d'elle-même, les diverses dimensions qui la composent lui apparaissent de façon indifférenciée. Prenant part au même processus, le corps autant que l'esprit l'aident à se définir au moment où elle développe une vision d'elle-même.

L'éducation somatique, pour sa part, définit le champ d'intervention qui a pour objet l'éducation du *corps-vivant*. Les diverses pratiques corporelles qui le composent ont pour but commun le processus d'apprentissage sensori-moteur et le développement du potentiel kinesthésique, à travers la découverte de nouvelles options stratégiques dans le mouvement. Chacune de ces pratiques proposent toutefois un répertoire de mouvements et d'exercices qui leur sont propres, pour amener la personne à apprendre à mieux sentir son corps en mouvement et ainsi découvrir cette sensation de mouvement organique. Ainsi, comme le souligne Joly (1993: 4), «lorsqu'une personne progresse sur le plan somatique, c'est globalement qu'elle évolue; les sensations, les pensées, les émotions, le mouvement, étant des aspects d'un système unique d'une même personne».

Toutefois, si l'expérience somatique est essentiellement subjective et personnelle, elle vise néanmoins une relation harmonieuse avec l'environnement. Ainsi, lorsque l'éducateur somatique enseigne à découvrir la sensation que l'on a de soi, il souligne que les résultats que l'on obtient dépendent de la façon dont on s'organise dans son environnement.

Tel que déjà mentionné, historiquement, le champ d'intervention de l'éducation somatique se délimitait à travers les trois principales composantes suivantes: l'éducation, la conscience et le mouvement. Toutefois, faisant suite à la création du Regroupement Québécois pour l'Éducation Somatique (RQÉS), le champ d'intervention se définit de la façon suivante: «l'apprentissage des processus d'interaction synergétique entre la conscience, le mouvement et l'environnement». (RQÉS, 1995: 2)

3.2 LES QUATRE GRANDS AXES COMPOSANTS LE CADRE DE RÉFÉRENCE DE L'ÉDUCATION SOMATIQUE

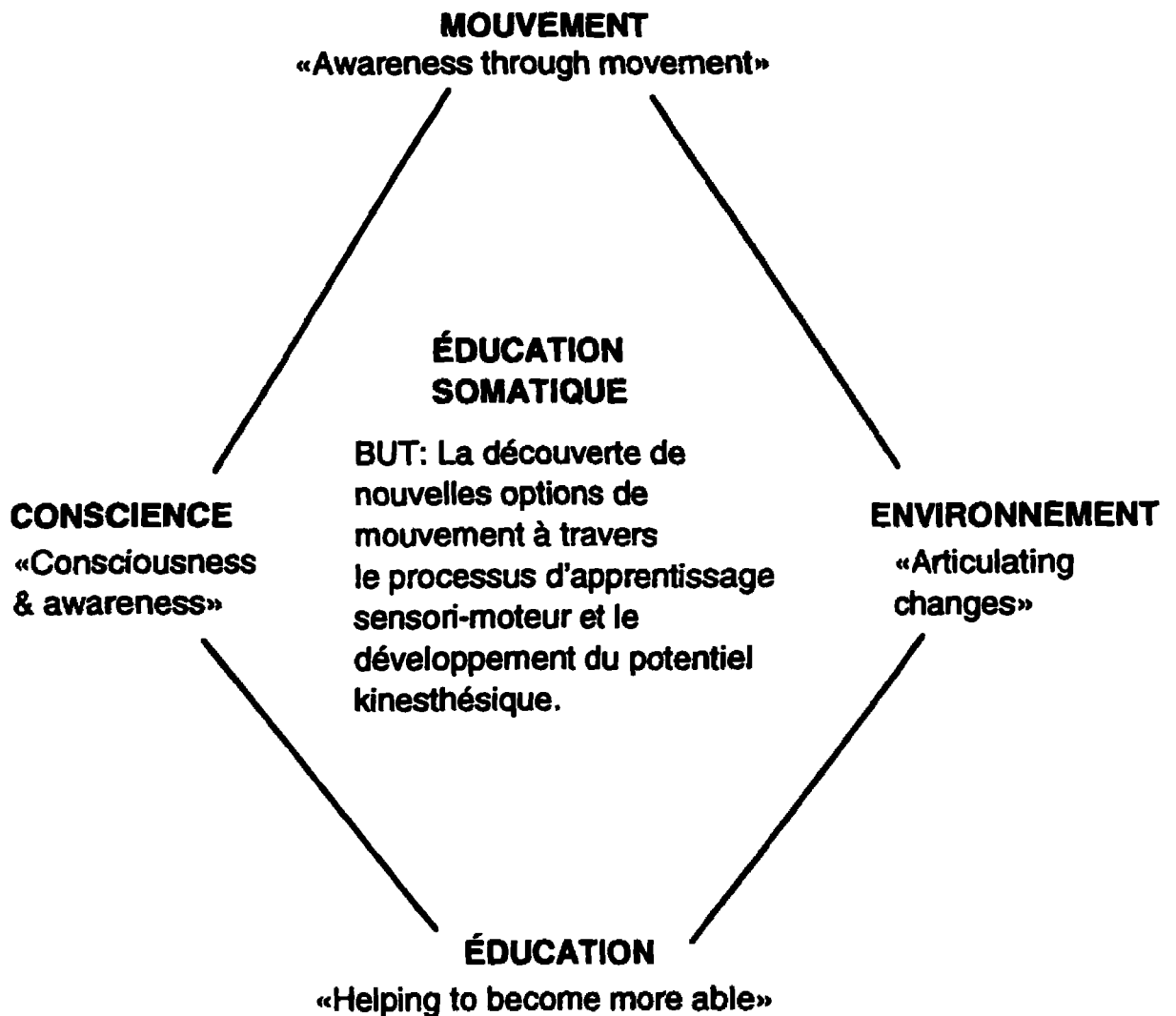


Figure 3: Les quatre grands axes composants le cadre de référence de l'éducation somatique.

3.2.1 L'ÉDUCATION: «Helping to become more able»

De façon générale, les praticiens en éducation somatique se définissent comme des thérapeutes ou des éducateurs. Cette façon différente de se définir a une influence directe sur la façon de percevoir son rôle comme intervenant. Deux principaux auteurs, Hanna (1977) et Joly (1988), établissent une distinction entre la thérapie et l'éducation.

Selon Joly (1988), en psychothérapie il existe une tendance chez les professionnels à solutionner un problème psychologique. Tandis qu'en éducation, la tendance est davantage de l'ordre de l'apprentissage et consiste à développer de nouvelles habiletés. Hanna (1977) énonce essentiellement la même chose. De son point de vue, les thérapeutes offrent des traitements selon le type de maladie et les éducateurs tendent d'améliorer la façon de fonctionner de leur client, d'où l'expression «helping to become more able». C'est dans cette perspective éducative que Joly et Hanna énoncent, que la problématique du présent projet de recherche a été construite.

Par ailleurs, lors de leur Premier Forum, les membres du RQÉS (1995: 2) établissaient que «l'*apprentissage somatique* identifie la capacité des systèmes vivants de se développer, de s'améliorer, de mûrir dans leur autorégulation». Tel que Joly le présentait lors du premier Forum, les méthodes d'éducation somatique permettent de réaliser ce type d'apprentissage par le mouvement guidé par la parole ou par le toucher, en groupe ou individuellement. Ainsi, en insistant sur cette dimension éducative, les méthodes d'éducation somatique se distinguent de la plupart des autres pratiques somatiques qui s'intéressent davantage à la *thérapie*. Aussi, le RQÉS reconnaît la vocation thérapeutique d'une approche lorsqu'elle s'inspire du modèle médical et qu'elle s'intéresse aux symptômes, à leurs causes et au traitement des blessures et traumatismes. Les méthodes d'éducation somatique proposent davantage «d'améliorer l'autorégulation, elles présentent bien un intérêt pour la guérison mais aussi pour la performance artistique et sportive, pour l'éducation et pour la qualité de vie en général». (RQÉS, 1995: 2)

Ainsi, lorsque Hanna utilise l'expression «helping to become more able», deux principales caractéristiques de l'approche favorisée en éducation somatique apparaissent. D'abord, *la reconnaissance des différences individuelles*. Par exemple, Guimond (1994) explique qu'en s'adressant directement au système nerveux et à la plasticité de ce système, les praticiens de la méthode de Feldenkrais travaillent avec ce qu'il y a de plus proprement individuel à chaque personne, puisqu'ils la guident dans la gérance de son mouvement, là où l'unicité d'une personne se manifeste.

La deuxième caractéristique est dans *la mise en place de plusieurs stratégies possibles d'éducation*. Guimond (1994: 3) explique que «si dans la méthode Feldenkrais nous essayons d'inventer toutes les stratégies possibles d'éducation plutôt que de "corriger" la personne, c'est que nous sommes persuadés que de corriger une personne, comme de lui montrer "la bonne manière" de faire, est en réalité le meilleur moyen de l'empêcher de faire son propre cheminement et de véritablement intégrer un apprentissage. Corriger une personne, c'est non seulement la dévaloriser par rapport à elle-même, soutenir une attitude de dépendance face à l'autorité, c'est aussi l'éloigner d'elle-même à un moment souvent stratégique, c'est l'empêcher de découvrir par essais et erreurs, par approximation successive, ce dont nous souhaitons qu'elle prenne conscience et qu'elle apprenne à maîtriser». Ainsi, selon Guimond (1994: 2), la vocation des praticiens en éducation somatique est d'amener la personne à devenir ce qu'elle est, à réaliser ses intentions et à assumer ce qu'elle fait par elle-même.

Par contre, c'est dans le *comment faire* qu'apparaît la spécificité de l'éducation somatique, c'est-à-dire dans *l'exploration de nouvelles possibilités dans le mouvement et par le mouvement*. Ainsi, à la lumière de ces distinctions, le présent projet de recherche s'attardera à cette spécificité de l'éducation somatique, c'est-à-dire à ce qui est appris en termes de mouvement humain, du rôle de la conscience dans l'apprentissage et de la façon dont ces apprentissages s'articulent dans la vie de tous les jours, afin d'amener l'apprenant à développer de nouvelles façons de fonctionner.

Selon Feldenkrais (1982), une personne a besoin de temps, d'attention et de discernement pour apprendre. Puis pour discerner, elle a besoin de ses sens, et pour apprendre, il lui faut aiguïser ces sens. C'est dans cette perspective, qu'en éducation somatique, apprendre à faire quelque chose, c'est aussi apprendre à discerner un mouvement par rapport à un autre et à travers sa capacité d'observer tout ce qui se passe en soi. Ainsi, ce premier axe permet donc d'éclairer le processus éducatif favorisé par les approches corporelles en éducation somatique.

3.2.2 MOUVEMENT: «Awareness through movement»

Dans le cadre des pratiques corporelles composant le champ d'intervention de l'éducation somatique, le *mouvement* apparaît comme une condition essentielle à la réalisation des processus proposés dans ces pratiques. Étant à la fois l'objet d'apprentissage et le moyen pour apprendre, Hanna (1979) explique que le *corps-vivant* a le potentiel de s'auto-organiser et de s'auto-corriger seulement si la personne a la capacité de prendre conscience sensoriellement (sensorily aware)

qu'il y a d'autres possibilités d'action en plus de sa façon habituelle d'agir. En conséquence, les éducateurs somatiques ont développé des séquences de mouvements afin d'aider à optimiser les fonctions corporelles et permettent ainsi d'avoir accès à ses sensations internes, d'où l'expression «Awareness through movement».

Lors du premier Forum du RQÉS, il a été établi que «le mouvement se rapporte au déplacement ou au maintien des postures du corps dans le champ de la gravité». (RQÉS, 1995: 3) Ainsi, si les praticiens de l'éducation somatique peuvent démontrer un intérêt pour l'anatomie, la physiologie, la kinésiologie, la biomécanique ou encore l'ergothérapie, c'est selon la perspective phénoménologique du *je* qu'ils tenteront de mettre à profit les connaissances issues de ces disciplines.

Cette réciprocité entre le mouvement et la prise de conscience de la sensation interne du mouvement est donc au coeur des processus somatiques. Elle caractérise à la fois l'objet d'apprentissage et la perspective développementale mise de l'avant en éducation somatique. D'ailleurs, un des adages de Moshe Feldenkrais (1982) était le suivant: «ce que tu ne peux pas sentir, tu ne peux pas le bouger, et ce que tu ne peux pas bouger, tu ne peux pas le sentir».

Selon Robbins (1977), la sensation interne du mouvement est une sorte de courant électrique produit par notre système nerveux central. Cette sensation interne est essentielle dans le cadre des pratiques en éducation somatique parce qu'elle représente la capacité d'apprendre. Ainsi, cette capacité de sentir va permettre d'identifier comment nous organisons nos déplacements et nos comportements, mais aussi de percevoir et d'anticiper comment nous pouvons nous utiliser dans nos interactions avec l'environnement. Aussi, comme Batson (1993) le précise, savoir ce que l'on fait **pendant** que nous le faisons, donne la capacité de choisir et ceci est le début d'une conscience active sur les gestes posés quotidiennement.

Le mouvement selon Feldenkrais.

Feldenkrais (1982: 74) inclut dans la notion de *mouvement*, tous les changements du corps en tout ou en partie, dans l'espace et le temps, ainsi que respirer, manger, boire, parler, les battements du coeur, la circulation du sang, la digestion, etc. Dans le cadre général des pratiques corporelles en éducation somatique, le mouvement fait plus spécifiquement référence à *la manière dont s'accomplissent ces actes*.

Ainsi, Feldenkrais (1982: 76) explique que le regard de l'éducateur se pose sur *la manière dont les actes s'accomplissent*. Toutefois, du point de vue de l'apprenant, *sa* manière de faire est indissociable de l'ensemble de sa personne. Il s'agit par exemple des qualités dont il dispose ou les limites avec lesquelles il se présente au monde. D'un point de vue somatique, *la manière dont les actes s'accomplissent* est un processus qui est en rapport constant avec la globalité des éléments qui composent l'être humain. La modification d'un élément aura forcément une influence réciproque sur l'ensemble: «Ce qui se passe à l'intérieur d'une personne reste obscur et caché jusqu'à ce que l'essentiel atteigne ses muscles (les impulsions du système nerveux qui font agir les muscles). Ce qui se passe en elle, elle l'apprend entre autre quand ses muscles faciaux, son coeur ou sa musculature respiratoire s'organisent de telle sorte que naisse en elle ce que nous connaissons sous le nom de crainte, de peur, de rire ou tout autre sentiment». (Feldenkrais, 1982: 80-81)

Feldenkrais soutient que le *corps-vivant* a une attitude qui consiste à constamment refléter ce qui se passe à l'intérieur de la personne. Ce n'est pas parce qu'une personne ne pose pas un geste qu'il y a absence de mouvement; l'absence de mouvement est un mouvement parce qu'il présente la personne dans l'attitude qu'elle a adoptée. Les modulations de notre esprit qui stimulent notre système nerveux, amènent parfois des changements infinitésimales dans notre activité corporelle que même un oeil averti aurait du mal à percevoir. D'où l'importance d'amener la personne concernée à développer sa capacité de prendre conscience des changements fins qui s'opèrent en elle et de développer par la suite sa capacité de choisir et de contrôler ses activités corporelles. En apprenant à *reconnaître* ce qui se produit en elle par des changements dans ses sensations, dans ses pensées, dans ses sentiments et dans ses mouvements, la personne apprend à mieux identifier ce qui la pousse à agir ou à réagir, c'est-à-dire la manière dont elle accomplit ses actes quotidiennement.

Un dernier aspect concernant la notion de mouvement que Feldenkrais discute dans son livre sur la conscience du corps, est le suivant: «ce n'est pas parce qu'une personne fait quelque chose, que cela démontre qu'elle *sait* ce qu'elle fait ou encore *comment* elle l'a fait! » Les multiples expériences de Feldenkrais lui ont permis de constater que si on demande à une personne «d'essayer de se rendre compte de son acte, c'est-à-dire de l'analyser attentivement dans les moindre détails, elle ne tardera pas à constater que même les actes les plus simples et les plus habituels - comme se lever de sa chaise - restent une énigme pour elle et qu'elle n'a pas la moindre idée de la façon dont elle les accomplit». (1982: 95)

Ainsi, Feldenkrais est d'avis que pour rectifier une position ou modifier un mouvement défectueux devenu une habitude, il convient tout d'abord de déceler la façon habituelle d'agir et ensuite de pouvoir se servir de cette constatation pour exécuter désormais le mouvement d'une nouvelle façon et non comme on en avait pris l'habitude de le faire. Si on veut changer ses habitudes, Feldenkrais persiste à dire qu'on ne peut pas se fier uniquement à nos sens. Il faut avoir recours à un *travail de conscience* jusqu'à ce que la nouvelle attitude soit ressentie comme normale et devienne à son tour une habitude. Ce *travail de conscience* illustre combien la relation de réciprocité entre le mouvement et la conscience est une condition essentielle aux processus proposés dans le cadre de ces pratiques du champ d'intervention de l'éducation somatique.

3.2.3 CONSCIENCE: «Consciousness and awareness»

La conscience est un terme abstrait que de nombreux philosophes, psychologues, éducateurs ont tenté de cerner. Lui donner une définition univoque et satisfaisante est une tâche complexe. Toutefois, plusieurs chercheurs qui ont réfléchi sur cette question seraient d'accord, à mon avis, avec cette perspective que soulève Feldenkrais: «l'homme possède une conscience supérieurement développée, avec un pouvoir d'abstraction qui lui est particulier, et grâce auquel, lorsqu'il l'utilise, il peut discerner et reconnaître ce qui se passe en lui-même» (1982: 100).

Ainsi, lorsque le RQÉS s'est prononcé sur la notion de conscience dans la perspective des pratiques corporelles, il fait référence à «l'habileté des systèmes vivants de *réguler* leur comportement en fonction du feedback qu'ils produisent en agissant». (RQÉS, 1995: 3) De cette manière, lorsque les praticiens visent la capacité de sentir, de ressentir, de même que la pensée elle-même dans l'action, ils accordent un rôle central à la conscience. En Eutonie par exemple, on va parler de la *prise de conscience* des os ou du squelette comme étant une sensation précise de l'os, liée à une image anatomique correcte. Le processus de prise de conscience va alors s'incarner dans «le développement de *sensations* proprioceptives et extéroceptives de plus en plus précises». (Seifert, 1982)

En sophrologie, on va considérer que «l'homme est un être indivisible, original et transcendant, doté dans les bases mêmes de son existence d'une *force intégratrice* de tous les éléments et structures psychologiques que nous appelons conscience. Celle-ci l'informe de la réalité externe et interne et avec un caractère dynamique, modifie ses niveaux, régissant le rythme veille-sommeil». (Noiseux, 1989: 3)

Rosenfield (1992), dans son livre sur l'anatomie de la conscience, soulève le caractère *subjectif* de celle-ci: «For to say that consciousness is subjective is also to say that it is dynamic and ever changing; our subjective experience is made up of unreproducible, evolving mutually dependent states of mind, knowable only from our own unique perspectives». (1992: 5)

En éducation somatique, la conscience est donc présentée comme un processus lié à la démarche éducative de ces pratiques corporelles. Prendre conscience de la sensation interne du mouvement, prendre conscience de sa façon de faire, prendre conscience de ses comportements, etc. sont autant d'éléments qui illustrent le processus de prise de conscience mis en oeuvre dans le cadre de ces pratiques corporelles.

La conscience est donc un élément essentiel qui compose l'être humain. Noiseux (1989) va même jusqu'à dire qu'elle n'a pas à être développée puisqu'elle est immanente. Toutefois, si elle est immanente, elle échappe en grande partie à la *conscience* de la personne qui pose une multitude de gestes dans sa vie quotidienne. Feldenkrais disait que si l'on demandait à une personne de nommer ou d'identifier les simples gestes qu'elle pose, elle en serait incapable. La théorie de Piaget, reprise par Vermersch (1994) sur l'explicitation, met en évidence ce passage de la *conscience pré-réfléchi* à la *conscience réfléchi*.

La point de départ de cette conception est que des connaissances sont contenues dans les actes posés; elles modèlent notre façon d'agir, mais échappent à notre conscience normale. Piaget illustre ce processus de prise de conscience en disant: «c'est de passer de la réussite seule, à la compréhension des moyens qui ont permis cette réussite et/ou des raisons qui la fondent». (dans Vermersch, 1994: 76)

Vermersch (1994: 19) explique que la *conscience pré-réfléchi* existe sans que celle-ci soit repérée par l'état de conscience ordinaire. Elle est non positionnelle, c'est-à-dire que le «je» qui personnalise l'acte posé n'est pas présent. Tandis que la *conscience réfléchi* est au contraire positionnelle et peut faire l'objet d'une traduction verbale. Le «je» est présent comme conscience de ma présence au monde. La personne sait alors les moyens stratégiques qu'elle a utilisés pour produire le résultat obtenu.

Dans cette perspective, l'intention ou la finalité en éducation somatique est d'amener la personne à *prendre conscience* de ces modèles d'action (ou encore fonctions corporelles) qui pré-déterminent la façon dont la personne accomplit ses gestes quotidiens, afin qu'elle puisse les modifier ou encore choisir entre diverses possibilités d'action.

Cependant, pour tendre vers la *conscience réfléchie*, le processus de conscience doit assurer ce passage du pré-réfléchi au réfléchi à l'aide de mécanismes d'abstraction et de thématization. C'est donc dans l'opérationnalisation de ce passage que la théorie de Piaget emprunte une route différente de celle des pratiques corporelles en éducation somatique. Ces dernières ce sont différenciées de l'univers cartésien en donnant le primat à la dimension *expérientielle* de leur pratique. Elles ont de plus mis de côté la verbalisation de l'expérience par crainte que la raison l'emporte sur l'expérience. Par ailleurs, la théorie de Piaget (reprise par Vermersch, 1992) vient au contraire souligner l'importance de la verbalisation de l'expérience vécue afin de construire la représentation des *pouvoir-agir* que la personne développe dans sa démarche de prise de conscience. Ainsi, l'intérêt de cette perspective est qu'elle permet de voir le *pré-réfléchi* comme une composante de la conscience à actualiser, plutôt que de voir le contenu du *pré-réfléchi* comme une absence de conscience. Se rapprochant de la conception somatique de la conscience, la verbalisation de l'expérience vécue permettrait d'annoncer une perspective éducative supportant le processus de prise de conscience au coeur du champ d'intervention de l'éducation somatique.

3.2.4 ENVIRONNEMENT: «Articulating changes»

La composante environnementale incluse dans la démarche que propose les pratiques corporelles en éducation somatique fait ressortir le contexte inévitable dans lequel l'être humain évolue. Étant dans une constante recherche d'équilibre, l'être humain est amené à s'adapter aux multiples changements qui morcellent sa vie, d'où l'expression «articulating changes». Ainsi, lorsque RQÉS (1995) reconnaît le rôle de l'espace et de l'environnement dans la perspective éducative favorisée, les praticiens du regroupement soulignent l'importance d'amener l'apprenant à dépasser une vision limitée à lui-même, à la surface de sa peau. La somatique pose donc pour fondement que la personne est *incorporée*, c'est-à-dire que la perception que la personne se fait de ses rapports avec son espace environnant forme un tout avec les actions possibles dans un monde ouvert.

IV - LES QUESTIONS DE LA RECHERCHE

Comme ce fut déjà mentionné, le but de cette étude est de mieux comprendre le phénomène d'intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne de l'apprenant. Tel que je l'avais expérimenté dans l'exercice de clarification de mes préconceptions, il est difficile de parler d'une expérience personnelle où l'on utilise un apprentissage particulier dans une situation de sa vie courante, sans entrer dans les détails et la complexité des caractéristiques composant l'événement. Tentant d'abord de faire une simple description des faits vécus, plus le témoignage s'approfondit en révélant des aspects personnels et intimes de soi-même, plus il prend la forme d'un *récit de vie* où la logique interne de l'événement doit être précisée afin de rendre justice au *sens* que prend cette expérience pour soi. De plus, comme la révision de la littérature a permis de constater que très peu d'études avaient documenté cette réalité de la vie quotidienne au cours de laquelle s'effectue certaines catégories de transfert, la première question de recherche a pour objectif de délimiter cet univers de la vie quotidienne où les adeptes de l'éducation somatique réinvestissent leur apprentissage. Cette première question fut élaborée de la façon suivante:

Q.1: Quelles sont les composantes d'une situation de la vie quotidienne au cours de laquelle la personne a utilisé un apprentissage venant des pratiques corporelles en éducation somatique?

1.1

Qu'est-ce que la personne vit?

1.2

Dans quel type de circonstance cela se produit?

1.3

Quel est l'apprentissage somatique présent dans cette circonstance?

1.4

Est-ce que le fait d'utiliser un apprentissage dans une circonstance précise a des effets?

Lorsque les composantes de l'expérience d'intégration de l'apprenant dans la vie quotidienne sont éclairées, il devient possible de mieux connaître cette partie du processus d'apprentissage qui échappe aux éducateurs car ils n'ont pas accès à la réalité des activités courantes des apprenants. De plus, ce premier objectif de la recherche permettra de recueillir les objets d'apprentissage venant des pratiques corporelles de l'éducation somatique que les apprenants retiennent et réinvestissent dans leur vie quotidienne. Les résultats de cette première question de recherche font l'objet du troisième chapitre: des adeptes de l'éducation somatique aux prises avec les exigences la vie quotidienne.

La deuxième question de recherche, pour sa part, soulève le degré d'intégration atteint. Ce questionnement vient de l'intérêt de mieux comprendre la démarche entreprise par la personne lorsqu'elle utilise ses apprentissages dans des activités courantes de sa vie quotidienne et de situer jusqu'où elle se rend dans cette démarche. La taxonomie expérientielle d'éducation (Côté, 1991) et la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif (Krathwohl et coll., 1970) seront utilisées afin de réaliser cet objectif. Ainsi, elles permettront de tracer les étapes progressives d'intégration vécues par l'apprenant lorsqu'il utilise un apprentissage somatique dans sa vie quotidienne. Les réponses à cette deuxième question font l'objet du quatrième chapitre: des parcours d'intégration. Voici la façon dont elle a été formulée:

Q.2: À quelle étape de développement se rend une personne dans sa démarche d'intégration d'un apprentissage somatique dans sa vie quotidienne?

2.1

À l'aide de la taxonomie expérientielle d'éducation (Côté, 1991), décrire les étapes parcourues et le niveau atteint.

2.2

À l'aide de la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif (Krathwohl et coll., 1970), nommer la résonance affective correspondant aux étapes parcourues.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

I - CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE LA MÉTHODOLOGIE

Les personnes qui choisissent de prendre des cours ou de suivre des ateliers dans le cadre des pratiques corporelles en éducation somatique sont souvent motivées par des malaises à surmonter ou par une recherche personnelle de mieux-être. Leur perception de l'apport de ces pratiques alternatives dans le domaine de la santé, leur croyance, leur façon d'établir des liens entre ce qu'elles acquièrent et leur réalité quotidienne, sont autant d'éléments qui doivent être considérés lorsqu'il s'agit de mieux comprendre la complexité du phénomène du transfert des apprentissages dans la vie quotidienne.

Ainsi, l'ampleur des exigences de la vie quotidienne devenant le contexte de la présente étude, il s'avérait important de bien délimiter l'objet de l'étude afin d'assurer une rigueur scientifique à cette recherche. Une des précautions méthodologiques fut l'élaboration de critères de sélection des participants(es) à la recherche afin de s'assurer que ces personnes reconnaissent la présence du phénomène à l'étude dans leur vie quotidienne. Ainsi, une première rencontre individuelle a eu lieu avec des personnes intéressées à s'impliquer dans le projet. Au cours de cette rencontre, la définition du *transfert-intégral* de D'Hainaut (1985) leur a été présentée afin de voir comment ce phénomène pouvait se produire dans leur vie quotidienne. Diverses questions furent discutées avec ces personnes: que retiennent-elles de ces pratiques corporelles en termes d'apprentissage et ce qu'elles réinvestissent dans leur quotidien? Dans quelle circonstance cela se produit? Quelles sont les actions concrètes qu'elles mettent en oeuvre? Était-ce dans le but de soulager un malaise? Si oui, y parviennent-elles? Si non, quel était leur but? Ces questions ont aidé à reconnaître l'ampleur de la présence du phénomène de transfert dans leur vie. Ainsi, les personnes qui ont participé à cette recherche pouvaient se faire une idée du phénomène à l'étude et du type de rencontre qui les attendait, après une première rencontre. De plus, elles pouvaient

voir le type d'engagement et le niveau d'approfondissement des témoignages qu'allait leur demander la chercheuse principale.

Les trois principaux critères de sélection des participants(es) à la recherche ont été les suivants: (1) avoir suffisamment suivi de cours d'une méthode d'éducation somatique pour reconnaître la présence du phénomène d'intégration des apprentissages dans sa vie quotidienne; (2) avoir l'ouverture et l'intérêt pour s'impliquer dans une démarche de réflexion sur la contribution de ces approches dans sa vie personnelle; et (3) être motivés(es) et disponibles à partager cette démarche lors d'entrevues avec la chercheuse principale. Ainsi, huit personnes ont été rencontrées et six d'entre elles se sont engagées formellement. Ces six personnes ont été retenues parce qu'elles repondaient aux critères de sélection parmi les personnes intéressées à s'engager dans la présente étude. Par ailleurs, le nombre de six s'est avéré suffisant parce qu'il représentait un échantillon assez grand pour rendre compte d'une variété d'expériences. Il est aussi apparu que le nombre de six s'avérait réaliste pour me permettre d'entreprendre une démarche d'une durée de quatre à six mois afin de mieux rendre compte de l'ampleur et de la profondeur des expériences vécues par chacun des participants(es).

Une deuxième précaution méthodologique a été de s'inspirer du courant de la phénoménologie en recherche afin d'assurer le caractère essentiellement descriptif des témoignages à recueillir. L'objectif poursuivi lors des entrevues était alors d'amener la personne à raconter dans les moindres détails les circonstances où elle a utilisé un apprentissage venant des pratiques corporelles en éducation somatique et les gestes posés en rapport avec le transfert de cet apprentissage somatique dans sa vie quotidienne. Mon rôle de chercheuse pendant l'entrevue était alors de m'assurer que la personne raconte ce qu'elle a fait, c'est-à-dire qu'elle raconte l'événement tel qu'elle l'a vécu et non pas l'idée ou l'opinion qu'elle s'en fait. Une telle cible m'a parfois amené à poser des questions précises sur l'événement raconté ou encore à arrêter le participant pour lui faire voir qu'il exprimait son opinion et non ce qu'il avait fait. Cette vigilance constante avait pour but de ramener le participant dans la description des actions entreprises dans sa vie quotidienne et de prévenir contre d'éventuel glissement dans un discours éloigné de la réalité vécue.

Ainsi, la méthode utilisée pour recueillir des témoignages relatifs aux expériences d'intégration vécues par les participants(es) à la recherche s'apparente à l'entretien d'explicitation développé par Vermersch (1994). Le cadre de référence sur lequel est basé l'entretien d'explicitation est venu en quelque sorte confirmer la rigueur de la démarche entreprise essentiellement d'inspiration phénoménologie, c'est-à-dire de rester «à proximité du tissu humain et social en

retournant aux choses elles-mêmes, soit au vécu de l'expérience humaine». (Deschamps, 1993: 3)

II - LES PARTICIPANTS(ES) À LA RECHERCHE

Les six participants-es, cinq femmes et un homme, sont âgés(es) entre 21 et 47 ans. Leurs expériences dans le cadre des pratiques corporelles reconnues en éducation somatique comme: l'Eutonnie, le Somarythme, le Feldenkrais, la Technique Alexander et le Yoga, varient entre un an et quatorze années. Toutefois, il est à noter que ces personnes ont également été initiées à d'autres approches depuis qu'elles s'intéressent à ces pratiques somatiques.

Les témoignages ont été recueillis sur une période de quatre mois pour quatre des six personnes, c'est-à-dire des mois de mars à juin 1994. Un entretien avait lieu au quinze jours, ce qui a donné lieu en moyenne à six rencontres d'explicitation par personne. Pour ce qui est des deux autres personnes, en plus des quatre premiers mois, une période supplémentaire d'un mois et demi s'est ajoutée au cours des mois d'août et septembre 1994. Ce retour a été motivé par l'expression de leur besoin d'approfondir davantage l'explicitation de leur vécu, car ces deux personnes avaient le sentiment d'avoir autre chose à dire. Ainsi, pour ces personnes, huit rencontres d'explicitation ont eu lieu. Au total, 39 entrevues d'environ une heure chacune, ont été effectuées. L'analyse du contenu de ces entrevues a permis d'identifier 70 histoires d'intégration d'un apprentissage somatique dans la vie quotidienne. Le tableau 2 présente quelques caractéristiques des participants(es) à la recherche.

Tableau 2: Quelques caractéristiques des participants(es) à la recherche.

NOM pseudonyme	ÉTENDUE de la formation (années)	APPROCHE corporelle pratiquée (s)	NOMBRE d'entrevue (s)	NOMBRE d'histoires ressorties
Claudette	2	Eutonie	5	7
Eve	15	Eutonie Feldenkrais	8	21
Femme Héron	11	Eutonie Feldenkrais Technique Alexander	6	9
Iris Sauvage	2	Yoga Eutonie	6	12
Jacques	5	yoga	6	10
Stella	5	Somarythme	8	11
TOTAL	-	-	39 Entrevues	70 Histoires
	Moyenne de <u>6 années</u> par personne			Moyenne de <u>11</u> <u>histoires</u> par personne

Voici une courte présentation des participants(es) à la recherche qui aidera le lecteur à se faire une image du contexte personnel et professionnel propre à chaque personne.

CLAUDETTE

Claudette est une jeune femme de 21 ans inscrite dans le baccalauréat en musique à l'université Laval. Dans le cadre de ces études, elle a été amenée à suivre deux cours d'Eutonie. En plus de cette expérience, Claudette a aussi suivi divers cours de relaxation. Elle s'adonne à des approches corporelles du domaine de l'éducation somatique depuis environ deux ans. Sa

motivation pour se joindre à ce projet de recherche est la possibilité d'approfondir ses expériences d'Eutonie dans sa vie personnelle et dans sa carrière professionnelle de flûtiste.

EVE

Eve est une femme mariée de 40 ans qui oeuvre dans le domaine de l'éducation somatique depuis 15 ans. Faisant suite à sa formation professionnelle en Feldenkrais, elle a développé une pratique privée comme enseignante auprès de groupes de divers âges ainsi qu'une pratique en consultation individuelle. Toutefois, en plus de sa formation en Feldenkrais, son implication dans le cadre des approches corporelles l'a aussi amené à suivre divers cours en Eutonie, en «Movement Ritual», en Mouvement Authentique, en Yoga et en Tai Chi. Sa formation académique de base est en didactique et en théâtre. Son intérêt pour ce projet de recherche était de profiter d'une méthodologie basée sur les entrevues, afin de l'aider à enraciner sa pratique professionnelle et personnelle dans sa réalité quotidienne.

IRIS SAUVAGE

Iris Sauvage est une femme de 47 ans engagée dans le baccalauréat en musique à l'université Laval. En plus de ses études à temps partiel, elle est mère de deux enfants et elle donne des cours privés de piano. Dans le cadre de ses études à l'université, elle a suivi deux cours d'Eutonie. En plus de ses expériences en Eutonie, elle a suivi des cours de Yoga. Iris Sauvage est une personne qui cumule environ deux années d'expérience dans ces diverses approches corporelles. Par ailleurs, ce qui l'a motivé à participer à cette recherche est qu'elle y voyait la possibilité d'approfondir ses expériences d'Eutonie, par exemple pour mieux prendre conscience des effets que peut avoir cette pratique dans sa vie de tous les jours. De plus, elle a aussi mentionné qu'elle était intéressée d'aider la recherche dans ce domaine.

JACQUES

Jacques est un homme de 41 ans, divorcé et père de deux enfants. Il détient un baccalauréat en Finances et est présentement analyste-enquêteur à la Commission d'accès à l'information. Jacques est impliqué dans le domaine des pratiques corporelles depuis environ cinq ans. Il s'est intéressé plus particulièrement au Yoga et à la méditation telle que la marche méditative

Bouddhiste-Vietnamienne. Sa motivation pour participer à ce projet de recherche s'inscrivait dans sa recherche de mieux connaître le fonctionnement intérieur de la personne.

FEMME HÉRON

Femme Héron est une femme de 37 ans, conjointe fe fait et mère d'une fille de trois ans. Ses études universitaires l'ont amenée à compléter une majeure en communication et une mineure en théâtre à l'université Laval, un baccalauréat en danse à l'université du Québec à Montréal et une maîtrise en psychopédagogie à l'université Laval. Dans le domaine de l'éducation somatique, Femme Héron a complété trois années de formation professionnelle à l'école Suisse d'Eutonie avec Gerda Alexander. Comme les autres participants(es) à ce projet de recherche, Femme Héron s'est intéressée à d'autres approches corporelles telles que le Trager, le Feildenkrais, l'approche de Mathias Alexander, la Réflexologie, le Tai Chi et le «Body Weather». Femme Héron est impliquée dans le domaine de l'éducation somatique depuis 11 ans. Elle offre des ateliers de travail corporel, de danse et de peinture. Son implication à ce projet de recherche s'inscrivait dans une perspective de préoccupation personnelle et professionnelle pour le domaine de l'éducation somatique.

STELLA

Stella est une femme de 32 ans. Elle détient un baccalauréat en enseignement de l'activité physique. Depuis environ cinq ans, elle est propriétaire et intervenante dans une entreprise de service d'activités corporelles spécialisées pour les personnes âgées. Dans le domaine des approches somatiques, elle a principalement suivi des cours en Somarythme et en Aqua-Mouvance. Elle s'intéresse aux approches corporelles depuis plus de cinq ans. Sa principale motivation pour s'impliquer dans ce projet de recherche est d'améliorer sa capacité de prendre conscience des différents types de transfert qui peuvent émerger de ses expériences somatiques.

Le tableau 3 qui suit présente en résumé le profil socio-démographique des participants(es) à la recherche.

Tableau 3: Profil socio-démographique des participants(es) à la recherche.

Nom	Age	Statut matrimonial	Occupation	Diplôme et domaine d'étude
Stella	32	Célibataire	Propriétaire d'une entreprise de services en activité physique.	Baccalauréat en enseignement de l'activité physique.
Claudette	21	Célibataire	Étudiante	Baccalauréat en interprétation musicale.
Iris Sauvage	47	Mariée	Étudiante et professeure de piano	Baccalauréat en interprétation musicale.
Eve	40	Mariée	Praticienne en Feldenkrais	Maîtrise en théâtre. Diplômée et certifiée de la méthode Feldenkrais.
Femme Héron	37	Conjointe de fait	Psychopédagogue. Enseignante dans les approches corporelles	Maîtrise en psychopédagogie Formation à l'école Suisse d'Eutonie
Jacques	41	Divorcé	Analyste-enquêteur à la commission d'accès à l'information	Baccalauréat en finance.

III - STRATÉGIE D'ANALYSE DES TÉMOIGNAGES RECUEILLIS

La méthodologie d'analyse des témoignages recueillis s'est construite au fur et à mesure du travail préliminaire de décryptage des témoignages. Le traitement des témoignages a évolué au cours d'essais successifs et a donné lieu à l'élaboration d'une *stratégie d'analyse du contenu du discours* permettant d'extraire des témoignages des indicateurs du degré d'intégration d'un apprentissage relevant de l'éducation somatique dans la vie quotidienne. Le tableau 4 présente les étapes de l'analyse du contenu des entrevues.

Tableau 4: Les étapes d'analyse du contenu des entretiens.

<p>(1) LE DÉCOUPAGE DE L'ENTREVUE EN HISTOIRE(S)</p> <p>(2) LE DÉCOUPAGE DE L'HISTOIRE EN UNITÉS DE SENS (Van Manen, 1989)</p> <p>. La détermination des unités de sens critiques</p> <p>(3) LA CLASSIFICATION DE L'UNITÉ DE SENS CRITIQUE:</p> <p>. selon les aspects du vécu (Vermersch, 1994)</p> <p>. selon les catégories de la taxonomie expérientielle d'éducation (Côté, 1991)</p> <p>. selon les catégories de la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif (Kratwohl et coll. 1970)</p> <p>(4) LA SYNTHÈSE DES PARCOURS</p> <p>. Itinéraire de l'histoires</p> <p>. Parcours caractéristique d'intégration pour l'ensemble des histoires par participant(e)</p> <p>. Synthèse des parcours pour l'ensemble des participants(es)</p>

3.1 LE DÉCOUPAGE DE L'ENTREVUE EN HISTOIRE(S).

Au départ, le texte correspond au *verbatim* obtenu à partir de la transcription de l'entrevue. Ce texte contient une ou plusieurs histoires, c'est-à-dire une situation, un événement ou une anecdote raconté par la personne au cours de l'entrevue. Une histoire prend la forme d'un récit

qui a un début, une trame principale et une fin. Chacune des histoires porte sur une expérience de la vie quotidienne au cours de laquelle la personne a utilisé un apprentissage qui lui vient d'une pratique corporelle en éducation somatique. De façon générale, une entrevue peut contenir de deux à trois histoires. Ainsi, le premier découpage consiste à séparer les histoires l'une de l'autre et à leur donner un titre provisoire.

Le deuxième découpage consiste à présenter le récit de l'histoire dans un texte continu, ce qui implique d'omettre les questions qui ont été posées pendant l'entrevue, d'enlever les moments d'hésitation qui se traduisent par des vides dans le *verbatim*, ou d'éliminer les mots qui se répètent. Ce traitement est fait dans le but d'assurer l'intelligibilité de l'histoire. À la fin de ce «nettoyage» l'histoire se lit aisément. Il est important de souligner que si par moment des fautes de français ou de structures de phrases ont été corrigées, aucun mot du discours des participants(es) n'a été changé. Il est apparu essentiel de conserver le plus possible le *verbatim* original afin de minimiser le danger d'interprétation.

3.2 LE DÉCOUPAGE DE L'HISTOIRE EN UNITÉS DE SENS ET EN UNITÉ DE SENS «CRITIQUE».

L'opération suivante consiste à découper le récit d'une histoire en unité de sens chaque fois qu'une nouvelle idée, fait ou thème apparaît. L'unité de sens est donc un nouveau paragraphe qui raconte un épisode de l'histoire. La question qui aide à effectuer ce découpage d'une histoire en unité de sens est la suivante: «qu'est-ce que ce paragraphe révèle à propos de l'expérience décrite?» Ainsi, toutes les fois qu'un nouvel épisode est raconté, celui-ci donne naissance à un nouveau paragraphe.

Faisant suite à l'analyse d'une vingtaine d'histoires, la notion «d'unité de sens critique» fit surface. J'entends par «unité de sens critique», les unités de sens qui révèlent plus spécifiquement le *vécu de l'action* (Vermersch, 1994) en lien avec l'apprentissage somatique présent dans l'histoire. À la différence des autres unités de sens, ces unités de sens critiques permettent de reconnaître des actions concrètes qui témoignent du processus d'intégration de l'apprentissage dans la vie quotidienne des participants(es).

L'identification des unités de sens critiques est venue d'un besoin de différencier les multiples informations contenues dans les histoires. Ces nombreuses données rendaient très complexe la tâche de classer le vécu dans les catégories des taxonomies. Ainsi, les unités de sens critiques

permettent de reconnaître des unités marquantes du vécu d'intégration de l'apprentissage pour la personne. Par exemple, dans le cas de Stella, une histoire de six unités de sens peut contenir trois unités de sens critiques. Dans son cas, la proportion d'unités de sens critiques par rapport à l'ensemble des unités de sens par histoire est d'environ la moitié.

Ce premier traitement de l'histoire permet donc d'extraire les divers épisodes qui annoncent le *sens* que prend cette expérience d'intégration pour la personne. Selon Van Manen (1989), cette étape est importante puisqu'elle s'inscrit dans une recherche de signification (*seeking meaning*) du phénomène étudié. Dans la présente stratégie d'analyse des témoignages recueillis, le découpage de l'histoire en unités de sens et en unités de sens critiques annonçait le degré d'intégration atteint par la personne dans cette histoire.

3.3 LA CLASSIFICATION DE L'UNITÉ DE SENS CRITIQUE SELON LES ASPECTS DU VÉCU ET LES CATÉGORIES DES TAXONOMIES.

L'analyse proprement dite des témoignages s'amorce à cette étape. L'épisode contenu dans chacune des unités de sens critiques sera nommé à l'aide d'un processus de classification des aspects du vécu afin de tendre vers une compréhension du degré d'intégration atteint dans cette expérience.

3.3.1 La classification selon les aspects du vécu (Vermersch, 1994)

L'unité de sens critique étant identifiée, il s'agit à cette étape-ci de procéder à une classification *descriptive* des différents aspects du vécu contenus dans l'unité de sens critique.

Tel qu'observé et comme Vermersch (1994: 34) le souligne, «le vécu est une globalité qui ne se différencie pas en domaines spécialisés, aussi quand le sujet prend la parole, il peut potentiellement aborder n'importe quelle facette de ce vécu». Ainsi, en tentant de faire la description de la réalité qui lui est particulière, le participant(e) à la recherche passera par différents aspects de son vécu pour en rendre compte. Vermersch en distingue quatre:

ASPECTS DU VÉCU			
VÉCU ÉMOTIONNEL	VÉCU SENSORIEL	VÉCU DE LA PENSÉE	VÉCU DE L'ACTION

Le vécu émotionnel fait référence à la nature des sentiments éprouvés par une personne lors d'une expérience quelconque.

Le vécu sensoriel distingue les diverses sensations perçues par le corps. Par exemple, lors d'un entretien d'explicitation, demander «qu'est-ce que tu sens dans ton corps?» ou «comment est-ce que tu respères?», relance la personne d'une manière concrète pour lui permettre de retrouver une expérience passée et «de se la remémorer grâce aux mécanismes de la mémoire concrète». (Vermersch, 1994: 38). Selon Vermersch (1994: 38), «dans les domaines où la compétence repose sur l'habileté du corps propre ou sur la finesse de la prise d'information sensorielle directe, le questionnement sur la dimension sensorielle du vécu sera essentiel pour perfectionner l'action (musiciens, sportifs, auscultation médicale, contrôle de qualité, gestes professionnels, etc.)».

Le vécu de la pensée nommé également le vécu de l'*aperception*, concerne plus particulièrement la conscience que nous avons de notre fonctionnement mental. Par exemple, demander, «comment fais-tu dans ta tête? comment c'est quand tu y penses? comment tu sais que tu sais? à quoi cela ressemble dans ta pensée? dans ta tête? etc.», permet de s'informer très précisément des actions mentales présentes lors de l'expérience. (Vermersch, 1994: 40-41)

Le vécu de l'action est la succession des actions que la personne met en oeuvre pour atteindre un but. Ces informations peuvent être décrites suivant les fonctions qu'elles occupent dans le déroulement de l'histoire. Il s'agit par exemple des actions de prise d'information ou d'identification, actions de réalisation, d'exécution, etc.

Cette classification *descriptive* permet de situer les lieux de parole relatifs aux différents aspects du vécu dans cette expérience, c'est-à-dire ce par quoi passe la personne pour traduire le *sens* que prend son expérience pour elle. Ainsi, cette première étape de classification prépare la chercheuse à passer à l'étape de classification du vécu selon les deux taxonomies (tableau 4).

3.3.2 La classification des vécus selon la taxonomie expérientielle d'éducation (Côté, 1991) et selon la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif de Krathwohl et coll. (1970).

Le choix d'utiliser ces taxonomies validées et reconnues plutôt que de développer une taxonomie à partir des témoignages recueillis repose sur deux raisons. D'abord, cette façon de faire permet de mettre à profit les définitions des étapes de développement énoncées dans les niveaux et les sous-niveaux des taxonomies afin de rendre compte de la réalité rapportée par les participants-es à la recherche. Ensuite, il est apparu que ces outils allaient aussi s'avérer utiles pour répondre à la deuxième question de l'étude, c'est-à-dire de situer jusqu'où la personne est rendue dans sa démarche d'intégration.

La taxonomie expérientielle d'éducation (Côté, 1991) a été retenue parce qu'elle permet de faire état du *parcours* d'intégration vécu par la personne. L'identification du degré d'intégration atteint lors d'un apprentissage spécifique permet de situer l'étape atteinte par la personne, en plus d'annoncer sa *prochaine zone de développement*. La taxonomie du domaine affectif de Krathwohl et coll. (1970) a permis de nommer «la résonance affective» vécue par la personne pendant son *parcours* d'intégration. Ainsi, à la lumière de cette classification du vécu, il a été possible de mieux comprendre comment la personne attribue un sens à l'apprentissage acquis, par exemple, comment il lui rend service dans une situation réelle de sa vie personnelle. Il est aussi possible de mieux comprendre l'importance du domaine affectif dans le processus enseignement-apprentissage. Il est à noter que la taxonomie du domaine affectif a aussi joué un rôle de confirmation dans la classification des vécus selon les étapes de la taxonomie expérientielle d'éducation. Le rapport direct établi entre les niveaux et les sous-niveaux des deux taxonomies s'est avéré très utile. Ainsi, la classification du vécu émotionnel selon la taxonomie du domaine affectif venait confirmer le niveau reconnu par l'analyste dans la taxonomie expérientielle en éducation.

Le tableau 5 fait état de la façon dont les cinq niveaux des deux taxonomies ont été jumelés lors de la classification des aspects du vécu racontés par les participants(es) à la recherche.

Tableau 5: Jumelage des deux taxonomies utilisées.

**LES NIVEAUX D'INTÉGRATION
SELON LA TAXONOMIE
EXPÉRIENTIELLE
D'ÉDUCATION DE CÔTÉ (1991).**

**LA TAXONOMIE DES OBJECTIFS
PÉDAGOGIQUES DU DOMAINE
AFFECTIF DE KRATHWOHL ET
COLL. (1970).**

**Premier niveau: L'OUVERTURE à
l'apprentissage**

- 1.1 Perception
- 1.2 Réponse
- 1.3 Disposition

1.0 RÉCEPTION (Présence)

- 1.1 Conscience
- 1.2 Volonté de recevoir
- 1.3 Attention dirigée ou préférentielle

**Deuxième niveau: LA PARTICIPATION
à l'apprentissage**

- 2.1 Représentation
- 2.2 Modification

2.0 RÉPONSE

- 2.1 Assentiment
- 2.2 Volonté de répondre
- 2.3 Satisfaction de répondre

**Troisième niveau: L'IDENTIFICATION
à l'apprentissage**

- 3.1 Renforcement
- 3.2 Émotion
- 3.3 Personnalisation
- 3.4 Partage

3.0 VALORISATION

- 3.1 Acceptation d'une valeur
- 3.2 Préférence pour une valeur
- 3.3 Engagement

**Quatrième niveau: L'INTÉRIORISATION
de l'apprentissage**

- 4.1 Expansion
- 4.2 Intégration

4.0 ORGANISATION

- 4.1 Conceptualisation d'une valeur
- 4.2 Organisation d'un système de valeur

**Cinquième niveau: LA DISSÉMINATION
de l'apprentissage**

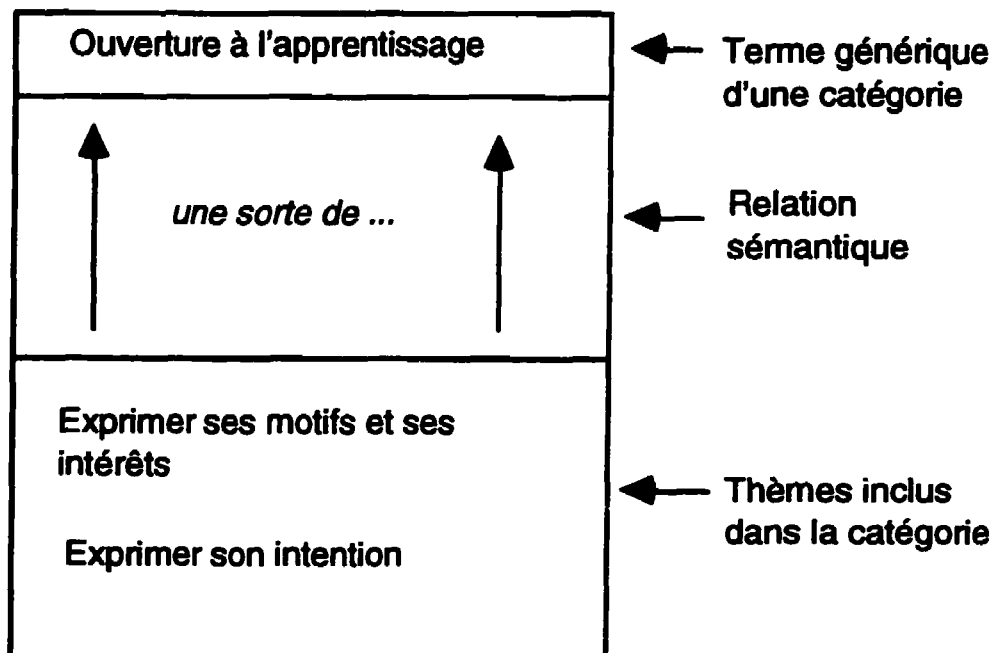
- 5.1 Témoignage
- 5.2 Incitation

**5.0 CARACTÉRISTIQUE PAR
UNE VALEUR OU UN SYSTÈME
DE VALEURS**

- 5.1 Disposition généralisée
- 5.2 Caractérisation

De façon opérationnelle, une fois l'histoire délimitée et découpée en unités de sens critiques, il s'agissait de voir «de quoi s'agit-il dans cette unité de sens critique qui est en lien avec le processus d'intégration d'un apprentissage somatique dans la vie quotidienne?» Cette forme de questionnement s'apparente à la *relation sémantique* que présente Spradley (1979) pour la construction d'une taxonomie. La relation sémantique est une opération mentale qui s'appuie sur le principe de l'*inclusion*. Cette opération consiste à reconnaître les liens qui s'établissent entre un terme générique d'une catégorie de la taxonomie et les thèmes inclus dans cette catégorie.

La relation sémantique telle que définie par Spradley fut utilisée dans le cadre de la présente étude pour situer *a posteriori* le niveau d'intégration atteint par les participants(es) à la recherche, selon les taxonomies expérientielle d'éducation et du domaine affectif. Il s'agissait alors de prendre l'aspect du vécu explicité dans l'unité de sens critique et de se demander: cet aspect du vécu de la personne est-il une sorte d'ouverture (premier niveau d'intégration) ou de participation (deuxième niveau)? Il arrivait aussi que les détails du vécu explicité permettait de les différencier selon les sous-niveaux énoncés dans les taxonomies. En pareil cas, la même opération mentale s'effectuait en cherchant le lien qui pouvait s'établir entre le vécu explicité et les sous-niveaux préétablis dans la taxonomie. Voici un exemple:



Cette démarche méthodologique de classification des unités de sens critiques à l'aide des deux taxonomies a été faite par deux analystes, la chercheuse principale et une personne externe au projet de recherche. Ce choix d'impliquer deux personnes dans la stratégie de classification des

vécus s'est effectué dans le but d'augmenter la rigueur méthodologique. Ainsi, une méthode qui s'apparente à celle de Bellack (dans Dussault, G., Leclerc, M., Brunelle, J. & Turcotte, C., 1973) fut utilisée pour établir un pourcentage d'accord entre les analystes (fidélité inter-analystes).

La stratégie d'analyse des témoignages découpés en unités de sens critiques permettait d'utiliser la méthode de Bellack pour calculer un coefficient basé sur la comparaison des niveaux attribués aux unités de sens critiques. Ainsi, elle permettait de suivre la démarche de chaque codeur, unité par unité. S'inspirant des standards de Bellack, le seuil de pourcentage d'accord à atteindre pour rendre compte de la fidélité de l'utilisation de notre stratégie d'analyse a été fixé à 80%. Le pourcentage d'accord inter-analystes a été utilisé dans l'intention de valider l'utilisation *a posteriori* des deux taxonomies (tableau 5) pour situer le niveau d'intégration atteint des participants(es) à la recherche. De plus, ce travail de recherche de fidélité inter-analystes a joué un rôle important pour aider les analystes à vérifier leur compréhension des catégories énoncées dans les taxonomies et, le cas échéant, pour définir certaines de ces catégories jusqu'à ce qu'elles deviennent mutuellement exclusives. Par ailleurs, la justesse de l'interprétation des définitions des niveaux et des sous-niveaux de la taxonomie expérientielle d'éducation de Côté (1991) a été vérifiée avec l'auteur de cette taxonomie.

Le travail des deux analystes s'est donc effectué sur une période de trois mois (de juin à août 95). Les premières entrevues réalisées avec chacun des participants(es) à la recherche ont servi à ce travail de fidélité inter-analystes. À la fin de cette démarche, nous avons atteint un pourcentage de fidélité de 85%. Par ailleurs, afin d'assurer la justesse (adequacy) de la classification des autres entrevues, le directeur de recherche a joué le rôle d'analyste externe. Ainsi, après chaque trente heures de classification d'histoires, le directeur a pris connaissance du travail effectué afin d'assurer la cohérence interne des analyses réalisées.

3.4 LA SYNTHÈSE DES PARCOURS D'INTÉGRATION

Cette dernière étape de la stratégie d'analyse des témoignages recueillis sert essentiellement à rassembler les matériaux analysés et à faire ressortir les résultats qui s'en dégagent. Ainsi, trois types de résultats ressortent de cette stratégie d'analyse. D'abord, un itinéraire de l'histoire qui fait référence aux niveaux et aux sous-niveaux des taxonomies utilisées pour la classification des vécus. Il trace les étapes suivies par la personne lorsqu'elle a fait appel à un apprentissage somatique dans une activité de sa vie courante. Un exemple d'itinéraire est mentionné dans la

quatrième partie de ce chapitre. Après avoir établi l'itinéraire de chaque histoire, les ressemblances qui s'établissaient entre certains itinéraires ont permis de faire ressortir des parcours caractérisant la démarche d'intégration pour chaque participant. Ainsi, le deuxième type de résultats qui ressort de cette stratégie d'analyse est un *parcours* caractéristique d'intégration qui fait apparaître un itinéraire typique pour chacun des participants à la recherche. Ces *parcours* caractéristiques d'intégration font l'objet du quatrième chapitre de la thèse. Finalement, une synthèse des *parcours* d'intégration pour l'ensemble des histoires a été faite afin d'illustrer comment les niveaux et les sous-niveaux des taxonomies utilisées sont apparus dans les diverses démarches d'intégration des témoignages recueillis. Cette dernière synthèse fait apparaître comment chacune des étapes du parcours d'intégration s'est définie dans le contexte de l'*a posteriori* et permet ainsi de tendre vers une meilleure compréhension du phénomène à l'étude.

IV - EXEMPLE D'ANALYSE DE CONTENU D'UNE HISTOIRE

La stratégie d'analyse de contenu des témoignages recueillis développée dans le cadre de la présente étude comporte quatre étapes (tableau 4). Dans le but d'illustrer chacune de ces étapes, la sixième histoire de Eve intitulée «Arrêter et écouter ce qui se dit» servira d'exemple.

Les deux premières étapes servent à délimiter les histoires et à découper chacune d'entre elles en unités de sens et en unités de sens critiques. Ces deux étapes complétées, voici comment se présente la sixième histoire racontée par Eve:

«1. (première unité de sens) Pas la fin de semaine passée, après notre rencontre, mais l'autre, mon chum était parti méditer à l'extérieur et je suis restée chez-moi pour mettre mon bureau à jour. C'était du genre courrier, comptabilité ... toutes les choses que tu n'aimes pas faire et que tu mets dans la corbeille "à faire". Là c'était comme le "dead line" parce que ça me faisait lourd. Puis tu sais, il y avait deux stages qui m'intéressaient et j'avais décidé de ne pas les faire en choisissant de me libérer et faire mes affaires! Rapport d'impôt, comptabilité, etc. Mais j'arrivais pas vraiment à m'asseoir, je tournais autour du pot, j'étais comme un chien en cage ... je ne voulais pas faire cela, j'aurais voulu faire le stage ... je tournais vraiment en rond, envie de manger, parler au téléphone, j'étais presque en train de perdre encore ma fin de semaine! Puis là je me disais, j'aurais été mieux de prendre le stage que de faire cela, qu'est-ce qui se passe?

2. (unité de sens critique) Et là j'ai vraiment eu un moment où ... tu sais quand Feldenkrais dit: faites un stop! Pas parce que vous êtes fatigué, mais faites un stop pour observer, c'est

comment pour vous? Est-ce qu'il y a des différences? Puis est-ce qu'il y a des nuances? Qu'est-ce qui se passe? Alors j'ai fait un stop! Puis là, ça a vraiment été intéressant parce que j'ai pu me dire: qu'est-ce qui veut se dire là maintenant? que je ne comprends pas, mais qui a une énergie très forte là. J'avais envie de tout! J'avais même l'idée de partir en voyage avec mon auto ... Wo!

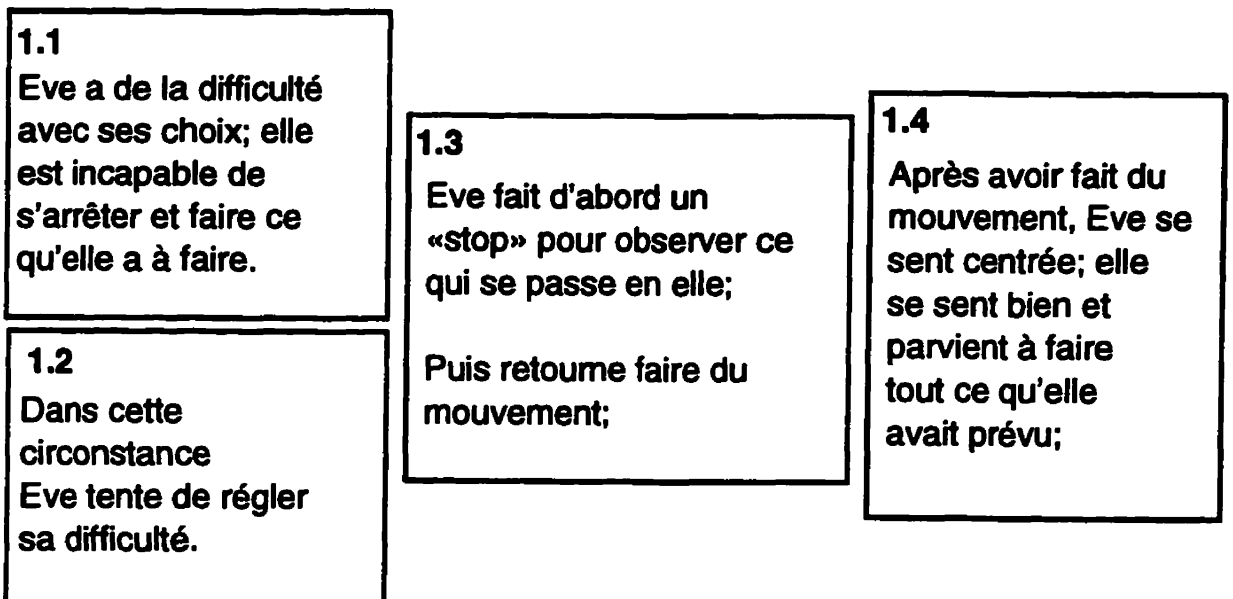
3. (unité de sens critique) Puis j'ai pris conscience que c'était les deux stages que je voulais faire. Alors ce qui me venait très fort c'était une énergie de mouvement. Alors j'ai mis de la musique, je ne me suis pas délimitée de temps et j'ai dit bon, répond à cela, tu vas voir après. D'abord, j'ai été vraiment surprise parce que je ne savais pas du tout ce que j'allais faire. Je ne faisais pas d'exercices, je bougeais parce que c'est cela qui devait se canaliser. Et là, j'ai fait des mouvements avec les bras que je n'avais jamais vraiment fait, comme si mes bras étaient déchaînés. Puis ce mouvement là amenait quelque chose dans le fond de mon corps et ça m'amenait une surprise, un étonnement, comme Ha! ça c'est nouveau, je n'ai pas fait cela avant, j'ai pas fait ce genre de mouvement là avant dans ma vie. C'était vraiment particulier, c'était une sensation très très forte, c'est ce que je retiens le plus. C'était comme ... Hé! je n'ai jamais fait cela avant! De bouger les bras de cette façon là . Puis il y a eu des émotions, il y a eu beaucoup de joie. Un moment donné dans un certain mouvement, j'ai eu une vague de tristesse, je me disais, est-ce que c'est la musique ou est-ce que c'est moi? mais c'était toujours au même refrain de la musique, il y avait une vague de tristesse.

4. (unité de sens critique) Je ne sais pas combien de temps ça a duré, sûrement une heure, peut-être plus, peut-être moins, mais certainement une heure, et ça s'est arrêté tout seul. J'ai fait une transition qui n'était pas intellectuelle où OK j'arrête, il faut que j'aille travailler. C'était mon corps qui n'en pouvait plus et qui avait été au bout de cela. Ensuite, je me suis couchée au sol et j'étais tellement bien, j'ai eu une expérience de bien-être, c'était une sorte de fatigue, mais un bien-être, comme si j'étais vraiment juste là, j'avais trouvé ce que je cherchais. Et là, je suis allée prendre une douche, puis j'étais centrée, c'était comme un stage de méditation de cinq jours, j'étais centrée. En tous les cas, je suis passée au travers de tous mes objectifs. J'en avais mis beaucoup et je me suis dit: Eve, tu exagères un peu. J'ai fait mon rapport d'impôt, la comptabilité, j'ai préparé des cours, j'ai même avancé d'autres dossiers. Je prenais les dossiers un après l'autre ... Une expérience vraiment très forte de centration.

5. (unité de sens critique) Puis c'est cela, j'étais vraiment bien, et là je me suis dit: je ne sais pas tout ce qui s'est dit, je ne l'ai pas analysé, mais ce que ça m'a dit c'est: des fois ça n'a pas besoin d'être long, là je suis vraiment allée au bout, mais j'aurais pu danser un peu moins et

j'aurais été contente pareil. Mais juste d'arrêter et d'écouter l'énergie qui tourne autour, ou qui va dans toute sorte de direction, qu'est-ce qu'elle veut cette énergie là? Qu'est-ce qu'elle dit? Qu'est-ce que tu veux? Qu'est-ce que tu es en train de me dire? Qu'est-ce que tu veux faire? Et c'était juste que je reste chez-moi, que je fasse toutes les choses que j'avais à faire, mais en même temps aussi que je me donne des moments pour bouger. Puis après ce n'était plus une énergie de volonté forte, je faisais ce que j'avais à faire, puis j'étais bien. Et quand mon chum est revenu, je me sentais comme si j'avais fait un stage de méditation avec lui! J'étais super centrée, il me dit Win! on dirait que c'est toi qui est allée méditer! J'étais vraiment dans un état ... »

Ainsi, à la fin de ces deux premières étapes, il est déjà possible de répondre à la première question de recherche: «quels sont les éléments composants une situation de la vie quotidienne au cours de laquelle la personne a utilisé un apprentissage venant des pratiques corporelles en éducation somatique?» Voici les éléments qui composent l'histoire de Eve:



À la troisième étape d'analyse de contenu, il s'agit maintenant d'effectuer la classification des divers aspects de vécu exprimés dans les unités de sens critiques. Alors voici comment l'histoire de Eve a été analysée:

1. Pas la fin de semaine passé, après notre rencontre, mais l'autre, mon chum était parti méditer à l'extérieur et je suis restée chez-moi pour mettre mon bureau à jour. C'était du genre courrier, comptabilité ... toutes les choses que tu n'aimes pas faire et que tu mets dans la corbeille "à faire", et là c'était comme le "dead line" parce que ça me faisait lourd. Puis tu sais, il y avait deux stages qui m'intéressaient et j'avais décidé de ne pas les faire en choisissant de me libérer et faire mes affaires! Rapport d'impôt, comptabilité, etc. Mais j'arrivais pas vraiment à m'asseoir, je tournais autour du pot, j'étais comme un chien en cage ... je ne voulais pas faire cela, j'aurais voulu faire le stage ... je tournais vraiment en rond, envie de manger, parler au téléphone, j'étais presque en train de perdre encore ma fin de semaine! Puis là je me disais, j'aurais été mieux de prendre le stage que de faire cela, qu'est-ce qui se passe?

Contexte de l'histoire:

«j'arrivais pas vraiment à m'asseoir, je tournais autour du pot, j'étais comme un chien en cage ... je ne voulais pas faire cela, j'aurais voulu faire le stage ... je tournais vraiment en rond, envie de manger, parler au téléphone, j'étais presque en train de perdre encore ma fin de semaine! »

vécu pensée: Je me disais, j'aurais été mieux de prendre le stage que de faire cela, qu'est-ce qui se passe?

2. Et là j'ai vraiment eu un moment où ... tu sais quand feldenkrais dit: faites un stop! Pas parce que vous êtes fatigué, mais faites un stop pour observer, c'est comment pour vous? Est-ce qu'il y a des différences? Puis est-ce qu'il y a des nuances? Qu'est-ce qui se passe? Alors j'ai fait un stop! Puis là, ça a vraiment été intéressant parce que j'ai pu me dire: qu'est-ce qui veut se dire là maintenant? que je ne comprends pas, mais qui a une énergie très forte là. J'avais envie de tout! J'avais même l'idée de partir en voyage avec mon auto ... Wo!

Apprentissage somatique présent dans cette histoire: Faites un arrêt pour observer;

Vécu action : J'ai fait un stop!

vécu pensée: J'ai pu me dire: qu'est-ce qui veut se dire là maintenant? que je ne comprends pas.

Vécu émotionnel: J'avais envie de tout! J'avais même l'idée de partir en voyage avec mon auto ...

Selon la taxonomie expérientielle d'éducation: 2.1 Représentation Eve fait ce que Feldenkrais lui propose: faire un stop pour observer.

Selon la taxonomie du domaine affectif: 2.2 Volonté de répondre Eve choisit volontairement de faire cet arrêt.

3. Puis j'ai pris conscience que c'était les deux stages que je voulais faire. Alors ce qui me venait très fort c'était une énergie de mouvement. Alors, j'ai mis de la musique, je ne me suis pas délimitée de temps et j'ai dit bon, répond à cela, tu vas voir après. D'abord, j'ai été vraiment surprise parce que je ne savais pas du tout ce que j'allais faire. Je ne faisais pas d'exercices, je bougeais parce que c'est cela qui devait se canaliser. Et là, j'ai fait des mouvements avec les bras que je n'avais jamais vraiment fait, comme si mes bras étaient déchaînés. Puis ce mouvement là amenait quelque chose dans le fond de mon corps et ça m'amenait une surprise, un étonnement, comme Ha! ça c'est nouveau, je n'ai pas fait cela avant, j'ai pas fait ce genre de mouvement là avant dans ma vie. C'était vraiment particulier, c'était une sensation très très forte, c'est ce que je retiens le plus. C'était comme ... Hé! je n'ai jamais fait cela avant! de bouger les bras de cette façon là . Puis il y a eu des émotions, il y a eu beaucoup de joie. Un moment donné dans un certain mouvement, j'ai eu une vague de tristesse, je me disais, est-ce que c'est la musique ou est-ce que c'est moi? mais c'était toujours au même refrain de la musique, il y avait une vague de tristesse.

Description de l'expérience du mouvement

Vécu sensoriel: Ce qui me venait très fort c'était une énergie de mouvement; c'était une sensation très très forte.

vécu action: J'ai mis de la musique; je ne faisais pas d'exercices, je bougeais parce que c'est cela qui devait se canaliser, j'ai fait des mouvements avec les bras.

Vécu pensée: J'ai dit bon, répond à cela, tu vas voir après; d'abord, j'ai été vraiment surprise parce que je ne savais pas du tout ce que j'allais faire; ça m'amenait une surprise, un étonnement; je me disais, est-ce que c'est la musique ou est-ce que c'est moi?

vécu émotionnel: Il y a eu beaucoup de joie; un moment donné dans un certain mouvement, j'ai eu une vague de tristesse.

Selon la taxonomie expérientielle d'éducation: 2.2 Modification Eve ne fait pas d'exercices, elle adapte les mouvements qu'elle fait à son besoin dans cette situation.

Selon la taxonomie du domaine affectif: 2.2 Volonté de répondre Eve choisi encore volontairement de faire du mouvement.

4. Je ne sais pas combien de temps ça a duré, sûrement une heure, peut-être plus, peut-être moins, mais certainement une heure, et ça s'est arrêté tout seul. J'ai fait une transition qui n'était pas intellectuelle où OK j'arrête, il faut que j'aille travailler. C'était mon corps qui n'en pouvait plus et qui avait été au bout de cela. Ensuite, je me suis couchée au sol et j'étais tellement bien, j'ai eu une expérience de bien être, c'était une sorte de fatigue, mais un bien-être, comme si j'étais vraiment juste là, j'avais trouvé ce que je cherchais. Et là je suis allée prendre une douche, puis j'étais centrée, c'était comme un stage de méditation de cinq jours, j'étais centrée. En tous les cas, je suis passée au travers de tous mes objectifs. Je m'en avais mis beaucoup et je me suis dit: Eve, tu exagères un peu. J'ai fait mon rapport d'impôt, la comptabilité, j'ai préparé des cours, j'ai même avancé d'autres dossiers. Je prenais les dossiers un après l'autre ... Une expérience vraiment très forte de centration.

Apprentissage somatique présent dans cette histoire: Faire des mouvements de Feldenkrais.

vécu sensoriel: Ça s'est arrêté tout seul; c'était mon corps qui en pouvait plus et qui avait été au bout de cela; j'ai eu une expérience de bien être, c'était une sorte de fatigue, mais un bien-être.

vécu émotionnel: J'étais tellement bien.

vécu action: Ensuite, je me suis couchée au sol; là, je suis allée prendre une douche; je suis passée au travers de tous mes objectifs.

vécu pensée: J'étais vraiment juste là, j'avais trouvé ce que je cherchais; j'étais centrée; je m'en avais mis beaucoup et je me suis dit: Eve, tu exagères un peu.

Selon la taxonomie expérientielle d'éducation: 2.2 Modification Eve est encore à faire des mouvements (se coucher sur le sol) adaptés à son besoin.

Selon la taxonomie du domaine affectif: 2.3 Satisfaction de répondre Eve est satisfaite de sa démarche, elle en retire des effets positifs.

5. Puis c'est cela, j'étais vraiment bien, et là, je me suis dit: je ne sais pas tout ce qui s'est dit, je ne l'ai pas analysé, mais ce que ça m'a dit c'est: des fois ça n'a pas besoin d'être long, là, je suis vraiment allée au bout, mais j'aurais pu danser un peu moins et j'aurais été contente pareil. Mais juste d'arrêter et d'écouter l'énergie qui tourne autour, ou qui va dans toute sorte de direction, qu'est-ce qu'elle veut cette énergie là? Qu'est-ce qu'elle dit? Qu'est-ce que tu veux? Qu'est-ce que tu es en train de me dire? Qu'est-ce que tu veux faire? Et c'était juste que je reste chez-moi, que je fasse toutes les choses que j'avais à faire, mais en même temps aussi que je me donne des moments pour bouger. Puis après ce n'était plus une énergie de volonté forte, je faisais ce que j'avais à faire, puis j'étais bien. Et quand mon chum est revenu, je me sentais comme si j'avais fait un stage de méditation avec lui! J'étais super centrée, il me dit Win! on dirait que c'est toi qui est allée méditer! J'étais vraiment dans un état ...

Apprentissage somatique présent dans cette histoire: Arrêter et écouter ce qui se dit.

vécu émotionnel: J'étais vraiment bien.

vécu pensée: Je me suis dit: je ne sais pas tout ce qui s'est dit, je ne l'ai pas analysé, mais ce que ça m'a dit c'est: des fois ça n'a pas besoin d'être long, là je suis vraiment allée au bout, mais j'aurais pu danser un peu moins et j'aurais été contente pareil; c'était juste que je reste chez-moi, que je fasse toutes les choses que j'avais à faire, mais en même temps aussi que je me donne des moments pour bouger, après ce n'était plus une énergie de volonté forte.

vécu action et émotionnel: Je faisais ce que j'avais à faire, puis j'étais bien.

vécu sensoriel et émotionnel: Je me sentais comme si j'avais fait un stage de méditation avec lui! J'étais super centrée.

Selon la taxonomie expérientielle d'éducation: 3.1 Renforcement À la suite de son expérience Eve se dit la façon adroite de faire: «juste d'arrêter et d'écouter l'énergie qui tourne autour»; elle en tire une ligne de conduite: rester à la maison, mais se donner des moments pour bouger.

Selon la taxonomie du domaine affectif: 3e niveau: Valorisation Eve est satisfaite de sa démarche ce qui laisse présager qu'elle valorise cette façon de faire.

Ainsi, après avoir complété la classification des unités de sens critiques, voici l'itinéraire de cette histoire à la lumière des catégories des deux taxonomies:

Quel est le degré d'intégration de l'apprentissage somatique présent dans cette histoire?

(Côté, 1991)

Quelle est la résonance affective dans le parcours d'intégration de l'apprentissage somatique?
(Kraithwohl et col., 1970)

NIVEAU 2: PARTICIPATION

Représentation (2.1) Eve débute son expérience en faisant ce que Feldenkrais lui a appris: «faire des arrêts».

Modification (2.2) Ceci débouche sur une expérience de mouvements. Eve adapte l'idée de faire des exercices à son besoin dans cette situation.

NIVEAU 3: IDENTIFICATION

Renforcement (3.1) Eve se rappelle donc la façon adroite d'agir dans tel cas et énonce une ligne de conduite: rester à la maison pour travailler mais se donner des moments pour bouger.

NIVEAU 2: RÉPONSE

Volonté de répondre (2.2) Eve décide volontairement de reproduire cette façon de faire et de ne pas se soustraire à cette situation.

Satisfaction de répondre (2.3) Elle en tire une satisfaction personnelle: elle est bien et centrée.

NIVEAU 3: VALORISATION

Eve valorise cette façon de faire car «faire du mouvement» lui a permis de se sentir bien et centrée pour réaliser ses objectifs de départ.

Ainsi, Eve termine son histoire en valorisant son apprentissage de faire du mouvement lorsqu'elle vit des difficultés. À la lumière des catégories des taxonomies utilisées, la valorisation d'un apprentissage en particulier annonce que dans des situations à venir, Eve *préférera* cette façon de procéder plutôt que toute autre façon de faire.

CHAPITRE III

DES ADEPTES DE L'ÉDUCATION SOMATIQUE AUX PRISES AVEC LES EXIGENCES DE LA VIE QUOTIDIENNE

La stratégie utilisée afin de recueillir des témoignages de personnes vivant des expériences d'intégration a permis de constater que ces adeptes de l'éducation somatique sont aux prises avec les exigences de la vie quotidienne lorsqu'ils font appel à leur apprentissage. Comme il fut mentionné dans le chapitre sur la problématique, les résultats obtenus ont d'abord été analysés afin de répondre à la première question de recherche: «quelles sont les composantes d'une situation de la vie quotidienne au cours de laquelle la personne a utilisé un apprentissage venant des pratiques corporelles en éducation somatique?» Ainsi, les quatre sous-questions initialement formulées afin de circonscrire les composantes d'une histoire serviront à l'organisation des résultats obtenus (cf. page 42).

Ce troisième chapitre décrit dans un premier temps, la structure d'organisation des histoires d'intégration à la lumière des résultats obtenus. Dans un deuxième temps, cette structure d'organisation des histoires d'intégration est utilisée pour présenter le contenu des histoires d'intégration pour chacun des six participants(es) à la recherche. Finalement, dans un troisième temps, une synthèse des résultats pour l'ensemble des témoignages recueillis termine ce chapitre.

I- STRUCTURE D'ORGANISATION DES HISTOIRES D'INTÉGRATION

La première composante des histoires concerne les circonstances de la vie quotidienne. Lorsqu'une personne raconte une histoire d'intégration, elle le fait en explicitant la particularité de cet événement. Elle mentionne alors le **type d'activités** auquel elle s'adonne au moment où elle fait appel à ses apprentissages. Ainsi, les circonstances provoquent les expériences et vont

amener la personne à faire appel à ses apprentissages de l'éducation somatique. Toutefois, plusieurs histoires font état de circonstances où la personne est directement aux prises avec un malaise. Dans tels cas, le type d'activités est indéterminé et seul le malaise ressenti provoque l'expérience.

La deuxième composante des histoires d'intégration identifie ce que la personne éprouve dans ces circonstances. Les résultats obtenus ont permis de constater que la personne éprouve essentiellement des **difficultés** lorsqu'elle fait appel à ses apprentissages. Par contre, quelques rares témoignages ont présentés des circonstances où la personne a constaté une réussite. J'ai choisi d'utiliser le terme **réussite constatée** pour désigner que dans ces circonstances, les personnes ont été surprises par la constatation d'une capacité de réalisation dont elles se rendaient compte qu'elles possédaient.

La troisième composante des histoires d'intégration porte sur des savoir-agir. Cette notion de savoir-agir fait référence aux connaissances et aux habiletés que la personne a acquises dans le cadre de ces pratiques corporelles et qu'elle réinvestit dans diverses situations de sa vie courante. Ainsi, le savoir-agir permet de saisir l'action que la personne met en oeuvre pour résoudre son problème. Toutefois, cette action est aussi accompagnée d'une notion qui fait plus particulièrement référence à un contenu d'apprentissage enseigné dans le cadre de ces pratiques corporelles. Le savoir-agir traduit donc à la fois l'action entreprise par la personne et ce sur quoi porte cette action; l'exemple où la personne qui *modifie sa position corporelle*, le verbe modifier annonce l'action entreprise et la position corporelle identifie ce sur quoi porte l'action.

Les savoir-agir sont de trois ordres: corporel, affectif et cognitif. Les *savoir-agir sur le plan corporel* font référence à des actions qui mobilisent des aspects physiques de la personne, tels que son tonus musculaire, ses tensions musculaires ou sa posture. Les *savoir-agir sur le plan affectif*, pour leur part, présentent les actions qui impliquent la dimension émotionnelle; par exemple, quand il est question d'une façon de vivre les événements ou d'une attitude personnelle. Finalement, les *savoir-agir d'ordre cognitif* sont constitués de processus cognitifs qui réfèrent à la dimension «stratégique» dont fait état Meirieu (1992) parlant du transfert des apprentissages. Ces processus se rapportent à la façon dont la personne procède pour atteindre ce qu'elle recherche. «S'abandonner à ce qui est là dans le moment présent» est un exemple représentatif de consignes données en éducation somatique. Cet énoncé ne contient aucun contenu d'apprentissage spécifique à caractère corporel et émotionnel; il présente plutôt une façon de faire générale, quelque soit le contenu d'apprentissage et quelque soit la circonstance.

Ces savoirs d'ordre stratégique généralisés, pour prendre l'expression de Meirieu, semblent donc faire partie des contenus d'apprentissage enseignés en éducation somatique.

Enfin, la quatrième composante des histoires d'intégration concerne ce que la personne retire de ces expériences. Pour la majorité des histoires, les participants(es) disent avoir retiré des effets bénéfiques de diverses natures. Ce constat a conduit à les distinguer selon la typologie des *aspects de vécu* développés par Vermersch (1994): le vécu sensoriel, le vécu émotionnel et le vécu de la pensée. Le lecteur constatera que le vécu de l'action est absent de cette classification des effets bénéfiques rapportés par les participants(es). Cette absence est essentiellement due au fait que lorsque la personne rapporte avoir retiré un effet bénéfique à la suite de son expérience, l'effet ne porte pas sur un vécu de l'action tel que défini par Vermersch. Ainsi, les participants(es) n'ont pas identifié que les effets de leur expérience portaient sur d'autres actions à entreprendre.

Le vécu sensoriel fait référence au senti directement perçu par le corps. Il s'agit, par exemple, d'un relâchement de tensions musculaires. Lorsque l'effet se rapporte au vécu émotionnel, il est reconnu à partir d'un ressenti, par exemple, un bonheur ressenti ou le fait de prendre plaisir. Enfin, le vécu de la pensée présente ce que la personne dégage des circonstances en termes de connaissance d'elle-même. Les effets de cette nature deviennent alors des lignes de conduite; une objectivation sur son propre mode de fonctionnement. Il s'agit par exemple d'accéder à un nouveau regard pour faire la lecture des événements.

Dans les pages qui suivent, les résultats de l'analyse des histoires d'intégration sont présentées en respectant cette structure d'organisation.

II - LE CAS DE CLAUDETTE

Claudette s'adonne à des pratiques corporelles du domaine de l'éducation somatique depuis environ deux ans. Dans le cadre de sa formation en interprétation musicale, elle a été amenée à suivre des cours d'Eutonie. Toutefois, les histoires dont elle fait part dans le cadre de cette étude touchent très peu ses activités professionnelles de flûtiste. Claudette raconte des histoires qui ont marqué son quotidien autant lorsqu'elle est au cœur de l'action que quand elle observe les gens autour d'elle. Ce dernier aspect est d'ailleurs un trait caractéristique de Claudette en rapport avec le phénomène à l'étude: elle observe les gens autour d'elle et elle en dégage ensuite des lignes de

conduite pour elle au moment présent. Voici une histoire qui illustre ce trait caractéristique de Claudette.

«Je suis allée au concert en fin de semaine. Je suis allée voir un ensemble vocal de France. Ils sont 12 choristes qui chantent. C'était beau. Il y avait une demoiselle qui chantait soprano léger, c'est une personne qui chante dans l'aigu. Je l'écoutais chanter la note, puis je me disais: mon dieu, c'est dont beau, le son porte tout seul. Tandis que l'autre chanteuse à côté d'elle le son n'avancait pas. Je les regardais, j'essayais de comprendre pourquoi ça faisait ça? Puis là, la madame qui chantait si bien, elle était là, en contact avec le sol, elle était présente, elle chantait puis elle était toute là. Alors que l'autre, elle avait un pied derrière l'autre, c'était plus nonchalant. Je regardais la posture de celle qui chantait bien, c'était vraiment surprenant combien tout était aligné, les os, le bassin, tout était correct. Là, je me suis dit, ça a sûrement quelque chose à voir, je peux pas croire que c'est juste une question de talent. Je suis convaincue qu'on aurait placé l'autre aussi bien alignée et le résultat aurait été meilleur pour sa voix.

Et c'est là que me suis demandée: qu'est-ce que ça te fait toi Claudette? Puis là, je me suis vue m'asseoir, me redresser, c'était une sorte d'influence. Ça a allumé une lumière pour me placer. J'étais dans un fauteuil de concert, c'est rembourré épouvantable, mais je me suis juste avancée un petit peu, arrangée mon dos ... Puis tout de suite ma présence s'est améliorée. C'était flagrant. C'était comme dans un cours, aussitôt qu'on se laisse aller, l'attention diminue, puis quand on se replace l'attention revient.

Par contre, ce qui n'est pas tout le temps là, c'est de se dire: Redresses-toi, tu le sais que c'est mieux! Le redressement s'est fait quand j'observais la chanteuse. Je ne sais pas comment m'expliquer cela. J'observais la chanteuse, puis en même temps j'ai pensé à moi et là j'étais en train de me relever, de me remettre comme il faut. C'était simultané. En même temps que je me posais la question, j'étais en train de me redresser. C'était bizarre. C'était pas un qui commande l'autre ou un qui reçoit ça. J'aurais voulu le faire que je n'aurais pas été capable. »

2.1 LES CIRCONSTANCES DES HISTOIRES D'INTÉGRATION

Tel que mentionné dans le tableau 2 du chapitre méthodologique, sept histoires d'intégration sont ressorties des entrevues réalisées avec Claudette (bilan des entrevues présenté à l'annexe 4). Ces histoires se produisent dans une variété assez grande de circonstances. Lors de ces circonstances, Claudette est aux prises avec des malaises sur le plan physique (tableau 6). Les tensions qu'elle sent et la fatigue qui l'envahit deviennent alors des motifs pour faire appel à ses apprentissages qui lui viennent essentiellement de l'Eutonie. D'ailleurs, elle s'inspire de la façon de procéder de son professeur d'Eutonie pour analyser son malaise et trouver des pistes d'action pour se soulager. Voici ce qu'elle dit lorsqu'elle joue avec sa position assise pour soulager un mal de dos:

«En fin de semaine ou en début de semaine, j'avais des travaux à faire sur l'ordinateur. Puis là, je tape, je tape, et un moment donné j'avais un mal dans le dos. Là, je me suis dit: qu'est-ce que je fais de pas correct? J'essaye de retrouver la position et je me suis dit: qu'est-ce que le prof. me dirait si elle me voyait travailler? Parce qu'elle travaille beaucoup comme cela, puis elle nous dit regarde telle chose ou telle chose. Alors je fais comme cela. »

Les réussites que Claudette constate, pour leur part, se produisent lorsqu'elle observe que des modifications se sont réalisées sans les avoir volontairement commandées. Ceci est d'ailleurs le cas pour l'ensemble des participants(es) à la recherche. Ils ont tous constaté leur réussite après qu'elles se soient produites. Pour Claudette, ses réussites sont de l'ordre de *modifier sa position corporelle*.

Tableau 6: Bilan des circonstances et du vécu de Claudette lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Type d'activités	Difficultés éprouvées	Réussites constatées
Activité indéterminée (malaises éprouvés) (2) Lorsque la personne observe (2) Activité de loisir (1) Activité professionnelle (1) Activité ménagère (1)	Tensions physiques telles un mal de dos, mal à la main ou tensions musculaires. (4) Fatigue (1)	Pouvoir faire des changements: mobilité du bassin. (1) S'observe et observe les gens autour d'elle (1)

2.2 LES SAVOIR-AGIR MIS À L'OEUVRE DANS LES HISTOIRES D'INTÉGRATION

Les savoir-agir font référence aux habiletés et aux connaissances que la personne a acquis dans le cadre de pratiques corporelles et qu'elle utilise dans diverses circonstances de sa vie quotidienne. Ainsi, le premier constat qui vient de l'examen du tableau 7 est que Claudette ne fait pas appel à un savoir-agir sur le plan affectif. Les principaux apprentissages qu'elle a retenus de sa pratique de l'Eutonie et qu'elle a réinvestis dans sa vie quotidienne portent principalement sur le plan physique. D'ailleurs, les malaises qu'elle a éprouvés dans les circonstances qu'elle a racontées sont en rapport avec le plan physique.

Le principal processus cognitif qu'elle utilise pour faire la lecture de ce qu'elle vit dans ces circonstances est une capacité de s'observer et d'observer les autres personnes autour d'elle.

Tableau 7: Les savoir-agir que Claudette met à oeuvre lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Savoir-agir sur le plan corporel	Savoir-agir sur le plan affectif	Processus cognitifs évoqués
<p>Contrôler son tonus musculaire</p> <p>Faire du mouvement; des exercices d'Eutonie</p> <p>Modifier sa position corporelle et sa position assise</p> <p>Prendre conscience de ses appuis</p> <p>Revenir à ses sensations</p>		<p>Observer sa mobilité</p> <p>Se voir de l'intérieur</p>

2.3 LES EFFETS BÉNÉFIQUES

Faisant suite à l'utilisation d'apprentissages spécifiques dans les circonstances données, Claudette en retire des effets bénéfiques. Comme ce fut mentionné au début de ce chapitre, les effets qui se dégagent des histoires d'intégration des participants(es) sont caractérisés par des vécus sensoriel, émotionnel et de la pensée. Ainsi, si nous avons observé que Claudette avait principalement retenu des savoir-agir sur le plan corporel pour se soulager de ses malaises sur le plan physique, elle en retire tout de même des effets sur les plans sensoriel, émotionnel et de la pensée (tableau 8). L'étendue des effets bénéfiques mentionnés par Claudette porte à croire que, même si au point de départ ses malaises étaient surtout physique, sa démarche a des répercussions sur l'ensemble de sa personne.

Tableau 8: Les effets bénéfiques de l'utilisation d'apprentissages de l'éducation somatique dans la vie quotidienne de Claudette.

Vécu sensoriel	vécu émotionnel	vécu de la pensée
<p>Relâchement des tensions: Dégager les épaules</p> <p>Libérer les points de tensions</p> <p>Se sentir mieux</p> <p>Quelque chose qui se replace: L'énergie est allée se placer dans les jambes</p> <p>Le centre de gravité s'est déplacé (alignement corporel)</p> <p>Sentir: Mieux sentir</p>	<p>Bonheur: Se sentir de bonne humeur</p> <p>Fierté: Etre heureuse d'avoir pu faire quelque chose</p> <p>Etre fière de soi</p> <p>Avoir envie de faire des choses</p> <p>Autre: Se sentir soulagée; rassurée</p> <p>Faire le vide autour de soi</p> <p>Sentiment de reconnaissance envers l'Eutonie</p>	<p>Avoir un nouveau regard: Se visualiser de l'intérieur</p> <p>Nouvelle disponibilité au moment présent: Qualité de présence améliorée</p> <p>Avoir une meilleure capacité de concentration: Attention accrue</p> <p>Autre: Redevenir fonctionnel</p>

Les témoignages de Claudette reflètent le profil suivant: d'abord, Claudette vit principalement des malaises sur le plan corporel lorsqu'elle utilise un apprentissage qui lui vient de sa pratique de l'Eutonie. Les circonstances de sa vie quotidienne au cours desquelles elle fait appel à ces apprentissages sont variées, mais se produisent le plus souvent lorsqu'elle observe des personnes autour d'elle. Ensuite, les savoir-agir que Claudette réinvestit dans ces circonstances de sa vie quotidienne sont principalement sur le plan corporel tel que modifier sa position corporelle. Toutefois, elle en retire des effets bénéfiques sur l'ensemble de sa personne tel un relâchement de tensions physiques, un sentiment de fierté et l'accessibilité à un nouveau regard.

III - LE CAS DE EVE

Eve est une praticienne en Feldenkrais qui oeuvre dans le domaine de l'éducation somatique depuis 15 ans. Elle est une des deux personnes avec qui j'ai effectué huit entrevues (bilan des entrevues présenté à l'annexe 4). Faisant suite à sa formation professionnelle en Feldenkrais, elle a développé une pratique privée comme enseignante auprès de groupes d'âges variés ainsi qu'une pratique de consultation individuelle. Toutefois, son implication dans ce projet de recherche visait essentiellement ses expériences personnelles et non son travail auprès de sa clientèle.

3.1 LES CIRCONSTANCES DES HISTOIRES D'INTÉGRATION

Comme l'illustre le tableau 9, plus de la moitié des circonstances racontées par Eve ont eu lieu lors d'activités indéterminées. Eve était alors aux prises avec des malaises. De plus, tel que le présente les énoncés de la deuxième colonne (difficultés éprouvées), les difficultés qu'elle éprouve à ces divers moments sont essentiellement sur le plan affectif. Seulement trois des 21 circonstances ont trait aux tensions physiques.

Ainsi, cette dominance du vécu émotionnel semble être un trait caractéristique de Eve. L'histoire qui suit est un exemple de ce trait qui la caractérise; je l'ai intitulée: Plonger dans l'eau profonde de la piscine.

«Cette semaine je suis allée à la piscine et le prof. m'a mis dans un groupe plus avancé parce qu'elle m'a vu dans l'eau et elle m'a dit «tu as l'air bien dans l'eau, tu as l'air bien détendue». Alors, on était rendu à faire l'expérience de se tenir les chevilles et de faire une culbute dans l'eau du bassin profond. Tu te laisses tomber, tu culbutes et tu remontes. Mais moi je n'avais jamais sauté, je n'avais jamais plongé et là il fallait que je me laisse complètement désorienter dans le profond.

Je tremblais tellement qu'elle m'a dit: «je suis certaine que tu peux faire cela, c'est pour cela que je te le fais faire». J'ai regardé les autres et je me suis dit: j'ai vraiment besoin de voir les autres faire plusieurs fois. Alors j'ai pris le temps de les regarder faire et je me suis dit: « Eve, c'est le principe d'Archimède ... on flotte! Tu vas avoir peur, mais tu vas flotter comme tout le monde, alors vas-y! Au lieu d'avoir peur sur le bord, tu vas avoir peur dans l'eau, ça va être bien plus le fun, vas-y!

Je tremblais mais j'y suis allée quand même, je l'ai fait. Et c'est assez drôle l'expérience que j'ai eu. J'ai eu très vite un flash, comme si je naissais, comme un rebirth. Tu sais, le bébé qui sort et qui fait un bruit, il arrive là, il est sorti de l'eau, il est dans un autre monde et complètement désorienté. Moi, je ne savais plus où j'étais dans l'espace, les pattes, les pieds, en haut ... complètement désorientée. Mais en même temps qu'il y avait de la peur, il y avait aussi beaucoup de joie, beaucoup d'excitation. Je suis arrivée sur le dessus et j'ai dit au prof. «je le refais une autre fois et tout de suite!» Elle me dit "oui, c'est très bien, comme cela tu ne penseras pas que c'est un miracle que tu l'ais réussi, vas-y! " Alors je l'ai fait encore deux autres fois. Ce qui me réconfortait beaucoup, c'est quand je voyais que je remontais, je savais que j'allais remonter mais ... Puis je n'étais pas en panique et quand je revenais sur le dessus, j'étais comme un petit bouddha, un bébé.

Mais après, ce qui était encore plus extraordinaire, c'est que le lendemain j'ai encore sauté en eau profonde. Je sentais que j'avais un peu moins peur, j'ai commencé à adorer sauter. Rouler, sauter, plonger la tête la première, plonger dans le profond. Et tout cela en deux jours! Mon objectif est de m'intéresser à ce qui se passe. J'ai peur mais je me dis: OK! tu as peur, mais maintenant intéresse toi à comment tu tiens tes chevilles, comment tu tombes dans l'eau, ça va vite tout cela, intéresse toi à ce qui se passe au le moment présent. Puis c'est comme si la peur était moins là.

La dernière fois que j'ai plongé ça a été extraordinaire! Je me suis sentie comme une sirène ... comme un phoque. Je sentais l'eau qui coulait sur moi, je me sentais les cheveux en arrière ... Autant j'avais eu peur, autant là je me sentais. Ça a été la jouissance totale! Pour la première fois j'ai dit: l'eau c'est mon amie, on est devenu des amies. Ça a été très fort, je prenais de la force et j'ai vu que je n'avais plus aussi peur. Mais quand je suis sortie de là je me suis couchée, je pense que j'aurais dormi 24 heures de temps! Mais j'étais contente, très contente. J'ai vraiment eu l'expérience que je flottais en eau profonde, dans mon corps, dans tout mon être, partout, ça a été extraordinaire!

Puis mon travail corporel là-dedans? Je pense que c'est vraiment Feldenkrais qui m'amène à plonger. Je suis certaine que c'est mon travail de conscience corporelle parce que j'ai essayé pendant des années, j'ai dû prendre 10 cours de natation dans ma vie! Mais je n'y arrivais pas. C'est comme si j'avais toujours focalisé sur la peur

et je paniquais dans l'eau. Puis comme j'avais toujours des expériences de panique, je me disais: ça ne marche pas! Et là, depuis que je fais du Feldenkrais, comme j'ai travaillé dans l'eau peu profonde, d'être bien dans l'eau, de faire du mouvement ... Puis il y a aussi les cours d'aqua-détente que j'ai déjà pris il y a plusieurs années. Me laisser bouger, faire la sirène, faire la ballerine et toutes sortes de jeux ... Ce qui me venait, c'était de ne pas me battre! Et c'est ce que dit Feldenkrais, arrêtez de vous battre avec le plancher! Et je me demande aussi si mon expérience d'enseignement ne m'influence pas. J'ai tellement vu de gens se débattre ... C'est très fort en moi, fait rien, il n'y a rien à faire, tu flottes! Alors c'était cela aujourd'hui, moins je fais des affaires plus c'est facile. Ce que je trouve d'extraordinaire c'est que je découvre beaucoup de contentement, beaucoup de joie profonde. Et tu vois, quand je parle de mon expérience de l'eau, je dis "je parle de cette expérience qui est liée à ma démarche d'éducation somatique". J'ai délaissé l'idée d'arriver à me sentir complètement bien! L'idée d'être la nageuse parfaite et ne plus avoir peur de l'eau. C'est de m'amuser, d'observer ce que je fais et comment je le fais. »

Tableau 9: Bilan des circonstances et du vécu de Eve lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Type d'activités	Difficultés éprouvées	Réussites constatées
Activité indéterminée (malaises éprouvés) (11) Activités de loisir (6) Activités pour prendre soin de soi (3) Activités professionnelles (1)	Peur (7) Tensions physiques (3) Contrariétés (2) Difficulté à faire des choix (2) Colère (2) Stress, lassitude (2) Angoisse (1) Nervosité (1) Se sentir coupée du moment présent (1)	

3.2 LES SAVOIR-AGIR MIS À L'OEUVRE DANS LES HISTOIRES D'INTÉGRATION

L'analyse des savoir-agir que Eve a retenus et réinvestis dans sa vie quotidienne (tableau 10), permet de constater une dominante des processus cognitifs, suivie du domaine affectif. Ainsi, Eve semble posséder plusieurs façon de procéder pour soulager ses malaises. Sa façon d'agir se traduit dans un premier temps par une sorte de réflexion sur ce qu'elle éprouve. Par exemple, elle est *attentive à ce qui se passe*, comme si elle faisait une première lecture de la situation qu'elle vit. Voici un exemple:

«L'autre fin de semaine après notre rencontre, mon chum était parti méditer à l'extérieur et je suis restée chez-moi pour mettre mon bureau à jour. C'était du genre courrier, comptabilité ... toutes les choses que tu n'aimes pas faire et que tu mets dans la corbeille "à faire". Là c'était comme le "dead line" parce que ça me faisait lourd. Il y avait deux stages qui m'intéressaient mais j'avais décidé de ne pas les faire en choisissant de me libérer et de faire mes affaires! Rapport d'impôt, comptabilité, etc. Mais j'arrivais pas vraiment à m'asseoir, je tournais autour du pot, j'étais comme un chien en cage ... je ne voulais pas faire cela, j'aurais voulu faire le stage finalement ... je tournais vraiment en rond, envie de manger, parler au téléphone, j'étais presque en train de perdre ma fin de semaine! Je me disais, j'aurais été mieux de prendre le stage que de faire cela, qu'est-ce qui se passe?

Et là j'ai vraiment eu un moment où ... tu sais quand Feldenkrais dit: faites un stop! Pas parce que vous êtes fatigué, mais faites un stop pour observer, c'est comment pour vous? Est-ce qu'il y a des différences? Est-ce qu'il y a des nuances? Qu'est-ce qui se passe? Alors j'ai fait un stop! Puis là ça a vraiment été intéressant parce que j'ai pu me dire qu'est-ce qui veut se dire là maintenant que je ne comprends pas, mais qui a une énergie très forte? J'avais envie de tout! »

C'est à la suite de cette première lecture que Eve va agir en utilisant ses autres savoir-agir comme *faire du mouvement* ou *être présente à elle-même*. Voici ce qui suit à l'exemple cité ci-haut, après que Eve a fait son arrêt pour regarder ce qu'il se passait en elle:

«Puis j'ai pris conscience que c'était les deux stages que je voulais faire. Alors ce qui me venait très fort c'était une énergie de mouvement. Alors, j'ai mis de la musique, je ne me suis pas délimitée de temps et j'ai dit bon, répond à cela, tu vas voir après. (...) Et là, j'ai fait des mouvements avec les bras que je n'avais jamais vraiment fait, comme si mes bras étaient déchaînés. Puis ce mouvement amenait quelque chose dans le fond de mon corps et ça m'amenait une surprise, un étonnement, comme Ha! ça c'est nouveau, je n'ai pas fait cela avant, j'ai pas fait ce genre de mouvement avant dans ma vie. C'était vraiment particulier, c'était une sensation très très forte, c'est ce que je retiens le plus. C'était comme ... Hé! je n'ai jamais fait cela avant! ou de cette façon là de bouger les bras. Puis il y a eu des émotions, il y a eu beaucoup de joie. Un moment donné dans un certain mouvement, j'ai eu une vague de tristesse, je me disais, est-ce que c'est la musique

ou est-ce que c'est moi? mais c'était toujours au même refrain de la musique, il y avait une vague de tristesse. »

Tableau 10: Les savoir-agir que Eve met à l'oeuvre lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans la vie quotidienne.

Savoir-agir sur le plan corporel	Savoir-agir sur le plan affectif	Processus cognitifs évoqués
<p>Faire du mouvement tel que explorer différentes façons de faire ou varier sa façon de faire</p> <p>Ralentir son geste, son rythme</p> <p>Relâcher ses tensions</p> <p>Revenir à ses sensations</p>	<p>Arrêter son activité mentale</p> <p>Modifier son attitude personnelle et changer sa façon de penser</p> <p>Contrôler sa façon de vivre les événements</p> <p>Fréquenter l'inconfort</p> <p>Etre là, présente à soi-même</p>	<p>Amener sa conscience dans le mouvement</p> <p>Etre attentive à ce qui se passe</p> <p>Jouer avec ce qui se passe au moment présent</p> <p>S'abandonner à ce qui est là au moment présent</p> <p>S'intéresser à comment je m'organise dans mon corps</p> <p>Se «court-circuiter» dans sa façon habituelle de faire</p> <p>Trouver le confort dans l'inconfort</p>

3.3 LES EFFETS BÉNÉFIQUES

À la suite de ces événements, Eve, tout comme les autres participants(es) à la recherche, se retrouve avec des effets bénéfiques générés par l'intégration de ses apprentissages somatiques

dans chacune de ces circonstances. De façon très semblable à Claudette, Eve retire des effets bénéfiques globaux. Voici un exemple d'un effet bénéfique de type *vécu de la pensée* que Eve retire à la suite de l'histoire citée au point 3.2 ci-haut:

«Je ne sais pas pendant combien de temps j'ai fait des mouvements, sûrement une heure, peut-être plus, peut-être moins, mais certainement une heure, et ça s'est arrêté tout seul. J'ai pas fait une transition intellectuelle, c'est mon corps qui n'en pouvait plus et qui avait été au bout. Ensuite, je me suis couchée au sol et j'étais tellement bien, j'ai eu une expérience de bien être, c'était une sorte de fatigue, mais un bien-être, j'étais vraiment juste là, j'avais trouvé ce que je cherchais. Je suis allée prendre une douche et je me sentais comme dans un stage de méditation, j'étais vraiment centrée. Je suis passée au travers de tous mes objectifs. Je m'en avais mis beaucoup et je me suis dit: «Eve tu exagères un peu». J'ai fait mon rapport d'impôt, la comptabilité, j'ai préparé des cours, j'ai même avancé d'autres dossiers. Je prenais les dossiers un après l'autre, c'était vraiment une expérience très forte de centration. »

Cet exemple entre dans la catégorie *vécu de la pensée*, sous la rubrique «nouvelle disponibilité au moment présent» (tableau 11).

Tableau 11: Effets bénéfiques de l'utilisation d'apprentissage de l'éducation somatique dans la vie quotidienne de Eve.

Vécu sensoriel	Vécu émotionnel	Vécu de la pensée
<p>Sensation de mieux être: Belle et gracieuse Sensuelle avec soi-même</p> <p>Relâchement des tensions: Soulagement ne plus avoir mal</p> <p>Quelque chose se replace: Avoir une nouvelle énergie</p>	<p>Prendre plaisir: À ce qu'elle fait À mettre de l'humour</p> <p>Bonheur: contentement profond joie profonde</p> <p>Accueil de soi: Au lieu de me taper dessus, je m'accueille</p> <p>Sentiment d'espoir</p> <p>Nouvelle attitude: Calme</p> <p>Sentiment de libérer: Se libérer de vieux modèles de comportements Plus d'autonomie, mais en même temps être la seule responsable de ce que je vis</p>	<p>Nouvelle disponibilité au moment présent: Etre dans l'instant présent; centrée Etre attentive à comment je fais les choses</p> <p>Aide à faire le bon choix</p> <p>Avoir un nouveau regard: Regarder les situations de d'autres façons et agir de façon différente Relativise l'ampleur de ce qui est vécu Voir les deux côtés de la médaille Voir où je suis rendue et reconnaître et apprécier le chemin parcouru Prendre le temps de faire les choses à faire</p>

En résumé, lorsque Eve a utilisé des apprentissages qui lui viennent de sa pratique du Feldenkrais, elle était dans des circonstances où elle tentait de régler un malaise sur le plan émotionnel. Par exemple, quand elle tente de gérer sa peur de l'eau lors d'un cours de natation. Eve semble donc se limiter à utiliser ces apprentissages lorsqu'elle vit des difficultés, puisqu'elle ne parle pas de réussites constatées. Dans sa stratégie pour se soulager de ces malaises, Eve a

tendance à d'abord faire appel à des processus cognitifs tels que «être attentive à ce qui se passe» pour faire une première lecture de la situation dans laquelle elle se retrouve. Par la suite, elle met en oeuvre ses savoir-agir sur les plans sensoriel et émotionnel pour solutionner son problème. Puis Eve retire des effets bénéfiques sur l'ensemble de sa personne tels une sensation de mieux-être, le plaisir à faire ce qu'elle fait et une nouvelle disponibilité au moment présent.

IV - LE CAS DE IRIS SAUVAGE

Iris Sauvage est engagée dans un baccalauréat en interprétation musicale et a suivi ses cours d'Eutonie dans le cadre de cette formation. Nous avons eu six rencontres et Iris Sauvage tentait alors de poursuivre sa pratique de l'Eutonie dans le plus de situations possibles de sa vie courante. Elle reste très près des leçons qui lui sont enseignées. Sa première histoire: «Diverses situations où l'Eutonie a une place dans la vie d'Iris», illustre cette réalité:

«Je vais à un cours d'Eutonie et là on fait des exercices. Ensuite, j'arrive chez moi et c'est sûr que je vais refaire ces exercices chez moi, que je vais me donner des moments précis. Je vais refaire l'exercice comme tel, ou bien, si j'ai mal au cou, je vais essayer de faire des exercices plus spécifiques pour cette région.

Puis il y a eu dans l'autobus aussi où j'ai eu le temps de faire des exercices. J'avais lu un petit peu là-dessus, ils parlaient de se préparer à nos leçons de mouvement. Alors comme j'avais le temps de faire un peu d'exercices d'Eutonie dans l'autobus, je me suis préparée à ma prochaine pratique.

Puis il y a aussi dans ma tête, à un niveau bien philosophique, dans le sens où l'Eutonie comme le yoga vont faire prendre conscience à la personne de ce qu'elle vit au moment présent. Tu sais, ça va jusque là, une certaine philosophie de la vie qui va probablement s'insérer dans la vie quotidienne, dans le sens de prendre conscience de ce qui t'arrive au moment présent. Moi je le vois beaucoup dans ce sens là, parce qu'encore aujourd'hui dans notre cours d'Eutonie, le prof. parlait que ces approches corporelles ont une base d'une certaine philosophie. Comment tu vois la vie et ce qui fait que tu fais ces exercices ... c'est parce que tu sais qu'ils vont t'apporter telle et telle chose. L'Eutonie, entre autre, c'est une approche qui est basée sur des principes très doux; on va pas tout changer, tout bousculer dans ta vie, dans ton corps, du jour au lendemain.

Admettons la migraine. Quand j'ai une migraine, c'est quoi qui se passe chez-moi? Elle dit que quand on a une migraine, c'est l'afflux du sang qui bloque un moment donné et que ça ne va pas au cerveau de façon régulière, la circulation ne se fait pas de façon régulière. Alors c'est d'essayer justement de reprendre ce flux là qui arrête à quelque part et, d'essayer de la redistribuer pour que ça se fasse d'une façon naturelle. Mais moi, quand j'ai des migraines, c'est très difficile de faire des exercices d'Eutonie. Elle m'a donné quelques exercices à faire à ce moment là: masser la base du cou, de la tête, t'asseoir et vraiment prendre conscience des appuis aux ischions et aux pieds. C'est bien beau à dire toute l'affaire quand tu n'as pas la migraine, mais quand j'ai une migraine, j'ai pas le goût d'en faire des exercices moi. En temps habituelle ça ne me pèse pas sur le dos de faire des exercices, mais en temps de migraine ... Je me dis: je devrais commencer à les faire dès le début. Peut-être que la prochaine fois je vais essayer cela. D'après le prof., il y a des exercices à faire pour s'aider. Mais ça fait beaucoup de fois aussi que je me fais dire cela, mais ça marche jamais.

Mais là où ça va bien, c'est lorsque je prend des marches. La façon dont je marche c'est comme si j'étais plus légère. Je me sens plus solide lorsque je pose le pied au sol. Puis je sens qu'en même temps, ça libère mes épaules, je les sens plus libres. Il me semble qu'avant mes épaules étaient toutes prises dans un bloc avec le corps et les bras. Tandis que là, je les sens plus libres. Je me sens bien dans cette sensation là. C'est plus agréable. Je vais être plus portée à être de bonne humeur. Avant je marchais, mais c'est comme si je marchais machinalement, tandis que là je suis plus vigilante. Je prends plus conscience de ce qui se passe à ce moment là: ce qui se passe dans les os et ailleurs. La marche est l'activité dans laquelle je vois plus ce qu'elle nous demande de faire dans les cours. Puis je marche souvent, presque à tous les jours.

Puis il y a aussi la pratique de mon instrument. Les examens approchent ces temps-ci et je sens que je commence à y penser. Je suis prête, je sais mes pièces, mais c'est toujours un peu stressant. Puis là je me dis: je vais essayer d'appliquer les principes d'Eutonie là-dedans. Mais c'est à suivre, je vais voir quand viendra le temps de le faire. J'ai hâte de voir comment ça va m'influencer parce que j'ai l'appréhension des examens. C'est de réussir à me sentir bien là-dedans et à faire ce que j'ai à faire. Puis je m'en aperçois, après un exercice d'Eutonie, je me sens bien

mieux, je me sens plus relaxe; ce n'est pas le but en Eutonie d'être trop relaxe, mais pour moi, après avoir fait quelques exercices, même si c'est juste cinq minutes par jour, je me sens bien. »

4.1 LES CIRCONSTANCES DES HISTOIRES D'INTÉGRATION

Dans ses témoignages, Iris Sauvage raconte des histoires qui lui sont arrivées dans une variété de circonstances. D'abord, lorsqu'elle tente de régler des malaises, mais aussi lors d'activités de loisir, d'activités ménagères et d'activités pour prendre soin d'elle-même. Lors de ces circonstances, Iris Sauvage est la seule participante à la recherche qui a constaté presque autant de réussite qu'éprouvée des difficultés. Il est difficile d'expliquer ces succès et ces difficultés qu'éprouvent Iris Sauvage. Toutefois, on peut se demander si le fait de rester près des leçons d'Eutonie, c'est-à-dire en reproduire le contenu de façon presque identique, n'est pas relié à ce taux de réussite. Le tableau 12 fait un bilan des circonstances des histoires d'Iris Sauvage.

Tableau 12: Bilan des circonstances et du vécu de Iris Sauvage lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Type d'activités	Difficultés éprouvées	Réussites constatées
Activité indéterminée (malaises éprouvés) (5) Activités de loisir (3) Activités ménagères (2) Activités pour prendre soin de soi (2)	Tensions physiques (4) Fatigue et stress (2) Besoin de support (1)	Pouvoir faire des changements, des ajustements (3) Amélioration de sa conscience corporelle (1) Prendre du temps pour soi (1)

La neuvième histoire d'Iris Sauvage intitulée: «Courts épisodes de transfert dans sa vie quotidienne, à la suite du cours» illustre bien le type d'histoires qu'elle a rapporté.

«Puis les autres petites choses que je vois comme me lever le matin, comment poser les pieds sur le sol quand je me lève. Ce sont des choses que je fais plus souvent. Comme la position pour dormir. Quand je fais mes mouvements et les étirements, je me sens plus à l'aise couchée sur le côté. C'est que j'étais une personne qui se couchait beaucoup sur le ventre, mais maintenant je réussis à dormir couchée sur le côté, comme quand je fais mes mouvements d'Eutonie. C'est peut-être quelque chose qui s'est transféré dans ma vie.

Je sens plus qu'avant où sont mes raideurs, mes tensions. Aujourd'hui je suis capable de dire j'ai des raideurs à telle place. C'est de parvenir à mieux les situer. J'ai vraiment une sensibilité plus accrue qu'avant. Puis ma sensibilité va aussi au niveau des états d'âme. Comme quand j'ai été très stressée, j'étais capable de le sentir et de me dire: Ha! Regarde, je suis très stressée, mon comportement change; avant j'avais plus le goût de parler, tandis que là je suis plus renfermée. Depuis deux semaines je m'aperçois que j'ai beaucoup décompressé, je me lève le matin et j'ai plus le goût de faire des choses. »

4.2 LES SAVOIR-AGIR MIS À L'OEUVRE DANS LES HISTOIRES D'INTÉGRATION

Les savoir-agir qu'Iris Sauvage dégage de ses apprentissages de l'Eutonie et réinvesti dans sa vie quotidienne sont essentiellement sur le plan corporel: Modifier sa position corporelle, faire du mouvement tel que les exercices d'Eutonie, prendre conscience de ses appuis et sentir ses tensions physiques. L'épisode de l'histoire suivante donne un exemple de la façon dont Iris Sauvage utilise ces savoir-agir lorsqu'elle fait de la couture:

«Cette semaine j'ai fait de la couture pour notre deuxième maison. J'ai pu m'apercevoir que quand je ressentais un petit peu de fatigue, je me réajustais, je me rassoyais comme il faut, puis je mettais mes pieds sur le sol. Je me dis que ça doit aider car j'ai pas eu mal au dos du tout. Avant, il fallait souvent que j'arrête parce que j'étais crampée dans le dos. Tandis que là, non! »

Le tableau 13 présente donc une vue d'ensemble des savoir-agir qu'Iris Sauvage utilise.

Tableau 13: Les savoir-agir qu'Iris Sauvage met à l'oeuvre lorsqu'elle a utilisé des apprentissages de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Savoir-agir sur le plan corporel	Savoir-agir sur le plan affectif	Processus cognitifs évoqués
<p>Modifier sa position assise et son tonus musculaire</p> <p>Faire des exercices d'Eutonie</p> <p>Prendre conscience de ses appuis</p> <p>Sentir ses tensions physiques</p>	<p>Modifier son attitude personnelle</p>	<p>Etre attentive à ce qui se passe</p>

4.3 LES EFFETS BÉNÉFIQUES

Faisant suite à ces circonstances, Iris Sauvage se retrouve avec des effets bénéfiques générés par l'intégration de ses apprentissages de l'Eutonie. En plus des effets bénéfiques globaux, ce sont les effets sur le plan sensoriel qui sont plus présents (tableau 14).

Tableau 14: Effets bénéfiques de l'utilisation d'apprentissages de l'éducation somatique dans la vie quotidienne d'Iris Sauvage.

Vécu sensoriel	Vécu émotionnel	Vécu de la pensée
<p>Sensation de mieux être: Sensation de confort Se sentir mieux, plus relax</p> <p>Relâchement des tensions: Sensation de légèreté, libérée de points de tensions</p> <p>Quelque chose qui se replace: Sensation d'avoir plus d'énergie Etre plus solide sur ses pieds Etre moins fatiguée</p> <p>S'endormir tout de suite en se couchant</p>	<p>Bonheur: Etre de bonne humeur</p> <p>Nouvelle attitude: Respecter ses limites, ne pas se rendre au bout de ses forces Ne pas se sentir coupable de s'arrêter Prendre les choses au jour le jour</p> <p>Avoir plus le goût de faire des choses</p>	<p>Nouveau regard: Mieux voir mes états d'âme Mieux prendre la vie</p> <p>Nouvelle disponibilité au moment présent: Qualité de présence</p>

Toutefois, Iris Sauvage se retrouve aussi avec des effets négatifs à la suite de ces circonstances. Il s'agit alors d'un besoin de support et d'aide pour pouvoir continuer à utiliser l'Eutonie dans sa vie. Elle a l'impression de manquer de connaissances, d'être répétitive dans ce qu'elle fait. Finalement, en faisant des exercices d'Eutonie, elle découvre des endroits douloureux qu'elle ne sentait pas avant. Voici ce qu'elle dit quand elle constate qu'elle a besoin de support:

«Ça fait environ quatre semaines que je n'ai plus de cours et je constate que c'est plus difficile de me motiver quand les cours sont terminés. On dirait que je me sens moins dedans. J'aimerais ça avoir un cours, peut-être à chaque deux semaines pour m'aider à me resituer. Je constate que j'ai encore des raideurs et un moment donné je me demande qu'est-ce que je fais avec ces raideurs? Est-ce que je continue à faire

les mêmes exercices? Il doit y avoir des choses pour aider à m'assouplir. Elle avait parlé des bambous, tu les places de chaque côté de la colonne, mais on dirait que c'est répétitif, c'est peut-être moi qui manque d'imagination, je ne sais pas. Alors je me demande, qu'est-ce que je fais maintenant? Il me semble qu'au cours on les plaçait d'une certaine façon, puis le temps passait très très vite, mais quand t'es seule, on dirait que le temps passe moins vite! Ça fait que t'es confronté avec toi-même tout le temps, puis c'est à toi de trouver les choses à faire aussi. On dirait que je n'ai pas de connaissances suffisantes! »

Ainsi, Iris Sauvage constate ses limites d'actions possibles quand vient le temps d'utiliser un apprentissage de l'Eutonie. Dans ses histoires elle fait par exemple la différence entre un mal de dos «normal» où elle peut faire des exercices d'Eutonie pour se soulager et un «gros» mal de dos où seul un traitement du chiropraticien semble pouvoir la soulager. Dans ces circonstances Iris Sauvage est déçue:

«Alors je suis un peu déçue vis-à-vis l'Eutonie, je me disais que ça marchait pas. Il y a des mouvements que je n'étais pas capable de faire, comme l'étirement vers l'avant. Tu sais, quand tu te penches vers l'avant, tu descends peut-être jusqu'aux pieds, puis aïlloïlloïl! là j'me sentais vraiment poignée partout! C'est cela qui a fait que j'étais déçue. C'est pas miraculeux! C'est peut-être la limite, pour moi en ce moment. »

Puis il y a aussi ces circonstances entourant ses examens de piano. Là encore Iris Sauvage constate que sa pratique de l'Eutonie ne parvient pas à complètement la soulager de l'effet du stress sur sa personne. Voici comment elle exprime cette limite de l'Eutonie dans ces circonstances:

«J'ai pris conscience de ce que le stress peut faire. Tout le monde peut être stressé un moment donné dans sa vie, mais cette période-ci, pour moi, je l'ai trouvé particulièrement stressante avec mon mal de dos. J'ai vraiment senti les effets dans le haut du dos et avec de l'insomnie en plus, ça fait deux nuits que je ne dors quasiment pas. Alors l'Eutonie, j'essaie d'en faire mais ... »

Iris Sauvage présente donc un profil qui se distingue de tous les autres participants(es) à la recherche. Son souci de faire une place à sa pratique de l'Eutonie le plus souvent possible l'a amenée à vivre de belles réussites mais l'a aussi conduit à contacter ses limites. Ses réussites

comme ses difficultés ont été vécues sur le plan corporel: tensions physiques, fatigue et stress, ou encore une nouvelle capacité de faire des changements et une amélioration de sa conscience corporelle. Iris Sauvage parle très peu de ses émotions et des processus cognitifs engagés dans sa démarche. Cette absence se reflète d'ailleurs dans les savoir-agir qu'elle a retenus de ses apprentissages de l'Eutonie puisqu'ils sont essentiellement sur le plan corporel.

V - LE CAS DE JACQUES

Jacques est entré dans l'univers des pratiques corporelles de l'éducation somatique par des activités de méditations telles que la marche méditative Bouddhiste Vietnamiennne et le Yoga. Sa motivation pour participer à ce projet de recherche s'inscrivait dans sa recherche personnelle pour mieux connaître le développement intérieur de la personne. Le trait caractéristique de Jacques est la dominante des «processus cognitifs» dans sa démarche axée sur les apprentissages de diverses pratiques méditatives. D'ailleurs, Jacques termine son engagement dans le cadre de cette recherche en résumant ses histoires d'intégration en disant: «pour moi ça a été d'être le témoin des vagues que je faisais moi-même». Dans les lignes qui suivent, je présente une partie d'une histoire de Jacques qui illustre bien ce trait caractéristique de Jacques:

«C'était dans l'autobus en revenant de la première présentation, il y a une semaine. J'étais assis tout relaxe, ça avait bien été, je m'en revenais à Québec et là, c'est comme s'il y avait quelque chose qui n'allait pas! C'est une prise de conscience que j'étais toujours parti, je glissais ... bon il faut que je me prépare, faut que je sois bon, il faut que les gens apprécient ce que je vais dire, ce que je vais être ... Là je découvrais la présence d'une vieille chaîne que j'avais, qui est le désir et le besoin de plaire, puis que tout le monde m'aime. Donc il faut que je sois prêt! Moi qui pensait que cette chaîne avait perdu de la force! Elle avait perdue de la force, mais elle était encore bien là. Elle est beaucoup moins présente dans certaines situations, mais quand je suis face à un groupe elle est encore là.

Mais là je réalisais que je balançais entre le présent et la prochaine préparation à venir. Je me disais, je n'essayerai pas de me jouer la comédie que je peux être présent puis être dans le futur aussi! Je vais tout simplement essayer d'être là. Puis ma première réaction a été d'assumer ma prise de conscience! Je sens ça monter en dedans de moi, cet espèce de désir de vouloir être bien correct, bien performant. Alors j'ai plutôt essayé de voir de quelle façon je «deale» avec mon échéance de ces

derniers jours. Je me suis plutôt regardé aller vis-à-vis les échéances, que d'essayer de poser des jugements. »

5.1 LES CIRCONSTANCES DES HISTOIRES D'INTÉGRATION

Jacques, tout comme Iris Sauvage, a vécu des histoires d'intégration de ses apprentissages de diverses pratiques méditatives dans une variété de circonstances. Toutefois, comme la plupart des participants(es) à la recherche, le fait d'utiliser ses apprentissages lorsqu'il tentait de régler un malaise est assez présent. Par ailleurs, comme le présente le tableau 15, les difficultés de Jacques ont principalement été sur le plan affectif. Ainsi, lorsque Jacques parlait «d'être témoin de ses vagues», il était question de vagues émotives qui l'ont amené à vivre des difficultés dans les circonstances qu'il a raconté.

Tableau 15: Bilan des circonstances et du vécu de Jacques lorsqu'il a utilisé des apprentissages de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Type d'activités	Difficultés éprouvées	Réussite constatée
Activité indéterminée (malaises éprouvés) (4) Activités pour prendre soin de soi (2) Activités ménagères (2) Activité professionnelle (1) Activité de type loisir (1)	Angoisse (3) Colère (3) Tensions physiques (1) Fusionne avec l'état émotionnel des autres personnes (1) Se sent coupé du moment présent (1)	Capacité d'acceptation et de transparence (1)

5.2 LES SAVOIR-AGIR MIS À L'OEUVRE DANS LES HISTOIRES D'INTÉGRATION

Tel que déjà mentionné, les «processus cognitifs» sont essentiellement la façon de procéder pour Jacques. Sa façon de faire la lecture de ce qu'il vit et de ce qu'il peut mettre en oeuvre dans ces circonstances, passe par un «retour à une présence». Le thème de la «présence» étant un objet d'apprentissage central aux pratiques méditatives qui ont servi de formation à Jacques, il n'est pas surprenant de le voir apparaître dans ses témoignages. La partie d'histoire qui suit en est un autre exemple:

«Je vais te donner un autre exemple qui m'est arrivé cette semaine. J'étais au boulot, je donnais de l'information à quelqu'un que j'avais déjà rencontré, un monsieur d'un certain âge avec sa fille. On s'assoit et le bonhomme était tellement tendu qu'il m'a passé sa tension. Je me suis senti tendu à mon tour et c'est quelque chose qui m'arrive assez régulièrement d'épouser l'état émotionnel de l'autre. Parfois c'est un peu emmerdant, tu sens ce qui t'arrive mais comment rester transparent face au client? Moi qui arrive de bonne humeur, je me fais avoir, c'est lui qui est tendu et c'est moi qui est pris avec sa tension.

J'étais vraiment dans un état d'anxiété et de stress sans raison apparente. Mais en même temps, c'est comme si j'avais une certaine tranquillité qui me permet de faire la prise de conscience. Je me suis replié sur moi-même puis, tout en écoutant ses explications, j'ai repris contact avec ma respiration. Au moment où j'ai réalisé que j'étais imprégné de ce que lui était, la prise de conscience s'est faite: comment ça se fait que je suis tendu? je n'ai aucune raison d'être tendu, le gars vient chercher de l'information! Je suis capable de lui en donner! C'était dans mon corps et même dans mon débit pour parler. Alors, quand j'ai constaté mon état, j'ai commencé à me dire: est-ce que j'ai des raisons d'être tendu moi ici? Puis, comme j'ai déjà éprouvé cette sensation là à plusieurs reprises avant, je sais que je viens encore de faire l'éponge! Mais je ne sais pas ce qui se passe chez moi à ce moment là? »

Le tableau 16 résume l'ensemble des savoir-agir que Jacques a retenu et mis en oeuvre dans ses histoires.

Tableau 16: Les savoir-agir que Jacques met à l'oeuvre lorsqu'il a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Savoir-agir sur le plan corporel	Savoir-agir sur le plan affectif	Processus cognitifs évoqués
Revenir à ses sensations	Etre présent à soi-même	Amener sa conscience dans le mouvement S'intéresser à comment je m'organise dans mon corps

5.3 LES EFFETS BÉNÉFIQUES

À la suite de ces circonstances, Jacques se retrouve avec des effets bénéfiques sur l'ensemble de sa personne. Toutefois, tel que le présente le tableau 17, une dominante du côté affectif apparaît dans ses témoignages.

Les témoignages de Jacques font donc ressortir un profil de personne qui utilise essentiellement des *processus cognitifs* pour faire la lecture de ce qu'il vit et agir sur ses malaises. Cette attitude réflexive est sa façon de procéder et elle ne varie pas, même si Jacques rapporte une variété de circonstances au cours desquelles il a tenté de soulager des malaises. Ses difficultés sont essentiellement sur le plan affectif.

Tableau 17: Effets bénéfiques de l'utilisation d'apprentissages de l'éducation somatique dans la vie quotidienne de Jacques.

Vécu sensoriel	Vécu émotionnel	Vécu de la pensée
<p>Sensation de mieux être</p> <p>Relâchement des tensions:</p> <p>Sensation de légèreté</p>	<p>Prendre plaisir:</p> <p>S'amuser</p> <p>Calme intérieur:</p> <p>Se sentir apaiser</p> <p>Se sentir rassuré</p> <p>Une nouvelle attitude:</p> <p>Meilleure capacité d'accepter l'autre comme il est</p> <p>Plus grande disponibilité à l'autre</p> <p>Un espace d'effacement, juste accueillir ce qui vient</p> <p>Moins émotif</p>	<p>Nouvelle disponibilité au moment présent:</p> <p>Présence et vigilance au moment présent</p> <p>Nouvelle capacité de prendre conscience:</p> <p>Voir l'émotion monter en soi et se voir aller</p> <p>Faire une rétroaction:</p> <p>Prendre du recul</p>

VI- LE CAS DE FEMME HÉRON

Dans le cadre du champ d'intervention de l'éducation somatique, Femme Héron a complété trois années de formation professionnelle à l'école Suisse d'Eutonie avec Gerda Alexander. De plus, Femme Héron a aussi suivi des cours en Feldenkrais et en technique Alexander. Ainsi, son implication dans le domaine de la somatique est à la fois comme praticienne et comme pratiquante. Toutefois, ce sont ses expériences personnelles comme pratiquante qui ont été explorées dans le cadre de la présente étude.

L'histoire qui suit «Aller glisser dans la neige», est un exemple de témoignages racontés par Femme Héron.

«J'ai écrit un petit texte qui s'appelle "Si on allait jouer dehors maman", le voici: "Est-ce la fatigue de mes 37 ans, est-ce la fatigue précédant mes menstruations, je me sens lourde sur le sentier enneigé. Ma fille a envie de se faire porter et j'ai assez de porter mes responsabilités, mes préoccupations d'adulte. On s'arrête plutôt pour regarder une famille d'arbres. Cet arrêt nous fait du bien, nourrit notre fantaisie et notre imaginaire. Petit ou grand, chacun pousse et grandit sur ses 2 pieds. Le pas ralenti on se rend à la pente où nous aimons glisser. Nous glissons joyeusement. L'énergie revient en moi et je me surprends à escalader la pente presque en courant. Mes genoux se prolongent dans l'espace et se plient avec légèreté, mes pieds repoussent le sol enneigé avec force. Puis mon corps se prolonge pour être là-haut dans le plaisir et la vigueur du corps qui a rajeuni tout à coup avec le jeu. "

C'était une sensation de lourdeur, de fatigue, même que je me demandais vais-je me rendre jusqu'à la pente où on glisse? Puis c'est après avoir glissé, m'être abandonnée dans un premier temps à la fantaisie, pas juste dans l'objectif de parvenir à la pente, mais plus dans le plaisir de faire le sentier, de s'arrêter pour regarder les arbres ... Quand ma fille voit un petit arbre, tout de suite elle dit que c'est le bébé, puis là elle se lève les yeux et elle voit la maman, puis le papa. C'est la famille quoi. Alors c'était de se laisser porter par cette fantaisie qu'apporte ma fille pour continuer, pour se rendre jusqu'à la pente et de là m'abandonner dans le jeu. J'avais l'impression que cette situation ramenait quelque chose en moi, comme si mon corps retrouvait sa légèreté à travers le plaisir du jeu ... En tout cas, c'est ce que j'ai identifié.

Puis dans le jeu, c'est comme si je retrouvais toutes les habilités à utiliser mon corps de façon agréable, sans effort. C'était donc de retrouver l'efficacité du mouvement à travers l'envie de remonter la pente pour aller glisser. Puis il y avait aussi une sorte d'impulsion qui pousse à agir, comme les enfants, mais qui en même temps me donnait une conscience de mon corps pour utiliser mes ressources pour gravir la pente de façon assez rapide et sans effort. C'est comme si ma conscience, tout d'un coup, accompagnait ce qui se passait dans mon corps. Mes genoux se prolongent dans l'espace, se plient avec légèreté. Ce sont des outils que je peux utiliser pour élever mon tonus corporel. En un temps, tout se faisait, les pieds repoussent le sol, je sens une bonne prise dans la neige et il y a le prolongement de mon corps dans l'espace pour être en haut de la pente.

Dans ma première expérience je me suis plus laissée aller. J'étais fatiguée, alors j'ai juste constaté que j'étais fatiguée. Et cette constatation là m'a permise de rentrer plus dans cet état de fatigue. Puis ma fille qui voulait que je la porte, moi j'en avais pas envie, alors on s'est arrêté. C'était une façon de vivre avec la fatigue, arrêter puis regarder les arbres. On a continué et au lieu de me donner l'ordre, voyons, vas-y, marche ... au lieu de m'obliger à quelque chose, c'était de juste être avec ce que j'étais en train de vivre. Or, rendu en bas de la pente, on glissait, on se roulait les unes sur les autres, et dans cet abandon à la fatigue, puis dans le jeu ... tiens! L'énergie est revenue. Pour moi ce sont différents points. Je voulais plus être dans un état corporel, alors je l'ai laissé se transformer en m'abandonnant à ce qui était là.»

6.1 LES CIRCONSTANCES DES HISTOIRES D'INTÉGRATION

Comme le présente le tableau 18, Femme Héron a principalement utilisé ses apprentissages de l'Eutonie dans des activités de loisir. Elle se distingue donc des autres personnes de l'étude qui ont fait principalement appel à leur apprentissage somatique pour soulager des malaises. Toutefois, comme les résultats de la deuxième colonne du tableau 18 l'indique, Femme Héron a principalement éprouvé des difficultés dans le cadre de ces activités de loisirs. L'histoire citée précédemment illustre bien ces derniers constats. La circonstance de la glissade dans la neige est une activité de loisir et le fait de sentir une fatigue, correspond à la rubrique «fatigue physique et lassitude psychologique» de la colonne intitulée «difficultés éprouvées».

Tableau 18: Bilan des circonstances et du vécu de Femme Héron lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Type d'activités	Difficultés éprouvées	Réussites constatées
Activités de loisir (6) Activités ménagères (2) Activité professionnelle (1)	Tension physique (3) Fatigue physique et lassitude psychologique (2) Angoisse (1) Etre contrariée (1)	Amélioration de sa conscience corporelle (1) Attitude d'ouverture (1)

Par ailleurs, Femme Héron a aussi raconté des histoires où elle fait part de réussites. C'est entre autre le cas lorsqu'elle démontre une attitude d'ouverture à son conjoint en l'aidant à faire des travaux:

«Mon chum faisait du bricolage puis il m'a demandé de l'aider en tenant un morceau de bois assez lourd. Alors, je me suis ajustée corporellement pour ne pas me fatiguer à tenir un morceau de bois. J'ai utilisé tout mon corps pour m'aider à le tenir, pour que ce soit plus confortable. J'étais debout, je sentais l'appui du sol pour faire la repousser des pieds, puis comme je forçais au niveau de mes bras, j'essayais de détendre mes épaules pour pas trop les forcer.

Puis ça prenait aussi de ma part, une ouverture au projet de mon conjoint qui voulait fixer le morceau de bois d'une certaine façon; qu'il soit à une certaine hauteur. Cette situation m'a demandé une vigilance pour répondre à ce qui était demandé, il fallait donc que je sois en contact. Puis ce travail de contact avec soi, c'est quelque chose que j'ai beaucoup travaillé dans les approches corporelles. Tu prolonges ta conscience à partir du corps et dans l'espace, en direction de l'autre. Dans la tâche qu'on faisait ensemble, il fallait prolonger ma conscience, moi je tenais un bout du morceau de bois et lui tenait l'autre. C'était de prolonger ma conscience dans la

façon de le tenir, de sentir comment il le tenait, sa manière de faire, puis de m'ajuster. C'est moi qui m'ajustais à lui. Mais en même temps je lui disais des données visuelles, car mon chum n'en a pas. Je disais ça c'est un petit peu haut ... et lui aussi il avait à s'ajuster. »

Ainsi, dans les circonstances où Femme Héron raconte des histoires de réussite, l'apprentissage de l'Eutonie qu'elle mentionne se présente comme un atout. Dans cette histoire où Femme Héron aide son conjoint, le fait d'être ouverte au projet de l'autre l'amène à être attentive à ce qu'elle fait, ce qui lui permet aussi d'ajuster son mouvement pour ne pas trop forcer. La même chose se produit à sa cinquième histoire: «Monter la garde». Dans cette histoire, le fait d'être aux aguets pour être attentive à sa fille se transforme en une augmentation de sa conscience corporelle et l'amène à vivre une sensation de légèreté.

6.2 LES SAVOIR-AGIR MIS À L'OEUVRE DANS LES HISTOIRES D'INTÉGRATION

Les savoir-agir que Femme Héron retient de ses apprentissages et réinvestit dans des circonstances de la vie quotidienne, sont sur le plan corporel et au cours des processus cognitifs. Tel que le présente le tableau 19, les savoir-agir sur le plan affectif sont absents de son discours.

Tableau 19: Les savoir-agir que Femme Héron met à l'oeuvre lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Savoir-agir sur le plan corporel	Savoir-agir sur le plan affectif	Processus cognitifs évoqués
<p>Faire des exercices d'Eutonie</p> <p>Modifier sa position corporelle</p> <p>Revenir à ses sensations</p>		<p>Etre attentive à ce qui se passe</p> <p>S'abandonner à ce qui survient dans le moment présent</p> <p>Faire des ajustements</p> <p>Arrêter de forcer et se détendre</p>

6.3 LES EFFETS BÉNÉFIQUES

Ainsi, faisant suite à ces circonstances d'intégration, Femme Héron se retrouve avec des effets bénéfiques. Tel que présenté dans le tableau 20, Femme Héron retire des effets sur les plans sensoriel, émotionnel et de la pensée.

Tableau 20: Effets bénéfiques de l'utilisation d'apprentissages de l'éducation somatique dans la vie quotidienne de Femme Héron.

Vécu sensoriel	Vécu émotionnel	Vécu de la pensée
<p>Quelque chose se replace: Changement du tonus musculaire</p> <p>Facilité dans le mouvement</p> <p>Sensation que l'énergie revient</p> <p>Relâchement des tensions: Sensation de légèreté</p>	<p>Sentiment d'intégrité: Constaté quelque chose d'unifiant dans cette expérience</p> <p>Nouvelle attitude: Changement de l'état d'esprit dans lequel elle était</p> <p>Prendre plaisir: Retrouver le plaisir du printemps qui s'en vient</p>	<p>Avoir une meilleure capacité de concentration: Amélioration de la concentration</p> <p>Avoir un nouveau regard: Se réapproprié soi-même</p>

En résumé, Femme Héron présente un profil de personne qui fait appel à ses apprentissages lors d'activités de loisir. À ce moment là, l'apprentissage semble aider Femme Héron à solutionner des difficultés telles qu'être contrariée ou être aux prises avec des tensions physiques. Par ailleurs, Femme Héron vit des circonstances où elle constate par exemple une amélioration de sa conscience corporelle. Dans de tels cas, cette capacité devient un atout l'aidant à intégrer d'autres savoir-agir qui lui viennent de son apprentissage de l'Eutonie, comme être attentive à ce qui se passe au moment présent ou faire des ajustements dans sa position corporelle. Ainsi, les histoires de Femme Héron indiquent qu'elle en retire des effets bénéfiques qui se répercutent sur l'ensemble de sa personne.

VII - LE CAS DE STELLA

Stella est impliquée dans le champ d'intervention de l'éducation somatique depuis plus de cinq ans. Elle a principalement suivi des cours en Somarythmes et en Aqua-mouvance. Ainsi, sa participation à s'engager dans cette étude était dans le but de mettre à jour ses expériences personnelles de transfert d'apprentissage dans sa vie quotidienne et non ses expériences professionnelles comme intervenante. À la fin de cette démarche, Stella conclut son expérience en disant: «pour moi, le transfert de mes apprentissages de ces pratiques corporelles dans ma vie se fait dans ma façon d'utiliser mon corps pour passer à l'action». L'histoire qui suit «À propos de la marche», est un exemple de cette réflexion finale de Stella.

«Présentement j'ai beaucoup le goût de marcher. Depuis que je suis revenue de voyage, chaque jour je prends le temps de marcher. Même que pendant le week-end on aurait pu aller faire du ski de fond, mais ce n'est pas cela que j'avais le goût de faire. Pour moi, la marche peut être quelque chose pour améliorer ma condition physique, mais elle est aussi quelque chose de somatique.

Quand je marche, je remarque ma démarche, comment aligner mes pieds, puis j'essaie des choses nouvelles. J'exagère des mouvements, j'essaie de ressentir un impact, marcher à quatre pattes. L'autre jour on était dans le bois, mon chum et moi, on marchait dans la neige puis d'un coup, pouf! On défonce. C'était pas stable, tu pouvais faire 20 pas, c'était correct, mais un moment donné pouf! Alors comme j'étais tannée, je me suis mise à marcher à quatre pattes, puis là, j'aimais ce sentiment d'être basse, près du sol, ça me ramenait sur mes appuis; ça me faisait prendre conscience que c'est important des appuis dans la vie. Je peux avoir une démarche quand je marche, mais c'est d'essayer de voir quel type de démarche ai-je; essayer de voir si elle peut être modifiable pour être plus aisée, plus souple, puis que tout soit en harmonie dans ma marche. Peut-être que dans ma marche je retiens des parties de mon corps; peut être que mes épaules sont élevées quand je marche. J'ai pris conscience de cela. Mais je ne suis pas tout le temps dans cette recherche, je me concentre par instant, puis après cela je laisse aller.

Puis il y a aussi le rythme de la marche. Dépendamment du moment de la journée où je fais ma marche, si elle amorce le rythme de ma journée, comme la semaine passée, j'ai remarqué que je suis partie d'un pas assez rapide. Alors là je me suis dit: Stella, y as-tu pensé? Et là je me suis ralentie. C'est pour toutes ces raisons que

je trouve la marche le fun. Je trouve que c'est tellement simple, tu peux la faire n'importe quand, peut-être que tu restes pas longtemps dehors, mais t'as le sentiment de respirer longtemps. »

7.1 LES CIRCONSTANCES DES HISTOIRES D'INTÉGRATION

Stella est la personne qui a rapporté le plus de moments où elle a utilisé ses apprentissages lors d'activités pour prendre soin d'elle (tableau 21). Ces circonstances se sont produites dans la première, cinquième, neuvième et onzième histoires (voir bilan des entrevues à l'annexe 4). Ainsi, chaque fois qu'elle a pris soin d'elle-même, elle voulait se soulager d'une difficulté telle que des tensions physiques, une fatigue ou un stress. Voici une partie de la cinquième histoire de Stella qui illustre bien cette tendance. Elle s'intitule «Faire l'étoile de mer couchée sur son lit»:

«C'était vendredi soir dernier, j'étais fatiguée parce que je travaille beaucoup ces temps-ci. Et comme j'étais sortie jeudi soir, je m'étais couchée tard. Alors le vendredi matin, je me suis levée tôt parce que j'avais une longue journée de travail devant moi. Mais je me suis quand même sentie très dynamique pendant toute la journée. À la fin de la journée, vers six, sept heures, il n'y avait plus rien à faire avec moi. J'étais avec des amis et un moment donné je leur ai dit: je m'en vais! Je ne suis plus capable d'être ici! Alors je suis retournée chez-moi. J'étais à bicyclette, j'avais mon sac à dos, puis je trouvais ça dur, mes muscles étaient vides.

Rendue chez-moi je laissais tout traîner derrière moi. J'ai mangé un petit peu, puis je me suis dit: tu peux te coucher de même Stella! Mais je suis allée prendre un bain, je me disais que ça allait m'aider à tempérer ma fatigue avant d'aller dans mon lit. Tu sais, des fois on est tellement fatigué, qu'on dort pas. Alors je me suis fait couler un bain chaud, puis là, je me suis laissée partir. J'étais comme entre deux eaux.

Quand je suis sortie du bain, je suis allée tout de suite dans mon lit. Mais au lieu de me coucher sous les couvertures, j'ai eu le réflexe de me coucher sur mon lit, par-dessus tout. Je me sentais comme une étoile de mer. C'est une drôle d'impression que ça m'a fait, j'étais très fatiguée, mais je ne partais pas vers le sommeil. Quand je me suis couchée, je suis allée voir dans ma respiration. Puis tout en étant très fatiguée, j'étais très bien. J'étais calme, je me sentais près de moi, très à l'affût de tous mes sens, autant extérieurs qu'intérieurs. Je sentais que mon corps était

fatigué, mais il n'était pas lourd. Tu sais quand on dit "une bonne fatigue". C'était beau, c'était comme si je ressentais la fatigue de mon corps puis que je la goûtais. »

Par ailleurs, Stella a aussi vécu des histoires où elle a constaté des réussites. Il s'agit plus particulièrement de la troisième et de la sixième histoires. Dans le cas de la troisième histoire citée ci-haut, la réussite de Stella apparaît lorsqu'elle observe sa démarche et qu'elle explore différentes façons de marcher afin de s'adapter à cette situation de la marche. Elle dit:

«C'est comme un éveil, c'est d'essayer de voir quel type de démarche j'ai, puis d'essayer de voir si elle peut être modifiable pour être plus aisée, plus souple, pour que tout soit en harmonie dans ma marche. »

Tableau 21: Bilan des circonstances et du vécu de Stella lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Type d'activités	Difficultés éprouvées	Réussites constatées
Activités pour prendre soin de soi (4) Activités professionnelles (3) Activités de loisir (2) Lorsque la personne observe (1) Activité indéterminée (malaise éprouvé) (1)	Stress (1) Tensions physiques (2) Fatigue (2) Se sentir coupée du moment présent (2): Etre perdue dans la tâche à réaliser Vivre à un rythme fou Tristesse (1) Etre contrariée (1)	Prendre du temps pour soi (1) Pouvoir faire des changements et des ajustements (1)

7.2 LES SAVOIR-AGIR MIS À L'OEUVRE DANS LES HISTOIRES D'INTÉGRATION

Dans les circonstances où Stella réinvestit ses apprentissages dans sa vie quotidienne, elle retient principalement des savoir-agir sur le plan corporel et des processus cognitifs pour l'aider à soulager ses malaises. Ainsi, lorsqu'elle fait appel à un savoir-agir sur le plan affectif, il s'agit essentiellement d'une «présence à soi-même» (tableau 22).

Tableau 22: Les savoir-agir que Stella met à l'oeuvre lorsqu'elle a utilisé un apprentissage de l'éducation somatique dans sa vie quotidienne.

Savoir-agir sur le plan corporel	Savoir-agir sur le plan affectif	Processus cognitifs évoqués
<p>Faire du mouvement</p> <p>Jouer avec son mouvement et explorer différente façon de faire</p> <p>Ralentir son rythme</p> <p>Modifier sa position corporelle</p>	<p>Etre présente à elle-même</p>	<p>S'abandonner au moment présent</p> <p>Modifier sa façon habituelle de faire</p> <p>Modifier l'intensité de ses efforts</p> <p>S'intéresser à comment je m'organise dans mon corps</p>

7.3 LES EFFETS BÉNÉFIQUES

L'ensemble des histoires de Stella présente aussi des effets bénéfiques. Les effets touchent toutes les dimensions de la personne et la dimension affective est plus particulièrement présente (tableau 23).

Tableau 23: Effets bénéfiques de l'utilisation d'apprentissages de l'éducation somatique dans la vie quotidienne de Stella.

Vécu sensoriel	Vécu émotionnel	Vécu de la pensée
<p>Relâchement des tensions</p> <p>Sensation de bien-être</p> <p>Quelque chose se replace:</p> <p>Se sentir plus enracinée</p> <p>Avoir une posture plus convenable</p> <p>Respirez mieux</p> <p>Se sentir forte</p> <p>Avoir une sorte de fluidité dans le mouvement</p>	<p>Nouvelle attitude:</p> <p>Reprendre confiance en soi</p> <p>Reprendre possession de ses moyens</p> <p>Accepter l'émotion vécue</p> <p>Ouverture vis-à-vis les personnes autour de soi et vis-à-vis soi-même</p> <p>Avoir un meilleur contact avec les gens</p> <p>Se laisser habiter par ce qui est vécu</p> <p>Prendre les choses moins personnellement</p> <p>Bonheur:</p> <p>Sentiment de bien-être</p> <p>Fierté et sentiment d'intégrité:</p> <p>Se sentir valorisée par ce qu'on a fait dans la journée</p> <p>Se sentir totale et entière</p> <p>Prendre plaisir</p>	<p>Nouvelle prise de conscience:</p> <p>Liens entre le corps et l'esprit</p> <p>Du cheminement personnel réalisé</p> <p>Nouvelle disponibilité au moment présent</p> <p>Avoir un nouveau regard:</p> <p>Lire différemment les événements de la vie</p> <p>Pouvoir clarifier l'émotion éveillée par les événements</p> <p>Vivre les événements avec plus de douceur</p> <p>Prendre une chose à la fois</p> <p>Faire une rétrospective de sa journée</p>

Le profil d'expérience qui se dégage des histoires de Stella indique que la personne a régulièrement recourt à ses apprentissages lorsqu'elle fait des activités pour prendre soin d'elle-même. Dans de telles circonstances les savoir-agir que Stella met en oeuvre lui permettent de se soulager de malaises tels que des tensions physiques, une fatigue ou un stress ressenti. Elle utilise alors des habiletés telles que jouer avec son mouvement ou modifier sa position corporelle; et des processus cognitifs tels que s'abandonner à ce qu'elle vit dans le moment présent ou encore s'intéresser à comment elle s'organise dans son corps. Pour Stella, ses apprentissages servent à se projeter dans des actions concrètes et elle en retire des effets positifs, autant sur le plan affectif que corporel ou de la pensée.

VIII - SYNTHÈSE DES RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES TÉMOIGNAGES RECUEILLIS

Après avoir présenté les résultats relatifs à la première question de recherche pour chaque individu, voici les tendances générales qui se dégagent pour l'ensemble des témoignages recueillis.

8.1 LES CIRCONSTANCES DES HISTOIRES D'INTÉGRATION

À la lumière des histoires d'intégration recueillies, six types de circonstances de la vie quotidienne ressortent des témoignages (tableau 24). Le lecteur observera que le chiffre entre parenthèse indique le nombre d'histoires où cette circonstance a été mentionnée.

Tableau 24: Liste des circonstances au cours desquelles les participants(es) à la recherche ont utilisé un apprentissage venant de pratiques corporelles.

1- LORS D'UN MALAISE ÉPROUVÉ (23)
2- LORS D'ACTIVITÉS DE LOISIR (19)
3- LORS D'ACTIVITÉS POUR PRENDRE SOIN DE SOI (11)
4- LORS D'ACTIVITÉS DE TRAVAIL PROFESSIONNEL (7)
5- LORS D'ACTIVITÉS MÉNAGERES (7)
6- LORSQUE LA PERSONNE OBSERVE (3)

Tel que l'indique la première rubrique du tableau 24, «lors d'un malaise éprouvé» est le type de circonstances dans lesquelles les personnes font le plus souvent appel à leurs apprentissages. Dans ce type de circonstances, les malaises éprouvés par la personne sont générateurs d'actions particulières à entreprendre pour se soulager. Il est intéressant de souligner que dans le champ d'intervention de l'éducation somatique, les praticiens disent qu'ils centrent leur enseignement sur le développement de la personne à travers l'apprentissage de nouvelles options stratégiques de mouvements; même s'ils ne sont pas centrés sur les symptômes et les problèmes soulevés par leur client, il n'en demeure pas moins que les personnes rencontrées dans le cadre de cette étude ont retenu que leur apprentissage les aidait avant tout à solutionner des problèmes concrets tels que des maux de dos et des migraines.

Pour les cinq autres types de circonstances, l'élément déclencheur d'actions à entreprendre est d'abord l'activité elle-même. Ensuite, le vécu de la personne influence l'action à entreprendre en distinguant ce sur quoi porte l'action à ce moment précis. Pensons à l'histoire de Femme Héron qui allait glisser avec sa fille, c'est l'activité qui a d'abord fait apparaître sa fatigue. Ensuite, le malaise éprouvé l'a motivé à faire un arrêt afin de respecter son rythme.

La deuxième rubrique du tableau 24 indique que 19 histoires ont eu lieu lors d'activités de loisir. Toutefois, si les activités de loisir peuvent porter à croire qu'on s'y adonne pour le plaisir, dans les témoignages recueillis, seulement trois de ces 19 histoires sont des histoires de réussite. Les 16 autres circonstances sont encore des histoires au cours desquelles les participants(es) éprouvent des difficultés. Ce résultat se reflète d'ailleurs dans le tableau 25 car 59 des 70 histoires recueillies sont des histoires où les participants(es) à la recherche ont éprouvés(es) des difficultés.

Tableau 25: Liste des difficultés éprouvées (n= 59) lors des circonstances identifiées par les participants(es) à la recherche.

1- TENSIONS PHYSIQUES (douleur, migraine, mal de dos, lourdeur physique, courbatures, rigidité) (17)
2- FATIGUE physique et psychologique (stress, lassitude, manque de motivation, réflexe d'isolement) (10)
3- PEUR (crainte, inquiétude, sentiment de panique) (7)
4- ANGOISSE (anxiété, abondance d'émotions qui surgissent) (5)
5- COLERE (impatience, bougonner) (5)
6- COUPÉ DU MOMENT PRÉSENT (perdue dans la tâche à réaliser, vivre à un rythme fou) (4)
7- CONTRARIÉ (dérangé) (4)
8- DIFFICULTÉ À FAIRE DES CHOIX (2)
9- AUTRES (besoin de support, fusion avec l'état émotionnel des autres personnes, nervosité, sentiment de retenue, tristesse) (5)

Par ailleurs, la liste des difficultés éprouvées dans le tableau 25 fait ressortir une tendance des témoignages recueillis. Il s'agit de noter que sept des neuf rubriques énoncent des difficultés éprouvées sur le plan émotionnel. Ainsi, cette tendance fait apparaître que les adeptes ont perçu l'utilité de leurs apprentissages somatiques lorsqu'ils ont principalement éprouvé des malaises d'ordre émotionnels et ce, dans près de la moitié des circonstances vécues.

Le tableau 26 présente la liste des 11 histoires de «réussites constatées». Il est à noter que dans chacune des rubriques de ce tableau, le type d'activités correspondant est indiqué en caractère italique.

Tableau 26: Liste des réussites constatées (n= 11) lors des circonstances identifiées par les participants(es) à la recherche.

<p>1- FAIRE DES CHANGEMENTS ET DES AJUSTEMENTS (4) <i>(deux activités pour prendre soin de soi, une activité de loisir et une activité ménagère)</i></p>
<p>2- AMÉLIORER SA CONSCIENCE CORPORELLE (2) <i>(deux activités ménagères)</i></p>
<p>3- PRENDRE DU TEMPS POUR SOI (2) <i>(une activité de loisir et une activité pour prendre soin de soi)</i></p>
<p>4- AVOIR UNE ATTITUDE D'OUVERTURE (1) <i>(une activité de loisir)</i></p>
<p>5- S'OBSERVER ET OBSERVER LES PERSONNES AUTOUR DE SOI (1) <i>(lorsque la personne observe)</i></p>
<p>6- CAPACITÉ D'ACCEPTATION ET DE TRANSPARENCE (1) <i>(une activité professionnelle)</i></p>

8.2 LES SAVOIR-AGIR MIS À L'OEUVRE DANS LES HISTOIRES D'INTÉGRATION

À la lumière de cette deuxième composante des histoires d'intégration, les résultats obtenus illustrent que les savoir-agir sur le plan corporel et cognitif sont les plus souvent mis à contribution lorsque les adeptes éprouvent des malaises émotionnels. Le tableau 27 présente les savoir-agir sur le plan corporel.

Tableau 27: Liste des savoir-agir relatifs à l'éducation somatique sur le plan corporel.

Faire du MOUVEMENT ***
Modifier sa POSITION CORPORELLE ***
Revenir à ses SENSATIONS ***
Prendre conscience de SES APPUIS **
S'occuper de son MOUVEMENT; Jouer avec son mouvement; S'intéresser à son mouvement **
Ralentir son GESTE, son RYTHME **
Contrôler son TONUS MUSCULAIRE; ou Relâcher ses TENSIONS *
Observer sa MOBILITÉ *

Légende: Verbes d'action = caractères gras Notions = majuscules.
Savoir-agir: * peu présent; ** moyennement présent; *** très présent.

Les savoir-agir sur le plan cognitif présentent les processus cognitifs évoqués par les participants(es) à la recherche. Ils traduisent *leur façon de procéder* pour atteindre ce qu'ils recherchent. Ce type de savoir-agir identifie une démarche particulière utilisée pour réaliser des actions spécifiques (de type apprentissages somatiques). La notion de *savoirs stratégiques* développée par Meirieu (1992) permet de bien définir cette composante des expériences d'intégration des participants(es). Tel que l'explique Meirieu, ce type de savoir est important à acquérir pour la construction de la *compétence*. Au-delà des habiletés et des connaissances que la personne acquiert, les savoirs stratégiques vont lui permettre d'acquérir *une façon de faire*. Ainsi, une des particularités des pratiques corporelles en éducation somatique réside dans le fait que les *processus cognitifs* sont des objets d'apprentissage au même titre qu'une habileté spécifique telle que l'habileté à «modifier sa position corporelle» qui est un savoir-agir sur le plan corporel.

La liste des processus cognitifs évoqués pour l'ensemble des témoignages recueillis est présentée au tableau 28. Ainsi, les deux savoir-agir les plus fréquemment utilisés sont: 1- être attentif à ce qui se passe et 2- s'abandonner à ce qui est présent dans l'ici et maintenant.

Tableau 28: Liste des processus cognitifs évoqués pour l'ensemble des témoignages recueillis.

ETRE ATTENTIF À CE QUI SE PASSE ***
S'ABANDONNER À CE QUI EST PRÉSENT DANS L'ICI ET MAINTENANT ***
ARRETER DE FORCER **
FAIRE DES AJUSTEMENTS **
SE «COURTCIRCUITER» DANS SA FAÇON HABITUELLE DE FAIRE *
AMENER SA CONSCIENCE DANS LE MOUVEMENT *
JOUER AVEC CE QUI SE PASSE AU MOMENT PRÉSENT *
S'INTÉRESSER À COMMENT JE M'ORGANISE DANS MON CORPS *
TROUVER LE CONFORT DANS L'INCONFORT *

Légende: Savoir-agir: * peu présent; ** moyennement présent; *** très présent.

Les savoir-agir sur le plan affectif, pour leurs parts, sont très peu présents dans les témoignages recueillis. En fait, un seul est fréquemment identifié par tous les participants(es) et il fait référence à une «qualité de présence». D'ailleurs, ce type de savoir se confond souvent avec les processus cognitifs dans les témoignages. Toutefois, nous avons choisi de le distinguer des autres types de savoir puisqu'il permet de souligner l'importance qu'il prend dans les témoignages des participants(es) à la recherche. La «qualité de présence» semble donc représenter un savoir-être central dans la démarche d'apprentissage des pratiques corporelles en

éducation somatique. La liste des savoir-agir relatifs à l'éducation somatique sur le plan affectif est présentée au tableau 29.

Tableau 29: Liste des savoir-agir relatifs à l'éducation somatique sur le plan affectif.

ÊTRE LÀ, PRÉSENT À SOI-MÊME ***
CONTROLLER SA FAÇON DE VIVRE LES ÉVÉNEMENTS *
FRÉQUENTER L'INCONFORT *
ARRÊTER SON ACTIVITÉ MENTALE *
SE VOIR INTÉRIEUREMENT *
MODIFIER SON ATTITUDE PERSONNELLE *

Légende: Savoir-agir: * peu présent; ** moyennement présent; *** très présent.

8.3 LES EFFETS BÉNÉFIQUES

Finalement, lorsque l'on rassemble les effets bénéfiques énoncés dans l'ensemble des témoignages recueillis, on observe que les plus fréquents sont sur le plan émotionnel (tableau 30). Ainsi, même si les savoir-agir mis en oeuvre n'ont pas toujours entièrement résolu la difficulté éprouvée, ils ont tout de même aidé la personne à alléger sa douleur. Cet aspect des témoignages qui concerne le niveau d'intégration atteint dans chacune des histoires sera présenté et discuté dans le prochain chapitre.

Tableau 30: Liste des effets bénéfiques identifiés par les participants(es) à la recherche selon les vécus émotionnel, de la pensée et sensoriel.

Effets bénéfiques selon le vécu émotionnel	Effets bénéfiques selon le vécu de la pensée	Effets bénéfiques selon le vécu sensoriel
Bonheur ***	Avoir un nouveau regard ***	Quelque chose qui se repace ***
Nouvelle attitude ***	Avoir une nouvelle disponibilité au moment présent ***	Relâchement des tensions ***
Prendre plaisir ***	Faire le bon choix *	Sensation de mieux être ***
Sentiment d'intégrité et de Fierté **	Avoir une meilleure capacité de concentration *	
Accueil de soi *	Avoir une nouvelle capacité de prendre conscience *	
Goût de faire des choses *		
Calme intérieur *		
Sentiment d'espoir *		
Sentiment de liberté *		

Légende: Savoir-agir: * peu présent; ** moyennement présent; *** très présent.

La dominante du vécu émotionnel en termes d'effets ressentis est donc évidente. Rappelons-nous que ce sont aussi des difficultés éprouvées sur le plan émotionnel qui ont initialement amené les personnes à utiliser leur apprentissage dans des circonstances de la vie quotidienne. Il s'agit par exemple du cas de Eve lorsqu'elle est aux prises avec une peur de l'eau dans ses cours de natation. Sa difficulté de départ étant sa peur de l'eau, elle tente de régler ce problème en

faisant appel à ses savoir-agir sur le plan corporel: elle explore différents mouvements dans l'eau. Faisant suite à cette exploration, elle en retire des effets bénéfiques sur le plan affectif: elle reprend confiance en elle-même et sa crainte de l'eau diminue.

CONCLUSION

Les adeptes de l'éducation somatique rencontrés au cours de cette étude ont recours à leur apprentissage dans une variété de circonstances. Cette variété est à l'image des diverses activités qui composent leur vie quotidienne. De plus, ces adeptes de l'éducation somatique utilisent essentiellement leur apprentissage lorsqu'ils éprouvent des difficultés. La principale différence entre les activités déterminées et les activités indéterminées est la suivante: quand les personnes sont dans des activités déterminées, c'est la circonstance qui déclenche un vécu particulier et amène la personne à utiliser ses apprentissages pour se soulager. Tandis que lorsque la personne est dans une démarche pour régler un malaise chronique, elle fait appel à ses apprentissages sans tenir compte du contexte dans lequel ce malaise est éprouvé.

Par ailleurs, la synthèse des résultats a aussi permis de constater que ces difficultés ont été principalement vécues sur le plan émotionnel. Ainsi, près de la moitié des histoires illustrent des difficultés telles de la peur, de la colère, de l'angoisse, etc. Toutefois, ce n'est pas en utilisant directement des savoir-agir sur le plan émotionnel que les personnes sont parvenues à se soulager, mais bien en utilisant principalement des savoir-agir sur les plans corporel et cognitif. Le savoir-agir sur le plan émotionnel le plus fréquemment mentionné pour l'ensemble des participants(es) est une qualité de présence.

Faisant suite à ces expériences, les adeptes rencontrés ont dit avoir retiré des bienfaits dans ces circonstances où ils ont eu recours à leur apprentissage somatique. Ainsi, l'éducation somatique semble leur offrir des possibilités d'actions concrètes pour faire face aux exigences de la vie quotidienne. La figure 4 présente une vue d'ensemble des résultats obtenus selon la structure d'organisation des histoires d'intégration.

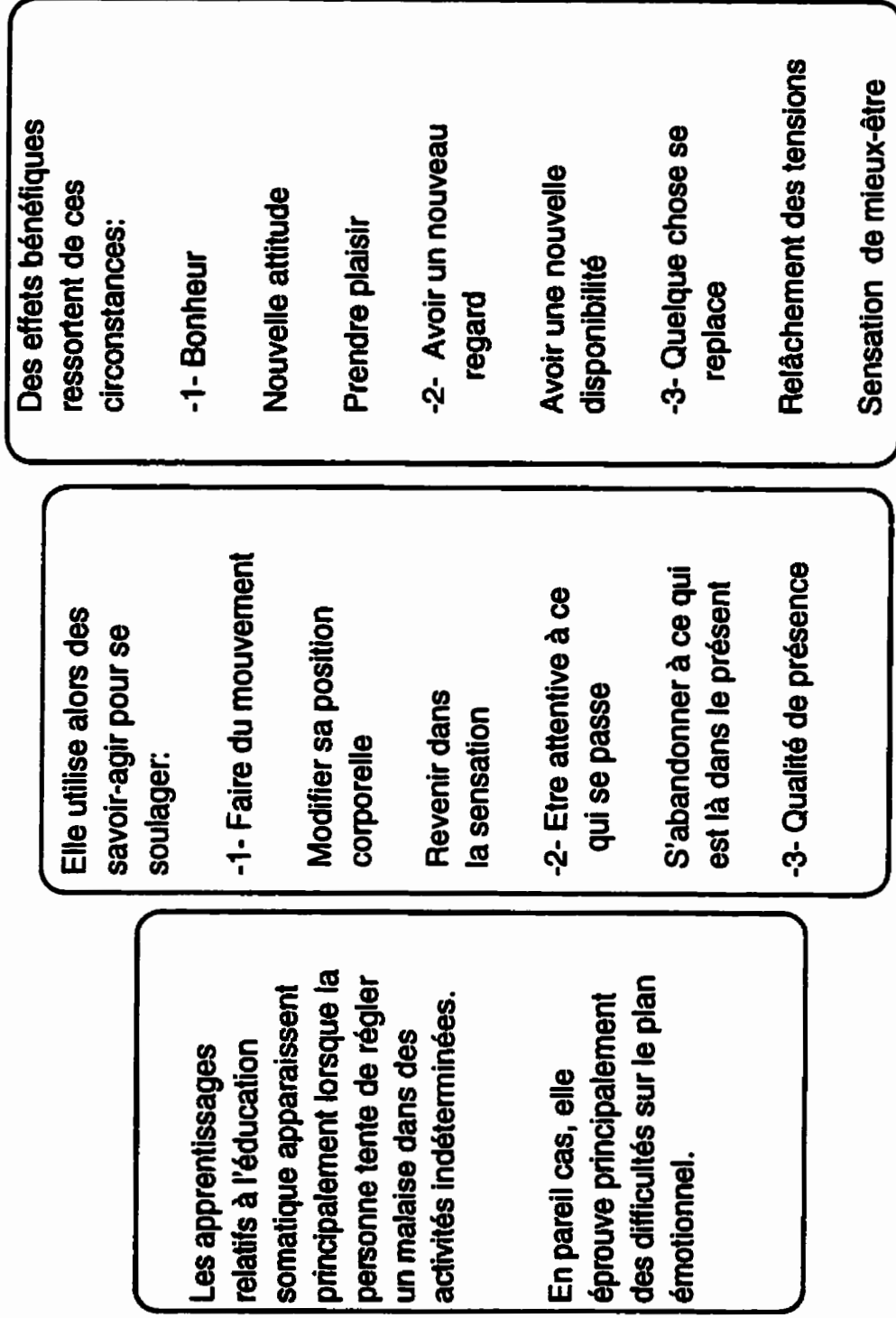


Figure 4: Vue d'ensemble des résultats obtenus selon la structure d'organisation des histoires d'intégration.

CHAPITRE IV

DES PARCOURS D'INTÉGRATION

Faisant suite aux résultats présentés au chapitre précédent, il sera question maintenant des parcours d'intégration réalisés par les adeptes de l'éducation somatique rencontrés lors de cette étude. Les parcours d'intégration permettront, à leur tour, de saisir l'itinéraire parcouru à partir du moment où la personne entreprend de poser des actions relatives à ses apprentissages de l'éducation somatique pour agir dans une circonstance de sa vie quotidienne.

Comme ce fut mentionné dans le chapitre méthodologique, les parcours d'intégration d'apprentissage somatique seront décrits à l'aide de la taxonomie expérientielle d'éducation de Côté (1991) et la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif de Krathwohl et coll. (1970). Le choix de cette stratégie d'analyse a été faite dans le but de répondre à la deuxième question de recherche: «jusqu'où la personne se rend dans sa démarche d'intégration d'un apprentissage somatique dans sa vie quotidienne? » Tel que le précise Côté (1991: 9), l'approche taxonomique offre des outils pour situer le niveau d'intégration atteint selon une ordonnance des étapes d'apprentissage. Dans le cadre de cette étude, la lecture des événements rapportés a alors été réalisée de façon à reconnaître dans la manifestation de changements de comportements, des indices de progression d'une étape à l'autre des taxonomies (annexes 1 et 2). La notion de parcours permet donc de souligner la progression de la démarche d'intégration des apprentissages explicités dans chacune des histoires racontées.

La présentation des résultats de ce chapitre sera faite de façon similaire au chapitre précédent. Dans un premier temps, les résultats de l'analyse seront présentés de façon individuelle et dans un deuxième temps, suivra une synthèse des parcours d'intégration pour l'ensemble des histoires recueillies.

I - LE CAS DE CLAUDETTE

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que les circonstances de la vie quotidienne au cours desquelles Claudette fait appel à ses apprentissages de l'Eutonie sont variées. Elles se produisent le plus souvent lorsque Claudette observe des personnes autour d'elle. Dans cette façon d'être, Claudette annonce son ouverture à avoir une attention dirigée sur des principes de l'éducation somatique qui lui apparaissent dans des activités courantes de sa vie quotidienne. Sa sensibilité à observer certains phénomènes plutôt que d'autres, la prédispose à entreprendre une démarche particulière pour réinvestir ses apprentissages venant de sa pratique de l'Eutonie dans des criconstances de sa vie courante.

Par ailleurs, les principaux savoir-agir que Claudette réinvestit dans ces circonstances sont sur le plan corporel. Ainsi, dans la majorité de ses histoires, Claudette se rappelle souvent ce que son professeur lui disait, les exercices qu'elle lui faisait faire ou sa façon de poser un diagnostic. Encore là, cette façon de procéder annonce que Claudette est à construire sa représentation de ce que lui a laissé l'Eutonie comme héritage d'actions possibles à reproduire.

1.1 BILAN DES NIVEAUX D'INTÉGRATION ATTEINTS

Avant d'entrer dans les détails de chacune des histoires racontées par Claudette, il est possible d'observer deux traits caractéristiques de Claudette: sa sensibilité à observer les gens autour d'elle et d'avoir garder en mémoire les dits de son professeur, annoncent qu'elle est au tout début de sa démarche d'intégration. Ainsi, le bilan des niveaux d'intégration atteints pour les sept histoires de Claudette est le suivant: (1) une histoire au premier niveau de la taxonomie (Côté, 1991); (2) trois histoires au deuxième niveau et (3) trois histoires au troisième niveau (annexe 4).

On observe à la lumière de ce bilan, le niveau d'intégration le plus élevé que Claudette atteint est le troisième, soit celui de l'**identification** à l'apprentissage. Ce troisième niveau fait apparaître que l'apprenant est à l'étape d'une maîtrise personnelle de l'apprentissage dont il est question dans ces circonstances de vie (annexe 1). Dans ces trois histoires, Claudette n'est plus à l'étape de reproduire le modèle de l'Eutonie; elle utilise ses apprentissages en les transformant selon son style personnel. Par exemple, Claudette change sa position corporelle en bougeant son bassin d'une façon qui lui est inhabituelle. Cette façon de faire lui vient de ses apprentissages de l'Eutonie. Ainsi, les deux indices d'**identification** dans cet exemple sont: 1) d'avoir

transformer l'apprentissage à son style personnel et 2) de «recontextualiser» son utilisation dans une circonstance différente de son contexte initial d'acquisition.

Une des trois histoires d'identification (troisième niveau) est au sous-niveau du **renforcement** et deux autres sont au sous-niveau de la **personnalisation**. Les sous-niveaux permettent de différencier les actions entreprises et illustrent la façon dont Claudette attribue une signification personnelle à ses apprentissages de l'Eutonie. Au sous-niveau du **renforcement**, Claudette consolide sa représentation de l'usage qu'elle peut faire de ses apprentissages en nommant la façon adroite d'agir et les comportements à modifier si elle souhaite agir en utilisant ses apprentissages. Par exemple, Claudette réussit une intervention auprès d'un élève en utilisant ses expériences de l'Eutonie. Par contre, à la fin de son intervention elle constate qu'elle se retrouve avec des tensions physiques et elle voit la façon dont elle devra procéder la prochaine fois pour se protéger de tels effets. Cette façon d'établir des lignes de conduite est un indice du sous-niveau du **renforcement**.

Le sous-niveau de la **personnalisation** correspond plus particulièrement à la façon dont la personne réalise l'apprentissage dans sa situation de vie. Le terme «réalise» indique que la personne est parvenue à utiliser ses apprentissages de l'Eutonie de la façon dont elle le souhaitait. Un exemple de ce sous-niveau est l'histoire de Claudette au cours de laquelle sa capacité à prendre conscience de ses appuis et de contrôler son tonus musculaire, lui a permis de mieux gérer sa fatigue afin de poursuivre ses activités.

Par ailleurs, le troisième niveau de la taxonomie fait aussi apparaître l'importance du lien affectif dans la démarche d'intégration des apprentissages dans la vie quotidienne. Tel que le souligne Côté (1991), c'est à cette étape que la personne attribue une signification particulière à l'apprentissage. Pour Claudette, ce lien affectif apparaît dans son discours au moment où elle exprime qu'elle **préfère** agir de la façon dont son apprentissage de l'Eutonie l'inspire plutôt que d'agir de toute autre façon. Ainsi, tel que l'induit le terme «identification», lorsqu'une personne se retrouve à cette étape de sa démarche, elle **préfère** agir de la façon dont ses apprentissages l'incitent à faire et y parvient.

Le bilan des niveaux d'intégration atteints (annexe 5) permet aussi de constater que trois autres histoires de Claudette se situent au deuxième niveau de la taxonomie, soit celui de la **participation** à l'apprentissage. La caractéristique de ce niveau est que la personne «explore l'apprentissage» qu'elle souhaite mettre en oeuvre dans cette situation de vie. Sa position expérimentielle l'amènera à essayer différentes façons d'utiliser l'apprentissage en question. À

cette étape de sa démarche, la personne ne sait pas comment se terminera son exploration. Toutefois, elle souhaite qu'elle lui soit utile et cet intérêt la motive à agir. Dans la taxonomie du domaine affectif, cette attitude se traduit par la **volonté d'agir**. La première histoire de Claudette est un très bel exemple du deuxième niveau. Lorsqu'elle se retrouve avec une douleur au dos et à la main, elle tente d'appliquer les principes de l'Eutonie à sa situation. Sa démarche vise alors à modifier sa position assise afin de «reproduire» le modèle de l'Eutonie.

Comme l'illustre ce dernier exemple, les trois histoires de Claudette qui se situent au deuxième niveau sont plus spécifiquement au sous-niveau de la **représentation**. À ce sous-niveau, la personne va être tentée de comparer sa présente situation à d'autres qui lui viennent de son contexte initial d'acquisition de cet apprentissage. Elle cherche les liens communs afin de voir comment elle pourra utiliser l'apprentissage en question. Ainsi, cette façon de procéder illustre que la personne est à construire sa représentation des actions possibles qu'elle pourra mettre en oeuvre. Un autre exemple de cette façon de procéder est lorsque Claudette observe la position corporelle de deux chanteuses. Cette observation l'amène d'abord à nommer les principes d'Eutonie qu'elle voit à travers leur façon de se tenir debout et de chanter. Par la suite, cette observation la renvoie à elle-même et elle modifie alors sa propre position assise afin de reproduire les principes de l'Eutonie qu'elle a notés chez ces chanteuses. Ce va et vient entre nommer les principes de la pratique corporelle et tenter de les reproduire dans la situation actuelle est un indice marquant de la deuxième étape du processus d'intégration des apprentissages dans sa vie quotidienne.

1.2 LES PARCOURS CARACTÉRISTIQUES D'INTÉGRATION DE CLAUDETTE

Faisant suite à cette première analyse des niveaux d'intégration atteints dans les histoires de Claudette, le deuxième regard que l'on pose sur ses témoignages est pour identifier un parcours d'intégration qui caractérise sa démarche. Tel que mentionné au début de ce chapitre, la notion de parcours a été retenue puisqu'elle permet de cerner le déroulement consécutif des actions entreprises pour atteindre un certain niveau de la taxonomie. Dans le cas de Claudette, deux parcours caractéristiques d'intégration se dégagent de ses histoires. Le premier parcours illustre comment la capacité d'observation de Claudette a créé une ouverture en elle et l'a amené à reproduire le modèle de l'Eutonie (tableau 31). Voici comment ce premier parcours se dessine:

Tableau 31: Premier parcours caractéristique d'intégration de Claudette.

PARCOURS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES	RÉSONANCE AFFECTIVE PENDANT LE PARCOURS
	NIVEAU 1: RÉCEPTIVITÉ Attention dirigée (1.3) Lorsque Claudette observe les gens autour d'elle, elle observe leur position corporelle et ceci la renvoie à elle-même, à sa propre position corporelle.
NIVEAU 2: PARTICIPATION Représentation (2.1) Claudette modifie alors sa position corporelle de façon à reproduire le modèle de l'Eutonie.	NIVEAU 2: RÉPONSE Satisfaction de répondre (2.3) Claudette voit que sa qualité de présence s'améliore lorsqu'elle modifie sa position corporelle.
	NIVEAU 3: VALORISATION Préférence pour une valeur (3.2) Claudette est «convaincue» de l'importance de cette façon de faire.

Ce parcours d'intégration de Claudette présente la démarche d'une personne qui débute son expérience en ayant une **attention dirigée** sur des principes d'apprentissages de l'Eutonie qu'elle a acquis et qu'elle peut reconnaître chez d'autres personnes. Cette capacité d'observation la projette dans une exploration de sa propre façon de reproduire le modèle de ces pratiques corporelles dans ses activités courantes. La **satisfaction** qu'elle en retire l'amène alors à **valoriser** cette façon de faire.

Le deuxième parcours caractéristique d'intégration de Claudette illustre son itinéraire lorsqu'elle est parvenue à réaliser l'apprentissage d'une façon personnelle (tableau 32). Voici comment il se présente:

Tableau 32: Deuxième parcours caractéristique d'intégration de Claudette.

PARCOURS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES	RÉSONANCE AFFECTIVE PENDANT LE PARCOURS
<p>NIVEAU 3: IDENTIFICATION Personnalisation (3.3) Claudette constate qu'elle parvient maintenant à faire des changements sans passer par des exercices d'Eutonie. Par exemple, un mouvement qui se produit involontairement dans son bassin, son tonus musculaire s'ajuste en pensant à ses appuis sur le sol.</p>	<p>NIVEAU 2: RÉPONSE Satisfaction de répondre (2.3) Claudette est heureuse de ces changements.</p>
	<p>NIVEAU 3: VALORISATION Engagement (3.3) Claudette agit donc de manière à augmenter ses possibilités de réaliser ces changements.</p>
<p>Renforcement (3.1) Par contre, il lui arrive de contacter ses limites dans sa capacité de <i>réaliser</i> ces changements. Quand elle se retrouve par exemple avec des tensions physiques après avoir aidé un de ses élèves. Elle se rappelle alors la façon adroite de faire pour y parvenir les prochaines fois.</p>	<p>Préférence pour une valeur (3.1) Revisant ainsi les règles de conduite qu'elle se donne, Claudette privilégie cette façon d'agir.</p>

Le deuxième parcours d'intégration qui ressort des histoires de Claudette présente un itinéraire qui débute lorsque la personne **personnalise** ses apprentissages. Heureuse de constater cette nouvelle capacité qu'elle possède, la personne **s'engage** alors à agir de façon à augmenter ses possibilités de réaliser ces apprentissages dans d'autres circonstances de sa vie quotidienne. Ainsi, la personne se donne des lignes de conduite afin de pouvoir répéter l'expérience puisque dorénavant elle **préfère** cette façon de faire à toute autre.

II - LE CAS DE EVE

Le chapitre précédent a permis d'observer que Eve a principalement recour à ses apprentissages du Feldenkrais lorsqu'elle tente de régler des malaises sur le plan émotionnel. Dans sa façon d'agir pour se soulager de ses malaises, Eve a tendance à d'abord faire appel à des processus cognitifs tels que «être attentive à ce qui se passe» afin d'effectuer une première lecture de la situation dans laquelle elle se retrouve. Par la suite elle met en oeuvre ses savoir-agir sur les plans sensoriel et émotionnel pour solutionner son problème.

Le profil de Eve permet de dégager différents types de parcours d'intégration. Elle est impliquée dans le domaine de l'éducation somatique depuis plusieurs années et son profil est un exemple de comment peut s'effectuer le passage d'une utilisation très près du modèle de la pratique (le deuxième niveau de la taxonomie) à une utilisation personnalisée et éloignée du contexte initial d'apprentissage. Ainsi, le profil de Eve annonce qu'elle a atteint des niveaux avancés du processus d'intégration.

2.1 BILAN DES NIVEAUX D'INTÉGRATION ATTEINTS

Le bilan des niveaux d'intégration atteints pour l'ensemble des histoires de Eve est le suivant: (1) une histoire dans la fermeture; (2) une histoire au premier niveau; (3) quatre histoires au deuxième niveau; (4) 12 histoires au troisième niveau et (5) trois histoires au quatrième niveau (annexe 4). Ainsi, ce bilan permet de constater que le niveau le plus élevé qu'elle atteint est le quatrième, soit celui de l'**intériorisation** de l'apprentissage. Toutefois, le niveau d'intégration le plus fréquemment atteint est celui de l'**identification** à l'apprentissage.

Au niveau de l'**intériorisation**, l'apprentissage influence le style de vie de la personne. En fait, c'est plus spécifiquement à ce quatrième niveau de la taxonomie expérientielle d'éducation que se présente le sous-niveau de l'**intégration**. À cette étape du processus, on observe que l'apprentissage amène des changements dans les croyances, les valeurs et les attitudes de l'apprenant. Dans le cas de Eve, les trois histoires qui atteignent le niveau d'**intériorisation** se situent plus spécifiquement au premier sous-niveau, l'**expansion**. Eve rapporte alors que l'influence de l'apprentissage du Feldenkrais apparaît dans différentes circonstances de sa vie courante. Voici ce qu'elle dit dans la conclusion de sa dixième histoire:

«J'arrive vraiment à faire des stops! Je me "court-circuite" souvent. Alors quand ça fait stop, je me demande: "où est-ce que tu étais?" Revient ici! Alors c'est comme cela que je me ramène. J'ai l'expérience que je suis en train de faire quelque chose mais que je ne suis pas là. Alors il y a un déclic qui me vient et qui me permet de revenir. Souvent ça m'amène à relâcher les bras, décontracter les fesses ou encore ralentir mes mouvements. Et tout de suite ça fait Haaaaaa ... Puis là, j'observe comment je respire, je regarde autour de moi, je vois où je suis, j'entends, je suis là! »

Ainsi, les trois indices d'intériorisation dans cet exemple sont: 1) les apprentissages portent des fruits; 2) l'apprentissage se produit dans des situations variées; et (3) l'apprentissage se manifeste aussi souvent que nécessaire.

Par ailleurs, le bilan des niveaux d'intégration atteints (annexe 5) fait apparaître que le niveau le plus fréquemment atteint dans les histoires de Eve est le troisième, soit celui de l'identification à l'apprentissage. Deux histoires atteignent le sous-niveau du renforcement et dix autres le sous-niveau de la personnalisation. La dominante du troisième niveau dans les témoignages de Eve permet de constater que globalement, Eve réalise ses apprentissages du Feldenkrais dans ses activités courantes.

Le troisième niveau de la taxonomie met en évidence que la personne est rendue à l'étape de maîtriser de façon personnelle l'apprentissage en question. La personne transforme alors l'apprentissage initial selon son style personnel. La troisième histoire de Eve est un exemple de cette transformation. Initialement, en Feldenkrais, on lui a enseigné à «amener sa conscience dans son mouvement» et à «revenir dans ses sensations». Dans le contexte de cette troisième histoire, Eve transforme ces savoir-agir et «écoute le mouvement de son estomac et de ses émotions»:

«Tu sais je me disais: pourquoi je continue de faire des régimes? Ça ne marchera pas parce que ça fait des années que j'en fais mais que ça ne marche pas! Je me demande pourquoi je continue à faire la même chose? Alors j'ai besoin de ces kilos! Et là, cette idée a fait un déclic dans ma tête! J'ai fait un lien avec mes activités dans l'eau: m'occuper de la peur ou bien m'occuper de mon mouvement? M'occuper de mon régime ou m'occuper de faire autre chose? (...) Je ne sais pas où ça va aller mais curieusement, depuis que j'ai réalisé que j'ai besoin de mes kilos, je n'ai plus été dans le même esprit. J'ai une autre façon de me sentir dans mon corps. Je ne

sais pas où ça veut aller mais je me dis: je suis ce que je sens et je ne veux plus suivre le régime des Weight-Watchers, des macrobiotiques ou des végétariens, je veux me suivre moi. (...) Cette façon de penser vient vraiment de Feldenkrais: écoute ton mouvement. Et je me dis: écoute le mouvement de ton estomac, écoute le mouvement de tes émotions Eve. Comme hier, je suis entrée dans la cuisine pendant que j'étais super énervée. Puis là je me suis mise à rire: Eve, t'es joyeuse, as-tu vraiment faim? Bien j'ai dit non, je n'ai pas faim, je suis joyeuse! Alors je suis sortie de la cuisine en riant. Pour moi c'était un indice. C'est une belle prise de conscience ça! »

Ainsi, les indices d'**identification** (troisième niveau) sont: 1) voir les obstacles que présente sa façon habituelle de faire des régimes qui ne marchent pas; 2) énoncer une meilleure façon de faire: «je veux me suivre moi»; 3) l'apprentissage initial en Feldenkrais qui consistait: «écoute ton mouvement»; prend une forme personnelle: «écoute le mouvement de ton estomac et de tes émotions» et 4) parvenir à suivre le mouvement de son estomac et de ses émotions dans l'épisode de la cuisine.

Finalement, quatre autres histoires de Eve se situent au deuxième niveau de la taxonomie, c'est-à-dire à l'étape de la **participation** à l'apprentissage. L'apprenant rendu à cette deuxième étape s'engage dans une démarche d'exploration de l'apprentissage. Dans le cas de Eve, trois de ses quatre histoires se situent plus spécifiquement au sous-niveau de la **modification**. Ainsi, lorsque Eve explore un apprentissage en particulier, elle entreprend une exploration personnelle en adaptant ses acquis à ses besoins. Voici un exemple d'adaptation dans la quatrième histoire de Eve:

«La seule idée de départ était: "je veux être attentive à ce qui se passe pendant que je vais faire cela". Et c'était la seule question avec laquelle je revenais toujours, un peu comme quand on fait du mouvement en Feldenkrais: qu'est-ce que tu sens? qu'est-ce qui se passe? où tu places ton pied? La seule différence est que je le faisais au niveau de mon état intérieur. Mais j'ai vite réalisé que cette différence avait aussi des répercussions sur ma façon de penser, comment je ressentais ce que je vivais. Alors au lieu de me taper dessus, je m'accueillais. Je n'étais plus pareille dans ma façon de toucher, de déposer des objets, de bouger ... Je suis allée faire des courses et je me sentais mouvante, j'étais super bien! Et quand mon état se perturbait, je revenais toujours à mon idée de départ: qu'est-ce qui se passe? Alors je me répétais: Moi, je choisis d'être juste présente à ce qui se passe. »

Ainsi, lorsque Eve adapte ses acquis à ses besoins, elle s'approprie de façon de plus en plus personnelle ses apprentissages du Feldenkrais. Et tel qu'il sera possible de l'observer dans les parcours d'intégration qui se dégagent de ses histoires, cette démarche caractéristique de Eve au sous-niveau de la **modification**, est un premier pas vers l'**identification** à ses apprentissages.

2.2 PARCOURS CARACTÉRISTIQUES D'INTÉGRATION DE EVE

L'analyse des niveaux d'intégration atteints dans les histoires de Eve, permet de dégager trois différents parcours qui caractérisent sa démarche. Le premier illustre une progression constante du premier au troisième niveau de la taxonomie (tableau 33). Le deuxième débute au deuxième niveau de la taxonomie et se termine à l'étape de l'**identification** à l'apprentissage (tableau 34). Puis le troisième parcours présente une démarche originale que j'ai nommé le double temps «Conscience/Réalisation» (tableau 35). Ce dernier parcours se distingue des autres parcours observés jusqu'à présent car il débute au premier niveau (l'ouverture) et passe immédiatement au troisième (l'identification), sans avoir recours à la deuxième étape d'exploration de l'apprentissage (la participation).

Le premier parcours caractéristique d'intégration de Eve (tableau 33) débute lorsqu'elle exprime son **ouverture** à l'utilisation d'un apprentissage somatique dans la situation dans laquelle elle se retrouve. Ses premières actions vont alors être de tenter de reproduire le modèle que lui suggère sa pratique du Feldenkrais (deuxième niveau). La **satisfaction** qu'elle en retire la motive alors à progressivement **modifier** l'apprentissage en question afin qu'il réponde de plus en plus à ses besoins. Cette démarche débouche sur un vécu de la pensée où Eve explicite très clairement la «façon adroite» de faire pour parvenir à ses fins et modifier certains comportements en conséquence. Elle **s'engage** ensuite à agir selon la façon qu'elle vient de mettre au clair, la **préférant** à toute autre possibilité d'action.

Tableau 33: Premier parcours caractéristique d'intégration de Eve.

PARCOURS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES	RÉSONANCE AFFECTIVE PENDANT LE PARCOURS
NIVEAU 1: OUVERTURE Eve exprime ses intentions.	NIVEAU 1: RÉCEPTIVITÉ Eve est consciente de sa réalité.
NIVEAU 2: PARTICIPATION Représentation (2.1) Eve débute ses expériences en reproduisant le modèle que lui propose sa pratique du Feldenkrais.	NIVEAU 2: RÉPONSE Satisfaction de répondre (2.3) Eve en tire une satisfaction personnelle.
Modification (2.2) Eve adapte ensuite l'apprentissage du Feldenkrais qu'elle a retenu de façon à répondre à son besoin dans cette situation.	
	NIVEAU 3: VALORISATION Préférence pour une valeur (3.2) Eve préfère cette façon d'agir à toutes autres possibilités.
NIVEAU 3: IDENTIFICATION Renforcement (3.1) Eve voit la «façon adroite» de faire et ses comportements à modifier pour atteindre ce qu'elle recherche.	
Personnalisation (3.3) Eve préfère cette façon de faire et parvient à la mettre en oeuvre.	Engagement (3.3) Eve est engagée à agir de cette façon dans les diverses circonstances de sa vie.

Toutefois, malgré ce type de parcours sans embûches apparentes, Eve vit des situations qu'elle dit «trop confrontantes» et qui l'amènent à exprimer ses limites quant à la possibilité de mettre ses apprentissages du Feldenkrais à son service. Elle vit alors un **assentiment** (deuxième niveau de la taxonomie du domaine affectif) vis-à-vis ce qu'elle fait. Elle est habitée par une **volonté d'agir** car elle **valorise** la façon de faire que lui propose Feldenkrais, toutefois elle sait déjà qu'elle ne le fera pas dans cette situation. Voici un passage de la treizième histoire qui illustre ce propos de Eve:

«Dans l'eau profonde ma qualité change. C'est donc là que je me suis dit: c'est trop! Le défi est trop grand en ce moment. Ça ne veut pas dire que tu ne pourras pas jouer avec tes mouvements dans l'eau profonde un jour, mais en ce moment c'est trop demandant! »

Ainsi, les témoignages de Eve permettent de voir que dans des situations de trop grandes confrontations, la personne va, soit retourner dans l'exploration de ses ressources (deuxième niveau), soit ne rien faire du tout, comme c'est le cas dans la douzième histoire où Eve reste dans la fermeture.

Le deuxième parcours d'intégration (tableau 34) débute lorsque la personne raconte directement comment elle a agit lorsqu'elle reproduit le modèle de ses apprentissages corporels (deuxième niveau). Dans le cas de Eve, elle raconte comment elle reproduit le modèle de Feldenkrais mais aussi comment elle le **modifie** afin de l'adapter à ses besoins. La **satisfaction** personnelle qu'elle en retire l'amène alors à voir la «façon adroite» de faire et agit de cette façon **personnalisée**.

Tableau 34: Deuxième parcours caractéristique d'intégration de Eve.

PARCOURS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES	RÉSONANCE AFFECTIVE PENDANT LE PARCOURS
<p>NIVEAU 2: PARTICIPATION Représentation (2.1) Eve débute ses expériences soit en reproduisant le modèle que lui propose sa pratique du Feldenkrais.</p>	<p>NIVEAU 2: RÉPONSE Volonté d'agir (2.1) Dans ces deux cas possibles, Eve démontre une volonté d'agir dans ces situations.</p>
<p>OU Modification (2.2) soit en adaptant l'apprentissage du Feldenkrais qu'elle a retenu, à son besoin dans cette situation.</p>	
	<p>Satisfaction de répondre (2.3) Eve en tire alors une satisfaction personnelle.</p>
<p>NIVEAU 3: IDENTIFICATION Renforcement (3.1) Eve voit la «façon adroite» de faire et ses comportements à modifier pour atteindre ce qu'elle recherche.</p>	<p>NIVEAU 3: VALORISATION Eve valorise cette façon de faire.</p>
<p>Personnalisation (3.3) Eve va alors agir de cette façon dans les diverses circonstances qu'elle vit.</p>	

Enfin, le troisième parcours caractéristique d'intégration de Eve (tableau 35) illustre le double temps «Conscience/Réalisation». Ce parcours s'amorce à la première étape de la taxonomie. Eve prend alors conscience de ce qu'elle vit dans ces circonstances et perçoit l'apprentissage du Feldenkrais qu'elle peut mettre à son service. Par la suite, elle agit immédiatement d'une façon personnalisée et avec succès. C'est à la suite de cette réalisation que Eve revoit la «façon adroite» d'agir et s'engage à agir ainsi dans le plus de circonstances possibles.

La particularité que fait apparaître ce troisième parcours est que l'adepte n'a pas recour à la deuxième étape de la participation à l'apprentissage. Ce parcours pourrait sous-entendre qu'un «effet cumulatif» des expériences amène la personne à ne plus avoir besoin d'explorer ses apprentissages dans le contexte de la vie réelle. À mon avis, la répétition d'expériences au cours desquelles la personne a fait plusieurs explorations de divers apprentissages contribue à sa progression pour l'atteinte d'un niveau supérieur d'intégration. De cette manière, ses multiples explorations «laissent des traces» et quand survient des situations semblables, l'adepte peut immédiatement passer à l'étape suivante grâce à ces empreintes. Dans le cas de Eve, sept histoires illustrent ce double temps «Conscience/Réalisation». Toutefois, les témoignages recueillis dans le cadre de cette étude ne permettent pas d'identifier à partir de quel moment cette masse critique de matériaux disponibles se produit et comment elle opère chez l'adepte. Ce questionnement pourrait faire l'objet de futures recherches.

Tableau 35: Troisième parcours caractéristique d'intégration de Eve.

PARCOURS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES	RÉSONANCE AFFECTIVE PENDANT LE PARCOURS
NIVEAU 1: OUVERTURE Disposition (1.3) Eve perçoit l'apprentissage possible dans ces circonstances et est disposée à y porter attention.	NIVEAU 1: RÉCEPTIVITÉ Eve est consciente de sa réalité.
NIVEAU 3: IDENTIFICATION Personnalisation (3.3) Eve préfère cette façon de faire à d'autres possibilités et va agir de cette façon dans les diverses circonstances qu'elle vit.	
Renforcement (3.1) Faisant suite à cette réalisation, Eve reconsidère la façon adroite d'agir et les comportements qu'elle doit modifier si elle souhaite de nouveau agir de cette façon.	NIVEAU 3: VALORISATION Engagement (3.3) Eve est engagée à développer cette façon d'agir dans le plus de circonstances possibles qu'elle vit.

III - LE CAS DE IRIS SAUVAGE

Au tout début de ce projet de recherche, Iris Sauvage a mentionné qu'elle souhaite faire une place particulière à sa pratique de l'Eutonie dans sa vie quotidienne. Cette intention s'est donc reflétée dans ses histoires car elle a accordé beaucoup d'importance à faire ses exercices d'Eutonie à la maison. Ainsi, ce trait caractéristique chez Iris Sauvage annonce qu'elle est au tout début de sa démarche d'intégration. Par contre, comme on a pu le constater dans le chapitre précédent, elle utilise ses apprentissages de l'Eutonie dans divers types de circonstances. Et tout comme Claudette, les savoir-agir qu'elle met en oeuvre dans ses histoires sont principalement sur le plan corporel.

3.1 BILAN DES NIVEAUX D'INTÉGRATION ATTEINTS

À la lecture du bilan des niveaux d'intégration atteints pour l'ensemble des histoires d'Iris Sauvage, on observe que (1) six histoires se situent au deuxième niveau et (2) six histoires sont au troisième niveau (annexe 4). Des six histoires qui atteignent le deuxième niveau, cinq sont plus spécifiquement au sous-niveau de la **représentation**. Comme nous l'avons déjà observé dans le cas de Claudette, ce sous-niveau fait apparaître l'étape où la personne reproduit le modèle des apprentissages qu'elle a acquis. Dans le cas d'Iris Sauvage, comme elle a déjà exprimé l'importance qu'elle accorde à faire ses exercices d'Eutonie à la maison, le sous-niveau de la représentation confirme sa démarche.

Par ailleurs, des six histoires d'Iris Sauvage qui ont atteint le troisième niveau, deux se situent au sous-niveau du **renforcement** et les quatre autres sont au sous-niveau de la **personnalisation**. Ainsi, dans ces quatre circonstances où Iris Sauvage atteint le sous-niveau de la personnalisation, elle constate que ses pratiques régulières d'exercices d'Eutonie commencent à porter fruit et lui permettent de faire des changements, de mieux sentir ses tensions physiques ou encore de modifier son attitude face aux travaux qu'elle a à faire à la maison. Les témoignages d'Iris Sauvage démontrent donc l'importance du deuxième niveau dans une démarche d'intégration de ses apprentissages dans sa vie quotidienne. À mon avis, c'est en effectuant des aller-retour entre ses exercices d'Eutonie et en répétant cette façon de faire dans d'autres contextes (indice du sous-niveau renforcement), qu'Iris Sauvage est à l'occasion parvenue à réaliser ses acquis de l'Eutonie dans les quatre circonstances qui ont atteint le sous-niveau de la personnalisation.

3.2 PARCOURS CARACTÉRISTIQUES D'INTÉGRATION D'IRIS SAUVAGE

Ainsi, deux parcours caractéristiques de la démarche d'intégration de Iris Sauvage se dégagent de l'analyse de ses histoires. Le premier parcours est présenté au tableau 36. Il illustre l'étape où Iris Sauvage reproduit le modèle de l'Eutonie. Le deuxième parcours d'intégration (tableau 37) présente le cheminement d'Iris Sauvage lorsqu'elle progresse d'une étape à l'autre de la taxonomie jusqu'à ce qu'elle atteigne le niveau de l'**identification** à l'apprentissage.

Dans le premier parcours d'intégration, la personne accorde beaucoup d'importance à ses exercices à la maison et se donne des conditions afin de réaliser cette intention. Ceci se situe dans la **volonté d'agir** du deuxième niveau. Ainsi, quand elle est dans de bonnes conditions,

elle fait ses exercices et en retire une **satisfaction** personnelle. Toutefois, lorsqu'elle se retrouve dans des circonstances où elle vit des malaises, elle ne parvient plus à faire ses exercices et questionne alors l'apport de ces pratiques corporelles dans sa vie; ceci s'exprime par un **assentiment**.

Tableau 36: Premier parcours caractéristique d'intégration d'Iris Sauvage.

PARCOURS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES	RÉSONANCE AFFECTIVE PENDANT LE PARCOURS
NIVEAU 2: PARTICIPATION Représentation (2.1) Iris Sauvage fait des exercices d'Eutonie à la maison.	NIVEAU 2: RÉPONSE Volonté d'agir (2.2) Iris Sauvage choisit volontairement de faire ses exercices.
	Satisfaction de répondre (2.2) La majorité du temps Iris en retire une satisfaction personnelle.
	Assentiment (2.1) Toutefois, Iris Sauvage voit qu'elle ne peut pas les faire quand elle souffre de malaises. En pareils cas, elle questionne l'apport de cette pratique dans sa vie.

Le deuxième parcours d'intégration d'Iris Sauvage, pour sa part, débute au deuxième niveau de la taxonomie: la **participation**. Habitée par une **volonté d'agir**, Iris Sauvage amorce sa démarche en adaptant ses apprentissages de l'Eutonie aux besoins qu'elle ressent dans ces circonstances. Ses expériences sont positives et lui procurent une **satisfaction** personnelle. Elle va alors **valoriser** cette façon de faire plutôt que de poursuivre de vieilles habitudes. Elle agit alors de façon à développer cette façon de faire.

Tableau 37: Deuxième parcours caractéristique d'intégration d'Iris Sauvage.

PARCOURS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES	RÉSONANCE AFFECTIVE PENDANT LE PARCOURS
NIVEAU 2: PARTICIPATION Modification (2.2) Iris Sauvage est dans des circonstances où elle adapte ses apprentissages de l'Eutonie à ses besoins.	NIVEAU 2: RÉPONSE Volonté d'agir (2.2) Iris Sauvage choisit volontairement d'agir de cette façon dans ces circonstances.
	Satisfaction de répondre (2.3) Elle en retire une satisfaction personnelle.
NIVEAU 3: IDENTIFICATION Renforcement (3.1) Après plusieurs expériences positives, Iris Sauvage sent de mieux en mieux ce qui se passe en elle.	
Personnalisation (3.3) Elle va alors agir de façon à développer cette façon de faire plutôt que de poursuivre ses vieilles habitudes.	NIVEAU 3: VALORISATION Iris Sauvage valorise les principaux apprentissages qu'elle a retenu de sa pratique de l'Eutonie et va faire en sorte de les mettre en oeuvre quand cela lui semblera possible.

IV - LE CAS DE JACQUES

Le trait caractéristique de Jacques est d'utiliser essentiellement ses processus cognitifs pour faire la lecture de ce qu'il vit et agir sur ses malaises. Tel qu'il a été possible de l'observer dans le chapitre précédent, l'«attitude réflexive» de Jacques est constante, et ce, même s'il rapporte une variété de circonstances au cours desquelles il a fait appel à ses apprentissages. Ainsi, le parcours d'intégration qu'annonce les histoires de Jacques se situe principalement au troisième niveau de la taxonomie expérientielle d'éducation: l'**identification** à l'apprentissage. Voici comment Jacques définit, en ses propres mots, la notion de transfert d'apprentissages (tiré de la sixième histoire):

«(...) ce que je voyais dans l'intégration, c'était la façon dont je pouvais moi, à travers le brouhaha de ma vie, réussir à me raccrocher le plus souvent possible à ces deux éléments, le souffle et le mouvement, pour ne pas sortir, ne pas être distrait par ce qui est là. »

4.1 BILAN DES NIVEAUX D'INTÉGRATION ATTEINTS

Le bilan des niveaux d'intégration atteints pour chacune des histoires de Jacques permet de constater que le niveau le plus élevé qu'il atteint est le quatrième, soit l'**intériorisation**. Toutefois, telle que le présente les résultats du bilan suivant, le niveau d'intégration le plus souvent atteint dans le cas de Jacques est le troisième: (1) une histoire au premier niveau; (2) une histoire au deuxième niveau; (3) sept histoires au troisième niveau et (4) une histoire au quatrième niveau (annexe 4).

Jacques se retrouve donc à l'étape de la consolidation de sa représentation de ses apprentissages de pratiques méditatives et du Yoga. À cette troisième étape de sa démarche d'intégration, la façon dont la personne s'exprime reflète qu'elle prend une distance vis-à-vis son expérience et elle attribue alors une signification particulière à l'apprentissage en question. Voici un exemple tiré de la deuxième histoire de Jacques:

«Cette vigilance là, c'est vraiment une espèce de clef importante dans l'appropriation de mes émotions. Cette situation est un exemple où la vigilance, la présence que j'ai eu à essayer la table m'a permis de mieux me sentir et de voir immédiatement le germe de l'émotion se pointer la tête. (...) Chose que je trouvais très difficile au début, entre autre l'année passée, mais maintenant c'est quelque chose pour moi qui me parle de plus en plus et j'aimerais avoir la possibilité de me donner cela encore plus souvent. »

Dans les quatre histoires situées au sous-niveau du **renforcement**, Jacques répète la façon adroite d'agir et en dégage ainsi des lignes de conduite. Tandis que dans les trois histoires où Jacques est rendu au sous-niveau de la **personnalisation**, l'aspect affectif est encore plus présent dans ses expériences. Jacques exprime alors sa **préférence** pour agir de cette façon plutôt que toute autre possibilité qui se présente à lui. Voici un passage de la neuvième histoire qui illustre le sous-niveau de la personnalisation:

«Ce qui est le fun là-dedans, c'est que je commence vraiment, dans ces moments d'anxiété, à comprendre un petit peu mieux tout ce qui est écrit sur l'espace intérieur que l'on a en chacun de nous et qui est qualifié d'immuable, de calme, de havre ... C'est un recours en cas de besoin et jeudi c'était rassurant parce que j'ai pu être en contact avec ça. Puis j'ai envie de l'arroser, de l'alimenter cette possibilité là d'entrer en contact avec mon espace intérieur. Et c'est ce que je suis en train de faire quand j'attache mon insécurité à cet espèce d'espace intérieur là, mon anxiété disparaît. L'insécurité que je porte peut finalement devenir légère quand je me rattache à cet espace là au lieu de laisser l'anxiété prendre le dessus. »

4.2 PARCOURS CARACTÉRISTIQUE D'INTÉGRATION DE JACQUES

Un parcours caractéristique des histoires d'intégration de Jacques se dégage donc de ses témoignages. Comme le présente le tableau 38, le parcours caractéristique d'intégration de Jacques illustre la démarche d'une personne qui débute son expérience en prenant **conscience** de ce qu'elle vit dans cette circonstance. Jacques va alors agir en **modifiant** ses apprentissages somatiques à ses besoins. Par ailleurs, Jacques possède un apprentissage majeur, il s'agit d'une «qualité de présence» et il **valorise** cette façon d'être dans le plus de situations possibles.

Tableau 38: Parcours caractéristique d'intégration de Jacques.

PARCOURS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES	RÉSONANCE AFFECTIVE PENDANT LE PARCOURS
	NIVEAU 1: RÉCEPTIVITÉ Conscience (1.1) Jacques débute la majorité de ses histoires en explicitant clairement ce qu'il vit dans chacune de ces circonstances.
NIVEAU 2: PARTICIPATION Modification (2.2) Lorsqu'il s'agit de faire appel à ses apprentissages en éducation somatique, Jacques les réinvestit et les adapte immédiatement à ses besoins.	Il est alors dans une volonté d'agir .
NIVEAU 3: IDENTIFICATION Renforcement (3.1) Jacques possède un apprentissage majeur qu'il réinvestit dans plusieurs situations qu'il vit.	Il valorise cette façon de faire et d'être dans le plus de situations possibles.
Personnalisation (3.3) Jacques préfère être et agir de la façon qu'il privilégie. Toutefois, bien qu'il n'y parvienne pas dans toutes les circonstances, il souhaite développer cette qualité davantage.	

V - LE CAS DE FEMME HÉRON

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que Femme Héron fait principalement appel à ses apprentissages de l'Eutonie dans des activités de loisir. Toutefois, comme elle éprouve des difficultés dans la majorité de ces circonstances, elle réinvestit ses savoir-agir sur les plans corporel et de la pensée pour se soulager de ses malaises. Ainsi, plus de la moitié des histoires de Femme Héron débute avec un vécu de la pensée. D'ailleurs, dans son cas comme dans celui

de Eve, le double temps «Conscience/Réalisation» caractérise sa démarche d'intégration de ses apprentissages de l'Eutonie dans sa vie quotidienne.

Ces premières observations annoncent donc que Femme Héron se situe principalement au troisième niveau de la taxonomie expérientielle d'éducation: l'**identification**. Ainsi, tel que le présente le bilan des niveaux d'intégration atteints pour l'ensemble des histoires de Femme Héron: (1) deux histoires se situent au deuxième niveau et (2) sept histoires sont au troisième niveau.

5.1 BILAN DES NIVEAUX D'INTÉGRATION ATTEINTS

Parmi les sept histoires de Femme Héron qui ont atteints le niveau de l'**identification** à l'apprentissage, une est au sous-niveau du **renforcement** et les six autres sont au sous-niveau de la **personnalisation** (annexe 4). Ainsi, la dominante de ce dernier sous-niveau au sein des histoires de Femme Héron permet de constater que globalement, elle réalise ses apprentissages de l'Eutonie dans ses activités courantes. Le lecteur se rappellera que le verbe «réaliser» utilisé dans la taxonomie, signifie que la personne est parvenue à utiliser ses apprentissages de la façon dont elle le souhaitait. Voici un exemple de *réalisation* telle que définie dans la taxonomie qui se présente dans une histoire de Femme Héron:

«J'ai remarqué cela un moment donné. J'étais assise par terre avec ma fille, on jouait avec des blocs ensemble. Puis tout d'un coup, tout en jouant, j'ai ressenti que mon corps avait besoin de s'étirer, de bouger ou de changer de posture. Je m'en suis aperçue et j'ai tout simplement changé ma position. Pour moi, c'est une capacité d'ajustement. Puis il se passe la même chose au piano. Il y a la conscience de ce qui se passe dans mon corps pendant que je pratique, puis il y a la capacité de m'ajuster quand j'ai un senti particulier au niveau physique. »

Par ailleurs, le double temps «Conscience/Réalisation» qui a été mis à jour dans les histoires de Eve, se retrouve aussi dans les témoignages de Femme Héron. En fait, ce parcours caractérise la démarche d'intégration de Femme Héron. Toutefois, la dominante d'un savoir-agir sur le plan des processus cognitifs est marquant chez elle. Il s'agit d'une capacité de «faire des ajustements». Voici un exemple du double temps «Conscience/Réalisation» tiré des histoires de Femme Héron et qui présente aussi la présence du savoir-agir «faire des ajustements»:

«Ma fille est inconfortable les pieds trempés et me demande de la prendre dans mes bras. Curieusement, son poids me fait sentir plus légère, comme si aujourd'hui, avec un poids supplémentaire, la conscience de mon corps s'accroît. Je sens mieux mes pieds et tout le bas de la jambe.

Intérieurement je m'ajuste. Mon corps cherche la liberté et la mobilité des articulations en même temps que je porte ma fille. En cherchant la facilité dans l'expérience de porter mon enfant, mon tonus s'allège lorsque je repousse le sol et que je laisse l'onde de «la repousser» du sol passer au travers la structure osseuse de mon corps. C'était curieux. C'est comme si au lieu de sentir la lourdeur je sentais tout à coup une légèreté. Comme si je sentais bien son poids à elle et puis ma possibilité à moi de la porter. »

Dans cet exemple, le premier paragraphe présente le premier niveau de la taxonomie. Femme Héron prend **conscience** de ce qui se produit pour elle dans cette situation: le poids de sa fille lui fait sentir une sensation de légèreté et elle sent mieux ses jambes. Et le deuxième paragraphe présente le troisième niveau. Femme Héron **réalise** alors l'apprentissage de «faire des ajustements». Son corps cherche la liberté et la mobilité, son tonus s'allège et elle sent «la repousser» du sol passer au travers sa structure osseuse. Ainsi, Femme Héron passe directement du premier au troisième niveau, sans avoir recouru à l'étape de la participation à l'apprentissage, c'est-à-dire le deuxième niveau.

5.2 PARCOURS CARACTÉRISTIQUE D'INTÉGRATION DE FEMME HÉRON

Le parcours caractéristique d'intégration de Femme Héron (tableau 39) présente la démarche d'une personne qui débute son expérience en explicitant clairement ce qu'elle vit dans sa situation. Outillée de cette prise de conscience, elle parvient immédiatement à réaliser l'apprentissage de façon **personnelle**. Dans de telles circonstances, Femme Héron **préfère** agir de cette façon afin d'augmenter ses possibilités de développer ce type de comportements.

Toutefois, il arrive quelques circonstances où Femme Héron revient aux principes de l'Eutonie. Dans tels cas, la difficulté éprouvée confronte Femme Héron dans ses limites et l'amène à revenir à la deuxième étape afin d'explorer à nouveau de nouvelles possibilités d'action (modification de l'apprentissage). Elle vit alors un **assentiment**. Ces circonstances se

produisent entre autre dans la deuxième et la sixième histoires de Femme Héron. Voici un exemple de confrontation tiré de la deuxième histoire:

«Si j'avais écouté mon réflexe instinctif je serais sortie! Mais je ne suis pas partie parce que j'avais déjà vécu une expérience semblable auparavant. Que je sois chez-moi, au restaurant ou ailleurs, quand je sens monter cette angoisse en moi, il n'y a rien à faire. Alors là je me suis dit: si je pars, de toute façon le problème reste le même, je vais donc essayer de faire ce que je peux pour vivre cela le mieux possible. Alors ça m'a amené à prendre soin de moi.

J'ai donc ramené ma conscience à la réalité de ma position sur le fauteuil, cherchant une posture plus confortable. Détendre mes épaules et mes bras, masser un peu cet espace près du coude où je sens de la douleur, tout en tentant d'identifier clairement où ça m'élanche. Je me suis faite la plus accueillante possible, cherchant à me recevoir. »

Dans le premier paragraphe, Femme Héron explique comment son sentiment d'angoisse la confronte et l'oblige à prendre soin d'elle-même. Puis dans le deuxième paragraphe, elle explicite ce qu'elle fait pour prendre soin d'elle-même, c'est-à-dire revenir aux principes de base comme chercher une posture plus confortable.

Tableau 39: Parcours caractéristique d'intégration de Femme Héron.

PARCOURS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES	RÉSONANCE AFFECTIVE PENDANT LE PARCOURS
	NIVEAU 1: RÉCEPTIVITÉ Conscience (1.1) Femme Héron débute la majorité de ses histoires en explicitant clairement ce qu'elle vit dans chacune de ces circonstances.
NIVEAU 3: IDENTIFICATION Personnalisation (3.3) Femme Héron réalise immédiatement l'apprentissage somatique retenue dans chacune de ces situations.	NIVEAU 3: VALORISATION Engagement (3.3) Femme Héron préfère agir de la façon qu'elle a retenue et profite de ses situations de vie pour augmenter ses possibilités d'agir de cette façon.
TOUTEFOIS NIVEAU 2: PARTICIPATION Modification (2.2) Il arrive quelques occasions où Femme Héron revient aux principes de l'Eutonie. Dans ces cas elle les adapte à ses besoins.	NIVEAU 2: RÉPONSE Assentiment (2.1) Dans ces circonstances, Femme Héron perçoit ses limites tant qu'à la possibilité de réaliser l'apprentissage somatique souhaité dans ces situations.

VI- LE CAS DE STELLA

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que Stella utilise ses apprentissages somatiques dans une variété de circonstances où elle éprouve principalement des difficultés sur le plan émotionnel. Stella a alors recours à diverses stratégies pour se soulager de ces malaises. Sa démarche d'intégration va donc tantôt emprunter un parcours qui progresse selon les niveaux de la taxonomie. Dans tels cas, toutes les étapes sont présentes dans son expérience et elles semblent l'aider dans l'atteinte de ses intentions. Par contre, il se produit d'autres circonstances au cours desquelles Stella va agir différemment et dans ces cas, elle passe directement d'une prise de

conscience de ce qu'elle vit dans cette situation, à un agir précis pour solutionner sa difficulté. Ainsi, le profil de Stella laisse présager qu'elle a atteint des niveaux avancés du processus d'intégration, mais tout en accordant encore de l'importance à certains niveaux inférieurs tel que l'étape de la participation à l'apprentissage (deuxième niveau).

6.1 BILAN DES NIVEAUX D'INTÉGRATION ATTEINTS

À la lecture du bilan des niveaux d'intégration atteints pour l'ensemble des histoires de Stella on observe que (1) une histoire est située au deuxième niveau; (2) neuf histoires sont au troisième niveau et (3) une histoire est au quatrième niveau (annexe 4). Ainsi, le niveau d'intégration le plus élevé que Stella a atteint est le quatrième, soit l'**intériorisation** de l'apprentissage. Toutefois, seule la deuxième histoire de Stella se situe à ce niveau. Dans cette histoire, Stella raconte qu'initialement elle avait pour intention d'être moins rigide dans sa tête et dans son corps. Toutefois, c'est en observant que son ouverture était seulement dans sa tête et n'apparaissait pas dans ses gestes, qu'elle débute une démarche particulière pour être moins rigide. Les indices d'intériorisation dans cette histoire apparaissent au moment où Stella attribue une valeur particulière à la notion de rigidité dans sa vie. La rigidité n'est plus une attitude dont il faut se débarrasser à tout prix, mais devient plutôt une façon d'être qui peut lui rendre service à l'occasion. Voici comment elle commente cette prise de conscience:

«J'ai le goût de trouver un autre mot pour la rigidité parce que je ne veux pas tout perdre de cette rigidité-là. Je vois qu'il y a des choses importantes pour moi là-dedans. Des fois j'ai tendance à la voir négativement, mais je vois maintenant que ça m'apporte d'autres choses. Pour moi c'est une grande capacité d'adaptation. Des fois c'est de reconnaître que le programme est changé et il faut être capable de se virer de bord dans ce temps-là. Par contre, il ne faut pas se perdre de vue. »

Par ailleurs, le niveau d'intégration le plus fréquemment atteint par Stella est le troisième, c'est-à-dire l'**identification** à l'apprentissage. Tel que le présente le bilan des niveaux d'intégration atteints (annexe 4) neuf des 11 histoires de Stella se situent à ce niveau, et de ces neuf histoires, six sont au sous-niveaux de la **personnalisation**. Ainsi, comme le lecteur est à même de le constater, plusieurs histoires recueillies dans le cadre de cette étude sont à ce sous-niveau de la taxonomie. Dans le cas de Stella, ces six histoires font ressortir ses **préférences** pour agir de la façon dont ses apprentissages somatiques l'incitent à le faire. La différence qui s'établit entre les deux histoires au sous-niveau du **renforcement** et celle au sous-niveau du **partage**, est la

façon dont ces histoires se terminent. Ainsi, au sous-niveau du renforcement, Stella répète l'apprentissage en question tout en se donnant des lignes de conduites pour les autres situations à venir. Tandis qu'au sous-niveau du partage, Stella partage son expérience avec des personnes de son entourage et leur demande de l'aider. Voici un exemple de ce sous-niveau:

«Puis quand le déclic s'est fait, ça m'a encore plus conscientisée que le corps et l'esprit vont de pair. Ça me plaît tu sais, parce qu'on a toujours des rêves ou des orientations dans la vie et souvent ce sont ces choses là qui nous font avancer et qui nous donnent le goût d'aller plus loin. Alors moi, quand j'ai vu que j'étais capable par moments de m'ouvrir, de sortir de ma rigidité, bien j'ai demandé à des personnes qui sont proches, je leur ai parlé de ma démarche et je leur ai demandé de m'aider. Comme moi t'as juste à me toucher la région où tu vois qu'il y a de la rigidité pour que je m'en aperçoive ... oui, je sais c'est personnel, mais à quelque part on peut s'entraider là-dedans. »

6.2 PARCOURS CARACTÉRISTIQUES D'INTÉGRATION DE STELLA

Ainsi, les parcours d'intégration qui caractérisent la démarche de Stella sont au nombre de deux. D'abord, un premier parcours qui débute au premier niveau de la taxonomie (tableau 40). Stella prend conscience de ce qu'elle vit dans cette circonstance. Tentant alors de répondre à ses besoins, elle va modifier un apprentissage somatique à cette situation. La satisfaction personnelle qu'elle en retire la motive alors à répéter l'expérience et à établir des façons adroites de faire, à la lumière de ses préférences.

Tableau 40: Premier parcours caractéristique d'intégration de Stella.

PARCOURS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES	RÉSONANCE AFFECTIVE PENDANT LE PARCOURS
	NIVEAU 1: RÉCEPTIVITÉ Consciente de sa réalité (1.1) Stella débute ses histoires en explicitant clairement ce qu'elle vit dans chacune de ces circonstances.
NIVEAU 2: PARTICIPATION Modification (2.2) Stella adapte les apprentissages qu'elle a retenu de ses pratiques corporelles afin qu'ils répondent à ses besoins dans ces circonstances.	NIVEAU 2: RÉPONSE Satisfaction personnelle (2.3) Stella retire des bienfaits de l'utilisation de ces apprentissages.
NIVEAU 3: IDENTIFICATION Renforcement (3.1) Stella va répéter l'expérience d'utiliser ses apprentissages dans diverses situations et va ainsi établir des façons adroites de faire, à la lumière de ses préférences.	NIVEAU 3: VALORISATION Préférence (3.2) Stella va alors favoriser cette façon d'agir plutôt que toute autre.

Le deuxième parcours caractéristique d'intégration de Stella correspond au double temps «Conscience/Réalisation» observé chez Eve et Femme Héron. Il est intéressant de noter que ce type de parcours a été observé chez les trois personnes qui ont une pratique professionnelle dans le domaine de l'éducation somatique. Peut-être sommes-nous en présence d'un type de parcours qui s'acquiert seulement lorsque la personne a atteint un certain niveau d'intégration et qu'elle y soit parvenue dans un certain nombre d'expériences. Cette question déjà formulée dans l'analyse du cas de Eve: y a-t-il un «effet cumulatif» des expériences qui permet à la personne de progresser à des niveaux supérieurs de la taxonomie sans avoir besoin de passer par toutes les étapes? Ce questionnement demeure fort intéressant pour d'éventuelles études sur le processus d'intégration des apprentissages dans la vie quotidienne. Le tableau 41 présente le deuxième parcours qui caractérise la démarche d'intégration de Stella.

Tableau 41: Deuxième parcours caractéristique d'intégration de Stella.

PARCOURS D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES	RÉSONANCE AFFECTIVE PENDANT LE PARCOURS
	NIVEAU 1: RÉCEPTIVITÉ Consciente de sa réalité (1.1) Stella débute ses histoires en explicitant clairement ce qu'elle vit dans chacune de ces circonstances.
NIVEAU 3: IDENTIFICATION Personnalisation (3.3) L'apprentissage somatique que Stella retient se produit dans des circonstances que Stella vit.	NIVEAU 3: VALORISATION Préférence (3.2) Ces apprentissages correspondent aux préférences de Stella.
	Engagement (3.3) Stella agit de façon à augmenter ses possibilités de développer ces comportements dans sa vie courante.

VII - SYNTHÈSE DES PARCOURS D'INTÉGRATION POUR L'ENSEMBLE DES HISTOIRES RECUEILLIES.

4.1 DES STRATÉGIES PERSONNELLES D'INTÉGRATION

La classification des histoires à l'aide des taxonomies a permis de faire ressortir des parcours qui situent les niveaux d'intégration atteints pour chaque participant(e) à la recherche. Ces divers parcours ont permis de comprendre que lorsqu'une personne réinvestit ses apprentissages dans le contexte de sa vie quotidienne, l'itinéraire de sa démarche ne suit pas toujours la progression constante qu'énonce les taxonomies. Dépendant de la circonstance, du malaise ressenti et des savoir-agir disponibles à la personne, sa démarche suivra un itinéraire différent. Ainsi, à la lecture de l'ensemble des parcours caractéristiques d'intégration pour chaque participant(e), des *stratégies personnelles* d'intégration ressortent de ces résultats. Les *stratégies personnelles* traduisent comment des adeptes de l'éducation somatique ont disposé de leur savoir-agir pour parvenir à soulager les malaises ressentis. Ainsi, des 70 histoires recueillies, neuf *stratégies personnelles* présentent l'essence de leur expérience.

«OBSERVER LES AUTRES»

Cette démarche se retrouve chez une personne qui débute son expérience en ayant une **attention dirigée** sur des éléments de ses apprentissages venant de pratiques corporelles et qu'elle peut reconnaître chez d'autres personnes qui les utilisent. Cette capacité d'observation la projette dans une **exploration** de sa propre façon de reproduire le modèle de ces pratiques corporelles dans ses activités courantes. La **satisfaction** qu'elle en retire l'amène alors à **valoriser** cette façon de faire.

«LORSQUE ÇA MARCHE!»

Cet itinéraire débute lorsque la personne parvient à utiliser de **façon personnelle** ses apprentissages. Heureuse de constater cette capacité qu'elle possède, la personne **s'engage** alors à agir de façon à augmenter ses possibilités de réaliser ces apprentissages dans d'autres circonstances de sa vie quotidienne. Ainsi, afin de pouvoir répéter l'expérience, la personne se **donne des lignes de conduite** à suivre.

«PROGRESSION CONSTANTE»

Cette expérience d'intégration débute lorsque la personne **exprime ses intentions** d'utiliser un apprentissage somatique dans la situation dans laquelle elle se retrouve. Ainsi, ses premières actions vont être de tenter de **reproduire le modèle** que lui suggère sa pratique du Feldenkrais. La **satisfaction** qu'elle en retire la motive alors à en faire un usage plus personnalisé, répondant de plus en plus à ses besoins dans les circonstances qu'elle vit. Cette démarche débouche sur un vécu de la pensée où la personne explicite très clairement la **façon adroite de faire** pour parvenir à ses fins et pour modifier ses comportements, en conséquence. Elle **s'engage** ensuite à agir de la façon qu'elle vient de mettre au clair, la préférant à toutes autres possibilités d'action.

«SAVOIR EXPLORER»

Cette expérience d'intégration débute lorsque la personne raconte directement comment elle a agi lorsqu'elle a exploré un apprentissage somatique dans une circonstance particulière. Dans certaines circonstances, elle **reproduit le modèle** de la pratique corporelle qu'elle a appris, et dans d'autres circonstances, elle tente de **l'adapter** à ses besoins. La **satisfaction** personnelle qu'elle en retire l'amène alors à dégager des lignes de conduite et à les réaliser aussitôt.

«DOUBLE TEMPS CONSCIENCE/RÉALISATION»

Cet itinéraire présente une démarche qui s'amorce à la première étape de la taxonomie: la personne prend **conscience** de ce qu'elle vit dans une circonstance particulière et perçoit aussitôt l'apprentissage somatique qu'elle peut mettre à son service. Par la suite, elle passe immédiatement à la troisième étape de la taxonomie: elle **agit** immédiatement et avec succès selon l'apprentissage somatique qu'elle a maîtrisé. Faisant suite à cette réalisation, la personne revoit la façon adroite d'agir et **s'engage** à agir ainsi dans le plus de circonstances possibles de sa vie courante.

«FAIRE SES EXERCICES»

Dans cette stratégie d'intégration, la personne accorde beaucoup d'importance à faire ses exercices à la maison et se donne des conditions afin de réaliser cette intention. Ainsi, quand elle est dans de bonnes conditions, elle **fait des exercices tels qu'elle les a appris** dans ses cours et en retire une **satisfaction** personnelle. Toutefois, lorsqu'elle se retrouve dans des circonstances où elle vit des malaises, elle ne parvient plus à faire ses exercices et remet en question l'apport de ces pratiques corporelles dans sa vie.

«QUALITÉ DE PRÉSENCE»

Cette stratégie d'intégration présente la démarche d'une personne qui débute son expérience en prenant **conscience** de ce qu'elle vit dans une circonstance particulière. Elle va alors agir de façon à retrouver une qualité de présence pour la poursuite de ses activités dans cette circonstance. Cette personne cherche à **reproduire** cette façon d'être dans le plus de circonstances possibles.

«VOLONTÉ D'AGIR»

Cette démarche débute au deuxième niveau de la taxonomie. Habitée par une **volonté d'agir**, la personne amorce sa démarche en **adaptant** ses apprentissages somatiques aux besoins qu'elle ressent dans une circonstance particulière. Son expérience est positive et lui procure une **satisfaction** personnelle. Elle va alors **valoriser** cette façon de faire plutôt que de poursuivre de vieilles habitudes.

«DEUXIEME PROGRESSION CONSTANTE»

Cette deuxième progression débute lorsque la personne prend **conscience** de ce qu'elle vit dans une circonstance particulière. Tentant alors de répondre à ses besoins, elle va **adapter** un apprentissage somatique à cette situation. La **satisfaction** personnelle qu'elle en retire la motive à **répéter** l'expérience et à établir des façons adroites de faire à la lumière de ses préférences.

Ces *stratégies personnelles* résument donc l'essentiel du processus vécu par les participants(es) à l'étude lors de leurs expériences d'intégration d'apprentissages somatiques. Dans la prochaine partie de ce chapitre, je discuterai de la compréhension que j'ai développée de chacun des niveaux des taxonomies.

4.2 LES NIVEAUX D'INTÉGRATION DE LA TAXONOMIE EXPÉRIENTIELLE D'ÉDUCATION

4.2.1 OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE

L'*ouverture* à l'apprentissage est le premier niveau de la taxonomie expérientielle d'éducation. À cette étape, l'apprenant entre en contact avec une proposition d'apprentissage et explore ce qu'il désire être ou devenir en relation avec cette proposition. Tel que l'annonce le mot «ouverture», il s'agit d'observer chez la personne un minimum d'attention aux stimuli pertinents à la proposition d'apprentissage.

Dans le contexte de la présente étude, la notion de «proposition d'apprentissage» n'est pas présente. Dans le contexte de l'*a posteriori*, il s'agit plutôt d'observer le moment où la personne nomme ce qu'elle vit dans la situation où elle se retrouve. Krathwohl et ses collègues (1970) nomment cette étape «être conscient de sa réalité». La personne va alors identifier l'apprentissage somatique qui pourrait éventuellement lui rendre service et entrevoit l'influence possible de cet apprentissage sur sa personne.

Par ailleurs, comme l'indique le tableau 42, seulement trois histoires parmi les 70 recueillies se sont arrêtées à ce niveau. Dans la majorité des histoires, lorsque l'étape de l'ouverture apparaissait, celles-ci ne s'arrêtaient pas à ce niveau, elles progressaient vers des niveaux supérieurs. Cette observation n'est pas surprenante puisque dans le contexte de la présente étude, il s'agissait de raconter des événements qui faisaient part de l'utilisation d'un apprentissage en particulier. Toutefois, dans le cas de ces trois histoires, elles permettent de constater qu'un élément de motivation a manqué à leur vécu afin de leur permettre de poursuivre la démarche entreprise. Selon Côté, la motivation extrinsèque est très importante à cette première étape du parcours d'intégration. Comme il l'explique, «la motivation a pour fonction de donner l'énergie et le goût de l'action à l'élève; elle prépare le terrain pour l'apprentissage» (1991: 22). Dans le contexte de l'*a posteriori*, la question de la motivation pourrait se poser ainsi: est-ce que la situation était suffisamment motivante pour créer chez la personne le goût de passer à l'action?

Dans le cas des histoires de Claudette et de Eve, elles semblent s'en remettre à elles-mêmes, comme si le malaise ressenti n'était pas suffisamment dérangeant pour créer une dissonance qui les inciteraient à agir autrement. Toutefois, pour Jacques, il s'agit plutôt de l'inverse. La situation dans laquelle il se retrouve lui fait voir ses limites et celles-ci le freine plutôt que de l'inciter à agir. Ainsi, il a perçu que, ce qui lui faisait vivre la difficulté de sa tâche était trop élevé pour lui permettre d'utiliser ses apparentissages somatiques dans cette situation.

L'étape de l'ouverture à l'apprentissage a toutefois joué un rôle important dans le parcours d'intégration que j'ai nommé le double temps «Conscience/Réalisation». Tel que déjà mentionné, le terme conscience désigne l'attitude d'ouverture ou de réceptivité de la personne qui constate ce qu'elle sent et ressent dans la situation où elle se retrouve. Dans le cas de ce parcours d'intégration, les témoignages recueillis ont permis de constater que la personne va dans un premier temps passer à travers les trois composantes de l'ouverture à l'apprentissage que présente la figure 5. Et dans un deuxième temps, la personne agit de la façon dont l'apprentissage somatique l'avait initialement motivé à faire.

4.2.2 PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE.

En se référant au tableau 42, on observe que 17 histoires d'intégration atteignent le deuxième niveau de la taxonomie. À cette étape, «l'apprenant porte une attention active au phénomène et s'engage dans une démarche d'exploration de l'objet d'apprentissage» (Côté, 1991: 34). Dans le cadre de la présente étude, le premier repère de ce deuxième niveau est le *vécu de l'action*. Ainsi, la personne qui explore un apprentissage somatique dans une situation de sa vie courante, raconte son expérience en explicitant les actions concrètes qu'elle a entreprises dans cette situation. Toutefois, ce sont plus spécifiquement les deux sous-niveaux de cette étape qui ont permis de différencier les actions entreprises à l'intérieur de ce deuxième niveau d'intégration.

Ainsi, lorsque la personne explore un apprentissage somatique dans sa vie quotidienne, les sous-niveaux de la *représentation* et de la *modification* font ressortir divers types d'actions entreprises par la personne. Le sous-niveau de la *représentation* distingue un *vécu de l'action* où la personne reproduit le modèle d'actions qu'elle a appris dans le cadre de ces pratiques corporelles. Ainsi, la personne qui est dans ce mode d'action va reprendre les composantes de l'apprentissage qu'elle a retenu et tentera de les reproduire dans la situation qui lui est présentée (figure 5).

Tableau 42: Synthèse des niveaux d'intégration atteints pour l'ensemble des histoires recueillies.

NOM	Ouverture 1er niveau	Participation 2e niveau	Identification 3e niveau	Intériorisation 4e niveau	Dissémination 5e niveau	Nombre total d'histoires
Claudette	1	3	3	-	-	7
Eve	1	4	12	3	-	20
Iris Sauvage	-	6	6	-	-	12
Jacques	1	1	7	1	-	10
Femme Héron	-	2	7	-	-	9
Stella	-	1	9	1	-	11
TOTAL	3	17	44	5	0	69³

³ Le nombre total d'histoire répertoriées dans ce tableau correspond à 69 plutôt que du réel nombre de 70 histoires recueillies car une histoire du témoignage de Eve était dans la «fermeture» et comme ce constat ne correspond à aucune catégorie de la taxonomie expérientielle d'éducation, l'histoire n'a pas été incluse dans le total du présent tableau.

Au sous-niveau de la *modification*, comme le mot l'annonce, il s'agit de reconnaître le moment où la personne cesse de reproduire le modèle retenu comme tel et passe à l'étape d'adapter la façon de faire dans cette situation de vie précise. Le(s) principe(s) sous-jacent(s) à l'apprentissage somatique reste le(s) même(s), mais l'action entreprise par la personne se modifie de façon à l'ajuster à son besoin. Des exemples de ces différences entre le sous-niveau de la *représentation* et le sous-niveau de la *modification*, sont entre autres une personne qui fait des exercices d'Eutonie à la maison et une personne qui assise à sa table de travail, est assaillie par un malaise et tente alors de se soulager en se rappelant ce que son professeur d'Eutonie lui a enseigné. Elle modifie alors son environnement immédiat en reprenant les principes sous-jacents à son apprentissage, par exemple «l'appui de ses ischions sur sa chaise».

Par ailleurs, la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl et coll. (1970) a permis d'éclairer un aspect du vécu qui est apparu dans les expériences racontées. Tel que l'indique le deuxième niveau de cette taxonomie, «l'élève est suffisamment motivé pour ne plus être seulement réceptif, il est activement attentif aux phénomènes; il fait quelque chose à propos du phénomène» (1970: 206). Ainsi, lorsque la personne reproduit le modèle ou explore le modèle en tentant de l'adapter à son besoin, elle est d'emblée dans une *volonté d'agir* (tableau 5, page 56). Toutefois, ce que la personne va vivre pendant qu'elle pose ces actions relatives à un apprentissage somatique particulier, teintera la poursuite de sa démarche. Ainsi, si la personne vit un *assentiment* au cours de sa démarche, elle perçoit une limite dans le bienfait ou l'aide que peut lui apporter cet apprentissage dans cette situation. Elle est alors habitée par un sentiment de doute et elle exprime un «accord dissonant» vis-à-vis l'utilisation de cet apprentissage. L'«accord dissonant» existe dans le fait que la personne désire faire quelque chose et elle le fait, mais en même temps, elle n'est pas complètement convaincue de l'influence possible de cet apprentissage. C'est entre autre le cas d'Iris Sauvage lorsqu'elle fait une distinction entre un mal de dos et un «gros» mal de dos. Son mal de dos ne la limite pas dans ses gestes et elle va en profiter pour faire des exercices que lui a enseigné son professeur d'Eutonie. Toutefois, quand son «gros» mal de dos fait surface, elle est immobilisée dans son lit, incapable de bouger et même si elle pense à toutes les exercices dont son professeur a parlé pour soulager son mal de dos, elle préfère aller voir son chiropraticien plutôt que de tenter des mouvements par elle-même. Ainsi, lorsque la personne vit un *assentiment* pendant qu'elle pose des actions concrètes relatives à un apprentissage somatique, sa démarche s'arrête à cette étape et l'amène à reviser son *ouverture* quant à la possibilité d'utiliser ses apprentissages.

Toutefois, si la personne vit un sentiment de *satisfaction* pendant qu'elle explore un apprentissage somatique particulier, l'aboutissement de sa démarche sera différente. Ainsi,

lorsque la personne éprouve un sentiment de satisfaction, on observe qu'elle est habitée d'un élan d'enthousiasme qui la supporte dans sa démarche. Tel que Krathwohl et coll. (1970) l'avaient déjà observé, le degré de satisfaction vécu au cours de l'expérience se présente comme un «passage obligé» qui permet à la personne de poursuivre sa démarche et possiblement d'atteindre des niveaux supérieurs dans l'intégration de ses apprentissages dans sa vie quotidienne. D'ailleurs, plusieurs auteurs, dont Côté (1991), Develay (1992), Meirieu (1992) et Tardif (1992), sont d'avis que la dimension affective joue un rôle de support important dans toute situation d'apprentissage. Comparant la dimension affective à une source d'énergie, ces auteurs soutiennent qu'elle peut influencer la capacité de la personne à affronter l'inconnu dans toute nouvelle situation. Dans le contexte de la présente étude où les adeptes font appel à leur apprentissage lorsqu'ils éprouvent principalement des difficultés, le «passage obligé» du degré de satisfaction prend toute son importance. Si la personne constate que ses actions l'aident à se soulager de ses malaises, elle sera tentée de poursuivre ses explorations et aura de plus en plus confiance en ces moyens. À l'inverse, si elle perçoit que ses actions ne sont d'aucun support, elle contactera un sentiment de doute et revisera son *ouverture* à utiliser ses apprentissages somatiques.

Par ailleurs, faisant suite à ces dernières observations, on se demande si un certain «degré de difficulté vécu ou anticipé» par la personne dans la situation dans laquelle elle se retrouve, ne pourrait pas aussi limiter la progression d'un niveau à l'autre de la taxonomie. Ainsi, quand la personne reproduit le modèle appris, peut-être que ceci est un indice que la complexité de la situation vécue n'est pas assez grande pour l'amener à le modifier et à l'adapter à son besoin; ou encore que la situation vécue est suffisamment semblable à la situation initiale d'apprentissage pour que la personne ne perçoive pas la nécessité de modifier son modèle. Dans une étude comme celle-ci où l'on s'intéresse à mieux comprendre comment la personne utilise ses apprentissages dans sa vie quotidienne et jusqu'où elle se rend dans sa démarche d'intégration, cette idée de perception d'un degré de difficulté ou d'obstacle, soulève quelques questions. Plusieurs pédagogues seraient d'avis que l'on apprend à travers les difficultés rencontrées ou les éléments de nouveauté que présente la situation d'apprentissage. Ainsi, est-ce que ce sont aussi les difficultés que l'on rencontre quotidiennement qui nous habilitent à transformer nos apprentissages pour qu'ils nous soient utiles et nous incitent à les réinvestir dans une situation réelle de la vie courante? Ou encore est-ce la clarté de notre modèle préconçu qui nous habilite à l'utiliser dans une variété de plus en plus grande de situations? Dans les témoignages recueillis, les adeptes ont à plusieurs reprises fait part d'un moment où la situation devenait «trop confrontante». En pareil cas, même s'ils pouvaient entrevoir l'utilité d'un quelconque apprentissage somatique, aucune action concrète n'était entreprise.

Ainsi, tel que le présente la figure 5, le deuxième niveau de la taxonomie a été identifié comme l'étape où la personne explore un apprentissage somatique particulier dans le contexte de sa vie courante. Son *vécu de l'action* se différencie en deux types d'action à entreprendre: la personne va soit *reproduire* le modèle des pratiques corporelles, soit *explorer* le modèle en tentant de l'adapter à son besoin.

4.2.3 IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE

L'étape de *l'identification* à l'apprentissage est le niveau le plus souvent atteint dans les témoignages recueillis (tableau 42). Plus de la moitié des histoires atteignent ce niveau, soit 44 histoires sur 70. Ainsi, à cette étape du processus d'intégration, la personne n'est plus à explorer ses apprentissages somatiques dans la situation où elle se retrouve. Elle agit maintenant de la façon souhaitée et parvient à atteindre ce qu'elle recherchait initialement. Comme le mentionne Côté (1991), à cette étape du processus d'intégration «l'apprenant maîtrise l'apprentissage en s'impliquant d'une façon intellectuelle et émotionnelle dans la performance de l'apprentissage. Ça devient SON apprentissage» (Côté, 1991: 50).

Dans le contexte de la présente étude, ce sont plus spécifiquement les sous-niveaux du *renforcement* et de la *personnalisation* qui apparaissent dans les histoires racontées. Aux sous-niveaux du renforcement, le niveau de discours de la personne change. La façon dont elle s'exprime reflète qu'elle prend une distance par rapport à son expérience d'utiliser un apprentissage somatique dans cette situation. Elle va alors faire une évaluation personnelle de son expérience, ce qui lui fait établir des lignes de conduites pour des situations à venir. Elle identifie ses comportements à modifier et la façon adroite d'agir, transformant ainsi sa représentation initiale de l'utilité de ses apprentissages.

Au sous-niveau de la *personnalisation*, la personne explicite à nouveau un *vécu de l'action*. Toutefois, à la différence du deuxième niveau, à cette étape-ci elle raconte comment elle agit lorsqu'elle réalise ce qu'elle souhaitait initialement faire. À la lumière de la taxonomie du domaine affectif, on a observé qu'à cette étape du processus d'intégration, la personne *préfère* agir de la façon dont ses apprentissages somatiques lui ont permis de faire, plutôt que de toute autre façon. On assiste alors à la création du lien affectif. Selon Côté (1991), à cette étape de la démarche d'intégration, la personne attribue une signification particulière et personnelle à l'apprentissage somatique dans cette situation. D'ailleurs, c'est ce lien de signification qui

l'amènera à dire que c'est SON apprentissage ou dans le contexte de la présente étude, que c'est SA façon d'agir.

Par ailleurs, le sous-niveau de la *personnalisation* est aussi présent dans le parcours d'intégration que j'ai nommé le double temps «Conscience/Réalisation». Le terme réalisation fait référence au sous-niveau de la personnalisation et illustre que dans ce parcours d'intégration, la personne *préfère* agir de la façon dont l'apprentissage somatique l'a inspiré de faire et le réalise. Comme je l'ai déjà mentionné, la particularité de ce parcours est dans le passage du premier au troisième niveau de la taxonomie, sans recourir à l'étape d'exploration du deuxième niveau.

Ainsi, comme l'indique la figure 5, le troisième niveau de la taxonomie correspond à l'étape où la personne parvient à agir de la façon dont ses apprentissages somatiques lui ont permis de le faire. Son expérience d'*identification* s'amorce par une capacité de poser un regard sur son vécu afin d'établir des lignes de conduite pour de futures situations. Par la suite, la personne agit selon la façon désignée par l'apprentissage et la *préfèrera* à toute autre possibilité d'action.

4.2.4 INTÉRIORISATION DE L'APPRENTISSAGE

Finalement, l'étape de l'*intériorisation* de l'apprentissage est le dernier niveau présent dans les témoignages recueillis. Tel que l'illustre le tableau 42, cinq histoires sont parvenues à ce niveau. Selon Côté, «l'intériorisation se réalise pleinement lorsque l'expérience d'apprentissage influence le style de vie de l'apprenant. L'expérience d'apprentissage porte des fruits, amenant des changements dans la perception qu'un apprenant a d'un phénomène, dans ses croyances, dans ses valeurs et jusque dans ses attitudes» (1991: 65). Dans le contexte de la présente étude, l'indice d'Intériorisation a été atteint lorsque la personne a fait part d'avoir agi selon l'apprentissage réalisé en éducation somatique, dans une variété de situations et dans la résolution de problèmes de plus en plus complexes. Ce quatrième niveau implique donc à la fois la reconnaissance d'indices qualitatifs tels que la variété et la complexité des expériences. Ce niveau comporte aussi des indices quantitatifs tels que le nombre de fois que la personne agit en conformité avec ses apprentissages somatiques.

Toutefois, une particularité a été observée lors de la classification des histoires à ce niveau de la taxonomie. Au tout début du travail de classification des histoires, lorsque la personne rapportait avoir retiré des effets bénéfiques à la suite de son expérience, nous classions ces sensations automatiquement au quatrième niveau de la taxonomie. Toutefois, au fur et à mesure que le

travail de classification avançait, il est apparu que les adeptes tiraient des effets bénéfiques même si leur expérience n'atteignait pas le quatrième niveau. Il s'agit par exemple de l'histoire de Claudette qui parvient à alléger son mal de dos en jouant avec la hauteur de sa chaise au travail. Dans cette expérience, Claudette explore comment reproduire des principes d'Eutonie à sa situation. Cette histoire de Claudette atteint le sous-niveau de la *modification* à la deuxième étape de la taxonomie, mais pourtant cela n'empêche pas Claudette d'en retirer des effets bénéfiques vis-à-vis sa difficulté éprouvée initialement. Ainsi, tel que présenté dans le tableau 30 du chapitre trois, l'ensemble des histoires racontées par les adeptes de ces pratiques corporelles ont contribué à l'amélioration des difficultés éprouvées. Cette observation est très intéressante puisqu'elle confirme le savoir populaire que ces pratiques corporelles contribuent au mieux être des personnes qui s'y adonnent. Toutefois, il est possible d'ajouter à la suite de cette étude que les bienfaits que les personnes retirent de leur pratique corporelle ne sont pas nécessairement des indicateurs d'intégration. Ce sont davantage des bienfaits immédiats qui auront pour effet de motiver la personne dans la poursuite de sa démarche d'apprentissage des pratiques corporelles. Par contre, il ne faut pas réduire l'importance de ces effets bénéfiques car ils jouent un rôle de support sur le plan affectif, de même que sur le plan corporel quand il s'agit de se soulager de douleurs souvent contraignantes pour la personne qui est aux prises avec ces difficultés. Toutefois, si les expériences vécues à la suite de l'utilisation de ses apprentissages relatifs à des pratiques corporelles ne dépassent pas ces effets à court terme, elles n'atteindront pas la profondeur des changements qu'énonce Côté lorsqu'il parle de changements dans le style de vie.

Les cinq histoires au niveau de l'*intérieurisation* de l'apprentissage ont donc été classées au sous-niveau de l'*expansion*. Comme l'indique le nom de ce sous-niveau, il met en évidence la capacité qu'a la personne de *généraliser* la réalisation de ses apprentissages dans une variété de situations de sa vie courante. La figure 5 présente un résumé du contenu de cette quatrième étape du processus d'intégration des apprentissages, dans le contexte de la présente étude.

Par ailleurs, à la lumière de la taxonomie du domaine affectif, il a été possible d'identifier un aspect du vécu de la personne qui semble avoir facilité le passage du troisième au quatrième niveau. Comme nous l'avons mentionné dans notre discussion sur le troisième niveau de la taxonomie de Côté, à cette étape, la personne *préfère* agir de la façon dont ses apprentissages somatiques l'incitent à faire, plutôt que de toute autre façon. Dans ce contexte, sa préférence indique son niveau de *valorisation* de l'apprentissage. Toutefois, à la suite de quelques réalisations, nous avons constaté que le discours de la personne change et au lieu de parler de préférence, elle mentionne qu'elle «souhaite agir de cette façon de manière à augmenter ses possibilités de développer cette façon de faire et d'accroître ses possibilités de réalisation dans

une variété de situations». Cet énoncé indique que la personne a dépassé l'étape de la préférence et se retrouve à rechercher les occasions où elle pourra agir à SA façon. Selon la taxonomie du domaine affectif, cette étape correspond à l'*engagement* personnel.

4.2.5 DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE

Pour le cinquième niveau, la *dissémination* de l'apprentissage, comme l'indique le tableau 42, il ne se retrouve pas dans les histoires recueillies. Côté définit cette étape comme étant le moment où l'apprenant «exprime à d'autres personnes l'impact de son expérience d'apprentissage sur sa façon d'être et de vivre». Dans le contexte de la présente étude, il est difficile d'expliquer cette absence. Il y a le fait que seulement cinq histoires ont atteint le niveau de l'*intérieurisation*, ce qui fait en sorte qu'il n'est pas surprenant que ce type de témoignages n'apparaît pas dans les histoires recueillies. Par contre, il m'apparaît important de mentionner que trois personnes parmi les six participants(es) à la recherche sont des praticiennes dans le domaine de l'éducation somatique et qu'une grande part de leur pratique professionnelle consiste à témoigner de la contribution de ces pratiques corporelles sur elles-mêmes. Mais comme cette étude portait sur leur expérience personnelle et non professionnelle, peut-être qu'elles ont choisi de ne pas faire part de ce type de témoignages. Ainsi, peut-être que pour ces personnes, certaines de leurs expériences atteignent le niveau de la *dissémination*. Toutefois, ce dernier élément m'apparaît comme une interrogation à retenir dans le cadre d'éventuelles études sur le processus d'intégration des apprentissages dans la vie quotidienne. Est-ce que le fait d'enseigner une pratique corporelle comme le Feldenkrais ou l'Eutonie indique que la personne a forcément *intégrer* ces apprentissages dans sa vie quotidienne? Il me semble audacieux de le prendre pour acquis. D'ailleurs, cette interrogation rejoint le problème de la reconnaissance des compétences des praticiens dans le domaine des pratiques corporelles. Le fait de poursuivre une formation professionnelle assure l'acquisition de connaissances. Dans le cadre de ces pratiques corporelles, leurs formations incluent aussi une part de «cheminement personnel» qui dans une certaine mesure devrait garantir la profondeur de la démarche personnelle entreprise par ces praticiens. Toutefois, atteignent-ils le niveau d'*Intégration* que propose la taxonomie expérientielle d'éducation de Côté? Une étude qui élaborerait une problématique entourant la formation professionnelle des praticiens en éducation somatique serait fort intéressante et permettrait d'aborder ce questionnement.

La taxonomie expérientielle d'éducation et la taxonomie du domaine affectif se sont donc avérées être des outils fort utiles pour situer le vécu des participants(es) à la recherche et pour développer une meilleure compréhension du processus d'intégration des apprentissages dans la vie quotidienne. La figure 5 présente une vue d'ensemble des quatre niveaux d'intégration atteints dans le cadre de la présente étude.

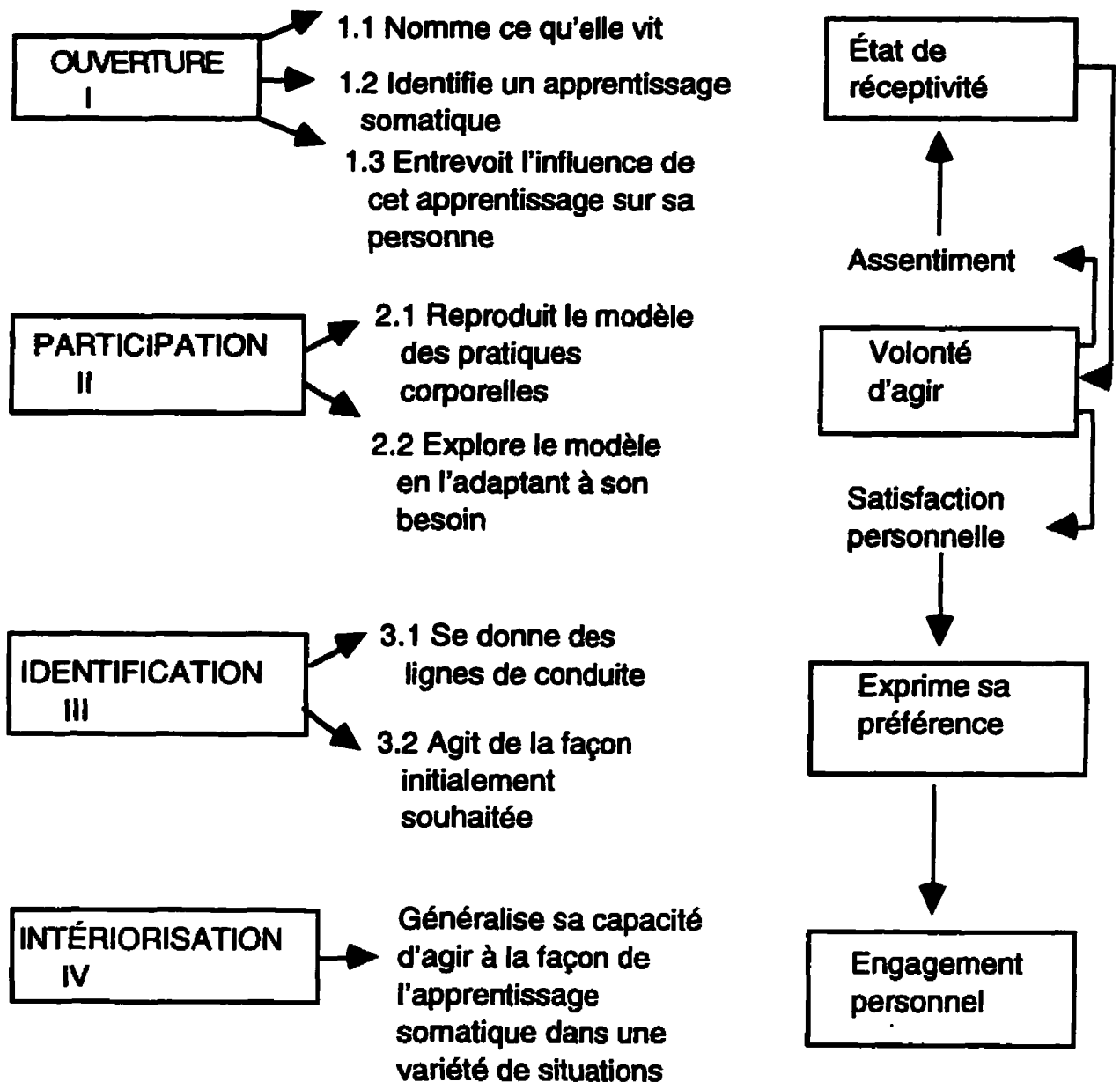


Figure 5: Synthèse des quatre niveaux d'intégration atteints pour l'ensemble des témoignages recueillis.

4.3 LES SAVOIR-AGIR QUI AIDENT À ALLER PLUS LOIN DANS LA DÉMARCHE D'INTÉGRATION

Après avoir identifié les parcours caractéristiques d'intégration pour chaque participant(e), des *stratégies personnelles* d'intégration pour l'ensemble des histoires recueillies et une synthèse des résultats, nous avons tenté de voir si certains savoir-agir avaient été plus aidant que d'autres pour solutionner les problèmes rencontrés dans la vie courante.

Tel que le présente la figure 4 (page 118), six savoir-agir ont été plus souvent utilisés dans le contexte des histoires racontées. Trois savoir-agir sur le plan corporel: faire du mouvement, modifier sa position et sentir. Deux savoir-agir sur le plan cognitif: être attentif au moment présent et s'abandonner à ce qui est là dans le présent; et un savoir-agir sur le plan affectif: qualité de présence. Ainsi, lorsqu'on a fait la liste des savoir-agir présents dans chacun des niveaux de la taxonomie de Côté, on a pu constater qu'il n'y avait pas de savoir-agir qui étaient plus associés à un niveau qu'à un autre (Annexe 4). En fait, la tendance générale est que ces six savoir-agir les plus souvent utilisés peuvent apparaître à tous les niveaux de la taxonomie expérientielle d'éducation. Le tableau 43 présente le niveau d'intégration des savoir-agir les plus utilisés pour l'ensemble des histoires recueillies.

Tableau 43: Niveaux d'intégration des savoir-agir les plus souvent utilisés.

Dissémination 5e niveau										
Intériorisation 4e niveau										
Identification 3e niveau										
Participation 2e niveau										
Ouverture 1er niveau										
Niveaux d'intégration	savoir-agir CORPOREL	savoir-agir CORPOREL	savoir-agir CORPOREL	savoir-agir CORPOREL	savoir-agir COGNITIF	savoir-agir COGNITIF	savoir-agir COGNITIF	savoir-agir COGNITIF	savoir-agir AFFECTIF	
	Faire du mouvement	Modifier sa position	Sentir	Etre attentif au moment présent	S'abandonner à ce qui est là dans le présent	Qualité de présence				

CONCLUSION GÉNÉRALE ET INCIDENCES PÉDAGOGIQUES

Le but de la présente étude était de mieux comprendre le phénomène d'intégration des apprentissages reliés aux pratiques corporelles de l'éducation somatique. Comment des adeptes de pratique corporelles réinvestissent leur apprentissage dans des activités de la vie courante? Dans le contexte de l'*a posteriori* à l'apprentissage, comment les adeptes perçoivent l'influence de l'enseignement de l'éducation somatique sur leur façon d'aborder certains problèmes de la vie quotidienne? Deux principales questions de recherche ont donc été formulées. Une première question portait sur les conditions entourant ces événements d'intégration d'apprentissage dans le contexte de la vie réelle. La deuxième question portait sur le processus d'intégration comme tel.

Lorsque nous avons questionné des adeptes de l'éducation somatique pour mieux comprendre dans quelles circonstances de la vie courante ils utilisaient l'apprentissage de leur pratique, ils ont tous fait état de malaises ressentis. Ainsi, dans la majorité des cas, la circonstance au cours de laquelle les adeptes font appel à leur apprentissage n'est pas déterminée par une activité en particulier, mais bien par un malaise ressenti.

Par ailleurs, même si le but de ces pratiques corporelles est d'amener la personne à augmenter ses nouvelles options de mouvements pour aborder les problèmes de la vie quotidienne, le discours des adeptes révèle qu'ils sont beaucoup plus confrontés à des problèmes d'ordre émotionnel que physique lorsqu'ils tentent de s'inspirer des apprentissages réalisés en éducation somatique.

Les apprentissages retenus par les adeptes se sont présentés comme des savoir-agir ayant le potentiel de solutionner les problèmes identifiés. Ainsi, ce sont principalement des savoir-agir sur le plan corporel et cognitif qui ont été retenus. Sur le plan cognitif, les savoir-agir apparaissent comme une façon stratégique de procéder. Cette façon de faire semble être en lien avec le but de ces approches qui éduquent la personne à développer de nouvelles options de

mouvements. Ainsi, ces savoirs stratégiques indiquent à la personne concernée une façon d'être ou de faire qui va au-delà d'une gestuelle ou d'un mouvement.

Par ailleurs, le savoir-agir dominant sur le plan affectif est la *qualité de présence*. Cette attitude est tellement fréquente dans les témoignages des adeptes qu'elle pourrait prendre le ton d'une «marque de commerce» pour ces pratiques corporelles. Ce vocabulaire se retrouve d'ailleurs dans un discours populaire généralisable aux adeptes de plusieurs autres pratiques appartenant à l'éсотérisme, au psycho-corporel, à la spiritualité, etc.

Les effets bénéfiques que retirent les adeptes de leur expérience d'intégration d'apprentissage se traduisent comme des indices de l'apport de ces pratiques corporelles pour les gens qui sont à la recherche d'un mieux-être. Toutefois, tel que discuté dans le chapitre quatre, ces effets ne traduisent pas nécessairement un niveau élevé d'intégration.

À la lumière des parcours d'intégration analysés à l'aide de la taxonomie expéриentielle d'éducation et de la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif, il a été possible de saisir l'itinéraire parcouru par les adeptes de l'éducation somatique à partir du moment où ils ont entrepris de poser des actions relatives à leur apprentissage pour soulager leur malaise ressenti.

Dans le contexte de l'*a posteriori*, les divers parcours identifiés ont permis de comprendre que lorsqu'une personne réinvestit ses apprentissages dans le contexte de sa vie quotidienne, l'itinéraire de sa démarche ne suit pas toujours la progression constante qu'énonce les taxonomies. Les malaises ressentis, les savoir-agir disponibles chez la personne et les circonstances entourant l'événement peuvent accélérer ou ralentir le parcours d'intégration de l'adepte.

La variété des parcours des participants(es) à la recherche ont donc permis de faire état de neuf *stratégies personnelles* d'intégration. La notion de *stratégie personnelle* a été retenue car elle permet de traduire comment des adeptes de l'éducation somatique ont essentiellement fait appel à leur savoir-agir pour parvenir à soulager les malaises ressentis.

La relecture des niveaux et des sous-niveaux des taxonomies à partir de la perception que les adeptes ont de leur expérience a permis, d'une part, d'acquérir une meilleure compréhension des étapes successives d'intégration des apprentissages dans la vie quotidienne. D'autre part, tel que le présente la figure 5, les sous-niveaux des trois premières étapes de la taxonomie ont été

légèrement reformulés afin d'utiliser un vocabulaire se rapprochant des expériences propres au champ d'intervention de l'éducation somatique.

Dans le contexte de l'*a posteriori*, l'étape de l'*ouverture* à l'apprentissage est très peu présente. Cette faible présence est principalement due au fait que les adeptes racontaient des histoires où ils avaient déjà posé des gestes concrets par rapport à l'utilisation de leur apprentissage somatique. Ainsi, leur *ouverture* à agir était déjà assumée. Toutefois, les quelques histoires relatant un vécu à cette étape du processus a permis d'identifier l'importance de la réceptivité de la personne dans l'entreprise de telles démarches. Par ailleurs, notre lecture des événements rapportés a soulevé la question suivante: est-ce que le malaise ressenti est suffisamment «dérangeant» pour créer chez la personne le goût de passer à l'action? Les témoignages ont permis de constater qu'un malaise «trop» dérangeant freine la personne dans ses actions possibles car elle la met en contact avec ses limites. Nous avons aussi observé des circonstances de la vie courante où l'adepte semble s'en remettre à lui-même comme si le malaise n'était pas suffisamment dérangeant pour créer chez lui une dissonance qui l'inciterait à agir.

À l'étape de la *participation* à l'apprentissage, les deux sous-niveaux ont permis de distinguer différents types d'action entrepris par les adeptes. Au premier sous-niveau, bon nombre d'adeptes explorent l'apprentissage réalisé en éducation somatique en reproduisant une façon de faire qui est propre au modèle des ces pratiques corporelles. Tandis qu'au deuxième sous-niveau, l'adepte explore ses apprentissages dans le contexte de la vie réelle mais en tentant de l'adapter à son besoin dans la situation où il se retrouve.

L'importance du facteur affectif apparaît à cette deuxième étape de la démarche d'intégration. Ce que la personne vit pendant qu'elle pose des actions concrètes relatives à un apprentissage somatique particulier, teinte la poursuite de sa démarche. Ainsi, nous avons observé que si la personne vit un *assentiment*, elle doute de sa possibilité de résoudre son problème avec les gestes qu'elle pose et retourne alors au premier niveau. Tandis que si elle éprouve une *satisfaction* personnelle, elle a confiance à sa façon d'agir et ce sentiment la motive à poursuivre sa démarche vers d'autres niveaux du processus. Ainsi, dans le contexte de la présente étude où les adeptes font appel à leur apprentissage lorsqu'ils éprouvent principalement des difficultés, le degré de satisfaction éprouvé se présente comme un «passage obligé» afin de poursuivre leur démarche.

L'étape de l'*identification* à l'apprentissage est le niveau le plus souvent atteint dans les témoignages recueillis. C'est à cette étape que les adeptes sont parvenus à agir de la façon dont

leur apprentissage somatique les incitait à faire. Dans le contexte de l'*a posteriori*, nous avons observé que la personne explicite clairement sa *préférence* à agir de cette façon plutôt que tout autre possibilité d'action. De plus, c'est aussi à ce niveau que la personne établit des lignes de conduite et prend conscience des comportements qu'elle doit modifier et de la façon adroite d'agir pour la résolution de son problème. L'*identification* à l'apprentissage apparaît donc comme un temps fort du processus d'intégration car c'est à ce niveau que l'adepte attribue une signification particulière à l'utilité de ses acquis dans le contexte de la vie quotidienne.

Le dernier niveau présent dans les témoignages recueillis est l'étape de l'*intériorisation* de l'apprentissage. Dans le contexte de la présente étude, l'indice d'*intériorisation* a été atteint lorsque les adeptes ont fait part d'avoir agi selon l'apprentissage réalisé en éducation somatique dans une variété de situations et dans la résolution de problèmes de plus en plus complexes.

Toutefois, une particularité a été observée lors de la classification des histoires au niveau de l'*intériorisation*. Il est apparu que les adeptes retirent des effets bénéfiques même si leur expérience n'atteint pas le quatrième niveau. Cette observation est très intéressante puisqu'elle confirme le savoir populaire que ces pratiques corporelles contribuent au mieux-être des personnes qui s'y adonnent. Toutefois, dans les témoignages recueillis, les effets bénéfiques ont davantage joué un rôle sur le plan affectif. Ils ont contribué au degré de *satisfaction* de la personne afin de la motiver à poursuivre sa démarche dans l'utilisation de ses apprentissages dans le contexte de sa vie quotidienne.

Finalement, la *dissémination* de l'apprentissage qui se retrouve au cinquième niveau, ne s'est pas retrouvé dans les histoires racontées. Les questions de l'entrevue portant davantage sur l'agir lorsque les adeptes vivaient des malaises, il va de soi, un peu comme pour le niveau de l'*ouverture*, que la nature des entrevues n'amenait pas l'adepte à partager des expériences de ce niveau.

Ainsi, à la lumière d'une meilleure compréhension du processus d'intégration des apprentissages, le lecteur pourrait se demander comment cette compréhension pourrait être utilisée par des intervenants(es) en éducation somatique afin d'aider les adeptes à atteindre les plus hauts niveaux possibles d'intégration. Il semble qu'un «suivi personnalisé» basé sur les renseignements que fournissent les étapes de développement pourrait compléter les services offerts aux adeptes aux prises avec des difficultés persistantes. Pour être plus explicite à ce sujet, nous avons recours à un modèle d'encadrement des adeptes composé de trois phases: l'entretien

préparatoire, l'expérimentation et l'entretien de bilan. Cette stratégie d'encadrement détermine les rôles respectifs de l'intervenant et de l'adepte tout au long de la recherche d'un plus haut niveau d'intégration possible.

1. Entretien préparatoire

Lors de cet entretien, l'adepte, de concert avec le praticien:

- 1.1 identifie la signification du problème rencontré;
- 1.2 fait l'inventaire de ses propres stratégies en termes de savoir-agir;
- 1.3 se voit suggérer des stratégies d'action qui se situent dans sa zone proximale de développement par le praticien qui a fait l'analyse du problème à partir des étapes de développement de la taxonomie expérientielle d'éducation;
- 1.4 intègre à ses propres solutions les pistes pointées par le praticien et énonce sa solution stratégique sous forme d'hypothèse d'action.

2. Expérimentation

- 2.1 Le moment est venu pour l'adepte d'utiliser la solution stratégique qu'il a retenue pour aborder la problématique de sa vie réelle. Il se retrouve en action et en «réflexion dans l'action» car il est conscient d'utiliser la stratégie retenue.

3. Entretien de bilan

- 3.1 Lors de cet entretien, l'adepte fait son propre bilan de son expérimentation en explicitant les actions entreprises et les effets observés. Le praticien favorise la description de son agir quand celui-ci décrit les épisodes de son expérience.
- 3.2 Si le bilan de l'expérimentation est concluant par rapport à la résolution du problème, l'adepte est invité à objectiver son expérience en dégagant de celle-ci des règles ou des lignes de conduite. Par la suite, il est recommandé d'établir des liens entre cette ligne de conduite et des connaissances antérieures qui peuvent s'y associer afin de favoriser l'organisation des connaissances chez l'adepte.

Toutefois, si le bilan de l'expérimentation n'est pas concluant par rapport à la résolution du problème, l'adepte est invité à répéter la boucle d'encadrement à partir de l'inventaire de ses propres stratégies d'action jusqu'à ce que le bilan de l'expérimentation permette d'énoncer une stratégie satisfaisante vis-à-vis le problème énoncé au point de départ.

À la fin de la présente étude, j'ai l'impression d'avoir répondu aux deux questions qui ont guidé cette recherche et d'avoir eu recours à une méthodologie qui a contribué à la compréhension du phénomène à l'étude. Néanmoins, certaines difficultés ont été rencontrées et il m'apparaît important d'en faire part pour d'éventuelles études sur le même sujet. La difficulté de trouver des personnes qui répondent à des critères de sélection nécessaires à la réussite de ce type d'étude qualitative est marquante. Dans le cas de la présente étude, il s'agissait de trouver des personnes qui avaient suffisamment vécu d'expériences dans le domaine de l'éducation somatique pour reconnaître la présence du phénomène dans leur vie courante. De plus, elles devaient être disponibles pour entreprendre une démarche de réflexion personnelle sur l'utilisation qu'elles avaient faite de leurs apprentissages somatiques. Enfin, elles devaient posséder une capacité d'expression qui leur permettent de faire des descriptions détaillées de leurs expériences quotidiennes d'intégration. Ces trois derniers critères semblent peut-être aller de soi pour une personne qui n'a pas eu à faire une telle étude. Mais mon expérience m'a démontré qu'il faut prendre toutes les mesures nécessaires pour réunir des sujets qui présentent de telles qualités avant de commencer une recherche de ce type.

Consciente que la méthodologie que j'ai utilisée dans cette étude n'est pas conventionnelle, je me permets à la fin de celle-ci d'attirer l'attention sur le fait que le secteur de l'intervention s'inscrit dans un carrefour conceptuel où les méthodologies doivent devenir complémentaires au lieu de s'opposer. Forte de cette expérience enrichissante, je compte poursuivre des travaux de recherche dans cette lignée et j'espère que d'autres chercheurs(es) en intervention feront de même.

RÉFÉRENCES

- Adams, J.A. (1992). Revue historique et critique de la recherche sur l'apprentissage, la rétention et le transfert des habiletés motrices. Dossier #13. Paris: Édition Revue E.P.S.
- Alexander, G. (1977). Guérir par son corps. L'Eutonie. Allemagne: Tchou Éditeur.
- Archambault, L. et Boutin, N. (1989). Le transfert des apprentissages dans une démarche de formation sur mesure. Québec: Gouvernement du Québec, Collection formation sur mesure.
- Ausubel, D.P. (1968). Educational Psychology. A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Batson, G. (1993). Stretching technique: A Somatic Learning Model. Part I: Training Sensory Responsibility. Impulse, 1, 126-140.
- Bloom, B.S. (1975). Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1: domaine cognitif. (M. Lavallée, Trans.). Québec: Les Presses de l'Université du Québec. (Original work published 1964)
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). La supervision de l'intervention en activité physique. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Côté, R.L. (1987). Psychologie de l'apprentissage et enseignement. Une approche modulaire d'autoformation. Québec, Canada: Gaëtan Morin Éditeur.
- Côté, R.L. (1991). Processus expérientiel de changement et d'apprentissage: principes d'apprentissage, processus de changement et interventions pédagogiques facilitantes. Unpublished manuscript, Université Laval, Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Québec.

- De Landsheere, V. et De Landsheere, G. (1991). Définir les objectifs de l'éducation (6e ed.). Paris: H. Dessain, Collection francophone.
- Deschamps, C. (1993). L'approche phénoménologique en recherche. Comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine. Montréal: Guérin Éditeur.
- Deslauriers, J-P. (1991). Recherche qualitative. Guide pratique. Montréal: McGraw-Hill, Éditeurs.
- D'Hainaut, L. (1985). Des fins aux objectifs de l'éducation. Paris: Ed. Fernand Nathan.
- Develay, M. (1993). De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire. Paris: ESF Éditeur, Collection Pédagogies.
- Drengson, A.R. (1978). What means this experience? The Journal of Experiential Education, 5 (1), 14-21.
- Dussault, G., Leclerc, M., Brunelle, J. et Turcotte, C., (1973). L'analyse de l'enseignement. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- Ellis, H. (1965). The transfer of learning. New York: Macmillan Ed.
- Feldenkrais, M. (1982). La conscience du corps. (Traduit de l'allemand par Tiocca, D.). Verviers, Belgique: Marabout. (Original work published 1967)
- Gagné, R.M. (1976). Les principes fondamentaux de l'apprentissage. (R. Brien et R. Paquin, Trans.). Montréal: Les Éditions HRW ltée. (Original work published 1965)
- Grippin, P. et Peters, S. (1984). Learning theory and learning outcomes. The connections. Albany, NY: University Press of America.
- Guimond, A. (1994, Mai). L'éducation somatique et le mouvement au théâtre: La méthode Feldenkrais md. Communication présentée au 62e congrès de L' Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS).
- Hameline, D. (1990). Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. (8e ed.). Paris: ESF Éditeur.
- Hanna, T. (1989). La somatique. (Pizzuti, S. Trans.). Paris: InterÉditions. (Original work published 1988).

- Hanna, T. (1987-88). What is somatics? Part four. Somatics, VI (3), 56-64.
- Hanna, T. (1987). What is somatics? Part three. Somatics, VI (2), 57-61.
- Hanna, T. (1986-87). What is somatics? Part two. Somatics, VI (1), 49-53.
- Hanna, T. (1986). What is somatics? Somatics, V (4), 4-8.
- Hanna, T. (1980). Human Awareness: The Inscrutable Factor in Somatic Science. Somatics, II (4), 57-62.
- Hanna, T. (1979). Somatic Retraction. Somatics, II (2), 55-60.
- Hanna, T. (1977). The Somatic Healers and the Somatic Educators. Somatics, I (3), 48-52.
- Hutching, P. et Wutzdroff, A. (1988). Knowing and Doing: Learning Through Experience. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Joly, Y. (1995). La recherche et la pratique du corps vécu, un point de vue par la méthode Feldenkrais d'éducation somatique. Manuscript submitted for publication at l'Association de recherche qualitative.
- Joly, Y. (1993). L'éducation somatique: au-delà du discours des méthodes. Unpublished manuscript.
- Joly, Y. (1988). From Body-oriented Psychotherapies to Feldenkrais. A Psychologist's Loop. Feldenkrais Journal Issue, no. 4, 4-7.
- Joly, Y. (1987). La gymnastique douce et l'activité physique: de l'apprentissage somatique. Le Perfectionnement. Bulletin de l'Université de Montréal, DEP, 1 (2).
- Karlsson, G. (1993). Psychological Qualitative Research from a Phenomenological Perspective. Stockholm, Sweden: Almqvist & Wiksell International.
- Kintsch, W. (1974). The Representation of Meaning in Memory. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. et Masia, B.B. (1970). Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 2: domaine affectif. (M. Lavallée, Trans.). Montréal: Les entreprises Éducation Nouvelle, Inc. (Original work published 1964)

- Laliberté, J. (1990). Comment faciliter le transfert de l'apprentissage. Pédagogie collégiale, 3 (3), 30-32.
- Leclerc, M. (1973). Chapitre 3 - Le système d'analyse du langage de la classe développé par Arno A. Bellack. In Dussault, G., Leclerc, M., Brunelle, J. et Turcotte, C., (1973). L'analyse de l'enseignement. (113-151) Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. In Deslauriers, J.-P. (Eds). Les méthodes de la recherche qualitative. (49-65) Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris: Les Éditions françaises Inc.
- Lemieux, J. (1991). Analyse et élaboration de moyens favorisant le transfert de la pratique des techniques de relaxation dans la vie personnelle des apprenants de niveau collégial. Unpublished master's thesis, Université de Sherbrooke.
- Mangione, M.A. (1993). The Origins and Evolution of Somatics: Interviews with five significant contributors to the field. Unpublished doctoral thesis, Ohio State University.
- Maso, I., Atkinson, P.A., Delamont, S. et Verhoeven, J.C. (1995). Openness in Research. The Tension between Self and Other. Assen, The Netherlands: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Mayer, R.E. (1975). Information processing variables in learning to solve problems. Review of Educational Research, 45, 525-541.
- Meirieu, P. (1992). Apprendre ... oui, mais comment. Paris: ESF Éditeur, Collection Pédagogies.
- Merleau-Ponty, M. (1945). Phénoménologie de la perception. Paris: Gallimard.
- Mongrain, P. et Besançon, J. (1995). Étude du transfert des apprentissages pour les programmes de formation professionnelle. Revue des sciences de l'éducation, XXI (2), 263-288.
- Moreaux, A. (1996). Acquisition de comportements efficaces d'enseignement. Unpublished doctoral dissertation, Université catholique de Louvain, Faculté de médecine, Institut d'éducation physique et de réadaptation.

- Noiseux, P. (1989). La sophrologie: science de l'homme? Unpublished manuscript, Fédération européenne de Sophrologie, Le Moustier, France.
- Olesen, V. (1994). Feminisms and Models of Qualitative Research. In Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (Eds). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ravizza, K. (1983). An Old/New Role for Physical Education: Enhancing Well-Being. IOPERD, March, 30-32.
- Regroupement Québécois pour l'Éducation Somatique. (1995). Définition de l'éducation somatique. Paper presented at the "Premier Forum" of the Regroupement Québécois pour l'Éducation Somatique, Montréal, Canada.
- Robbins, J. (1977). Vestibular Integration: Man's Connection to the Earth. Somatics, I (3), 27-36.
- Rosenfield, I. (1992). The Strange, Familiar, and Forgotten. An Anatomy of Consciousness. New York: Alfred A. Knopf.
- Rousseau, N., Saillant, F. et Desjardins, D. (1989). Les thérapies douces au Québec. Portrait des praticiennes et praticiens. Québec: Gouvernement du Québec, Conseil Québécois de la recherche sociale.
- Royer, J.M.(1979). Theories of the Transfer of Learning. Educational Psychologist, 14, 53-69.
- Segal, F. (1988). Wilderness Experience: A Phenomenological Study. Unpublished doctoral dissertation, California Institute of Integral Studies.
- Seifert, M. (1982). Eutonie et arts de spectacle. Unpublished manuscript, Institut National des Arts du spectacle, Bruxelles, Belgique.
- Schérer, R. (1973). Husserl: La phénoménologie et ses développements. In Châtelet, F. (Ed.), La philosophie: Tome 3. De Kant à Husserl. Paris: Marabout Université.
- Singley, M.K. et Anderson, J.R. (1989). The transfer of cognitive skills. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smaling, A. (1995). Open-mindedness, Open-heartedness and Dialogical Openness: The Dialectics of Openings and Closures. In Maso, I., Atkinson, P.A., Delamont, S. et

- Verhoeven, J.C. (Eds). Openness in Research. The Tension between Self and Other. (21-32). Assen, The Netherlands: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Spradley, J. P. (1979). The Ethnographic Interview. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Steinaker, N. W. et Bell, M. R. (1979). The Experiential Taxonomy. A New Approach to Teaching and Learning. New York: Academic Press.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Les Éditions Logiques Inc.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. Vie pédagogique, no. 98, 4-7.
- Toupin, L. (1993). L'école a-t-elle un miroir? Le transfert de connaissances comme outil de réflexion sur le projet scolaire. Vie pédagogique, no. 3, 46-49.
- Tousignant, M. (1989). Les stratégies d'analyse de données qualitatives. Unpublished manuscript, département d'éducation physique, Université Laval, Québec.
- Van Manen, M. (1990). Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. London, Ontario: The Althouse Press.
- Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue. Paris: ESF éditeur, Collection Pédagogies.

ANNEXE 1

Taxonomie expérientielle d'éducation
(Côté, 1991)

Premier niveau: L'OUVERTURE à l'apprentissage

L'ouverture est l'entrée en contact avec une proposition d'apprentissage. L'élève part de l'indifférence ou de la non-connaissance d'un phénomène pour manifester son intérêt à poursuivre un apprentissage. L'élève explore ce qu'il désire être ou devenir en relation avec l'objet d'apprentissage. Cela requiert de sa part un minimum d'attention aux stimuli pertinents de façon à ce qu'il se fasse une représentation de l'objectif visé. De plus, il doit clarifier ses motifs, ses préoccupations, ses intérêts qui le disposent à réaliser l'apprentissage proposé.

SOUS-NIVEAUX en termes de comportements

- 1.1 **Perception** Formuler dans ses propres mots le sens de l'apprentissage visé.
- 1.2 **Réponse** Exprimer son degré d'intérêt pour l'apprentissage visé.
- 1.3 **Disposition** Expliciter ses raisons et ses motifs d'entreprendre l'apprentissage.

Exprimer son intention de poursuivre l'apprentissage visé.

Deuxième niveau: LA PARTICIPATION à l'apprentissage

L'apprenant participe à l'apprentissage lorsqu'il porte une attention active au phénomène et qu'il s'engage dans une démarche d'exploration de l'objet d'apprentissage. Il dépasse la simple réception des informations pour s'impliquer physiquement et affectivement dans des activités d'apprentissage. Il explore l'objet d'apprentissage en analysant des exemples, en imitant des comportements, en reproduisant des opérations ou une démarche.

SOUS-NIVEAUX en termes de comportements

- 2.1 **Représentation** Nommer et décrire des exemples ou des opérations manifestant l'apprentissage.

Reproduire un modèle ou une démarche de performance de l'apprentissage visé.

- 2.2 **Modification** Décrire d'une façon personnelle les éléments de l'apprentissage réalisé (caractéristiques, façons de faire, obstacles à éviter, etc.)

Identifie ses besoins de support en vue de la poursuite de l'apprentissage visé.

Troisième niveau: L'IDENTIFICATION à l'apprentissage

L'identification est le niveau où l'apprenant consolide sa représentation de la structure et de l'organisation des éléments de l'apprentissage. C'est la phase de maîtrise de l'apprentissage où l'apprenant s'implique d'une façon intellectuelle et émotionnelle dans la performance de l'apprentissage. Ça devient son apprentissage. Il explicite et communique la valeur et la signification de cet apprentissage pour lui. On assiste à un engagement personnel de l'apprenant dans sa façon de manifester l'apprentissage.

SOUS-NIVEAUX en termes de comportements

- 3.1 **Renforcement** Reconnaître les règles à respecter (façons adroites de faire) et les comportements à modifier (obstacles à éviter) dans sa performance de l'apprentissage et celle des autres.
- 3.2 **Émotion** Clarifier la signification ou la valeur personnelle de l'apprentissage réalisé.
- 3.3 **Personnalisation** Réaliser l'apprentissage selon le critère établi en manifestant de la confiance en sa façon de faire.

- 3.4 **Partage** Communiquer son expérience d'apprentissage en explicitant l'importance personnelle de développer l'habitude à agir de la façon apprise.

Quatrième niveau: L'INTÉRIORISATION de l'apprentissage

L'intériorisation correspond au moment où l'expérience d'apprentissage porte des fruits, amenant des changements dans la perception qu'un apprenant a d'un phénomène, dans ses croyances, dans ses valeurs et jusque dans ses attitudes. L'expansion ou le rayonnement de l'expérience d'apprentissage peut se différencier d'un apprenant à l'autre et même diverger de l'objectif d'apprentissage visé. L'intériorisation se réalise pleinement lorsque l'expérience d'apprentissage influence le style de vie de l'apprenant. On observe une pensée ordonnée et organisée qui se prolonge dans un agir cohérent et responsable dans une façon habituelle d'agir.

SOUS-NIVEAUX en termes de comportements

- 4.1 **Expansion** est l'ampleur de l'influence ou des effets de ce qui est appris dans différentes situations.

Généraliser l'apprentissage à des situations variées et de plus en plus complexes.

- 4.2 **Intégration** est la permanence et la consistance de l'influence ou des effets de ce qui est appris sur la façon habituelle d'agir (habitude) ou la façon d'être (attitude).

Valeur intrinsèque Manifester apprentissage de façon habituelle, spontanée et autonome.

Cinquième niveau: LA DISSÉMINATION de l'apprentissage

L'apprenant exprime aux autres l'impact de son expérience d'apprentissage sur sa façon d'être et de vivre. Il communique l'impact des changements vécus et la valeur personnelle qu'il leur

accorde. Il ressort un besoin pressant de partager ce qu'il vit avec d'autres et, plus encore, il cherche à stimuler les autres à réaliser cette démarche d'apprentissage.

SOUS-NIVEAUX en termes de comportements

- 5.1 **Témoignage** Communiquer les effets bénéfiques de l'intégration de l'apprentissage sa façon d'être et de vivre.
- 5.2 **Incitation** Trouver des moyens directs et indirects de stimuler chez les autres l'intention de poursuivre l'apprentissage.

ANNEXE 2

La taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif (Krathwohl et coll., 1970)

Premier niveau: RÉCEPTION (Présence)

Il s'agit de rendre l'élève sensible à l'existence de certains phénomènes et stimuli; de l'inciter à les recevoir ou à y prêter attention.

SOUS-NIVEAUX en termes de comportements

- 1.1 **Conscience** Il s'agit ici qu'au moment opportun l'élève soit simplement conscient d'une réalité.
- 1.2 **Volonté de recevoir** À un niveau inférieur nous décrivons maintenant le comportement d'un individu disposé à accepter un stimulus donné et non à s'y soustraire.
- 1.3 **Attention dirigée ou préférentielle** Intervient ici un élément de direction de l'attention par l'élève qui, malgré d'autres stimuli concurrents et distrayants, reconnaît son stimulus préféré et y prête attention.

Deuxième niveau: RÉPONSE

L'élève est suffisamment motivé pour ne plus être seulement réceptif (1.2), mais peut-être est-il juste de dire qu'il est activement attentif aux phénomènes; il fait quelque chose à propos du phénomène au lieu de le percevoir simplement comme c'était le cas au niveau précédent.

SOUS-NIVEAUX en termes de comportements

- 2.1 **Assentiment** L'élève donne une réponse, mais n'a pas complètement accepté la nécessité de le faire.
- 2.2 **Volonté de répondre** L'élève est alors suffisamment engagé pour afficher son comportement, non par peur de punition, mais de son plein gré, volontairement.

- 2.3 **Satisfaction de répondre** Au consentement s'ajoute maintenant le fait que le comportement s'accompagne d'un sentiment de satisfaction, d'une réponse émotionnelle, généralement de plaisir, d'enthousiasme ou de joie.

Troisième niveau: **VALORISATION**

Nous sommes en présence d'un comportement qui est assez solide et stable pour prendre les caractéristiques d'une croyance ou d'une attitude. L'élève manifeste ce comportement avec suffisamment de cohérence dans les circonstances appropriées pour qu'on estime qu'il détient une valeur.

SOUS-NIVEAUX en termes de comportements

- 3.1 **Acceptation d'une valeur** Il s'agit ici de l'attribution d'une certaine valeur à un phénomène, un objet, etc. C'est en quelque sorte une position expérimentale; c'est dire que l'individu se sent plus disposé à reconsidérer sa position qu'il était aux échelons supérieurs.
- 3.2 **Préférence pour une valeur** À ce niveau, le comportement n'implique pas seulement l'acceptation d'une valeur, mais un engagement assez profond envers cette valeur pour qu'il la recherche et la désire.
- 3.3 **Engagement** L'individu agit de manière à servir de quelque façon le phénomène valorisé, à augmenter ses possibilités de le développer et à accroître son engagement envers lui et envers tout ce qui le représente.

Il essaie de convaincre les autres et de les convertir à sa cause. L'action répond à l'éveil d'un besoin ou d'une force.

Quatrième niveau: ORGANISATION

À mesure que l'élève intériorise des valeurs, il rencontre des situations auxquelles se rapporte plus d'une valeur. Il devient alors nécessaire, a) d'organiser les valeurs en système; b) de déterminer les interrelations qui existent entre elles et c) d'établir celles qui sont dominantes et plus profondes.

SOUS-NIVEAUX en termes de comportements

- 4.1 **Conceptualisation d'une valeur** Au niveau présent, vient s'ajouter l'abstraction ou la conceptualisation qui permet à l'individu de voir comment la valeur se rattache à celles qu'il possède déjà ou à celles qu'il lui adviendra de posséder.
- 4.2 **Organisation d'un système de valeur** L'élève rassemble un ensemble de valeurs, probablement disparates, et les ordonne entre elles.

**Cinquième niveau: CARACTÉRISATION PAR UNE VALEUR OU
UN SYSTEME DE VALEURS**

À ce niveau d'intériorisation, les valeurs ont déjà une place dans la hiérarchie des valeurs de l'individu; elles sont organisées; elles ont réglé le comportement de l'individu assez longtemps pour que celui-ci s'y soit adapté; il agit de façon conséquente selon ces valeurs intériorisées.

SOUS-NIVEAUX en termes de comportements

- 5.1 **Disposition généralisée** L'ensemble est ce qui donne une logique interne au système des attitudes et des valeurs, en toutes circonstances. On la désigne quelque fois comme une tendance déterminante, une orientation vers un phénomène, ou une prédisposition à agir d'une certaine manière. Ce peut être souvent une attitude inconsciente qui guide l'action sans prévision consciente.

5.2 **Caractérisation** Ce degré le plus élevé du processus d'intériorisation comprend les objectifs les plus larges, en ce qui concerne à la fois les phénomènes dont il s'agit et la gamme de comportements qu'ils offrent. Ainsi, retrouve-t-on ici les objectifs concernant la conception de l'univers, la philosophie de la vie, une «vision du monde».

ANNEXE 3

**Bilans des entrevues réalisées avec les participants(es)
de la recherche.**

Bilan des entrevues réalisées avec Claudette.

ENTREVUES	Nbre D'HISTOIRES	TITRE de l'histoire
Entrevue 1	1 histoire	1- Jouer avec sa position assise pour régler un mal de dos.
Entrevue 2	2 histoires	2- Prévenir un accident avec un mouvement. 3- Marcher à New-York.
Entrevue 3	1 histoire	4- Observer d'autres personnes autour de soi.
Entrevue 4	2 histoires	5- Faisant suite à l'observation des gens. 6- L'observation de chanteuses lors d'un concert.
Entrevue 5	1 histoire	7- Régler un mal de dos en faisant des exercices d'Eutonie.
Total de 5 entrevues.		Total de 7 histoires.

Bilan des entretiens réalisés avec Eve.

ENTREVUES	Nbre D'HISTOIRES	TITRE de l'histoire
Entrevue 1	3 histoires	1- Mettre de la crème sur sa peau: une sensualité et une présence à soi-même. 2- Les cours de natation. 3- Perdre du poids.
Entrevue 2	2 histoires	4- Faire les valises pour partir en voyage. 5- Plonger dans l'eau profonde de la piscine.
Entrevue 3	2 histoires	6- Arrêter et écouter ce qui se dit. 7- Aller prendre une marche.
Entrevue 4	3 histoires	8- Qu'est-ce qui se passe derrière l'idée de perdre du poids? 9- Rien ne sert de forcer. 10- Se «court-circuiter».

Entrevue 5	3 histoires	<p>11- Exemple de présence, lors d'une consultation individuelle.</p> <p>12- Exemple de non-présence, lors d'un voyage à Montréal en auto.</p> <p>13- Jouer dans l'eau et avoir moins peur.</p>
Entrevue 6	2 histoires	<p>14- À la suite de ma bronchite.</p> <p>15- Histoire de maison: être ou ne pas être.</p>
Entrevue 7	2 histoires	<p>16- À la suite du stage de métamorphose: le funambule en déséquilibre.</p> <p>17- Après une consultation en PNL.</p>
Entrevue 8	4 histoires	<p>18- Lors de la gestion de sa peur dans l'eau.</p> <p>19- Lors de la gestion de sa peur chez le dentiste.</p> <p>20- Lorsque Eve tente de se libérer d'une douleur aux genoux.</p> <p>21- Lorsque Eve tente de gérer ses spasmes au larynx.</p>
Total de huit entrevues.		Total de 21 histoires.

Bilan des entrevues réalisées avec Iris Sauvage

ENTREVUES	Nbre D'HISTOIRES	TITRE de l'histoire
Entrevue 1	1 histoire	1- Diverses situations où l'Eutonie a une place dans la vie d'Iris.
Entrevue 2	3 histoires	2- La mal de dos et le «gros» mal de dos. 3- S'asseoir pendant toute une soirée au Colisée de Québec. 4- Le tonus musculaire.
Entrevue 3	1 histoire	5- Le stress après l'examen de piano.
Entrevue 4	4 histoires	6- Lors d'un séjour à Montréal. 7- Faire des travaux à la maison. 8- Besoin d'un suivi, de support. 9- Faisant suite à la fin du cours d'Eutonie.
Entrevue 5	2 histoires	10- Faire de la couture. 11- Diverses situations de la vie courante.
Entrevue 6	1 histoire	12- Faire des travaux au début de l'été.
Total de 6 entrevues.		Total de 12 histoires.

Bilan des entretiens réalisés avec Jacques

ENTREVUES	Nbre D'HISTOIRES	TITRE de l'histoire
Entrevue 1	2 histoires	1- La reprise de contact ne fonctionne pas. 2- La prise de contact fonctionne.
Entrevue 2	3 histoires	3- Monter une côte en auto. 4- Épouser l'état émotionnel de l'autre au boulot. 5- Faire des travaux de rénovation dans la cuisine.
Entrevue 3	1 histoire	6- Faire des travaux de rénovation à la maison.
Entrevue 4	1 histoire	7- Le concept de la non-dualité.
Entrevue 5	2 histoires	8- Le grognon et le témoin. 9- La présence du témoin lors d'une présentation devant un groupe de travailleurs.
Entrevue 6	1 histoire	10- Diverses situations entourant le passage de l'attention du hara à la tête.
Total de 6 entretiens.		Total de 10 histoires.

Bilan des entrevues réalisées avec Femme Héron.

ENTREVUES	Nbre D'HISTOIRES	TITRE de l'histoire
Entrevue 1	2 histoires	1- Le réflexe d'attitude de réceptivité émotionnelle non-fusionnelle. 2- Le démon de la peur.
Entrevue 2	2 histoires	3- Aller glisser dans la neige. 4- Aller faire une course.
Entrevue 3	1 histoire	5- Monter la garde.
Entrevue 4	1 histoire	6- Lors d'un «5 à 7», un redressement se fait quand j'entre en contact avec des gens.
Entrevue 5	2 histoires	7- Reprendre la pratique du piano. 8- Aider mon chum à bricoler.
Entrevue 6	1 histoire	9- Mettre la pédale douce.
Total de 6 entrevues.		Total de 9 histoires.

Bilan des entrevues réalisées avec Stella

ENTREVUES	Nbre D'HISTOIRES	TITRE de l'histoire
Entrevue 1	3 histoires	1- Concernant un travail sur la respiration. 2- Une histoire de rigidité. 3- À propos de la marche.
Entrevue 2	1 histoire	4- Un redressement dans la douche et devant le filtreur de la piscine.
Entrevue 3	1 histoire	5- Faire l'étoile de mer couchée sur son lit.
Entrevue 4	2 histoires	6- L'histoire de la natation. 7- Un rythme trop rapide.
Entrevue 5	1 histoire	8- Le détachement.
Entrevue 6	1 histoire	9- Faire des exercices de conscience corporelle dehors tous les matins.
Entrevue 7	1 histoire	10- Lors d'un cours de conditionnement physique aquatique.
Entrevue 8	1 histoire	11- La différence entre quand Stella fait ses pratiques matinales et quand elle ne les fait pas.
Total de 8 entrevues.		Total de 11 histoires.

ANNEXE 4

**Bilans des niveaux d'intégration atteints
pour chaque participants(es).**

Bilan des niveaux d'intégration atteints des sept histoires de Claudette.

Type de circonstance/ difficulté éprouvée	Savoir-agir utilisé(s)	Niveau d'intégration atteint
1- Tenter de régler un malaise: sentir une douleur au dos et à la main.	Tenter d'appliquer les principes de l'Eutonie en modifiant sa position assise.	2e niveau: Participation 2.1 Représentation: elle reproduit le modèle de l'Eutonie.
2- Activité ménagère: constater un mouvement dans son bassin qui se fait tout seul.	Pouvoir faire des changements: la mobilité dans son bassin.	3e niveau: Identification 3.3 Personnalisation: elle réalise l'apprentissage.
3- Activité de loisir: ressentir une grande fatigue.	Prendre conscience de ses appuis sur le sol. Contrôler son tonus pour l'ajuster à son besoin.	3e niveau: Identification 3.3 Personnalisation: elle réalise l'apprentissage.
4- Lorsqu'elle observe les gens autour d'elle: s'observer réciproquement. (cette circonstance est une histoire de réussite)	Observation de la position corporelle.	1er niveau: Ouverture 1.3 Disposition: Claudette a une attention dirigée.
5- Lorsqu'elle observe les gens autour d'elle: se rappeler les difficultés qu'elle a déjà vécues et se retrouver avec des tensions à son tour.	Se voir de l'intérieur; Sentir; revenir à ses sensations.	3e niveau: Identification 3.4 Partage: Claudette partage sa vision avec son élève. 3.1 Renforcement: Par contre, elle éprouve des tensions physiques à la suite de ce partage et voit la façon adroite de faire pour la prochaine fois.

<p>6- Lorsqu'elle observe deux chanteuses: être renvoyée à sa propre position corporelle.</p>	<p>Modifier sa position assise.</p>	<p>2e niveau: Participation</p> <p>2.1 Représentation: ajuste sa position assise pour être plus eutonique.</p>
<p>7- Tente de régler un malaise: sentir un mal de dos.</p>	<p>Faire des exercices d'eutonie avec une balle de tennis, avec une bûche et avec un marron.</p>	<p>2e niveau: Participation</p> <p>2.1 Représentation: elle reprend des exercices d'eutonie pour prendre soin de son dos.</p>

Bilan des niveaux d'intégration atteints des 21 histoires de Eve.

Type de circonstance/ difficulté éprouvée	Savoir-agir utilisé(s)	Niveau d'intégration atteint
1- Quand Eve prend soin d'elle-même, elle est dans une situation où elle se sent coupée du moment présent.	Ralentir son geste Amener sa conscience dans le mouvement qu'elle fait	4e niveau: Intériorisation 4.1 Expansion: Eve agit avec cette qualité de présence et cherche à agir ainsi dans d'autres situations.
2- Lors d'un cours de natation, Eve vit un sentiment de peur lorsqu'elle est dans l'eau profonde.	Amener sa conscience dans son mouvement S'intéresser à comment elle s'organise dans son corps Tenter de mieux sentir;	3e niveau: Identification 3.1 Renforcement: Eve va se répéter à l'occasion la façon adroite de faire. 3.3 Personnalisation: Puis à d'autres occasions parvient à s'occuper de son mouvement.
3- Lorsque Eve tente de perdre du poids, elle vit des colères épouvantables.	Revenir dans ses sensations du mouvement de son estomac et de ses émotions Amener sa conscience sur quelque chose de concret plutôt que sur son désir de maigrir Fréquenter l'inhabituel	3e niveau: Identification 3.3 Personnalisation: Eve agit de manière à fréquenter l'inhabituel.
4- Lorsque Eve tente de régler son malaise de faire des valises pour partir en voyage: elle est en contact avec un sentiment d'inquiétude.	Etre attentive à ce qu'il se passe quand elle fait ses valises S'intéresser à comment elle s'organise dans son corps	2e niveau: Participation 2.2 Modification: Eve fait ses valises en se rappelant constamment de rester attentive à ce qu'il se passe.

<p>5- Lors d'un cours de natation, Eve apprend à plonger dans l'eau malgré sa peur.</p>	<p>S'intéresser à ce qu'elle fait, ses mouvements</p> <p>Arrêter de se débattre avec l'eau</p>	<p>2e niveau: Participation</p> <p>2.1 Représentation: Eve voit ce que Feldenkrais lui permet de faire dans cette situation.</p>
<p>6- Lorsque Eve tente de régler sa difficulté de faire des choix, elle voit qu'elle est incapable de s'arrêter pour faire ce qu'elle a à faire.</p>	<p>Faire un arrêt pour observer ce qui se passe en elle</p> <p>Retourner faire du mouvement</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.1 Renforcement: Eve se rappelle la façon adroite d'agir et se donne une ligne de conduite.</p>
<p>7- En marchant, Eve prend conscience d'un espace de tension entre son sternum et une vertèbre.</p>	<p>Explorer un mouvement intérieur de lâcher-prise afin de se libérer de cette tension</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Eve peut maintenant «jouer» avec la tension et le relâché.</p>
<p>8- Lorsque Eve tente de comprendre sa difficulté de perdre du poids, elle constate qu'elle fait toujours la même chose, elle ne prend pas de risque.</p>	<p>Feldenkrais l'inspire à transgresser les lois et à oser faire autre chose</p>	<p>1er niveau: Ouverture</p> <p>1.3 Disposition: Eve voit le principe de Feldenkrais dans cette situation et souhaite le mettre en application.</p>
<p>9- Dans diverses situations Eve constate que ça ne sert à rien de forcer.</p>	<p>Arrêter de forcer</p> <p>Etre présente à ce qui se passe</p> <p>Revenir dans la sensation</p> <p>Jouer avec ce qui se passe au moment présent</p>	<p>4e niveau: Intériorisation</p> <p>4.1 Expansion: Eve profite des situations qu'elle vit pour agir de cette façon.</p>
<p>10- Lorsque Eve est préoccupée, elle constate qu'elle retourne dans de vieux modèles de comportements; elle n'est plus présente à ce qu'elle fait.</p>	<p>Faire un arrêt</p> <p>Se «court-circuiter» pour retourner aux façons de faire que Feldenkrais lui a appris</p> <p>Ralentir son rythme</p> <p>Prend plaisir à ce qu'elle fait</p>	<p>4e niveau: Intériorisation</p> <p>4.1 Expansion: Eve profite des situations qu'elle vit pour agir de cette façon et pour revenir dans le moment présent.</p>

<p>11- Lors d'une consultation individuelle avec un client, Eve constate que cette situation la rend nerveuse.</p>	<p>Etre là Etre à la fois en contact avec son client et avec elle-même Etre attentive à ce qui se passe</p>	<p>3e niveau: Identification 3.3 Personnalisation: Eve se ramène constamment dans le moment présent.</p>
<p>12- Lors d'un voyage à Montréal en auto, Eve constate qu'elle n'est pas présente à sa conduite automobile.</p>	<p>Lorsque c'est «trop» confrontant Eve ne parvient pas à être en contact avec ce qui est là</p>	<p>Cette histoire est un exemple de fermeture. (aucune classification possible)</p>
<p>13- Dans un cours de natation, Eve apprivoise une vieille peur dans l'eau.</p>	<p>«Jouer» avec ce qui se passe au moment présent</p>	<p>2e niveau: Participation 2.2 Modification: Eve modifie son exercice de départ pour explorer un nouveau mouvement.</p>
<p>14- Lorsque Eve contacte le chaos de sa bronchite, elle voit que ce n'est pas encore entièrement réglé.</p>	<p>Se dire que la maladie a été un prétexte pour l'arrêter Modifier son attitude Contrôler sa façon de vivre les événements S'abandonner à ce qui est là dans le moment présent Trouver le confort dans l'inconfort</p>	<p>3e niveau: Identification 3.3 Personnalisation: Eve se ramène constamment dans le moment présent de façon à être là et à s'abandonner à ce qui est là.</p>
<p>15- Lorsque Eve va visiter une maison à vendre, une panique s'empare d'elle et elle est en colère.</p>	<p>Aller marcher pour se laisser vivre ce qu'elle ressent S'abandonner à ce qui est là au moment présent Revenir dans la sensation Arrêter le mentale</p>	<p>3e niveau: Identification 3.3 Personnalisation: Eve se laisse vivre ses émotions et cette expérience lui permet de revenir dans ce qu'elle est.</p>

<p>16- Lorsque Eve tente de rétablir l'équilibre dans sa vie, elle sent qu'elle marche sur un fil de fer, comme un funambule.</p>	<p>Se ramener dans l'ici et maintenant</p> <p>Trouver l'équilibre dans le déséquilibre</p>	<p>2e niveau: Participation</p> <p>2.2 Modification: Eve se ramène dans le moment présent par la pensée et en dansant.</p>
<p>17- Lorsque Eve va consulter en PNL, elle cherche du support pour regarder son problème de spasmes au larynx.</p>	<p>Centrée sur la dynamique du problème et non sur le problème directement</p> <p>Voir différentes possibilités autour du problème</p> <p>«Jouer» avec ce qui est là</p> <p>Voir des alternatives</p> <p>Fréquenter l'inconfort</p> <p>Oser faire des choses différentes</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Eve voit des alternatives dans les situations qu'elle vit et ose maintenant fréquenter l'inconfort.</p>
<p>18- Quand Eve tente de gérer sa peur de l'eau, elle se demande où est sa peur dans son corps</p>	<p>S'intéresser à ses mouvements; à la façon dont elle s'organise dans son corps</p> <p>Etre attentive à ce qui se passe</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Eve préfère gérer sa peur de l'eau en s'intéressant à comment elle s'organise dans son corps.</p>
<p>19- Quand Eve tente de gérer sa peur chez le dentiste.</p>	<p>S'intéresser à la façon dont elle s'organise dans son corps</p> <p>Trouver des variations</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Eve choisit de gérer sa peur en s'intéressant à comment elle s'organise dans son corps.</p>

<p>20- Quand Eve tente de se libérer d'une douleur aux genoux</p>	<p>S'intéresser à la façon dont elle s'organise dans son corps</p> <p>Varié sa façon de marcher</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Eve a sa stratégie de voir la façon dont elle s'organise et l'utiliser pour ensuite se libérer de sa douleur.</p>
<p>21- Quand Eve tente de gérer ses spasmes au larynx, elle recontacte sa peur d'étouffer</p>	<p>Explorer différentes façons de faire</p> <p>Jouer avec le mouvement de pousser</p> <p>Explorer une façon différente de respirer</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Eve privilégie sa façon de gérer ses spasmes et en profite pour réapprendre une autre façon de faire.</p>

Bilan des niveaux d'intégration atteints des 12 histoires d'Iris Sauvage.

Type de circonstance/ difficulté éprouvée	Savoir-agir utilisé(s)	Niveau d'intégration atteint
<p>1- Lorsque Iris Sauvage tente de se soulager de malaises dans diverses situations: des migraines et un grand stress en période d'examen.</p>	<p>Faire des exercices d'eutonie</p> <p>Etre attentive à ce qui se passe</p>	<p>1er niveau: Ouverture</p> <p>Il y a des circonstances où Iris voit à la fois ce qu'elle pourrait faire et ses limites, lorsqu'elle éprouve un malaise</p> <p>3e niveau: Identification</p> <p>3.1 Renforcement: Tandis que dans d'autres circonstances, Iris voit la façon adroite d'insérer ses apprentissage de l'eutonie</p>
<p>2- Lorsque Iris Sauvage tente de régler un mal de dos.</p>	<p>Faire des exercices d'eutonie</p>	<p>2e niveau: Participation</p> <p>2.1 Représentation: Quand le mal de dos est léger, Iris préfère le régler à sa façon en faisant des exercices d'eutonie</p> <p>Fermeture</p> <p>Mais quand le «gros» mal de dos apparaît, Iris va chez le chiropraticien</p>
<p>3- Lorsque Iris va assister à une partie de hockey, elle sent un inconfort sur le siège.</p>	<p>Modifier sa position assise</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.1 Renforcement: Elle s'assoit ainsi pendant toute la soirée et se dit ce qu'elle doit faire dans les autres situations si elle souhaite le réaliser plus souvent.</p>

<p>4- Lorsque Iris Sauvage tente de gérer un stress relié à ses examens de piano.</p>	<p>Modifier son tonus musculaire</p> <p>Prendre conscience de ses appuis</p>	<p>2e niveau: Participation</p> <p>2.2 Modification: Iris prend le temps de sentir ses appuis en s'assoyant sur son banc de piano avant l'examen.</p>
<p>5- Lorsque Iris tente de gérer les effets du stress après ses examens.</p>	<p>Faire des exercices d'eutonie</p>	<p>2e niveau: Participation</p> <p>2.1 Représentation: Iris fait ses exercices d'Eutonie, mais en même temps elle prend conscience que ces pratiques ne règlent pas tout dans sa vie.</p>
<p>6- Lors d'un séjour à Montréal, Iris prend du temps pour elle.</p>	<p>Faire des exercices d'eutonie</p>	<p>2e niveau: Participation</p> <p>2.1 Représentation: Iris fait ses exercices d'Eutonie, mais en même temps elle prend conscience que cette pratique n'empêche pas la présence de certaines raideurs.</p>
<p>7- Lorsque Iris Sauvage fait des travaux à la maison, elle constate que sa conscience corporelle s'améliore.</p>	<p>Prendre conscience de ses appuis</p> <p>Faire des exercices d'Eutonie</p>	<p>2e niveau: Participation</p> <p>2.1 Représentation: Iris voit les principes d'Eutonie dans ce qu'elle fait et tente de les appliquer.</p>
<p>8- Iris constate qu'elle a de la difficulté à se motiver pour continuer à faire ses exercices d'eutonie; elle exprime avoir besoin d'un support.</p>	<p>Faire des exercices d'eutonie</p>	<p>2e niveau: Participation</p> <p>2.1 Représentation: Iris fait ses exercices mais voit ses limites à travailler seule.</p>

<p>9- Après quelques courts épisodes de transfert dans des activités courantes, Iris constate qu'il y a des choses qu'elle est maintenant capable de faire.</p>	<p>Pouvoir faire des changements, des ajustements dans sa position corporelle par exemple ou encore l'appui de ses pieds sur le sol</p> <p>Sentir ses tensions physiques</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Iris a développé une plus grande sensibilité et elle tente de la mettre à profit dans diverses circonstances.</p>
<p>10- Lorsque Iris fait de la couture, elle sent moins de raideur que d'habitude.</p>	<p>Modifier sa position corporelle</p> <p>Prendre conscience de ses appuis sur le sol</p> <p>Sentir ses limites</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Iris sent de mieux en mieux ses limites et les respecte.</p>
<p>11- Dans diverses circonstances, Iris constate qu'il y a des ajustements qu'elle fait presque naturellement, maintenant.</p>	<p>Modifier sa position corporelle</p> <p>Prendre conscience de ses appuis</p> <p>Prendre sa place physiquement et émotionnellement</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Iris préfère cette façon de faire et d'agir à ses vieilles habitudes.</p>
<p>12- Lorsque Iris fait de travaux à la maison, elle observe des changements dans sa façon de faire et d'être.</p>	<p>Sentir ses limites corporelles, ses appuis</p> <p>Modifier son attitude vis-à-vis ses travaux</p> <p>S'arrêter, pas se rendre à bout de ses limites</p> <p>Faire des exercices d'eutonie</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Iris agit de cette façon</p> <p>3.4 Partage: Iris partage ses expériences avec son conjoint</p>

Bilan des niveaux d'intégration atteints pour les dix histoires de Jacques.

Type de circonstance/ difficulté éprouvée	Savoir-agir utilisé(s)	Niveau d'intégration atteint
1- Dans une situation angoissante Jacques constate que la reprise de contact ne fonctionne pas.	Rester en contact avec la réalité	3e niveau: Identification 3.3 Personnalisation: Jacques préfère cette façon d'être: "garder contact avec la réalité", et il cherche des moyens pour augmenter ses possibilités de le vivre.
2- Lors d'un séjour dans un centre de méditation, Jacques constate que sa façon de penser peut générer une émotion.	S'intéresser à comment il s'organise dans son corps Se recentre sur sa respiration Etre présent à soi-même	3e niveau: Identification 3.3 Personnalisation: Jacques préfère rester en contact avec lui-même et ne pas partir avec ses émotions. Il souhaite agir ainsi plus souvent.
3- Jacques est dans son auto et il vit une situation qui génère des tensions dans tout son corps.	Revenir à ses sensations Amener sa conscience dans le mouvement	3e niveau: Identification 3.1 Renforcement: Jacques a vu qu'en agissant ainsi il parvient à se libérer de ses tensions.
4- Jacques est dans une situation où il se surprend à fusionner avec l'état émotionnel de la personne devant lui.	Etre présent à soi-même Revenir à ses sensations	2e niveau: Participation 2.2 Modification: Jacques se replie sur lui-même et revient dans sa respiration afin de se séparer de cet état fusionnel.

<p>5- Lorsque Jacques fait des travaux il sent monter en lui une impatience.</p>	<p>Revenir à ses sensations</p> <p>Amener sa conscience dans son mouvement</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.1 Renforcement: Jacques répète cette façon d'agir à plusieurs reprises au cours de cette journée.</p>
<p>6- Lorsque Jacques fait des travaux, il constate qu'il a de la difficulté à se ramener à lui-même, il bougonne et se perd dans ses travaux.</p>	<p>Amener sa conscience dans son mouvement</p>	<p>1er niveau: Ouverture</p> <p>Jacques est conscient de sa réalité et voit que dans plusieurs circonstances il peut agir en se ramenant à lui même. Mais il perçoit aussi ses limites et dans ces cas il n'agit pas. Il est distrait par tout ce qu'il a à faire.</p>
<p>7- Jacques acquiert de plus en plus une meilleure compréhension du concept de la non-dualité et parvient à la mettre à son service.</p>	<p>Etre transparent et accepter la réalité quotidienne telle qu'elle se produit</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.1 Renforcement: Jacques répète cette façon d'être dans cette situation.</p>
<p>8- Jacques constate que sa capacité à être présent se dilue quand arrive des projets à échéances fixes. Il se sent alors coupé du moment présent.</p>	<p>S'intéresser à comment il s'organise</p> <p>Devenir spectateur de soi-même à l'aide de son témoin intérieur</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.1 Renforcement: Jacques utilise son témoin à plusieurs reprises.</p>
<p>9- Lorsque Jacques fait une présentation orale à son travail, un sentiment d'anxiété s'empare de lui.</p>	<p>Reprendre un dialogue entre le témoin et l'anxieux</p> <p>Utiliser le témoin comme support à ce qui est vécu</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Jacques utilise son témoin à plusieurs reprises et de plus, souhaite développer cette façon d'agir plus souvent.</p>

<p>10- Jacques constate qu'il vit diverses situations au cours desquelles il sent son attention changer. À ce moment là, il perd contact avec lui même et son calme intérieur.</p>	<p>Etre présent à soi-même</p> <p>Amener sa conscience dans le mouvement</p>	<p>4e niveau: Intériorisation</p> <p>4.1 Expansion: Cette capacité de "reprise de contact avec soi" fait partie de Jacques et il tente de profiter des circonstances qu'il vit pour revivre cet état.</p>
--	--	--

Bilan des niveaux d'intégration atteints pour les neuf histoires de Femme Héron.

Type de circonstance/ difficulté éprouvée	Savoir-agir utilisé(s)	Niveau d'intégration atteint
1- Devant l'intensité du partage d'une cliente, Femme Héron sent monter des images en elle.	Modifier sa position corporelle: un mouvement de redressement se fait	3e niveau: Identification 3.3 Personnalisation: Femme Héron constate qu'un mouvement se produit involontairement et lui permet de ne pas glisser dans un rapport fusionnel avec la personne qu'elle observe.
2- Lors d'une soirée au cinéma, Femme Héron sent monter en elle un sentiment d'angoisse.	Etre attentive à ce qui se passe Faire des ajustements	2e niveau: Participation 2.2 Modification: Femme Héron utilise ses ressources à sa façon pour répondre à ses besoins dans cette situation.
3- Lorsque Femme Héron va glisser avec sa fille, elle sent une grande fatigue et une lourdeur s'emparer d'elle.	Arrêter de forcer S'abandonner à ce qu'il y a de présent: sa fatigue et sa lourdeur Etre présente à soi-même	2e niveau: Participation 2.2 Modification: Femme Héron utilise ses ressources à sa façon pour répondre à ses besoins dans cette situation.
4- En allant faire une course, Femme Héron constate qu'elle est préoccupée et cela amène une lourdeur sur le plan corporel.	Etre là Revenir dans ses sensations	3e niveau: Identification 3.3 Personnalisation: Femme Héron retrouve sa capacité d'être au moment présent en utilisant ses ressources à sa façon.

<p>5- Quand Femme Héron est aux aguets près de sa fille, elle a la sensation que sa conscience corporelle s'accroît.</p>	<p>Revenir dans la sensation</p> <p>Faire des ajustements</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Femme Héron ajuste son mouvement et porte facilement sa fille dans ses bras.</p>
<p>6- Quand femme Héron va dans une soirée sociale, son réflexe est de s'isoler. Elle doit donc se préparer pour se rendre disponible aux gens.</p>	<p>Faire des ajustements: un redressement se fait tout seul</p> <p>Un mouvement intérieur se fait, changeant son attitude</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Femme Héron ajuste sa position et son attitude selon qu'elle soit seule ou qu'elle ait quelqu'un à rencontrer.</p>
<p>7- Lorsque Femme Héron recommence à jouer au piano, elle observe que ses difficultés amènent des courbatures.</p>	<p>Faire du mouvement: elle revient à ses principes d'Eutonie</p> <p>Faire des ajustements</p> <p>Etre attentive à ce qui se passe</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Quand sa pratique n'est pas trop difficile, Femme Héron parvient à ajuster sa position.</p> <p>Participation</p> <p>2.2 Modification: Mais quand c'est trop difficile, elle revient à ses principes de l'Eutonie et les adapte à ses besoins.</p>
<p>8- Quand femme Héron aide son conjoint à faire des travaux, elle s'ouvre à son projet afin de pouvoir s'y ajuster.</p>	<p>Ajuster ses mouvements et sa position corporelle pour ne pas trop forcer</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Femme Héron ajuste automatiquement son mouvement à cette situation.</p>

<p>9- Lorsque Femme Héron doit se ralentir en conduisant son auto, elle a le sentiment de se retenir et cela l'amène à faire l'expérience de tensions.</p>	<p>Etre attentive à ce qui se passe: la conscience des tensions</p> <p>Etre là</p> <p>Faire des ajustements</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.1 Renforcement: Femme Héron se répète constamment de s'ajuster au rythme de l'autre dans cette situation</p>
--	---	---

Bilan des niveaux d'intégration atteints pour les 11 histoires de Stella.

Type de circonstance/ difficulté éprouvée	Savoir-agir utilisé(s)	Niveau d'intégration atteint
1- Stella explore différentes approches corporelles et elle prend celles qui lui conviennent quand arrive des situations où elle vit un stress.	Reprendre conscience de sa respiration Faire un arrêt	3e niveau: Identification 3.4 Partage: Stella utilise ses acquis et explicite l'importance de développer cette habitude d'agir ainsi le plus souvent possible.
2- Lorsque Stella observe la rigidité dans sa vie, elle fait des liens entre qui elle est comme personne et comment elle est dans son corps.	Modifier sa position corporelle	4e niveau: Intériorisation 4.2 Expansion: Cette façon d'agir amène Stella à avoir de l'ouverture vis-à-vis les gens autour d'elle.
3- Lorsque Stella prend le temps de marcher quotidiennement, elle observe sa démarche.	Explorer différentes façons de faire	3e niveau: Identification 3.1 Renforcement: À toutes les fois que Stella va marcher elle essaye de voir si elle ne peut pas modifier sa démarche.
4- À la fin d'une journée de travail, Stella est au prise avec une sorte d'énergie.	Un réflexe de redressement se produit: amène un changement dans sa position et une sensation de grandir	3e niveau: Identification 3.3 Personnalisation: Stella fait ses exercices le matin et le redressement se reproduit dans diverses situations.

<p>5- Stella décide de prendre soin d'elle avant de se coucher car une grande fatigue l'habite.</p>	<p>S'abandonner à ce qui est là dans le moment présent</p> <p>S'intéresser à comment je m'organise dans mon corps</p> <p>Etre présente à soi-même</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Renforcement: Stella compare cette situation à d'autres qu'elle a déjà vécues et elle valorise ce "laisser-aller". Elle sait maintenant qu'elle est capable de le reproduire.</p>
<p>6- Stella réalise qu'elle ne nage plus de la même façon depuis qu'elle s'implique dans des pratiques corporelles.</p>	<p>Utiliser son corps différemment: être capable de s'ajuster</p> <p>Etre présente</p> <p>Doser ses efforts</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Stella nage avec les qualités qu'elle a acquises en éducation somatique et ceci l'encourage à poursuivre sa démarche dans ces approches.</p>
<p>7- Lorsque Stella observe son chat elle réalise qu'elle vit son quotidien à un rythme fou.</p>	<p>Prendre le temps de s'arrêter et s'intéresser à comment elle s'organise</p> <p>s'auto-observer</p> <p>Etre là</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Stella débute les activités de sa journée avec cette qualité de présence qu'elle privilégie.</p>
<p>8- Stella vit une situation qui la rend triste.</p>	<p>Modifier sa façon d'être: vivre un détachement</p> <p>Etre présente</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Stella vit un dégageement émotif et cela fait de la place pour recevoir une nouvelle énergie.</p>

<p>9- Stella fait des exercices de conscience corporelle tous les matins pour bien débuter sa journée.</p>	<p>Faire des exercices de conscience corporelle</p> <p>S'arrêter</p> <p>Etre présente à elle-même</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: Stella voit ce qu'il se produit en elle et parvient à s'arrêter pour se recentrer et ramasser ses ressources.</p>
<p>10- Lors d'un cours de conditionnement aquatique où Stella enseigne, des personnes la dérangent car elles ne cessent de parler pendant qu'elle enseigne.</p>	<p>Se ramener à soi</p> <p>Se ramener dans ses sensations: sentir ses pieds sur le sol et son centre de gravité</p> <p>Etre là dans le moment présent</p>	<p>2e niveau: Participation</p> <p>2.2 Modification: Stella fait appel à ses apprentissages somatiques pour l'aider à prendre une distance vis-à-vis ces personnes qui la dérangent.</p>
<p>11- Stella voit la différence entre ce qu'elle vit quand elle fait ses pratiques matinales et ce qui se produit quand elle ne les fait pas.</p>	<p>Etre là</p> <p>Se ramener à soi-même</p>	<p>3e niveau: Identification</p> <p>3.3 Personnalisation: quand Stella fait ses pratiques matinales, une qualité de présence l'accompagne pendant toute la journée;</p> <p>Participation</p> <p>2.1 Représentation: mais quand elle ne fait pas ses pratiques matinales, elle doit faire des arrêts pour parvenir à se ramener à elle-même.</p>

ANNEXE 5

Classification des savoir-agir les plus présents dans les niveaux de la taxonomie expérientielle d'éducation.

Les savoir-agir les plus présents dans le premier niveau de la taxonomie expérientielle d'éducation: Ouverture.

Savoir-agir sur le plan corporel	Savoir-agir sur le plan affectif	Processus cognitifs évoqués
Observe sa position corporelle		<p>Se «court-circuiter» dans sa façon habituelle d'agir: transgresser les lois et oser faire autre chose</p> <p>Amener sa conscience dans le mouvement</p>

Les savoir-agir les plus présents dans le deuxième niveau de la taxonomie expérientielle d'éducation: Participation.

Savoir-agir sur le plan corporel	Savoir-agir sur le plan affectif	Processus cognitifs évoqués
<p>Modifier son tonus musculaire</p> <p>Prendre conscience de ses appuis</p> <p>Faire des exercices d'Eutonie</p> <p>Modifier sa position assise</p> <p>Revenir à ses sensations</p>	<p>Etre présente à soi-même</p>	<p>Etre attentive à ce qui se passe</p> <p>S'intéresse à comment elle s'organise dans son corps</p> <p>S'intéresse à ce qu'elle fait</p> <p>Arrête de se débattre, doser ses efforts</p> <p>Jouer avec ce qui se passe au moment présent</p> <p>Se ramener dans l'ici et maintenant</p> <p>Trouver l'équilibre dans le déséquilibre</p> <p>Faire des ajustements</p> <p>S'abandonner à ce qui y a de présent</p>

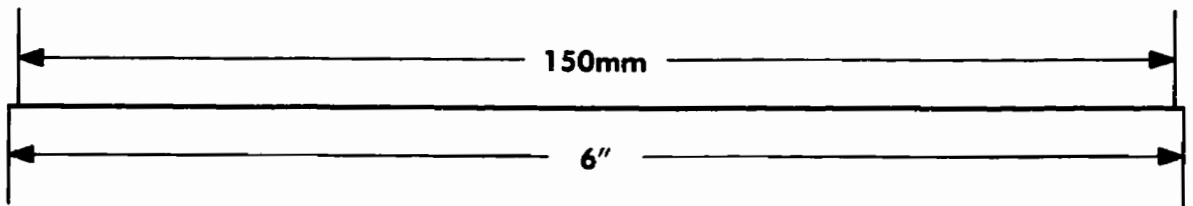
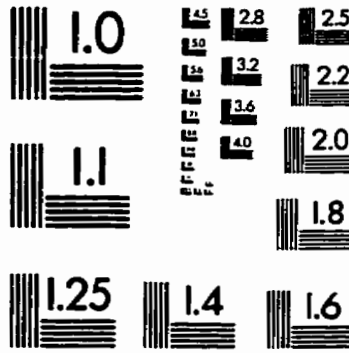
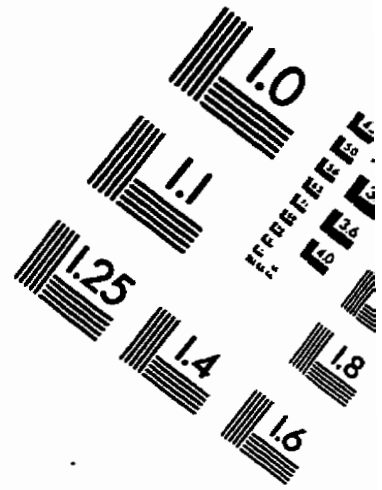
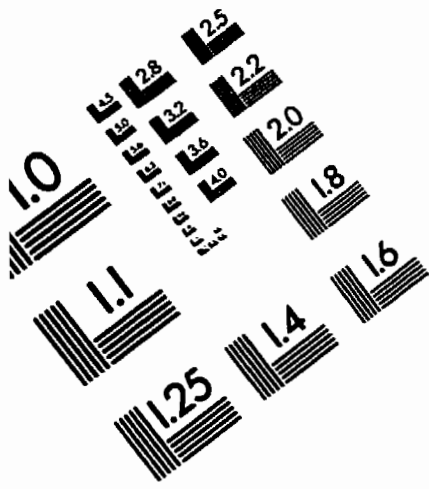
Les savoir-agir les plus présents dans le troisième niveau de la taxonomie expérientielle d'éducation: Identification.

Savoir-agir sur le plan corporel	Savoir-agir sur le plan affectif	Processus cognitifs évoqués
<p>Modifier sa position assise et corporelle</p> <p>Sentir ses tensions physiques</p> <p>Prendre conscience de ses appuis sur le sol</p> <p>Revenir dans ses sensations</p> <p>Retourne faire du mouvement</p> <p>Se recentre sur sa respiration</p> <p>Faire des exercices de conscience corporelle</p>	<p>Prendre sa place physiquement et émotionnellement</p> <p>Modifie son attitude</p> <p>Etre présente à soi-même</p> <p>Arrêter le mental</p> <p>Se voir intérieurement</p> <p>Capacité d'acceptation et de transparence</p>	<p>Etre attentive à ce qui se passe</p> <p>Pouvoir faire des changements, des ajustements</p> <p>Faire des arrêts</p> <p>Amener sa conscience dans son mouvement</p> <p>S'intéresse à comment elle s'organise dans son corps</p> <p>Tente de mieux sentir ce qui se passe</p> <p>Fréquenter l'inconfort</p> <p>Explore un mouvement intérieur de lâcher-prise</p> <p>S'abandonner à ce qui est là dans le moment présent</p> <p>Trouver le confort dans l'inconfort</p> <p>Voir différentes possibilités</p> <p>Trouver des variations, des alternatives</p> <p>Jouer avec ce qui est là</p> <p>Oser faire des choses différentes</p> <p>Devenir spectateur de soi-même</p>

Les savoir-agir les plus présents dans le quatrième niveau de la taxonomie expérientielle d'éducation: Intériorisation.

Savoir-agir sur le plan corporel	Savoir-agir sur le plan affectif	Processus cognitifs évoqués
<p>Ralentir son geste</p> <p>Revenir dans la sensation</p>	<p>Etre présente à soi-même</p>	<p>Amener sa conscience dans son geste</p> <p>Arrêter de forcer</p> <p>Jouer avec ce qui se passe dans le moment présent</p> <p>Faire des arrêts</p> <p>Se «courcircuiter» dans sa façon habituelle de faire</p>

IMAGE EVALUATION TEST TARGET (QA-3)



APPLIED IMAGE, Inc
 1653 East Main Street
 Rochester, NY 14609 USA
 Phone: 716/482-0300
 Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved

