

L'ÉDUCATION SOMATIQUE et l'apprentissage scolaire

Rédaction et recherche : Vandana Claire Gillain

Collaboration : Claire Boulé-Lalonde, Yvan Joly, Diane Thibaudeau et Johanne Benoit

Édition : Le Regroupement pour l'éducation somatique

© 2008 Regroupement pour l'éducation somatique

Préambule

Ce texte s'inspire de plusieurs documents portant spécifiquement soit sur l'apprentissage scolaire, soit sur l'apprentissage décrit comme un art de vivre. En ce dernier sens, cet apprentissage se poursuit tout au long de la vie et chaque événement est une nouvelle source non seulement de défi, mais aussi d'apprentissage pour faire face à ce qui se présente. Le texte suivant présente d'abord un ensemble de notions sur les qualités requises pour atteindre un maximum d'aisance face à la vie dans un monde complexe et ce, dans la perspective de l'éducation somatique, c'est-à-dire des méthodes de conscience corporelle. Nous y traitons aussi de comment l'apprentissage scolaire peut être soutenu par un apprentissage somatique qui peut orienter le développement de l'enfant vers un maximum d'autonomie. Nous avons principalement puisé aux sources suivantes :

- Deux livres de Guy Claxton soit *Wise up, The Challenge of Lifelong Learning* et *Hare Brain, Tortoise Mind, How Intelligence Increases When You Think Less*.
- Divers textes, recherches ou expérimentations visant à découvrir les effets de l'éducation somatique sur l'apprentissage scolaire. Ces références sont mentionnées soit en cours de texte ou à la fin dans la section des références.
- Un document de travail remis par le Ministère de l'Éducation du Québec aux professeurs pour implanter avec aisance la Réforme scolaire au Québec (13-03-07).

I. Introduction

De nos jours et probablement encore plus que jamais dans l'histoire humaine, l'enfant, l'adulte de demain, se trouve face à un monde dont les valeurs et les croyances jusqu'ici

balisées par la culture environnante éclatent sous le choc de la rapidité des découvertes technologiques et de leurs applications, dans tous les domaines de la vie et tout particulièrement dans le monde des communications et dans le contexte de la globalisation.

L'enfant se retrouve donc, dès sa plus tendre enfance, face à un réseau social d'une complexité qu'aucun d'entre nous n'aurait pu soupçonner. Il est surchargé et sur stimulé par une masse d'informations qui, en certains cas, s'avèrent même contradictoires et qui happent son attention vers mille objets extérieurs. De plus, il est entraîné tout comme ses parents dans un rythme de vie accéléré et doit par conséquent acquérir non seulement des connaissances intellectuelles abstraites, mais aussi développer des aptitudes lui permettant, dans un monde en continuelle évolution, de diriger sa vie en tenant compte de valeurs qui lui sont propres et qui lui sont bénéfiques.

Il est donc évident que le rôle de l'école et la manière de percevoir l'éducation doivent s'élargir et englober un apprentissage à la vie, une découverte de l'individuation et une formation au choix et à l'orientation personnelle dans un contexte d'abondance. Un tel rôle a toujours été attendu de l'école, mais il s'avère maintenant plus essentiel et ce d'autant plus que de nombreux parents stressés par la demande extérieure trouvent difficilement le temps pour s'occuper d'éducation, voire même en certains cas pour établir des liens de communication solides avec leurs enfants.

Il faut aussi admettre que peu d'entre nous ont acquis ou développé les aptitudes nécessaires pour être à l'aise et trouver des solutions nourrissantes aux défis divers que posent le 21^e siècle.

Comment alors envisager ce que l'on appelle l'éducation pour que l'enfant se développe et acquière les habiletés, les attitudes et les connaissances qui feront de lui un être autonome, responsable et créatif, en charge de sa vie, de ses choix ? Ce dernier point est crucial puisque les choix semblent désormais se multiplier à l'infini.

Comment pourra-t-il découvrir ce qui est bon pour lui, ce qui lui permettra de grandir et d'assumer ses responsabilités tout en se créant une vie qui lui ressemble et le satisfait ?

II. Un changement de vision : les différentes formes de l'intelligence

Le changement de perspective au niveau de l'éducation est actuellement soutenu par des recherches dans le domaine de l'apprentissage et des sciences cognitives. Citons entre autres les travaux de Francisco Varela ¹, de David Perkins ², de Daniel Goleman ³, de Ellen Langer ⁴ et de Howard Gardner⁵. L'ensemble de ces recherches trace indéniablement une image de l'intelligence différente de ce qui a prévalu jusqu'ici, tant dans la société que dans le domaine de l'enseignement.

Les résultats de ces recherches démontrent qu'il existe différentes sortes d'intelligence et que l'intellect n'en constitue qu'une partie. L'acceptation et l'application de ces recherches dans les milieux d'enseignement sont d'une importance capitale afin que chaque enfant puisse développer au maximum tout son potentiel. Limiter un enseignement au niveau de l'intellect prive l'élève d'une partie de ses ressources et diminue ainsi ses chances de réussite et d'adaptation dans une société de complexité en continuelle expansion.

Quels sont ces modes de fonctionnement de l'intelligence ?

1. Le premier mode est le mode organique, instinctif.

C'est celui du petit enfant qui se développe par les sens donc par la perception et par l'expérience de l'essai et de l'erreur. C'est un système inhérent à chacun qui se développe selon des phases identiques pour tous, mais dont le rythme de croissance peut varier selon les individus.

Ce mode de fonctionnement de l'intelligence comprend également les réactions instinctives, par exemple celles qui nous évitent un accident. Dans ce mode de fonctionnement, l'acquisition et l'intégration des connaissances ne dépendent pas du raisonnement et de l'analyse, donc d'une réflexion consciente. Les données sont cependant enregistrées avec précision et le système se raffine de lui-même.

Quoique souvent délaissé par le système d'enseignement, ce mode d'intelligence continue à se développer et à apporter à l'enfant et à l'adulte de nombreuses informations qu'il acquiert par imitation ou immersion, non seulement au cours de ses premières années, mais tout au long de la vie. Pensons simplement à l'influence du milieu culturel, des pairs, etc.

2. Le deuxième mode est celui de la logique consciente.

Cette forme d'intelligence se développe petit à petit au contact des parents et se poursuit dès les premières années scolaires. Dans la majorité des cas, elle supplante dès lors le mode de la perception qui est souvent considéré comme une intelligence primaire. Ce deuxième mode d'intelligence correspond à l'intellect avec toute sa capacité d'analyser, de faire des liens, de catégoriser, etc. C'est cette forme d'intelligence qui prime habituellement dans l'acquisition des connaissances mentales : langage, mathématiques, etc. C'est aussi le monde de l'effort, de la rapidité, de l'efficacité et des résultats à la source du monde de la compétition.

3. Le troisième mode est celui de l'intuition.

Cette intelligence correspond au mode de la créativité qui travaille sans que nous en soyons conscients et qui nous apporte des idées souvent étonnantes qui semblent issues de nulle part. Elle ne requiert aucun effort ou concentration.

Cette intelligence est bien connue des chercheurs et des artistes. Elle est la source même de découvertes scientifiques, technologiques et d'œuvres d'art exceptionnelles. Mozart parle de cette intelligence en ces termes :

« Quand je suis, en quelque sorte complètement moi-même, entièrement seul et de bonne humeur... c'est à ce moment que mes idées abondent et sont les meilleures. D'où et comment surgissent-elles, je n'en sais rien ni ne peux les forcer. »⁶

Ce mode de fonctionnement de l'intelligence requiert du temps et du détachement. La question est mise à l'arrière-plan de la pensée et un travail d'incubation, de mûrissement se produit, établissant des liens entre diverses données et informations sans que nous en soyons réellement conscients. Ce recul, cet état de neutralité permet en quelque sorte de sortir des pistes habituelles, de laisser surgir et de capter les idées nouvelles qui s'imposent à nous.

Il ressort maintenant que chaque mode d'intelligence possède un champ d'application privilégié. Dans des situations de routine, lorsque les données sont précises et établies, le mode de l'intellect est celui qui prévaut. Par contre, dans le cas de problèmes qui se situent en dehors d'un schéma conceptuel préétabli, c'est-à-dire lorsque les données sont plus floues, ce genre d'intelligence risque de biaiser les solutions. En effet, en s'en remettant uniquement à ce mode de pensée de l'intellect, peu d'espace reste ouvert pour laisser surgir des idées innovatrices et des solutions créatives qui nécessitent l'apport de l'intuition, voire même de l'intelligence organique.

Cette différence de champ d'application n'exclut pas l'existence de situations diverses où l'un ou l'autre de ces modes peut être utilisé pour les appréhender et les résoudre. De fait, certains enfants plus aptes à appréhender les situations avec le côté intuitif se trouvent en déséquilibre dans un système qui privilégie l'intellect comme mode d'apprentissage.

De plus, une utilisation conjointe de ces divers modes peut apporter une vision plus complète du problème présenté et un choix de solutions plus vaste. Il est donc important de pouvoir voguer entre ces différents modes, qui sont toujours présents, et de ne pas rejeter l'un ou l'autre par parti pris ou habitude. Il est cependant essentiel d'être attentif afin d'éviter « qu'ils n'entrent en compétition ou ne se sabotent pas ».⁷

III. Les divers modes d'intelligence et l'apprentissage scolaire

Une nouvelle perspective de l'éducation

On pourrait résumer ce qu'est l'éducation par cette phrase de Guy Claxton dans son livre *Wise Up* : « Apprendre à apprendre, où le développement d'un pouvoir d'apprentissage est d'améliorer votre capacité à déceler quand, comment et quoi faire quand vous ne savez que faire » (traduction libre).⁸

Ce changement de perspective et son application dans le monde de l'enseignement sont d'autant plus importants qu'ils touchent directement au développement de l'image de soi et par conséquent, au développement de la confiance en soi. L'application de cette nouvelle vision dans le système scolaire actuel est susceptible d'ouvrir la porte à des solutions innovatrices face au comportement agité et difficile de nombreux enfants, au manque de concentration ou d'intérêt prolongé, aux absences scolaires répétées, aux décrochages précoces, aux influences néfastes de certains pairs (violence, drogue), etc.

Il est donc rassurant de constater le tournant que prennent les réformes scolaires actuelles tant au Québec que dans divers autres pays industrialisés. Ces réformes emboîtent le pas aux recherches portant sur le phénomène de l'apprentissage et au décroisement de l'éducation en tant que simple acquisition de connaissances intellectuelles, et un développement qui privilégie l'intelligence intellectuelle au détriment des autres formes d'intelligence.

Dans cette nouvelle perspective, le focus premier est l'enfant. Il ne s'agit plus uniquement pour ce dernier de recevoir et d'intégrer une boîte à outils mémorisée applicable dans des situations déterminées où les données sont évidentes, mais de devenir lui-même l'acteur de son développement dans un contexte de changement, grâce aux outils et aux expériences proposées par les professeurs. Le milieu vise à fournir des terrains d'exploration favorisant

chez l'enfant la prise en charge de son développement, sa capacité à résoudre de lui-même diverses situations et à tirer des conclusions de son apprentissage, bref, apprendre à apprendre.

Une telle optique a pour fondement la reconnaissance de l'enfant en tant que personne autonome, intelligente, curieuse, intéressée à apprendre et ayant avant son arrivée en classe déjà développé un réseau de connaissances et des façons personnelles de résoudre les défis, sans cependant qu'il en soit conscient ou qu'il puisse les articuler (apprentissage implicite). Cet enseignement reconnaît l'existence chez l'être humain de plusieurs modes d'intelligence qui fonctionnent à des intensités et à des rythmes variés selon les personnes. Les différences de rythmes d'apprentissage ne sont plus vues comme des échecs, mais comme des différences.

Pour que l'enfant puisse devenir l'acteur de son apprentissage et de sa vie, il doit développer diverses aptitudes qui vont lui permettre de faire face à la nouveauté, d'évaluer les situations et de déterminer les directions à suivre ou non.

Quelles sont donc ces aptitudes ?

Ces aptitudes exposées et développées en détail dans les deux livres de Guy Claxton cités plus haut, sont aussi à la base de la nouvelle orientation proposée par le Ministère de l'Éducation du Québec pour la Réforme scolaire.⁹ Elles sont les suivantes :

1. La résilience

La résilience est cette capacité de rebondir et de faire face à une nouvelle situation sans être désarçonné, donc sans paniquer. La résilience est aussi la capacité à gérer les émotions engendrées par l'apprentissage et à tolérer une situation dont on n'a pas encore une compréhension claire afin de se donner le temps pour la résoudre. La résilience est donc le pouvoir de rester face à l'incertitude pendant un certain temps. Cette notion de temps pour intégrer des connaissances et découvrir de nouvelles avenues de résolution est souvent sabotée par le désir d'une réponse immédiate. En effet, dans le contexte culturel actuel, le résultat rapide est survalorisé alors qu'une attente plus longue permettrait dans certains cas de découvrir des solutions inédites et peut-être plus efficaces. L'attente positive est une des valeurs qui a totalement été mise de côté, une lenteur de décision étant souvent prise pour une incapacité.

2. Le pouvoir de découvrir et d'utiliser les ressources en soi et à l'extérieur de soi

Pour évaluer une situation ou un problème, c'est-à-dire la pertinence de certaines informations, et décider les choix ou stratégies possibles, l'élève doit développer une connaissance de soi (besoins et réactions, capacités diverses) ainsi qu'une capacité de réflexion sur l'évolution de la situation permettant des planifications, des révisions en cours de démarches.

Il doit affiner sa capacité d'attention, de concentration et apprendre à être totalement présent à ce qui se passe en lui et autour de lui. Par attention, on entend ici non seulement une attention limitée à un seul sujet ou objet, mais aussi une attention plus floue à ce qui est là dans le

moment même. Il s'agit donc d'être capable de rester ouvert et de recevoir des informations non seulement de l'intellect, mais du ressenti corporel et émotionnel.

Cette attention qui correspond à un état d'absorption dans ce qui se passe pour recevoir des messages, qu'une analyse intellectuelle ne peut apporter, ne doit pas être sous-estimée tout au contraire. En effet, actuellement la plupart des jeunes sont habitués à recevoir à la fois de nombreux stimuli et à y répondre sur l'instant. Ce faisant, il leur est plus difficile d'entrer en contact avec des données en provenance de l'intelligence intuitive et de l'intelligence organique. Or ce contact est absolument essentiel pour capter les messages du corps et de l'intuition et pour percevoir une situation sous des angles différents, en notant par exemple des détails qui seraient passés inaperçus en se fiant seulement aux notions déjà connues.

3. Le pouvoir de réflexion

Très jeunes, si soutenus par leur milieu, les enfants peuvent apprendre à développer leur pouvoir de réflexion sur les données apportées par l'attention apportée à telle ou telle situation. Il y a souvent plus d'une façon de résoudre un problème et découvrir la meilleure solution demande non seulement une évaluation des données quantitatives, mais aussi de considérer les données provenant d'une bonne connaissance de soi. Il est donc nécessaire que l'élève puisse prendre le temps de percevoir ses forces et ses faiblesses tant au niveau des compétences que de ce qui se passe en lui et encore une fois apprendre à entrer dans un terrain plus flou de données perceptuelles, parfois difficiles à articuler. Ces données demandent à être prises en considération et au fil du temps pourront se préciser. Par exemple, face à une offre de travail, la personne pourra se demander quelles sont les connaissances que je possède pour accomplir cette tâche, mais aussi est-ce que c'est un genre de travail que j'aime faire, qui correspond à ce que je recherche pour mon épanouissement.

Une telle réflexion exige un esprit ouvert sur le monde et sur soi-même et une connaissance de soi et de ses propres caractéristiques. Or chaque enfant a acquis dès l'enfance une banque de concepts face à lui-même et face au monde qu'il devra tôt ou tard remettre en question s'il désire vivre pleinement sa vie. Dans le cas contraire, il restera cloisonné dans le familier et ne pourra profiter d'ouvertures parfois cachées au premier coup d'œil.

De plus, il est essentiel pour l'élève de développer sa capacité de réflexion sur sa propre démarche d'apprentissage. Savoir comment il s'y prend, par exemple en ce qui concerne la lecture, lui permettra de parfaire sa technique et de l'appliquer à d'autres domaines.

Implications

Vu sous cet angle, l'apprentissage scolaire devient une école de vie où l'élève apprend à se situer dans un monde où il faut constamment choisir, à évaluer ce qui est bon pour lui, à se recentrer, à être présent à lui-même, à ne pas prendre de décisions prématurées et à ne pas se décourager devant les difficultés.

Il est évident qu'un tel apprentissage demande un changement de direction non seulement dans la façon d'enseigner, mais aussi dans la façon d'apprendre, soit « apprendre à apprendre ». Si les programmes d'enseignements et les professeurs doivent s'ouvrir à ces changements, l'élève doit également envisager l'apprentissage d'une nouvelle manière. Il ne s'agit plus pour lui de recevoir passivement la matière enseignée, mais encore d'apprendre à

être responsable de sa démarche d'apprentissage. Il est donc essentiel qu'il puisse, dès les premières années scolaires, recevoir à l'intérieur du système scolaire avec le corps professoral, les outils et le support à cette démarche qui engage la totalité de sa personne.

Un des outils susceptibles de favoriser cette nouvelle démarche d'apprentissage et de maximiser le développement du potentiel de chaque enfant est ce que l'on nomme l'éducation somatique.

IV. Qu'est-ce que l'éducation somatique et quel est son apport au niveau de l'apprentissage

L'éducation somatique

L'éducation somatique recouvre un ensemble de méthodes dont l'objet constitue l'apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans l'espace (voir www.education-somatique.ca). Parmi ces méthodes, nommons la Gymnastique Holistique^{MD}, la Technique Alexander, l'Approche Globale du corps, la Méthode Feldenkrais^{MD}, le Trager et le Continuum.

Ces diverses méthodes s'appuient sur le principe fondamental que chaque action repose sur le mouvement du corps et par là intègre la sensation, l'émotion, l'imagination et la pensée. Les méthodes d'éducation somatique favorisent ainsi un apprentissage du mouvement et par le mouvement qui s'adresse à toute la personne. En éducation somatique, par le développement du sens kinesthésique et de la proprioception, les élèves développent leur image de soi, ils apprennent à se connaître et à s'améliorer. Ils découvrent leurs propres façons de faire et en découvrent aussi de nouvelles. Ils apprennent à apprendre.

En privilégiant le mouvement et le sens kinesthésique comme moyen d'apprentissage, l'éducation somatique recrée en quelque sorte un apprentissage qui s'apparente à celui du petit enfant au cours duquel le même geste répété plusieurs fois crée de nouveaux patrons neuromoteurs, développe la capacité du cerveau à s'organiser et petit à petit installe de nouveaux comportements. Il s'effectue ainsi une réorganisation ou rééducation sensorimotrice qui touche non seulement la musculature, mais tous les niveaux de l'être.

Il n'y a rien de notre activité cognitive qui ne soit porté par le corps en mouvement et en améliorant la conscience du corps et l'usage du corps en mouvement, la vie sensorielle, émotive et intellectuelle peut aussi s'améliorer.

La reconnaissance de l'éducation somatique

Plusieurs scientifiques ont reconnu l'apport magistral de l'éducation somatique non seulement au niveau d'une rééducation de la musculature, mais aussi au niveau d'une restructuration profonde touchant à la fois le corps et l'esprit. Mentionnons des personnalités telles Aldous Huxley, G.¹⁰ Bernard Shaw¹¹ et le pédagogue John Dewey¹², pour ne citer que quelques noms, qui ont immédiatement accordé leur appui à cet apprentissage. Nommons aussi en physiologie et en médecine, dès 1932, l'appui du récipiendaire du Prix Nobel, Sir Charles Sherrington¹³. Quarante ans plus tard, soit en 1973, le professeur N. Tinbergen¹⁴, également Prix Nobel de Médecine, en fit la description et l'éloge dans son discours portant sur

l'éthologie et les maladies de stress. Le professeur Tinbergen avait étudié non seulement les principes de base de l'éducation somatique, mais en avait fait l'expérience lui-même.

Plus récemment, des scientifiques se sont montrés particulièrement intéressés à cet apprentissage et aux ponts à établir avec les recherches contemporaines en sciences du mouvement et du développement. Nommons : le Dr Alain Berthoz du Collège de France et du Centre national de recherche scientifique, auteur du livre *Le sens du mouvement*, le Dr Ester Thelen, du Département de psychologie de l'Indiana University aux États-Unis et auteur de *A Dynamic System Approach to the Development of Cognition and Action*. Citons aussi le Dr Karl Newel du Département de kinésiologie du Pennsylvania State University aux États-Unis, le Dr Beatrix Vereijken du Département de *Movement Science* à l'Université de Trondheim en Norvège et le Dr Blandine Brill de la Faculté des sciences sociales de Paris, le Dr Klaus Schneider, du Département de biomécanique et de *Movement Science*, du *Sport Institute of the Federal Military University of Munich* en Allemagne ainsi que le Dr Jim Stephen du Département de physiothérapie à Temple University à Philadelphie aux États-Unis.

Cette reconnaissance de plus en plus grande de l'éducation somatique s'étend également aux professionnels de la santé qui réfèrent de plus en plus de leurs clients aux éducateurs somatiques. Ainsi, Howard L. Rosner, MD, Directeur du département de gestion de la douleur au Centre Médical Cornell du New York Hospital, a non seulement bénéficié de cet apprentissage pour lui-même, mais suggère régulièrement à ses patients d'y avoir recours. On ne saurait passer sous silence le travail du Dr Andrew Weil (www-andrewweil.com) dont la vision d'une « médecine intégrée » est fondée sur les mécanismes innés du corps à s'auto-guérir tout en s'alignant sur les forces de guérison de la nature. Le Dr Weil réfère régulièrement aux méthodes d'éducation somatique en tant que complément et ce, pour une variété de symptômes et de maladies.

De plus, certaines institutions d'enseignement ont intégré cette approche à leurs programmes. À Montréal, l'Université du Québec a inauguré en 2001 au département de danse un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en éducation somatique. Cet apprentissage est aussi enseigné dans diverses écoles d'art tant au Canada qu'en Europe ou aux États-Unis, par exemple en Ontario : le Festival de Stratford et le Conservatoire Royal de Musique de Toronto ; au Québec : l'École Nationale de Théâtre, le Conservatoire d'Art Dramatique de Montréal, l'École de Musique Vincent d'Indy, Autopoïésis, École d'Art Feldenkrais qui offre plus particulièrement du perfectionnement aux artistes professionnels et l'École de théâtre du CÉGEP de St-Hyacinthe.

De plus en plus d'expériences et de recherches se poursuivent quant à l'application de l'éducation somatique en milieu scolaire, et ce à divers niveaux d'enseignement.

Les applications de l'éducation somatique dans l'apprentissage scolaire

Les découvertes du lien existant entre le mouvement, la posture et le développement des capacités d'apprentissage sont souvent résumées par cette phrase : « Apprendre à bouger, bouger pour apprendre ».¹⁵

Il n'est donc pas étonnant que les méthodes d'éducation somatique aient été appliquées dès le début auprès d'enfants handicapés physiquement et ou mentalement. Ces leçons d'éducation somatique ont non seulement suscité chez ces enfants de nouvelles manières de se mouvoir et

d'effectuer des gestes qui jusqu'à présent n'entraient pas dans leur répertoire de mouvement, mais aussi elles ont entraîné une transformation beaucoup plus globale. Comme le mentionne un éducateur somatique enseignant à ces enfants, « la qualité du mouvement, l'attention, et l'intention changent...la transformation au niveau de son propre contrôle fait un bond énorme. Plus profondément les intérêts de l'enfant changent. La maturation est palpable ». ¹⁶

De son côté, l'Université d'Heidelberg en Allemagne a développé un programme qui fut appliqué à une classe d'élèves de première année ayant des difficultés d'apprentissage et des difficultés d'adaptation sociale. À la fin de l'année, cette classe était devenue une des plus avancées de l'école, les élèves ayant accompli des progrès significatifs tant au niveau de la posture, de l'équilibre que de leurs capacités de compréhension et d'intégration des connaissances. ¹⁷

De plus en plus d'expériences et de recherches se poursuivent dans des milieux scolaires variés. Notons entre autres, à Longueuil, au Québec, une expérience de pauses somatiques dans une classe de maternelle en milieu défavorisé. Ces pauses remplaçaient les moments habituels de repos des enfants. Il s'agissait, pendant dix semaines, d'introduire pour les enfants un apprentissage conscient et de rendre leur repos actif. Au cours de ces séances, alors que la compréhension et l'attention sensible à l'alignement et à l'action corporelle progressaient remarquablement, les enfants sont non seulement parvenus à se détendre, mais également à qualifier et augmenter la durée de leur écoute. Ils faisaient les mouvements dans le calme et avec présence. « Que les jeunes puissent ainsi nommer et dire ce qu'ils ressentent traduit un apprentissage riche et intégré ». ¹⁸

De tels résultats furent aussi observés par une autre éducatrice somatique qui a offert des séances d'éducation somatique dans une école alternative de Laval, au Québec, à des enfants dont l'âge s'échelonnait entre 6 et 11 ans. En effet, cette dernière a observé qu'au fur et à mesure que la session progressait, les enfants avaient « de plus en plus d'habiletés à faire les mouvements, une meilleure motricité et une meilleure concentration. Si au début des cours certains enfants avaient de la difficulté à suivre les consignes et même à rester centrés, à la fin ils étaient heureux de découvrir tant de nouvelles possibilités. De plus, les professeurs de ces élèves ont noté qu'ils revenaient en classe dans un état plus calme, plus concentrés et plus attentifs ». ¹⁹

Les bienfaits de ces pauses somatiques sont aussi mis en relief par d'autres études, dont le programme offert à l'Université du Tennessee. Ce programme avait pour but de faire connaître l'éducation somatique à un groupe de professeurs afin qu'ils puissent ensuite en faire bénéficier leurs élèves. Les leçons étaient conçues avec des variations au niveau du langage utilisé pour des élèves de première à la douzième année et au niveau collégial. ²⁰

Après avoir expérimenté les bienfaits de l'éducation somatique pour eux-mêmes, en ce qui concerne diverses difficultés posturales et le stress causé par l'enseignement, les professeurs ont commencé à expérimenter cette méthode dans leurs classes. Les leçons étaient données en pauses de 10 à 15 minutes. Si les professeurs étaient encore quelque peu hésitants devant tant d'innovation, ils furent rapidement rassurés devant les commentaires des élèves eux-mêmes surpris des bienfaits de cette méthode. Chaque professeur, tout au cours du programme, fut encouragé à découvrir les besoins de ses élèves et à voir s'accroître leurs capacités d'apprentissage.

Une autre recherche, étalée sur une période de plus de trois ans, a « pu établir notamment que la méthode préconisée... augmentait le rendement de l'individu dans le domaine de la mémoire auditive ou visuelle, qu'elle favorisait l'apprentissage d'une langue étrangère, qu'elle améliorait les performances dans les épreuves de perception visuelle et qu'elle déterminait des modifications significatives au niveau des températures cutanées para vertébrales ». ²¹ De plus, les sujets de cette étude firent non seulement remarquer « l'état de fraîcheur qui les caractérisait alors – tout se passe, nous ont dit plusieurs de ces étudiants, comme si la fatigue de la journée avait disparu —, mais ils ont mis l'accent sur les possibilités accrues de concentration et sur une augmentation de rendement dans l'étude de leurs cours ». ²²

Les méthodes d'éducation semblent donc de toute évidence favoriser le développement de la personne et son accès à l'autonomie.

Comment les séances d'éducation somatique peuvent-elles induire de telles transformations

Principe de base

Toutes les méthodes d'éducation somatique mettent l'emphase sur la capacité d'apprendre à apprendre de chaque être humain et tous les exercices suggérés sont en quelque sorte à la fois la découverte et la preuve de cette proposition. Tel qu'énoncé plus haut, le but visé n'est pas tant une flexibilité physique qu'une flexibilité de l'esprit qui permettra à l'individu de bâtir son autonomie. La répétition de mouvements inhabituels conjointement au développement de la perception sensorielle favorise « une meilleure intégration des fonctions neurales et entraîne une amélioration générale du fonctionnement... ces effets se produisent naturellement provenant de messages du système nerveux et non de pensées intellectuelles conscientes ». ²³

L'apprentissage

Les séances d'éducation somatique offrent un environnement et un processus des plus favorables à l'apprentissage et au développement des diverses qualités aptes à soutenir l'autonomie.

1. Un apprentissage au bien-être

Les séances d'éducation somatique sont un temps d'arrêt, de relaxation active durant lesquels les élèves apprennent à être à l'écoute des messages du corps qui, dans l'action du quotidien, ont de la difficulté à se faire entendre. Les exercices d'éducation somatique diminuent ou effacent diverses tensions, entraînant ainsi un réajustement au niveau biomécanique qui apporte une plus grande mobilité, favorisent un effort moindre et une capacité d'adaptation au niveau postural plus large. Ce nouvel alignement suscite un regain de vitalité au niveau de tout l'organisme. C'est pourquoi, tel qu'exposé plus haut, les élèves d'une classe d'éducation somatique expriment fréquemment qu'ils se sentent plus détendus et énergisés. Il faut ici noter que le corps ayant découvert une plus grande aisance, il aura tendance à vouloir de lui-même retrouver cette posture sans que cela ne requière un effort conscient. Faire moins est ici l'équivalent d'un accroissement de bien-être et d'efficacité.

De plus, les élèves pourront aussi appliquer leurs découvertes pour trouver de nouvelles positions qui leur permettront de garder un maximum d'aisance durant les cours, alors que la majorité d'entre eux restent encore en position assise pendant de nombreuses heures. Ils pourront aussi étendre cet apprentissage au moment du jeu, des sports et dans toutes leurs activités quotidiennes. Il est évident que plus l'aisance est grande plus la capacité d'être ouvert à l'apprentissage s'élargit.

2. Un apprentissage en dehors de la critique

L'apprentissage en éducation somatique se fait en silence, dans une atmosphère de respect de chaque personne, de ses réactions et de ses découvertes. Chaque personne est unique et l'attention étant portée vers soi-même, aucun motif de plaire, d'imiter ou de réussir ou de correspondre à un barème fixé d'avance n'entre en jeu. La personne peut ainsi se découvrir et jouer avec les données suggérées en toute liberté et spontanéité. Pour un moment le jugement interne ou externe est mis de côté. Ce respect de chaque individu est évidemment démontré et soutenu par l'éducateur somatique dans sa façon de suggérer les exercices et d'interagir avec les élèves.

3. Un apprentissage à se recentrer, une augmentation de l'estime de soi

Les séances d'éducation somatique sont des moments tout à fait privilégiés où les élèves prennent contact avec leurs sensations corporelles tout en portant attention à la manière dont ils bougent. Ce faisant, ils affinent cette prise de conscience qui les guidera au niveau postural, afin d'évoluer avec le plus d'aisance possible, et qui accroît aussi l'étendue et la profondeur de leur champ d'attention. Les élèves apprennent à entrer dans un mode de réceptivité pour découvrir, écouter ce qui se passe en eux. Cet ancrage leur apporte le sentiment de s'habiter intérieurement, ce qui augmente leur confiance en eux et les rend moins vulnérables tant sur les plans physiologiques que psychologiques. De plus, le fait de se vivre unique, de le reconnaître et d'être ainsi perçu est un soutien immense au développement du respect non seulement envers soi, mais envers les autres. Lorsque l'estime de soi grandit, il est plus facile de faire face aux diverses situations qui se présentent.

4. Un apprentissage à appréhender la nouveauté, apprendre à choisir

Au cours des séances, les élèves sont non seulement mis face à de nouvelles situations, mais ces situations sont également saisies non plus avec le mode de l'intellect, mais vécues à un niveau organique en dehors de schèmes préconçus limitatifs, susceptibles d'inhiber leur expansion. Ces exercices développent à la fois la capacité de résilience de l'élève face à la nouveauté, voire même à l'inconnu, et sa capacité de rester en terrain plus flou pour préciser doucement ses gestes et ses sensations. Au fur et à mesure que la capacité d'être en contact avec lui-même s'élargit, la confiance et l'estime de soi grandissent et l'élève peut faire des choix et dès lors, faire face au nouveau sans paniquer.

5. Un affinement de l'attention

« L'attention est la clé pour être dans le moment présent »²⁴, pour voir clairement une situation. Selon les recherches actuelles, lorsque les stimuli extérieurs captent continuellement cette dernière, dans un laps de temps très court, une diminution de la capacité d'attention se produit. Or la plupart des jeunes se trouvent dans cette situation avec toutes les nouvelles applications électroniques, Ipod, etc., qu'ils utilisent journalièrement.

En éducation somatique, l'attention portée aux sensations corporelles et la recherche tout en lenteur de diverses possibilités de bouger, tout en en ressentant les effets différents, accroît la capacité de concentration des élèves pendant des laps de temps prolongés. Il est par contre important de noter que l'attention portée aux sensations et aux mouvements n'est pas une concentration forcée, mais plutôt un état d'absorption dans ce qui se passe. De plus, vu la proposition d'exercices de mouvement différents par l'éducateur somatique, l'élève a amplement de possibilités de pratiquer son aptitude à changer de focus et à passer d'un focus limité à une attention plus vaste. Ces deux formes d'attention sont toutes deux essentielles à une bonne évaluation des situations.

6. Un apprentissage développant la créativité

Plusieurs facteurs entrent ici en jeu au cours des séances d'éducation somatique. En effet, le développement de la créativité est ici soutenu par le processus interne physiologique qui se déploie et qui installe de nouvelles avenues (pathways) neuromotrices. À ce moment, l'élève n'est plus soumis uniquement aux modes habituels anciens, mais son éventail de choix s'agrandit et il peut « jouer » avec diverses possibilités. Durant ces séances, les élèves se retrouvent dans un espace-temps où l'importance est mise sur le processus et non sur le résultat ce qui les dégage d'une volonté d'arriver à un but précis et suscite la créativité. Les mouvements inusités, l'utilisation de balles, ballons et baguettes selon les méthodes, conjointement à l'exploration de mouvement, donnent aussi à cet apprentissage un côté ludique. La curiosité est éveillée, encouragée. Cette créativité permet aux élèves d'exercer leurs capacités à faire des choix selon les données qu'ils reçoivent de leurs corps et de leur intuition. De plus, au fil des séances d'éducation somatique le champ d'exploration de l'élève s'élargit en ce sens qu'au début, la perception corporelle peut être très limitée alors que petit à petit elle s'affine et l'élève détecte de plus en plus les réponses du corps. Ce processus favorise donc un apprentissage à découvrir au fur et à mesure ce qui se passe en soi plutôt que de planifier à l'avance le déroulement et le résultat. C'est un clin d'œil à une nouvelle notion du temps face à la découverte d'une solution.

7. Un apprentissage à rester avec ce qui est là et un support à la réflexion

Lors de chaque séance d'éducation somatique, seuls quelques mouvements sont choisis et suggérés par l'éducateur somatique et les élèves sont invités à prendre leur temps, à parfaire leurs découvertes, plutôt qu'à passer rapidement d'un exercice à un autre. C'est cette capacité d'attente, de rester avec soi qui permet la découverte d'autres façons de bouger. Ils intègrent donc peu à peu que diverses solutions sont possibles, et que la première n'est pas toujours la meilleure, mais correspond souvent à une simple habitude qui quelquefois est même néfaste à leur propre bien-être.

En cours d'apprentissage, l'éducateur somatique invite les élèves à des constatations, par exemple, une invitation à comparer deux parties du corps après avoir travaillé uniquement avec l'une d'elle. Ces comparaisons créent pour les élèves des moments d'évaluation du ressenti entre ces deux parties. Ils sont ainsi amenés à évaluer et à comparer des données et à en tirer une conclusion. Cette réflexion peut être un constat personnel interne, mais peut aussi être partagée. Il ne s'agit pas ici d'une analyse intellectuelle mais bien de comparer des ressentis tout en restant dans un état de détente active et non dans un exposé de données analytiques intellectuelles.

8. Un apprentissage au jeu comme outil de résolution de problème

On ne saurait passer sous silence l'importance du jeu dans l'apprentissage, car ce dernier ouvre la porte à une créativité qui n'est pas confinée au monde du connu. L'apprentissage de l'éducation somatique est un apprentissage de la découverte, une aventure où l'on peut, tout comme lorsque l'on joue, varier les scénarios possibles et choisir celui que l'on préfère, qui nous convient le mieux. Les élèves apprennent donc à essayer diverses solutions dans un contexte sécuritaire où le concept de l'erreur est remplacé par celui de l'expérimentation. L'expérimentation de diverses solutions accroît la connaissance de soi tout en agrandissant les possibilités de réflexion et de choix dans un contexte ludique. Pour les enfants qui sont habitués au jeu de « faire comme si » dans nombre de leurs passe-temps, il est facile d'intégrer les techniques d'imagerie visuelle dont certaines méthodes d'éducation se servent. Ici aussi bien sûr l'utilisation de divers objets contribue à soutenir cette atmosphère de jeu. Cette atmosphère est des plus importantes car elle permet d'aller plus loin dans l'exploration. Ce côté jeu demande à être encouragé dans les cours didactiques, car l'éventualité de diverses hypothèses engendre des prises de conscience des phénomènes présents qui passeraient autrement inaperçus et élargit le champ de conscience des élèves. Il est intéressant de noter à ce propos l'édition de mai-juin 1998 du *Harvard Business Review* qui relate différentes façons dont des organismes ou entreprises ont utilisé des techniques de jeu telles l'imagerie ou l'invention d'histoires pour résoudre divers problèmes. Il est aussi maintenant devenu courant de recourir à cette technique appelée remue-méninges ou « brain storming » qui permet à l'imagination de dépasser des limites habituelles de résolution de problème en dépassant toutes exigences de correspondre à des critères pré-établis.

Comment cet apprentissage peut-il s'intégrer dans le système de l'éducation ?

L'intégration de l'éducation somatique dans le système de l'enseignement, à partir des classes maternelles jusqu'au niveau universitaire, fait partie d'une vision de l'éducation qui dépasse de fait la réalité actuelle, mais qui s'impose avec grande acuité en tant que soutien au développement d'une nouvelle culture de l'apprentissage dans notre société. Une telle intégration a pour but de redonner à chacun le plein développement et la pleine utilisation de ses divers modes d'intelligence et de conférer à chacun les meilleurs outils pour diriger sa vie et ainsi d'accroître son autonomie.

Comment une telle intégration peut-elle s'actualiser ?

Il est indéniable qu'une telle intégration requiert à tous les paliers d'intervention un changement de vision face à l'éducation. Il est donc essentiel que toutes les personnes impliquées dans ce domaine acceptent ces nouvelles propositions d'apprentissage qui, tout en accordant sa place à une forme didactique intellectuelle, offre également des possibilités d'exploration et de découverte susceptibles d'accroître le potentiel des élèves et la capacité des enfants de se prendre en charge. Pour soutenir cette nouvelle orientation, tel qu'exposé ci-dessus, de nombreux projets et recherches sont en cours, accentuant ainsi l'expérimentation et l'installation d'un nouveau concept de l'apprentissage.

Pour atteindre un tel but, des actions sont nécessaires afin de sensibiliser le public et les divers paliers d'intervention dans le système d'éducation, non seulement à cette nouvelle vision de l'éducation, mais aussi au rôle prépondérant que des méthodes d'éducation somatique peuvent jouer dans le développement et le soutien de l'apprentissage.

Au niveau direct de l'apprentissage scolaire, il est évident que l'influence des séances d'éducation somatique dans le développement des aptitudes des enfants et étudiants sera d'autant plus grande si elle est soutenue par tout le milieu scolaire, et en particulier par les professeurs avec lesquels ils sont le plus en contact. On ne saurait ici passer sous silence l'influence du milieu et rappeler l'apprentissage instinctif et l'apprentissage implicite, par immersion et imitation, des apprentissages qui laissent des traces tout au long de la vie sans que l'on en soit toujours conscient.

Il est donc nécessaire que le corps professoral s'implique, accepte, endosse les changements et soit ouvert à cette nouvelle vision de l'éducation. En expérimentant eux-mêmes l'apprentissage somatique, les professeurs bénéficieront à la fois d'un support au niveau de leur propre bien-être, au niveau de leur enseignement et de l'atmosphère de la classe. Ils seront plus à même de soutenir et d'aider les élèves dans leur apprentissage.

Il est donc important de poursuivre et d'élargir le champ d'application des expériences en cours. Il est tout aussi impérieux de proposer des scénarios qui englobent le corps professoral et le personnel des institutions d'enseignement. De plus, une intégration des parents à des classes d'éducation somatique aux écoles de leurs enfants viendrait soutenir les élèves, appuyer tout ce renouveau. Ils pourraient eux aussi découvrir comment « apprendre à apprendre ». À cet effet, il est intéressant de noter dans l'expérience clinique de plusieurs éducateurs somatiques que plusieurs enfants ou professeurs participant à des classes d'éducation somatique ont aidé un membre de leur famille en lui enseignant ce qu'ils avaient appris.

Notons que les séances d'éducation somatiques sont assez flexibles pour prendre des formes variées selon qu'elles s'adressent à de très jeunes élèves, à des étudiants de degrés supérieurs, à des adultes professeurs et autres. De plus, elles peuvent être guidées directement par un éducateur somatique ou encore, pour des interventions plus brèves, par des professeurs qui auraient eux-mêmes suivi diverses séances et seraient supervisés par un éducateur somatique.

La forme et la durée des séances d'éducation somatique peuvent aussi être différentes et s'intégrer soit à l'intérieur d'un cours, ou faire partie intégrante d'un programme scolaire comme un autre cours ou pour les adultes se donner en dehors des heures de classe. Notons aussi que l'éducation somatique ne requiert pas de matériel dispendieux, peut s'adapter à des milieux différents.

Conclusion

Les méthodes d'éducation somatique apportent un rôle de soutien important dans l'application d'une nouvelle vision de l'apprentissage scolaire, en mettant en relief le caractère unique de chaque personne et en contribuant au rétablissement d'un équilibre entre l'apprentissage dit intellectuel et le développement de la personne dans sa globalité et particulièrement dans sa corporalité. Outil de développement du potentiel humain offrant une éducation qui se situe plus à un niveau organique, à un niveau de prise de conscience et de réflexion, l'éducation somatique a donc plus que sa place dans toutes les institutions d'enseignement dont le but est justement de donner à chaque élève tout ce dont il a besoin pour faire face à la vie et aux responsabilités qui l'attendent. En ce sens, elle renforce les programmes de la Réforme scolaire où la compétence ne veut plus simplement dire acquérir

la connaissance de diverses matières, mais aussi développer et intégrer des attitudes favorisant l'apprentissage et la croissance de l'élève à tous les niveaux. C'est un apprentissage qui remet en question la valorisation du résultat sans tenir compte de l'importance du processus, qui met l'accent sur un effort mesuré pour obtenir cependant plus d'aisance et d'efficacité. Il redonne une nouvelle valeur à l'intuition et aux possibilités qui s'ouvrent lorsque le temps requis est accordé. En éducation somatique l'élève se prend en charge, doucement et efficacement, et l'éducateur somatique est en quelque sorte un accompagnateur de développement, tout comme la réforme le désire de la part des professeurs.

Il est intéressant de noter qu'au Québec, en 1995, des praticiens appartenant à différentes méthodes d'éducation somatique soit la Technique Alexander, la Méthode Feldenkrais^{MD}, la Gymnastique Holistique^{MD} et l'Approche globale du corps ont créé le Regroupement pour l'éducation somatique, corporation à but non lucratif dont l'objectif est de :

- Regrouper en fédération des corporations poursuivant des fins reliées à l'éducation somatique.
- Admettre comme membre toute personne pouvant contribuer à produire ces fins.
- Défendre et promouvoir les intérêts de ses membres.
- Fournir un lieu d'échange, de réflexion, de recherche et d'action pour l'avancement de l'éducation somatique au Québec.

Poursuivant son travail afin de faire connaître cette approche et d'élargir son champ d'action, le Regroupement pour l'éducation somatique a obtenu en 2002 l'agrément pour la Loi 90. Cette agrément facilite l'embauche, à des fins d'enseignement, d'éducateurs somatiques membres du RES dans diverses entreprises et institutions soumises à cette loi. L'éducation somatique fait à présent partie des ressources que les entreprises peuvent mettre à leur service et au service de leur personnel.

RÉFÉRENCES

1. VARELA, Francisco. J. (1995, juin). *Large Scale Interaction in the Nervous System & Embodied Experience*. Discours à la Conférence européenne du Feldenkrais . Heidelberg, Allemagne.
2. PERKINS, David. (1995). Outsmarting IQ, The Emergence Science of Learnable Intelligence. *British Journal of Psychology*, 79, 349-60.
3. GOLEMAN, Daniel. (1996). *Emotional Intelligence*. London : Bloomsbury.
4. LANGER, E.; HATEM, H. et JOSS, J.,M. (1989). Conditional Teaching & Mindful Learning: the role of uncertainty in Education. *Creativity Research Journal*, 2, 139-50.
5. GARDNER, Howard. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York : Basic books.
6. CLAXTON, Guy. *Hare Brain, Tortoise Mind*, *The Echo Press*, N.J., USA, p. 94.

7. BERRY, Diane et BROADBENT, Donald. Op.cit. Wise up by Guy Claxton, p. 65 et 175.
8. CLAXTON, Guy. (1999). *Wise Up, The Challenge of Lifelong Learning*. Londres : Bloomsbury, p.149.
9. Ministère de l'Éducation, Manuel de travail pour les professeurs en vue de la Réforme scolaire, 2007.
10. HUXLEY, Aldous. (1937). *Les Fins et les moyens, Ends & Means*. Londres :_Chatto Windus.
11. SHAW, Bernard. (1888-1889). *London Music* [préface].
12. DEWEY, John. (1921). *The Barrier of Habit*, tiré de *Human Nature & Conduct*. New York : Henry Holt & CO.
13. SHERRINGTON, Charles. *The Endeavour of Jean Fernel*, (1946). Londres : Presse de l'Université de Cambridge, et *Man on his Nature*, (1951). Londres : Presse de l'Université de Cambridge.
14. Tinbergen, N. (1973). « Éthologie des Maladies du stress », la Technique Alexander, Discours du Prix Nobel de Médecine, Proc. Roy. Lond. Sre., B182.835.1973.
15. *SenseAbility*, Newsletter issues, A Class Action [en ligne], http://www.feldenkrais.com/method/article/a_class_action/
16. YATES, Kathy. *SenseAbility* Newsletter, Children with Special needs [en ligne], <http://www.onelittlestep.com>.
17. SHELIAH, Chava. Movement as a Model of learning [en ligne], *SenseAbility*, Newsletter Issues, http://www.feldenkrais.com/method/article/movement_as_a_model_of_learning/
18. THIBODEAU, Diane. (2007, avril). Communication au Congrès RES, Montréal.
19. BOULÉ-LALONDE, Claire. (2008). Communication d'une expérience d'éducation somatique en école alternative à Laval, Québec. RES, Montréal.
20. ASHTON' Debbie. *Feldenkrais in the Classroom, Alertness Breaks* [en ligne], www.wellmats.com
21. FRYDMAN, DIERKENS et ABEL (1977) et FRYDMAN (1978 et 1979). <http://iffresearchjournal.org/frydmanfrench.htm#abstract>
22. FRYDMAN, DIERKENS et ABEL (1977) et FRYDMAN (1978 et 1979). <http://iffresearchjournal.org/frydmanfrench.htm#abstract>
23. ASHTON, Debbie, *Alertness Break Feldenkrais in the classroom* [en ligne], www.wellmat.com
24. The Power of Mindfulness, *Shambala Sun*, November 2007, p.65.