

L'éducation somatique et le mouvement au théâtre : la méthode Feldenkrais

Odette Guimond

Number 16, Fall 1994

L'enfance de l'art : théâtre et éducation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/041215ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/041215ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Société québécoise d'études théâtrales (SQET)

ISSN

0827-0198 (print)

1923-0893 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Guimond, O. (1994). L'éducation somatique et le mouvement au théâtre : la méthode Feldenkrais. *L'Annuaire théâtral*, (16), 99–106.
<https://doi.org/10.7202/041215ar>

Odette Guimond

L'éducation somatique et le mouvement au théâtre: la méthode Feldenkrais

Mon intention en présentant ce texte est d'attirer votre attention sur l'éducation somatique, et en particulier sur une des méthodes qui se reconnaissent sous cette définition, la Méthode Feldenkrais¹. Je souhaite parvenir à exprimer en quoi une telle méthode de Prise de Conscience par le Mouvement et d'Intégration fonctionnelle peut être considérée comme pertinente et efficace dans un contexte de pratique théâtrale. Je crois que la fréquentation d'une telle méthode peut éventuellement permettre de réorienter formation, recherche et création. Je suis persuadée que la pédagogie propre à la méthode Feldenkrais peut faire que le mouvement, spécialement au théâtre, devienne un véhicule de recherche fondamentale, au-delà des fins esthétiques ou de performance qu'il peut, par ailleurs, soutenir.

Qu'est-ce que l'éducation somatique?

Le mot «soma» vient du grec et signifie «corps vivant», un corps donc habité par l'âme, par l'esprit, par opposition au «corps mort», celui dont l'âme, dont l'esprit se serait séparé. L'éducation somatique a pour objet l'éducation du vivant, non pas l'éducation du corps (contrairement à ce que l'on pourrait croire), ni celle de l'esprit ou de l'âme (comme d'autres le pensent par ailleurs).

¹ Feldenkrais^{MD} et Intégration fonctionnelle^{MD} sont des marques déposées au Canada par la North American Feldenkrais® Guild et protégées au Québec par l'Association Québécoise des Professeures et des Professeurs de la Méthode Feldenkrais^{MD}.

Ces malentendus sont compréhensibles, car ils relèvent d'une manière de pensée habituelle, celle qui est justement remise en question par les praticiens et les théoriciens de la somatique. Cette manière de pensée habituelle prend pour acquis que l'être humain est composé de deux matières, voire de deux entités séparables, le corps et l'esprit (et dont l'une est périssable alors que l'autre pourrait être immortelle). Cette conception (au départ philosophique et religieuse) a tellement marqué notre civilisation, que la remettre en question peut avoir l'air, paradoxalement, d'un parti pris ésotérique.

Or la somatique repose sur une hypothèse autrement scientifique que la première: l'être humain, comme tout système vivant, est une unité biologique non sécable, une unité considérée comme «vivante», tant qu'il y a chez elle manifestation de mouvement. Selon certains chercheurs — je pense ici aux travaux des biologistes Maturana et Varela (2), le processus biologique est un processus de connaissance et d'autocréation. À la différence de la machine non-vivante, qui est un système ouvert, comme le sont nos ordinateurs, un système vivant est un système clos sur lui-même, «autopoétique» (ce sont les termes qu'ils emploient), qui transforme tout ce dont il se nourrit en sa propre substance et qui assure son autorégulation jusqu'à perte d'identité, c'est-à-dire jusqu'à la mort. Il entretient des relations avec l'environnement et des interactions avec les autres systèmes vivants qui contribuent à son autopréservation et à la continuité de l'espèce. La spécificité de l'être humain tient à la complexité du développement de son cerveau qui fait de lui une espèce qui a une capacité accrue d'apprentissage autonome, de liberté.

Dans la Méthode Feldenkrais, nous avons pris l'habitude de dire que notre intérêt (et l'on nous reconnaît cette spécificité), c'est de nous adresser au système nerveux, de miser sur la plasticité du système nerveux. Sans doute est-ce la manière la plus «corporelle» de dire que nous avons conscience de travailler avec ce qui est le plus proprement individuel à chaque personne que nous rencontrons, puisque c'est dans la gérance de son mouvement que la différence et l'unicité d'une personne se manifestent. Cela crée un type de relation particulier, auquel je peux relier l'énonciation d'un premier principe d'ordre pédagogique. Nous n'avons pas le choix de reconnaître plus ou moins à la personne le droit à la

différence, puisque sa différence est un fait, une donnée incontournable. Notre vocation est d'amener cette personne à devenir ce qu'elle est, à réaliser ses intentions et à assumer ce qu'elle fait. Si nous nous identifions comme éducateurs, c'est que nous sommes résolument du côté du développement de la conscience humaine et que c'est en cela que consiste pour nous l'éducation. Notre objectif fondamental, c'est l'apprentissage de la liberté. Seul le cerveau humain est capable de cela.

À quel prix peut-on communiquer ce que l'on sait?

En tant que biologistes, Maturana et Varela ont émis des hypothèses à propos de ce qui différencie le fonctionnement du cerveau humain par rapport à celui des autres animaux. Ils identifient l'expérience du monde à la connaissance, à la production de sens, qui est pour eux d'ordre biologique, puisque c'est elle qui assure le processus d'autocréation. Ils opposent cette connaissance à la possibilité de représenter son expérience par le langage, ce dont seuls les êtres humains, semble-t-il, seraient capables. À partir de là, ils proposent la distinction entre deux modes d'échange entre les vivants: l'interaction et la communication. Si, dans une interaction, le partage de l'expérience participe à cette production de sens individuelle, la connaissance demeure subjective, appartient résolument au domaine du «je». La communication relève d'un tout autre processus. Elle tient à la possibilité de prendre une distance avec son expérience et d'en parler à la troisième personne, «objectivement», de substituer à la connaissance la description de celle-ci.

Ainsi peut-on en arriver à confondre les plans de description à propos de la psyché et du corps humains avec le fonctionnement même de l'organisme. En effet, on peut comprendre que la création du néocortex permet à l'homme non seulement de passer à la verticalité, de se servir de ses mains pour prendre une distance avec le monde et pouvoir le manipuler, d'inventer machines et langages, mais crée aussi, de toute évidence, cette illusion de la présence d'une autre entité à l'intérieur de soi, une entité supérieure, l'âme, et plus tard la raison, que par différenciation, il oppose au corps, associé à un règne animal inférieur, voire à

une machine, à un objet. Paradoxalement, plus cette croyance devient forte, plus l'expérience, la connaissance du monde (proprement subjective, personnelle) devient négligeable, et son importance mise en doute, voire même considérée comme dangereuse. De là à inventer le danger de sentir et de penser par soi-même, il n'y a qu'un pas.

À l'invention de la communication par les différents langages peut aussi être associé le phénomène du jeu des malentendus. Chaque fois que nous sommes dans une relation de communication, nous tentons de «comprendre» ce que l'autre veut dire, nous essayons d'assimiler la vision du monde de l'autre pour en créer du sens. Un système clos, «autopoétique», autonome, fait cela en intégrant, dans la mesure du possible, ces nouvelles données dans son propre système. Il transforme la vision de l'autre en quelque chose qui ait du sens pour lui, en lui-même. Ce qui n'est pas assimilable est du coup rejeté, dénié. Et il comble les trous. Il est important de se souvenir qu'en croyant saisir la vision du monde de l'autre, on ne fait que continuer à créer la sienne. C'est dans la mesure où les jeux de malentendus nous donnent accès à notre propre connaissance. Encore ne faut-il ne pas faire preuve de naïveté et croire que l'on peut vraiment saisir la pensée de l'autre, le monde de l'autre, savoir ce qu'il sent, ce qu'il pense, et conséquemment s'arroger le droit et surtout la compétence de le juger... et de le corriger!

Ce qui m'amène à l'énonciation d'un deuxième principe pédagogique, qui tient lui-même à un profond changement de paradigme dans les relations humaines. Quand on prend une attitude de jugement vis-à-vis de qui que ce soit, de quoi que ce soit, on ne fait qu'affirmer sa propre représentation du monde (est-ce la seule manière de le faire?) et agir vis-à-vis de l'autre de manière totalitaire en fonction d'une référence d'ordre divin: soi-même (la société, l'institution à laquelle nous nous identifions). C'est non seulement refuser le droit à la différence (ce qui est un choix éthique), c'est avant tout faire preuve d'une ignorance qui ne devrait plus exister dans l'hypothèse de la conception du vivant que nous soutenons ici. Si, dans la Méthode Feldenkrais, nous essayons d'inventer toutes les stratégies possibles d'éducation plutôt que de «corriger», 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 l'éloigner d'elle-même à un moment souvent stratégique, c'est l'empêcher de découvrir par essais et erreurs, par approximations successives, ce dont nous souhaitons qu'elle prenne conscience et qu'elle apprenne à maîtriser.

Ne pas corriger demande de la part de l'éducateur un minimum d'ouverture d'esprit et de sécurité intérieure, une vigilance accrue par rapport à une relation qui peut facilement verser dans une lutte de pouvoir (c'est bien facile); mais avant tout, cela demande de la patience face aux exigences rapides de performance qu'il peut avoir, à laquelle la société nous pousse et qui vient souvent de l'élève lui même qui veut savoir comment faire avant de l'apprendre et si possible sans avoir à faire le processus. Cela demande aussi un surplus de compétence pédagogique pour amener l'élève, par la construction d'une série de contraintes, et des mises en situation ludiques, à découvrir, peut-être, quelque chose qui ressemble à ce que nous savons. Et même s'il découvrirait autre chose, que nous ne savons pas, aurions-nous la force d'y survivre? Il ne s'agit en aucun cas de dénier l'importance d'un jugement adéquat pour assurer sa survie. Mais chaque fois que l'on se permet de juger de quelqu'un ou de quelque chose, notre survie personnelle, la survie de l'espèce sont-elles réellement en jeu?

Et la pratique du mouvement comme véhicule pédagogique?

Dans le domaine des études théâtrales, la pratique du mouvement, une pratique généralement associée à celle de la gestuelle, est proposée comme une composante de la formation des acteurs et des actrices. Et bien que la gestuelle soit maintenant reconnue comme le lieu privilégié du discours propre du comédien, on sait que l'enseignement et la recherche en mouvement seront plus ou moins privilégiés selon les choix esthétiques des praticiens, des compagnies de théâtre et finalement des institutions de formation.

Or les sciences, et même les études théâtrales, se sont édifiées à partir d'une description schizoïde de l'être humain. Le phénomène, en soi louable, de la spécialisation, accentue cette tendance, comme si l'être humain était encore concevable à la manière naïvement mécaniste et positiviste du XIX^e siècle. Nous savons que cette manière de pensée est dépassée, mais nous continuons à agir, dans le quotidien, comme si nous ne savions pas ce que nous sommes sensés savoir. C'est peut-être le signe que nous ne le savons pas vraiment, que nous ne l'avons pas encore véritablement senti, ou intégré. Il faut bien reconnaître que notre pratique théâtrale actuelle (d'autant plus qu'elle désire accorder autant d'importance à la gestuelle qu'à la parole, autant d'intérêt au texte qu'à la représentation, au texte spectaculaire) s'appuie encore (quitte à s'élever contre elle) sur une dichotomie, une conception manichéenne de l'homme complètement dépassée.

Ne plus opposer parole et gestuelle, mais au contraire les considérer globalement comme mouvement mène déjà certains créateurs à d'autres résultats. Appréhender le langage (la parole et le geste) comme issus du mouvement et portés par le mouvement, synonyme d'émotion, avec la conscience que cela demande, pourrait créer, selon moi (et je ne suis pas la seule à le penser), d'autres acteurs, d'autres problématiques, d'autres types de spectacles, d'autres types de discours. Le corps, la voix, le texte, les émotions et la technique peuvent-ils encore être considérés comme des territoires séparés dont on aurait le choix ou non de privilégier l'expression? Quand nous nous posons ce genre de question, c'est que nous confondons l'apprentissage, le processus de création avec l'analyse qu'on peut en faire. Nous agissons comme si le jeu était vraiment sécable. Nous faisons cela comme, naïvement nous parlons par métaphores, en ne sachant plus qu'il s'agit de métaphores.

Mais vit-on vraiment tantôt avec sa tête, tantôt avec son cœur, parfois avec ses «gonades» (comme nous le recommandent les écoles de théâtre), quelquefois dans son corps? Où commence et où finit le corps par rapport à la tête, au cœur et aux «gonades»? Où commence et où finit la voix? Où les émotions se logent-elles, dans le mental, dans le cœur, dans les textes, dans l'agitation (appelée quelquefois «mouvement», «réchauffement»)? Sont-elles quelque chose qu'on

peut construire, contrôler? Où commence et où finit la technique, c'est-à-dire, l'acquis, l'immédiatement disponible? Où commence la création? Comment peut-on y avoir accès concrètement, avec l'ensemble de soi-même? Une réponse m'apparaît claire: par la conscience dans le mouvement comme dénominateur commun de la personne et conséquemment comme véhicule de recherche fondamentale.

Dans la pédagogie de la Méthode Feldenkrais, apprentissage et création vont de pair. À travers la pratique du mouvement, la Méthode Feldenkrais propose une meilleure utilisation et mise en œuvre des capacités de différenciation et d'intégration humaines. Si Moshe Feldenkrais a choisi d'utiliser le mouvement dans une perspective de prise de conscience, c'est qu'il concevait que celui-ci était la clé qui permettait un apprentissage au plan le plus primitif du fonctionnement animal, et qu'un tel apprentissage au plan des sensations enclenchait un processus irréversible. La capacité de différenciation binaire que nous avons léguée à nos ordinateurs n'est pas notre faculté la plus complexe. Mais c'est la plus simple et la plus fondamentale, la base de tous les apprentissages. Nous avons tendance à oublier que, contrairement au fonctionnement des machines non-vivantes, la différenciation, chez l'humain, est issue d'une expérience sensible, pour ne pas dire sensuelle. Plus nous avançons en maturité, plus nous sommes capables d'utiliser cette capacité de différenciation de manière abstraite. Il reste que pour apprécier une subtilité dans le domaine des idées, et l'intégrer à sa connaissance, une machine vivante doit être capable de la «sentir», elle doit être «touchée», bref, elle doit être mise en situation de la «percevoir» comme porteuse de sens. Dans notre civilisation qui valorise la pensée abstraite, on ne nous apprend pas tellement comment «percevoir», comme si cela allait de soi. Beaucoup d'êtres humains, dans notre société, sont plus ou moins complètement coupés de sensations différenciées, à l'âge adulte, et ne pensent plus, puisque le type d'apprentissage qui le permet a depuis longtemps été laissé de côté au profit d'activités apparemment plus complexes ou plus importantes. Quand nous arrêtons de sentir, nous nous arrêtons aussi de penser. Il devient impossible d'agir ou de créer quoi que ce soit.

Moshe Feldenkrais, considérant l'unicité et la globalité du fonctionnement du système nerveux a soutenu l'hypothèse qu'une mise en mouvement au plan le plus primitif, par une activité élémentaire de prise de conscience, c'est-à-dire de différenciation de données sensibles, puis qu'une intégration de ce nouvel apprentissage en fonction d'une activité précise, la plus banale soit-elle, qui soutienne la curiosité et permette de créer du sens, était le don le plus précieux à faire à quelqu'un qui a envie de vivre. Apprendre à différencier entre des sensations de plus en plus fines permet de différencier entre des émotions qui sont reliées fonctionnellement à notre perception des sensations; c'est la possibilité de remettre en question des modèles de pensée, soutenus par ces émotions et qui sont inscrits comme autant de modèles neuromoteurs dans notre organisation fonctionnelle. Non seulement l'image corporelle de la personne se précise-t-elle, c'est sa pensée qui se construit. On peut supposer qu'à l'émergence d'une véritable pensée correspond une action libre, responsable, concrète et par le fait même, novatrice. Et je crois qu'au théâtre cela serait bienvenu.

Bibliographie

1. Quelques livres majeurs de Moshe FELDENKRAIS D.Sc. (1904-1984):

- La Conscience du corps*, Paris, Robert Laffont, 1971;
- Le Cas Doris*, Paris, Hachette, 1978;
- The Elusive Obvious*, Cupertino, Meta Publications, 1981;
- L'Être et la maturité du comportement, une étude sur l'anxiété, le sexe, la gravitation et l'apprentissage*, Paris, Espace du temps présent, 1993;
- The Master Moves*, Cupertino, Meta Publications, 1984;
- La Puissance du moi*, Paris, Robert Laffont, coll. Réponses, 1990.

2. MATURANA, Humberto R. et Francisco J. VARELA, *Autopoiesis and Cognition, The Realization of the Living*, Dordrecht, Boston, London, D. Reidel Publishing Company, 1979.