Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

Chapitre 2
Corps et transmission du geste de connaissance

Antoine Masson[1]

L'objectif de notre contribution consiste à envisager la connaissance, qui est aussi bien *co-naissance*, sous la modalité d'un *geste* se déployant à partir des savoirs constitués, non seulement en animant le *corpus* des savoirs, mais en dessinant un nouveau *corps des savoirs* constitué par le geste de la connaissance. La transmission d'un tel geste ne peut avoir lieu que dans la mise en résonance des *corps* avec la *formule immatérielle* qui les anime, qui n'est autre que le frayage d'un *sujet*. Un appui précieux se trouve dans la thèse soutenue par Alain Badiou dans *Logiques des mondes* selon laquelle « le sujet est la formule d'un corps », non-séparable du corps et pourtant en excès sur le corps, ce dernier advenant comme *corps subjectif* du fait même qu'un sujet s'y incorpore.

Dans la situation d'enseignement, une pluralité de *corps subjectifs* se trouvent mis en résonance, assurant ainsi une transmission. S'articulent ainsi d'une part le corps de l'enseignant, lui-même partie prenante dudit *corps enseignant*, d'autre part, le corps de l'étudiant, se faisant *corps apprenant*, sans compter les *corps tiers* que sont les corps de savoirs et le corps des œuvres. Chacun de ces corps, et tout particulièrement le corps enseignant, sont au premier chef des corps parlants avec leurs modulations et accidents de voix, renvoyant ainsi au plus singulier en chacun. Quant au geste même de la connaissance vive, il se détache (voire s'arrache) toujours à nouveau à partir de la stase des corps et des savoirs. Un tel geste transit le corps même de l'enseignant, au-delà de tout contrôle sur le savoir constitué comme sur la technique assurée d'un faire.

En vue de tisser notre conception, nous prendrons appui d'abord sur le chorégraphe, pour la danse et le geste, ensuite sur le philosophe pour déployer ce qu'est un corps et ses différentes formes.

1. De quelques difficultés formatrices à une pensée du geste

Concernant les gestes du corps de l'enseignant, celui-ci ne dispose d'aucune assurance bonne et claire qu'il lui suffirait d'exprimer au gré de

[1] École de criminologie de l'Université catholique de Louvain. Département de philosophie de l'Université de Namur, Belgique.

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

mots qui ne pourraient dès lors ne venir qu'aisément[2]. Si envisager la mise en jeu du corps dans le processus d'enseignement n'est possible qu'en partant de l'expérience toujours singulière, il s'agit cependant d'un défi qui excède toute saisie directe de ce processus constituant à même le corps en jeu, dimension en quelque sorte rebelle et insaisissable. Notre expérience de l'animation pendant plusieurs années d'un séminaire à destination des étudiants en médecine sur la relation médecin-malade nous a confronté à une redoutable tâche : introduire à la mise en jeu des corps dans la relation entre un corps plus ou moins affecté par la maladie et un corps bien souvent oublié et négligé derrière la contrainte d'un savoir académique. Ces deux corps, affecté ou ignoré, risquent de venir dès lors se déposer dans une relation exposée à la violence de la mécompréhension, à la mesure de ce corps inanimé de la médecine technoscientifique qui peine à se constituer comme espace d'accueil tiers. Une telle expérience d'enseignement a constitué une épreuve engageant l'enseignant dans une forme de dialogue à l'impossible, douloureux et formateur, entre son propre corps d'enfance, corps affecté où s'enracine sa parole, et un corps d'artifices compilés dans l'académisme du savoir sans véritable geste subjectif.

Au sein d'une situation pédagogique ainsi constituée, un des premiers écueils, vite reconnu, aurait consisté à prétendre disposer de manières de faire réputées conformes à un discours idéal sur la bonne relation. Engagé par inadvertance dans cette voie, s'est imposé à nous le sentiment de rater le véritable enjeu, celui qui consiste plutôt à se laisser d'abord interloquer et affecter, avant de pouvoir répondre de ce qui arrive en soutenant un geste de reconnaissance *de* ce qui traverse les corps, geste qui puisse être formateur d'un nouveau corps de relation. Le *réel* en jeu — aussi bien le réel des corps en présence que le *réel* de la situation de transmission — se désistant, un éloignement de soi et un absentement du corps peuvent se manifester jusqu'à l'impossibilité de donner corps vivant à la voix. Un tel symptôme témoigne du vacillement dans le crédit porté au corps de savoir, ébranlement de la *croyance* en la possibilité de transmettre un geste qui vaille au regard du réel des corps affectés, dans la mesure même où *croire* implique que l'être entier, subjectivité engagée en corps, puisse porter crédit à la valeur réelle de ce qui

[2] Voir le célèbre chant premier de l'Art poétique de Boileau : « Il est certains esprits dont les sombres pensées / Sont d'un nuage épais toujours embarrassées ; / Le jour de la raison ne le saurait percer. / Avant donc que d'écrire, apprenez à penser. / Selon que notre idée est plus ou moins obscure, / L'expression la suit, ou moins nette, ou plus pure. / Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, / Et les mots pour le dire arrivent aisément. » Dans son livre Contre un Boileau, Philippe Beck (2015) montre que, ramené à sa simple signification, un tel énoncé appauvrit le geste en une recette sans âme, alors que la construction du vers constitue la pensée pratique du poème, l'art poétique.

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

se joue et au dégagement de ressources insoupçonnées. Un tel défaut de crédit effectif et incarné a pu également se marquer par le vacillement de l'engagement *en corps*, jusqu'à cette forme d'ennui ressenti à l'écoute du soutien de sa propre parole, dans le registre d'un désistement intime de la voix. Le discours demeurant sans accroche avec l'expérience, celle du corps enseignant comme celle du corps apprenant.

Comment parer à un tel écueil de disparition des corps affectés ? La tentative qui consiste à proposer des mises en scène des corps concrets, sous la forme de jeux de rôles, expose à un autre écueil, risquant de ne donner lieu qu'à un théâtre avec des *fantômes* ou des *exercices-simulacres*[3]. En effet, l'assimilation entre le corps affecté du malade et le corps de l'étudiant mobilisé dans le rôle du malade, demeurait soit superficielle et empreinte d'artificialité, soit périlleuse, angoissante ou traumatique, si d'aventure le corps étudiant s'y trouvait engagé selon son propre réel. Parer à ce double péril aurait exigé une éthique du geste telle qu'elle est soutenue par le chorégraphe Daniel Dobbels, mais un tel positionnement demeurait hors de portée dans la situation pédagogique d'alors.

Afin d'échapper à ce double écueil, celui de l'invocation de l'idéal et celui de la mobilisation artificielle ou désastreuse des corps fantômes, la référence à la seule dimension du corps vivant, corps dans sa réalité physiologique concrète et ses dérèglements de fonctionnement, ne pouvait pas non plus répondre de la hauteur des enjeux d'un enseignement visant à introduire au *corps subjectif*, dans ces différentes occurrences : *corps enseignant*, *corps apprenant*, *corps affecté par la maladie*. Le ravalement sur le corps physiologique échoue à articuler un tel corps-sujet où se nouent l'image du corps, sa saisie dans le symbolique et son ancrage dans un réel qui ne peut être que source obscure ou vide réel à partir desquels il est donné d'exister. L'étude des corps vivants, même complétée des logiques de la communication, ne peut que rater les dimensions proprement subjectives de l'affectation d'un corps et la dimension humaine de sa souffrance.

Cette résistance à trouver le dispositif pédagogique adéquat fut dès lors un aiguillon forçant à repenser les choses autrement, afin de rendre compte de

[3] Évocation de la position de Freud en 1906 dans « Diagnostic de l'état des faits et psychanalyse », mettant en garde contre la déduction depuis l'expérience de stimulation de mots mise au point avec des volontaires pour mettre au point une méthode pour découvrir la vérité des faits commis par un criminel : « Aussi indispensables que puissent être les expérimentations en séminaire […] vous ne pouvez pourtant jamais produire ici la même situation psychologique que lors de l'investigation d'inculpés dans un cas pénal. Cela reste des exercices-simulacres, sur lesquels ne peut jamais se fonder une application pratique au procès pénal. » (Freud, 2007 : 25)

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

ces moments productifs où étudiants et enseignant pouvaient se trouver pris par le geste d'un questionnement et mus par un enthousiasme de participer à une *vérité*, toujours incomplète ou mi-dite, s'actualisant au gré de la mobilisation de la sensibilité conjuguée aux étayages sur les différents savoirs re-disposés à partir du point obscur qui les hante.

Au fil du temps et de l'expérience, il s'est avéré que les enjeux de la transmission au niveau de ce dispositif particulier d'enseignement n'étaient pas sans analogie avec les transmissions actualisées dans l'histoire familiale des corps, tout comme au sein des dispositifs cliniques, ou encore dans les autres situations d'enseignement où il s'agit à chaque fois de faire entendre la dimension clinique d'une pratique de psychiatre et de psychanalyste.

Selon un regard rétrospectif sur l'élaboration menée, il apparaît qu'il s'est agi à chaque fois de sortir des oppositions simples et improductives : opposition entre les dimensions symboliques et corporelles, opposition du subjectif et de l'objectif, opposition de l'esprit et de la matière. Il s'est avéré également que convoquer la seule émotion vécue pour faire lien entre les deux dimensions constituait une stratégie largement insuffisante. Il s'est plutôt dégagé l'hypothèse que le corps physiologique se trouvait entièrement reformé, repris, par la pensée symbolique et signifiante. De plus, la notion de corps pouvait être mobilisée de manière bien plus large et inclusive, le mouvement du savoir lui-même étant corrélatif d'un corps propre et singulier. Le sujet du savoir, la pensée ou le symbolique qui l'anime, ne pouvaient consister qu'en une empreinte et une forme, un geste qui anime un corps de connaissance qui s'en trouve ainsi littéralement *impliqué*, tandis que l'affect actualise la tonalité selon laquelle cela *s'implique*.

Nous aborderons quelques points d'appui dans cette réflexion toujours en chemin.

Tout d'abord en précisant les enjeux du *geste*, dans le sillage de la découverte du chorégraphe Daniel Dobbels, l'expérience d'assister à une chorégraphie nous permettant de préciser les enjeux d'une transmission du geste, telle que déployée dans nos travaux antérieurs (Masson, 1990, 1996).

Ensuite il s'agira d'éclairer la question de ce qu'est véritablement un corps pour l'homme et au regard de son humanité. Pour cela, il s'agit de préciser comment s'articulent les dimensions du corps concret, du corps symbolique, du corps de savoir et du corps de vérité. Pour ce développement, nous suivrons essentiellement les philosophes Franck Tinland, Bernard Stiegler et Alain Badiou.

Ces quelques jalons sont susceptibles d'éclairer les enjeux de la prise de corps dans les situations d'enseignement.

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

2. Le geste : ni corps, ni pensée mais mouvement de la pensée incorporée, actualisation du corps de pensée

Si l'enjeu de l'enseignement est de transmettre l'un ou l'autre geste de pensée enraciné dans un réel d'où il se déploie sans jamais l'épuiser, s'ouvrant vers le déploiement de nouveaux possibles, la chorégraphie de Daniel Dobbels est à cet égard exemplaire. À propos des stages de danse qu'il organise avec des familles ordinaires, dans l'objectif de leur transmettre l'un ou l'autre geste, voici comment le chorégraphe pose la situation de départ qu'il s'agira de subvertir :

> La famille – mais où s'arrêterait un cercle que l'on dirait familial ? – n'est pas, *a priori*, un milieu où les gestes partagés et *libres* vont de soi. La pudeur, l'intimité, le secret, la névrose parfois, le repli sur ce que l'on appelle la *cellule* familiale, restreignent, sans que cela soit pensé comme une faute, cette liberté de mouvement à laquelle chacun de ses membres rêve, mais presque toujours […] loin de la scène familiale, dans un espace et dans un temps où sa présence est comme estompée.

À ce corps en manque de geste, pour ce corps familial crispé, il s'agit de faire don de la rareté d'un geste qui ouvre. Alors,

> la famille peut, parfois, être cette manière d'être où l'on se dit tout (souvent violemment, tragiquement, même par amour), rarement le lieu de naissance de gestes insoupçonnés, à la fois étonnants et très doux. Or la danse, quand chacun y consent, a le pouvoir d'éveiller, de retenir et de développer des mouvements qui ne blessent pas, qui sont la mémoire la plus fine de ce qui fait la signature d'une famille, si émouvante en deçà de toute psychologie, si discrète alors que c'est elle qui s'inscrit dans les cœurs.[4]

Bien sûr l'enseignant n'est pas un chorégraphe, mais ne peut-il pas cependant espérer transmettre à l'occasion quelques bribes d'un geste, ce en quoi le chorégraphe lui est un modèle ? En situation pédagogique hiérarchique, l'étudiant se fait réceptacle sans geste d'un savoir constitué. Peut-on cependant envisager que le transfert à la connaissance trouée du réel soit l'occasion de naissance d'un geste partagé, décrivant le mouvement d'un nouveau savoir qui n'épuise pas le réel, faisant participer l'étudiant, lui faisant ainsi don d'un geste de connaissance ? Dans un tel cas, les corps

[4] Présentation inédite (2011a) transmise par Daniel Dobbels du séminaire qui s'est tenu à Namur le 8 décembre 2011 autour de l'expérience *Danses de familles discrètes*. https://www.sites.google.com/site/cliniquesdelacreation/seminaire/2011-2012geneses/2dobbels

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

enseignant et apprenant se trouvent nécessairement engagés dans un geste qui forme un nouveau corps de savoir.

Lors d'une conférence prononcée à l'Église Saint-Loup de Namur le 8 novembre 2008, dans la suite du solo *Parfois, la colère tombe* dansée par Anne-Sophie Lancelin, Daniel Dobbels précise cette naissance du geste :

> Une des grandes vertus, une puissance de la danse contemporaine, c'est de *ne céder ni à l'attrait du trop profond ni à l'attrait du trop haut*…, de maintenir cette forme d'abîme étrange, qui fait qu'entre le trop haut et le trop profond, *le corps*, de façon presque latérale, hésitante, mais dans une sûreté en même temps constante, *avance une appréhension d'espace, une rétraction, un angle ouvert et puis tout d'un coup une espèce de resserrement, une dilatation… pour maintenir un entre-monde où chaque geste, me semble-t-il, témoignerait de tous les gestes perdus mais qui ne seraient pas absolument effacés* […].

Entre les extrêmes de la chute et du trop haut, le geste de l'entre-deux dessine les formes d'un nouveau corps, qui doit trouver sa consistance. Dobbels poursuit :

> Pour que ce silence ne soit pas vraiment un silence insondable, un silence abyssal ou un silence fou, il faut *que quelque chose d'un corps vienne tout d'un coup lui donner une consistance…* qui n'est assurée de fait d'aucune substance, c'est-à-dire qu'il faut que, à chaque instant, il *invente une substance*.

Les modalités de l'invention de cette substance du geste sont diverses, parfois « dans une sensation de temps et puis dans une sensation d'espace, et puis parfois de manière concomitante » ; mais parfois cela se joue de manière « extrêmement physique, pour que le corps puisse soutenir ce qui serait de l'ordre de l'hallucination ou du délire » et parfois même, plus radicalement, on assiste à « une façon pour un mouvement de pensée ou mouvement d'écriture de nier le corps qui en lui supporte, pour faire advenir n'importe quelle forme de sublime ou d'idéalité ou même de matérialisme avéré ». Le geste ainsi conçu est tendu entre des extrêmes de sublimation, de possession, de négation en quête d'attester d'une nouvelle consistance. Le corps du départ se trouve transformé, et le chorégraphe ajoute « Le corps est entre tout ça. Il est ce corps dansant… » (pour les passages ci-dessus : Dobbels, 2011b). Il est remarquable, dans ces passages, que le corps n'est pas seulement envisagé comme l'agent ou le support du geste, mais qu'au contraire le corps de la danseuse s'incorpore en quelque sorte au geste qui prend consistance de nouveau corps. Pour le dire autrement et de manière

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

plus incisive, c'est le geste lui-même qui ouvre la possibilité d'un corps nouveau, un *corps de vérité* selon les formulations d'Alain Badiou (2006). Un tel corps de geste se tient et se tisse dans les écarts, entre les périls du débord, de la disparition, de l'hallucination et du délire. Dans son actualisation la plus périlleuse, si le geste se déploie comme un mouvement de pensée ou d'écriture niant d'une certaine façon les coordonnées du corps ancien, il ouvre cependant et du même coup à une nouvelle matérialité de l'espace qui fait la consistance de notre corps au-delà de lui-même.

Comme le précise Daniel Dobbels, l'advenue d'un tel corps mérite un engagement rigoureux, voire calculé, alors même que le corps de geste acquiert une forme de vie autonome qui, habitant le corps de la danseuse qui le déploie, se présente comme un corps porteur qui emporte et se présente toujours à nouveau comme pour la première fois. Il s'agit de

> faire en sorte que chaque geste soit si intérieurement ou si intimement imprévisible, que même le double dans ce qu'il aurait d'absolu ne pourrait pas le prévoir… si je vois Anne-Sophie danser comme ce soir, même si quelque part c'est moi qui ai chorégraphié, je ne sais pas quelle est la nature du geste qui va se produire après. Chaque… moment quand Anne-Sophie danse, le geste pourtant qui a été trouvé, fixé, inscrit, qu'elle a absolument mémorisé, qu'elle a ensuite incorporé, me revient comme n'ayant jamais été fait d'une certaine façon, comme une sorte de geste qui resurgirait chaque fois… pour la première fois. Et il revient avec une autre intensité pour la première fois (Dobbels, 2011b).

Il faut également noter combien le geste est une forme de départ ouvrant qui se gagne sur le péril, parfois au moment le plus grave, celui que le poète Hölderlin a nommé le moment du plus grand danger où croît aussi ce qui sauve :

> tout d'un coup il y a une menace, et c'est juste un geste qui naît de çà, et ce geste est un embryon de geste, ce n'est pas grand-chose. Mais cet embryon-là, c'est au moins quelque chose qui ne va pas être immédiatement gommé de la surface de la terre par la menace qui se trouve derrière, ou devant (Dobbels, 2011b).

Lors de l'expérience d'assister au solo *Parfois, la colère tombe,* nous avons été pris à nouveau comme pour la première par cette émotion déjà ressentie face cet autre solo *L'écharpe grise* présenté à Bruxelles en septembre 2008. Cette émotion ou partage corporel était suscitée par la perception intime de la manière dont les gestes établissent un dialogue entre eux, empreints d'une grande indulgence mutuelle, d'une sollicitude, d'une attention, presque d'une consolation. Alors, la solitude n'apparaît plus comme la désolation :

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

un membre témoigne parfois sa tendresse apaisante vis-à-vis de la violence des affects qui vient d'en saisir un autre : un bras peut se trouver conduit par l'autre, une main peut venir mobiliser une hanche gelée ; ou les bras se lever comme un rideau, évocation d'une prise d'air, avant qu'une main se place sur la bouche, tandis que l'autre papillonne jusqu'à toucher la jambe qui semblait s'être égarée.

Et si ces mouvements circulaires peuvent nous toucher à ce point, n'est-ce pas parce qu'ils donnent consistance à un nouveau corps pulsionnel débordant les limites des corps empiriques en présence, pour mettre en jeu sur la scène un circuit pulsionnel de co-naissance sur fond de l'abîme, depuis le péril de l'irruption traumatique jusqu'à la violence apprivoisée. C'est comme si nous assistions aux affects qui saisissent violemment un corps avant de s'éconduire jusqu'à la motricité, en geste donnant figure :

> Le corps se secoue, est traversé de soubresauts, un nœud semble entraîner la torsion, les mains frappent le ventre, toute l'énergie semble se rassembler en une boule intense, puis le mouvement circulaire se déclenche avant qu'un geste apaisant venu d'une autre partie de ce corps attentif ne vienne contenir le mouvement centrifuge, un geste de douceur vient alors à éclore sans que se dénoue le fil, sans avoir rien perdu de la vivacité pourtant adoucie (Propos de Antoine Masson repris dans Dobbels, 2011b).

L'expérience partagée est dès lors celle d'un corps pluriel et attentif, à la fois acteur improbable et réceptacle ensorcelé du dialogue des affects. Et c'est là qu'il est possible de rendre compte que la danse peut être en mesure d'expliciter en gestes le cours de la vie qui transit un corps tout en formant un corps nouveau du geste, immatériel mais réel.

Ce détour par la danse contemporaine permet peut-être d'appréhender ce qu'il est possible d'attendre lors de moments d'enthousiasme d'un enseignement, moments de grâce en quelque sorte. Bien sûr la situation d'enseignement est bien éloignée de l'œuvre chorégraphique. D'ailleurs, pour notre part, nous ne proposons aucune mise en jeu explicite des corps (au sens habituel de ce que nous appelons le corps). Pourtant, à certains moments il nous semble que les corps, aussi bien le corps de l'enseignant que ceux des étudiants, se trouvent pris dans une pensée commune qu'ils animent et en quelque sorte donne corps au geste des savoirs. Un mouvement de pensée s'ouvre alors et dessine les gestes d'un nouveau corps de connaissance.

Lorsque de tels moments ont lieu, ils se déploient le plus souvent à partir d'un passage en creux, voire un moment d'angoisse, tant du côté enseignant

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

qu'étudiant. Du côté de l'enseignant, la menace de perdre en quelque sorte le contact avec les étudiants selon un décrochage des théories au regard de l'expérience à transmettre et du maintien du réel comme vide de la source et cause du désir de savoir. En l'occurrence, dans les cours que nous assurons, il s'agit essentiellement de maintenir le vif de l'expérience clinique et du réel de la maladie ou du crime, réel impossible à cerner mais dont il s'agit de faire l'aiguillon d'une articulation théorique inséparée, c'est-à-dire toujours nouée. Du côté des étudiants, il s'agit de moments où ils peuvent se sentir, se montrer et s'éprouver comme perdus, nous exprimant combien ils manquent de bases pour comprendre. Ces temps de suspens où affleure la désorientation s'avèrent bien souvent des moments incontournables si tant est que le geste de la connaissance — producteur de vérité à partir des racines d'ombre — ne peut pas se garantir comme un chemin assuré à partir de bases solides : il s'agit bien plutôt de se soutenir d'un geste qui trace un sol pour la pensée et articule un savoir insoupçonné.

La sortie de ces moments en creux se manifeste chez l'étudiant par une sorte de réveil et une surprise de comprendre, souvent indexés par une des expressions « mais donc on pourrait dire… », « mais alors… », « et finalement… » énoncée avec un brin de jubilation, du moins un soulagement. Du côté de l'enseignant, cela se marque par une pointe d'enthousiasme, la survenue d'un éclairage insoupçonné, ouvrant une nouvelle manière de dire et des perspectives nouvelles. Chacun, étudiant ou enseignant, se sent dès lors saisi par un processus de pensée sur fond de la réactualisation d'une expérience, formant ensemble un corps nouveau de savoir, tout en sentant son corps ancien participer d'une certaine manière à quelque chose qui le déborde.

De tels moments délivrent de l'ennui qui peut être généré par les prestations de communication de résultats « empiriquement fondés » ou « basés sur la preuve » (« *evidence based* ») en vue d'établir les « guides de bonnes pratiques » (« *guidelines* »). Il faut en effet noter que dans cette conception de l'enseignement, il n'y a que des corps empiriques supposés attestables et posés comme objets d'étude *et* des langages protocolisés qui rendraient compte des lois d'organisation de ces corps, le tout soutenu par cette hypothèse exorbitante : les corps suivront les lois inscrites en eux et la connaissance de ces lois fournira une cartographie avec les chemins guides pré-dessinés. Que les corps envisagés puissent être aussi bien le corps physiologique, le corps cognitif, le corps des émotions, le corps des savoirs « empiriquement fondés » accumulés, ou le corps des structures institutionnelles ou de réseau, cela ne change rien à cette dualité des corps et des langages qui prétendent en rendre compte sans reste.

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

En contrepoint de cette vision réductrice, afin de témoigner de la réalité improbable mais réelle du corps subjectif susceptible de s'actualiser comme geste de la connaissance, ancré dans la source obscure et porté par la vérité toujours inachevée qu'elle délivre, faisons un détour par les philosophes Franck Tinland, Bernard Stiegler et Alain Badiou afin de préciser les dimensions suivantes : corps métamorphosé, individuation et organologie générale, et enfin affirmation de la possibilité des vérités et possibilité pour les corps de s'incorporer à ces vérités pour advenir comme *corps de vérité*. Il s'agirait de montrer que le corps dont il s'agit est inséparable de la formule du sujet (connaissant) qui l'articule, et que le sujet n'est pas non plus pensable sans ce corps qu'il articule et sans s'incorporer à quelque vérité qui le transit.

3. Métamorphose du corps vivant en corps de signes, de règles et d'outils

Selon Franck Tinland (1977), l'advenue de l'humain constitue une véritable *métamorphose*, et non une simple *évolution* des formes de vie avec des accidents locaux qui scanderaient cette linéarité. Le passage à l'humain est une disparition de la *forme d'être* dite naturelle dans sa reprise métamorphosée, dans une forme d'être *tout autre*, dite humaine. L'advenue de *l'homme* ne tient pas à un perfectionnement mais plutôt à la reprise totale de l'ensemble de l'héritage vital, métamorphosé par sa capture dans les rets des systèmes de signes, de règles et d'outils, systèmes fabriqués par l'homme, ayant cependant pris leur autonomie, ayant de plus acquis leurs modes de régulations et leurs lois spécifiques, pour venir en retour donner sa *figure* à l'*humain*, et le déterminer dans sa structure qui est l'incarnation des effets des systèmes de signes, règles et outils. Par cette boucle ressaisissant l'entièreté de l'héritage, l'homme a irrémédiablement *perdu* ses caractéristiques naturelles puisque celles-ci, quoique reçues en héritage, se trouvent totalement réorganisées par la nouvelle donne. La spécificité de l'humain ne tient pas tant à sa perfection ou à sa spécification, mais plutôt au fait d'être devenu suffisamment indifférencié pour se prêter au remaniement par ses productions. L'humain est ainsi devenu une forme de *néotène*, un vivant immature dont la destinée se joue dorénavant, pour le meilleur et pour le pire, à travers les signifiants, les lois et les technologies qui le formatent autant que lui-même les module. Ainsi précise Tinland, si l'humain a perdu toute maîtrise en surplomb sur ses déterminants, il n'en est pas pour autant réduit à une individualité aliénée, pouvant garder la latitude du joueur d'échecs, reprenant ainsi la métaphore héritée de Saussure, en tant que locuteur dans la structure du langage.

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

Dans le fil des développements qui précèdent, nous dirons que l'humain s'affirme dans la mesure même de sa capacité à inscrire son geste dans ce corps de signes, de règles et d'outils. Si l'enseignement est bien transmission des systèmes de règles, de signes et d'outils, nous pouvons dire, selon l'hypothèse anthropologique de Tinland, que s'y joue une véritable métamorphose des corps déjà depuis toujours dénaturés. Cela introduit aux enjeux les plus graves : si l'enseignement ne transmettait aucun geste que les sujets apprenants puissent s'approprier, se déploierait une forme d'aliénation et de désappropriation subjective. Mais si la situation d'enseignement permet la transmission de quelques gestes, c'est alors nécessairement d'une poursuite de la transformation de l'héritage vital avec affirmation de corps subjectifs dont il s'agit.

Dans la situation d'enseignement se jouerait à une échelle limitée les enjeux fondateurs que le philosophe reconnaît dans le mythe freudien de *Totem et Tabou* revisité : ce mythe projette

> sur une chronologie événementielle une explication qui indique, et du même mouvement masque, l'enracinement de […] la condition humaine, à partir de ce retrait de la plénitude naturelle qui offre à l'opération de signes l'héritage de la vie. Dans l'accès à la systématicité du signe et dans la médiation nécessaire qu'introduit la signification comme renvoi indéfini des signes les uns aux autres se produisent à la fois la rupture avec l'immédiateté naturelle de la vie, en laquelle se noue et se défait le besoin, et l'engendrement de cette forme, modalité nouvelle de l'être, qui reçoit *ses déterminations* — et non son déterminisme — à la jonction de l'héritage des morphogenèses naturelles et des structures objectivées à partir des gestes — aussi bien gestes de paroles — humains (Tinland, 1977 : 411).

Ainsi, la nature, d'être reprise et réorganisée dans un monde de signes, devient *tout autre* : l'héritage est métamorphosé sans retour. Notons, et c'est essentiel, que si les signes, les règles et les outils sont les déterminants de la constitution d'un corps (y compris d'un savoir), ils n'imposent nullement un destin déterministe à ce corps qui est en mesure d'y inscrire son geste de connaissance.

Cette conception de la métamorphose du vivant en humain permet à Franck Tinland de montrer comment les conditions mêmes de la parole sécrètent la dimension de l'inconscient comme son revers nécessaire. Par les contraintes dues à la linéarité de la voix,

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

> suivant le fil de son discours et faisant de nécessité vertu, le sujet s'atteint lui-même et s'institue en son ordre par la résection des adhérences associatives que les signes entretiennent, pour ainsi dire transversalement par rapport à l'axe du discours explicite, avec des noyaux de signification en lesquels il ne peut se reconnaître (*Ibid*. : 414).

Plus il parle, plus le sujet sécrète « l'inconscient freudien qui trouve son lieu comme envers de la parole, co-engendré avec elle ». Ainsi,

> l'accès aux systèmes de signes, et en particulier à ce système privilégié qui est celui des signes linguistiques, ayant pour corrélat cette phénoménalisation du monde de la subjectivité qui se constitue en regard de la phénoménalisation du monde, produit de façon jumelle et la possibilité du discours en lequel se reconnaît le sujet et ces réseaux obscurs de significations dont la venue au jour requiert la technique psychanalytique (*Ibid.* : 414).

Si nous tenons compte que l'enseignement est avant tout parole, nous voyons combien il n'est pas possible de penser l'enseignement comme une pratique rationnelle bien gérée aux effets prévisibles et contrôlables. Tout enseignement a des implications dans la formation des appareils psychiques aussi bien dans les constructions conscientes que dans la constitution de ce réservoir corporel de l'inconscient.

Cette métamorphose des corps par leur reprise dans les systèmes humains transforme encore les organes vitaux en véritables instruments symboliques jouant leur partie avec ces signes qui les déterminent en retour. Ces gestes de « préhension, par le sens extérieur, de la modalité intérieure en formation active »[5] (Stétié, 1993) touchent toutes les fonctions jusqu'aux plus intimes, même si bien sûr ces intimités demeurent, lors des situations d'enseignement, nécessairement préservées et dans l'ombre. Il n'empêche que nous pouvons considérer que le corps apprenant est touché dans son entier par les gestes de la connaissance.

Il vaut ainsi la peine de noter qu'à côté de la parole comme reprise du souffle dans les signes, Tinland éclaire cette place centrale accordée à la sexualité pour l'humain, dans la mesure où elle se trouve particulièrement impliquée dans le carrefour entre l'héritage des morphogenèses, sa dédifférenciation néoténique et sa prise dans les structures signifiantes. Du côté de l'héritage, la sexualité tire sa puissance du fait qu'« elle prolonge en l'homme la seule

[5] Expression que le poète utilise pour rendre compte de la formation du corps du poème comme constellation lexicale irréversible.

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

gamme de pulsions qui, chez de nombreux vivants, est assez forte et autonome pour donner lieu à des comportements mettant directement en cause l'existence individuelle en laquelle elle se manifeste » (1977, 411). Mais d'autre part, la sexualité s'inscrit plus que toute autre dimension dans « le rapport à l'autre tant du fait que l'autre est son *objet* que parce que l'autre est l'instrument d'un nœud de relations intenses aux tiers, à la loi, au social ». De plus, la sexualité est particulièrement malléable, permettant sa mise en forme par les productions symboliques, du fait que

> tout en tirant son intensité de son héritage morphogénétique, tout en imposant la médiation de l'autre et de la loi, elle est la seule des grandes exigences vitales à pouvoir demeurer insatisfaite sans mettre en péril la survie de l'organisme. Elle est ainsi doublement offerte à son *encadrement* institutionnel dans ses modes de satisfaction qui peuvent être différés et par la prise qu'elle offre à la règle, dans l'ordonnancement du rapport à l'autre et du tissu social (*Ibid*. : 410-411).

La sexualité humaine est dès lors la puissance la plus malléable et la plus inscrite dans la culture : il n'est donc pas étonnant que Freud l'ait considérée, pas tant comme la seule dimension qui vaille, mais bien comme cette « épine plantée dans toute totalisation de savoir, ce qui en fait une *clé*, moins pour tout comprendre que pour déverrouiller tous les savoirs clos de méconnaître cette dimension insue » (Assoun, 2004, 53). Se mettre à l'écoute des aléas de la sexualité ouvre à une possibilité jusque-là insoupçonnée de saisir les ressorts obscurs des autres dimensions de l'existence.

4. Vers une organologie générale…

Cependant, les corps repris dans les systèmes de signes ne se laissent plus circonscrire par les frontières de la physiologie et l'agencement naturel des organes. Bernard Stiegler, dans les suites de Simondon, met l'accent sur les processus d'individuation par lesquelles adviennent des « je », des « nous » et des « individus techniques », selon des processus métastables interdéterminés les uns par rapport aux autres. Cependant, les corps qui s'individuent ainsi, et se forment comme composition d'organes, peuvent transgresser les limites héritées des corps vivants, leurs *organes* pouvant même trouver leur consistance tout à fait ailleurs. Ainsi, si nous tentons de circonscrire ce qui assure la mémoire dans une individuation humaine contemporaine, celle-ci est assurée par un organe pluriel constitué comme un assemblage, non seulement des facultés neurologiques et du cerveau, mais

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

aussi des livres lus, de la mémoire de l'ordinateur ou du smartphone, faisant partie intégrante du corps individué. De la même manière dans les situations d'enseignement, des corps nouveaux se forment comme agencement de savoirs et de techniques.

Il resterait à préciser la nature singulière de ces organes surdéterminés par les signes. Et surtout, comment penser la dimension subjective qui transit ces corps pour en faire des structures organisant notre humanité et dans lesquels s'articule notre désir ainsi que la dialectique de la vérité.

5. Corps et vérité

Alain Badiou dans *Logiques des mondes* (2006) précise les enjeux de l'inscription du *sujet* — et dès lors du *corps subjectif* dont le sujet est la formule — au regard de tout ce qu'*il y a*, à savoir un assemblage qui ne se compose que des corps et des langages.

Le point nous intéresse particulièrement car il s'agit pour le philosophe d'ouvrir à une autre possibilité que celle de la simple juxtaposition de corps et de langages qui s'y rapportent sans qu'y soient engagés le réel et la vérité en jeu, situation qui rejoindrait celle décrite en début d'article et qui faisait la source du notre vécu pénible avec le sentiment d'un désistement subjectif et un évanouissement du soutien de la voix.

Badiou soutient la possibilité, voire la nécessité, d'instaurer un écart par rapport à ce qu'il nomme un tel *matérialisme démocratique* prétendant que tout a été épuisé par l'affirmation : « Il n'y a que des corps et des langages », maxime pouvant se décliner dans notre champ sous la forme « il n'y a que des réalités attestables comme objet de connaissance et des théories empiriquement fondées qui s'y rapportent ».

Mais que peut-il y avoir en plus que ce double *il y a* rassemblant toutes les réalités attestables ? Assurément aucune autre réalité attestable : il n'existe aucun *il y a* concret qui puisse en effet être ajouté, sans pouvoir être ramené à ses composants de corps ou de langage. Il n'est pas non plus possible de soutenir une forme de *il y a* qui se trouverait au dehors et en surplomb : cela reconduirait à un obscurantisme transcendant dont tout dépendrait. Le seul supplément envisageable, selon Badiou, ne peut être qu'une *formule immanente* à tout le *il y a*, venant en surcroît non attestable comme objet du monde. Un tel *surcroît* n'est donc pas un autre *il y a* mais plutôt un *geste* inscrit dans ce qu'il y a, ne s'épuisant pas dans le simple constat du *il y a*. Ce que nous tentons d'approcher ici par le *geste*, Badiou l'aborde sous les noms de *vérités* pour désigner cette production éternelle, c'est-à-dire réveillable dans tous les mondes et par tout un

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

chacun qui décide de s'y rapporter, et sous la catégorie du *sujet* pour désigner cette formule de l'acte de production locale de ces vérités. Le philosophe propose alors sa maxime fondatrice d'une *dialectique matérialiste* : « Il n'y a que des corps et des langages, *sinon qu*'il y a des vérités » (Badiou, 2006 : 12), ces vérités se déployant comme un *surcroît immanent* au double *il y a*. Et ce qui mérite le nom de *sujet* est une instance en acte qui œuvre localement au déploiement des vérités, celles-ci étant infinies et *éternelles* — non au sens de la chronologie divine mais dans l'exacte mesure où toute vérité est réactivable, susceptible de faire événement, dans n'importe quel monde et pour chacun qui accepte de s'y référer, de se laisser saisir par elle et d'en tirer à conséquences. Le point qui nous intéresse ici est que le corrélat d'un tel *sujet* est l'affirmation d'un nouveau corps ou d'une nouvelle consistance du monde, que Badiou nommera *corps de vérité* et dont le sujet est la formule.

Alain Badiou insiste sur l'importance de la syntaxe de sa maxime : l'expression *sinon que* indique qu'il ne s'agit ni d'une addition, ni d'une synthèse, mais bien d'un *surcroît*, un inexistant s'inscrivant en incise des deux seules réalités empiriques existantes. Rien de la matérialité que nous sommes n'échappe au règne des corps et des langages qui sont déterminants en tout, *sinon qu*'il y a des vérités : celles-ci *consistent* — plutôt que d'exister au sens du *il y a* — en un agencement des corps et des langages pour *faire vérité*, avec son corrélat local qu'est le *sujet* s'incorporant à ces vérités et la consistance d'un *corps* se formant, tout transi de vérités, et dont le sujet est la formule dessinant sa figure. La production des vérités est la trace d'un *sujet* à l'œuvre, sujet qui ne se soutient comme acte que de participer à la production de l'une ou l'autre *vérité* qui prend *corps*. Selon Badiou, les vérités se surimposent, immatérielles, comme les *formules* de la matière, ce que nous pouvons traduire dans le fil de notre propos, comme le *geste* qui anime matière de langue comme de corps, dessinant ce *corps de vérité*.

Actualisant la démarche de Badiou, en contre-point des propos de Skinner, fondateur du conditionnement opérant, affirmant dans son autobiographie « autant que je sache, mon comportement n'a été, à chaque instant, rien de plus que le résultat de mon bagage génétique, de mon histoire personnelle et des conditions environnementales » (Skinner, 1999/1983 : 207), nous pourrions soutenir que, si l'ensemble du comportement peut être entièrement lu comme un répertoire sélectionné par les contingences de l'environnement, il n'est *le nôtre* que parce que nous nous y reconnaissons. Ainsi, le comportement n'est qu'un répertoire sélectionné *sinon qu'*un sujet — auquel nous donnons consistance à notre insu aussi bien qu'il nous constitue — s'y incorpore afin de disposer certains modes d'actualisation en vérités dont nous assumons la responsabilité,

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

assumant le geste d'*en répondre* bien au-delà de ce que nous aurons explicitement voulu.

De la même manière, dans la situation d'enseignement, il s'agira, face au discours prétendant qu'il n'y a que des savoirs à transmettre et des corps en présence à qui il faut les inculquer par une démarche codifiée, de soutenir plutôt la proposition : il n'y a effectivement que ce qui peut être attesté, évalué et prévisible, *sinon qu*'il y a des *vérités* susceptibles de s'actualiser en corps apprenant et sujet désirant.

Si le *surcroît* à ce qu'il y a se déploie comme des *vérités* dont la production est corrélative d'un *sujet* en acte et de la constitution d'un *corps de vérité*, il faudra donc reconnaître qu'il y a une division entre deux corps : le corps à qui il arrive quelque chose et le nouveau corps qui se tisse à partir des conséquences déployées de ce qui arrive. De même que, pour la danse, il y a le corps de la danseuse et le corps improbable du geste en *surcroît*.

En conclusion de notre parcours, une question s'esquisse ainsi : dans la situation d'enseignement, outre la double réalité des corps des étudiants comme de l'enseignant et des discours et savoirs, peut-il y avoir ce *surcroît* de quelques vérités occasionnelles qui dessinent un *corps subjectif apprenant* animé par le geste de la connaissance saisissant aussi bien les corps des étudiants que de l'enseignant, nouveau corps qui ne se superpose à aucun des corps antérieurs ?

La fonction du sujet ne s'origine que dans l'événement et la perturbation de la logique des corps qui s'ensuit, se déployant selon la logique des conséquences de *ce qui arrive* à un corps, plus ou moins fidèlement. Le sujet ne se reconnaîtra qu'au revers de ce *surcroît* de vérité qu'il inscrit à même le corps et dispose dans le monde, *vérités* qui vont subvertir ce *corps* qui advient dès lors comme *corps de vérité* actualisé dans un monde. Le sujet est

> le porteur actif (ou corporel, ou organique) de l'outrepassement dialectique du matérialisme simple. La dialectique matérialiste dit : « il n'y a que des corps et des langages, sinon qu'il y a des vérités. » Le « sinon que » existe en tant que sujet. Autrement dit : si un corps s'avère capable de produire des effets qui excèdent le système corps-langage (et de tels effets s'appellent vérités), on dira de ce corps qu'il est subjectivé (Badiou, 2006 : 12).

La marque du sujet se reconnaît dans « le "excepté", le "sinon que", le "à ceci près", par quoi vient faire incise, dans le phrasé continu du monde, la fragile scintillation de ce qui n'a pas lieu d'être » (*Ibid.* : 13). La dimension du sujet se reconnaît par le surcroît de vérité qui transit un *corps* simple pour en faire un *corps de vérité*.

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

6. Question conclusive

Cela nous permet de conclure en ouvrant sur cette problématique, à élaborer et à poursuivre, portant sur la manière de penser, dans la situation d'enseignement, les nouages, métamorphoses et reprises entre les différents corps : le corps vivant, le corps métamorphosé par sa reprise dans les signes, les règles et les outils, le corps de vérité corrélatif d'un sujet qui soutient localement le geste de la vérité. Peut-on espérer que de temps à autre durant la situation d'enseignement s'ouvre la possibilité de l'enthousiasme, corrélatif d'un geste de connaissance formateur d'un corps de vérité ?

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190



Clinique & changement social

Sous la direction de
Mireille Cifali, Sophie Grossmann
et Thomas Périlleux

Présences du corps dans l'enseignement et la formation

Approches cliniques

L'Harmattan

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

© L'HARMATTAN, 2018
5-7, rue de l'École-Polytechnique ; 75005 Paris

http://www.editions-harmattan.fr/

ISBN : 978-2-343-13826-8
EAN : 9782343138268

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

Table des matières

Introduction (Mireille Cifali, Sophie Grossmann, Thomas Périlleux) 7

Chapitre 1. Travail et gestion à l'abri des corps ? (Thomas Périlleux) 13

1. Sur la scène de l'enseignement 14
2. Corps dressés 16
3. Corps malmenés au travail 18
4. Dire l'oppression 20
5. Un atelier de pratiques corporelles 21
6. La possibilité d'une rencontre en chair et en os 23
7. Le Mutant, la foule et l'individu 27

Chapitre 2. Corps et transmission du geste de connaissance (Antoine Masson) 31

1. De quelques difficultés formatrices à une pensée du geste. 31
2. Le geste : ni corps, ni pensée mais mouvement de la pensée incorporée, actualisation du corps de pensée. 35
3. Métamorphose du corps vivant en corps de signes, de règles et d'outils 40
4. Vers une organologie générale… 43
5. Corps et vérité 44
6. Question conclusive 47

Chapitre 3. Le corps sur la scène de la formation enseignante (Mariette Théberge) 49

1. Contextes 49
2. Rupture avec le statut assis 52
3. Expression du corps avec des danseurs 56
4. Un vol d'oiseaux, un moment de complicité 59
5. Retour sur mon expérience 61
6. Conclusion 63

Chapitre 4. Incarnation et incorporation. Présence singulière d'enseignants en formation professionnelle (Sophie Grossmann) 65

1. Préambule : « J'écris ces mots sous leur ombre » (Erri De Luca, 2004) 65
2. Incorporation et incarnation : « Le métier s'inscrit dans le corps » 67
3. Premier pli – Le corps-métier : les formés incarnent un métier 69
4. Deuxième pli – Les formateurs : le corps d'un métier dans l'enseignement 73

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

5. Troisième pli – Faire corps : du métier à son enseignement *via* la formation 77
6. En guise d'ouverture 80

Chapitre 5. Visibilité du corps chez les descendants de migrants en formation (Sophie Hamisultane) 81
1. Le chemin d'un questionnement 81
2. Concordance du corps étranger : visibilité et invisibilité 82
3. L'appartenance revendiquée 84
4. Le corps et le phénotype 87
5. Le corps du chercheur 90
6. Éléments de conclusion pour la formation en contexte interculturel 91

Chapitre 6. Théâtre du corps de l'enseignant dans la classe (Claudine Blanchard-Laville) 93
Introduction 93
1. Engagement corporel et vocal de l'enseignant dans la fabrication du *holding* didactique 100
2. Construction d'un lien différentiel aux élèves 104
3. Conclusion 107

Chapitre 7. Corps, corpus et pouvoir du point 109
Faire vivre la lettre en pédagogie universitaire (Christophe Roiné) 109
1. La question du corps dans la formation à distance 109
2. Lire la lettre adressée : questions méthodologiques 112
3. Corps en mouvement 114
4. Corps en relation 117
5. Corps en présence 118
6. Mise en ligne 122

Chapitre 8. Les déclinaisons du corps dans l'espace-temps d'un cours (Dominique Lagase-Vandercammen) 125
1. Mode de présence 128
2. L'expérience du miroir avec une (mé)connaissance de soi passant par le regard de l'Autre 130
3. L'espace-temps des corps à corps 132
4. Conclusion 135

Chapitre 9. Le corps pensé*e*. Chronique d'un apprentissage (Michelle Bourassa) 137
1. Pas de pensée sans émotion, pas d'émotion sans corps 138
2. Le corps pensé*e* dans le métier enseignant 140
3. Retour sur l'expérience d'une conférence 141
4. Des observables pour apprendre 144
5. Un nécessaire travail de lucidité pour restaurer une présence 147

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

Chapitre 10. L'énigme d'une voix (Mireille Cifali) 153
1. Traces d'une oralité adressée..... 154
2. Souffle et rythme 156
3. Sensibilité, silence entrecoupé, corporéité de l'affect 158
4. Lieu d'une présence, désarticulations..... 159
5. Rapport à l'œuvre, un « tremblement »..... 160
6. L'oralité dans l'écriture 162
7. Tentatives de neutralisation..... 163
8. Élégance d'être 164

Conclusion. Un geste de plus
(Mireille Cifali, Sophie Grossmann, Thomas Périlleux) 167
1. Une absence qui résonne 168
2. Un corps en relation..... 170
3. Des passages, des transformations : une approche clinique 171

Bibliographie 174

Index 189

Table des matières 197

Licence accordée à Antoine MASSON antoine.masson@uclouvain.be - ip:80.201.90.190

Présences du corps dans l'enseignement et la formation

La présence ne se décrète pas. Elle résulte moins d'une volonté que d'une disponibilité qui engage dans la relation, dans l'implication des corps. Que peut signifier la mise en mouvement du corps dans l'apprentissage, la formation, la relation professionnelle, la transmission ? À partir de leur propre expérience comme enseignants et formateurs, les auteurs soutiennent cette conviction : la relation formative exige un engagement dans le vif de la rencontre, elle nécessite une attention soutenue aux mouvements qui, dans la voix comme dans le geste, indiquent des états du corps et des atmosphères relationnelles.

La présence est imbrication d'émotions, de gestes, de pensées pouvant entraver ou favoriser les visées d'apprentissage ou d'accompagnement. Une approche clinique des processus permet de comprendre et traiter des effets d'absence comme ceux de sur-présence dans les modalités d'investissement de la parole et du mouvement. Elle donne aussi sa valeur à la mise en travail dans le temps des tensions et des ouvertures qu'occasionne une co-existence. Introduire dès lors des processus artistiques dans l'enseignement et la formation, c'est retrouver la possibilité de ce travail du geste, de la voix, du déliement des postures, qui invite à surmonter la dichotomie entre pensée et corporéité.

Ce livre intéressera les formateurs, chercheurs, enseignants, éducateurs, analystes du travail et tous ceux désireux d'interroger la présence/absence du corps dans leur enseignement et leur recherche.

Mireille Cifali *est professeur honoraire de l'Université de Genève.* ***Sophie Grossmann*** *est professeur à l'Université du Québec à Montréal, membre du laboratoire « Culture et Diffusion des Savoirs ».* ***Thomas Périlleux*** *est professeur à l'Université catholique de Louvain, directeur du Centre de recherches interdisciplinaires « Démocratie, institutions et subjectivité » (CRIDIS).*

Ont participé à cet ouvrage : Claudine Blanchard-Laville, Michelle Bourassa, Mireille Cifali, Sophie Grossmann, Sophie Hamisultane, Dominique Lagase-Vandercammen, Antoine Masson, Thomas Périlleux, Christophe Roiné, Mariette Théberge.

ISBN : 978-2-343-13826-8
21,50 €

9 782343 138268