

Conférer du sens à l'expérience sensible. Le cas du yoga

Nizard Caroline, Université de Lausanne, Institut d'histoire et anthropologie des religions et Laboratoire Théorie sociale, enquête critique, médiations, action publique.

Résumé :

À la lumière de terrains ethnographiques menés en France, en Suisse romande et en Inde auprès de soixante pratiquants et professeurs de yoga pendant cinq ans, cet chapitre s'intéresse à l'acquisition de la proprioception dans les pratiques du yoga moderne. Alors que les pratiquants évoluent dans des sphères donnant la prévalence au visuel, l'apprentissage du yoga les amène à se couper du mondain, à s'immerger dans leurs sensations. Ces sensations provoquées par la mise en mouvement, l'attention portée à la respiration, l'écoute du corps pendant la pratique se révèlent être des constructions socio-historiques, influencées notamment par le professeur. À travers l'exemple du yoga, il est possible de comprendre comment le professeur agit sur le corps, sur les sens et sur l'interprétation des sensations de son élève. Il le rend attentif au fonctionnement de son corps, l'apprentissage du yoga passe donc par un affinement de l'attention corporelle, à la proprioception. Ces questions sont mises en perspective grâce à des exemples d'apprentissage de techniques du corps et du souffle (*pranayama*). Les exemples soulignent le caractère performatif de l'enseignement, mais aussi comment, l'expérience sensible est enchâssée dans une co-construction entre sensation, action et mise en mots.

Les Européens grandissent et évoluent dans des contextes qui donnent généralement la primauté à la vue. Pourtant, l'apprentissage de certaines pratiques corporelles, comme le yoga, amène les sujets à développer d'autres sens moins sollicités, à l'instar de la proprioception.

Aujourd'hui, le yoga moderne offre une palette de définitions allant de la méthode sotériologique chez les hindous à la pratique psychocorporelle avec des techniques physiques et mentales (postures, respiration, méditation). Cet éventail de possibilités illustre une multiplicité de pratiques et de courants qui mettent l'accent sur des dimensions corporelles, sportives, sanitaires et/ou spirituelles. Mori et Squarcini (2008) ont recensé vingt-six courants de yoga dotés de caractéristiques propres (usage de certaines matérialités, référence à un gourou fondateur, dimensions spirituelles plus affirmées, rattachement à l'Inde...). Cette extrême variété renforce l'impression d'une nébuleuse autour des pratiques du yoga, et cela même s'il existe des caractéristiques communes. Sans les détailler toutes, nous nous arrêterons ici sur deux d'entre elles : l'affinement de l'attention corporelle liée à l'importance donnée à la proprioception et le rôle clef joué par le professeur dans l'apprentissage et l'interprétation des sensations physiques.

L'objectif de ce chapitre est de montrer qu'il existe une co-construction entre mise en mots et mise en actes. Cette réflexion « pragmatique » (Maingueneau, 1984) entend articuler le contexte d'apprentissage, les actions discursives (énoncé, énonciation, langage) et les techniques du corps. Elle s'interrogera sur les différents registres d'élaboration de l'expérience sensible, ici l'affinement de l'attention corporelle, à travers deux dimensions présentes dans l'apprentissage du yoga : les postures et la respiration. Après une mise en perspective théorique et méthodologique, ce chapitre propose de décrire une situation d'apprentissage et d'interaction entre professeur et élève afin de comprendre à quels niveaux l'enseignant agit sur le corps, puis, de s'attarder sur l'affinement de l'attention corporelle et sur les conceptions du corps.

I. Au cœur de l'apprentissage : le corps, perspectives théorique et méthodologique

Perspectives théoriques sur l'apprentissage, les techniques du corps et les couplages sensori-moteurs

En sciences sociales, l'apprentissage a pris trois orientations, parfois complémentaires, parfois opposées, entre transmission de savoir et de savoir-faire (Chevallier, 1996), apprentissages de techniques corporelles ou de techniques d'objet (Julien et Rosselin, 2009). Dans un article de la fin des années 1990, Sigaut (2009) souligne que la psychologie, les sciences de l'éducation et l'ergonomie (Theureau, 1996) ont élaboré des problématiques sur l'apprentissage bien avant l'ethnologie. Depuis, sociologues et anthropologues se sont saisis de la question, en s'interrogeant notamment sur les apprentissages corporels en situation (Lave, 1991).

De nombreux travaux lient apprentissage et « techniques du corps » (Mauss, 1934). Pour Marcel Mauss, ce concept correspondait aux « façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps » (1934, p. 365). Il montra comment les comportements humains supposés les plus naturels étaient aussi socialement et culturellement modulés. Il faudra cependant attendre la fin des années 1970 pour que cette notion connaisse un réel écho dans la recherche, dominée jusque-là par une analyse en termes de représentations du corps ou en tant que « corps-support » d'une culture, de symboles, de langage, de genre (Memmi, 2009).

Depuis les années 2000, les exemples ne manquent pas pour illustrer la vitalité autour de cette notion (Gélar, 2008). Face à un programme de recherche maussien aussi vaste, plusieurs auteurs ont pu se l'approprier sans le dénaturer. Parmi eux, les travaux de Gaëlle Lacaze (2012) analysent les techniques et les représentations du corps chez les Mongols et défendent l'idée

que les techniques du corps sculptent des manières d'être et d'agir dans un système de perceptions et de sensations qui conditionnent la connaissance du monde.

Lacaze se penche sur les liens entre techniques du corps et apprentissage, dans un sens bien différent de celui de Blandine Bril (2010), laquelle cherche à allier trois dimensions sociale, cognitive et psychologique. Bril s'intéresse aux interactions entre le corps et l'environnement ainsi qu'entre le sujet et l'objet. Elle place son analyse dans le sillon de l'apprentissage en situation et démontre comment certaines actions sont encouragées ou prohibées, en fonction de ce qui est perçu par la société comme opportun en fonction de l'âge, du sexe, des contextes et de l'environnement matériel. Cette approche ouvre une voie de communication entre sciences sociales et sciences cognitives.

Bien avant, dès les années 1980, les recherches anglo-saxonnes se sont emparées des questions sur les expériences sensibles du corps (Howes, 1996), les facultés sensori-motrices et de l'*embodiment* (Csordas, 1994). Elles ont ainsi montré l'intérêt de dépasser une lecture du corps faite uniquement en termes de représentations sociales. Ainsi, les sciences humaines dépassent les cloisonnements entre être biologique et social, individuel et collectif, intériorité et extériorité, afin de montrer comment les expériences du corps expriment des relations entre l'homme et le monde et sont constitutives de la construction identitaire.

Le corps sensible est alors appréhendé à travers l'anthropologie cognitive, les approches phénoménologique ou culturaliste. Ces travaux se concentrent autour des activités physiques, sportives, professionnelles, de loisir, religieuses (Halloy, 2007 ; Dupuis, 2018) ou de sa matérialité (Warnier, 2009 ; Julien, 1999). Parmi cette littérature scientifique, les travaux sur l'apprentissage de techniques artistiques, sportives, psychocorporelles ont une place privilégiée. Ainsi, les recherches sur la danse (Faure, 2000), la boxe (Wacquant, 2000) ou le *bodybuilding* (Coquet, 2016) trouvent de profondes résonances avec l'apprentissage du yoga, dont il est ici question. Malgré des disparités d'approches, elles se rejoignent par l'importance donnée au professeur comme intercesseur dans l'apprentissage sensible, l'importance de l'attention corporelle, de l'écoute des sensations, de l'incorporation de nouvelles techniques.

Avant d'approfondir cette démarche, une précaution terminologique reste nécessaire. Au terme classique de « techniques du corps », certains chercheurs en sciences humaines (Warnier, 2009) empruntent aux sciences cognitives, celui de « couplage sensori-moteur ». Dans la continuité de ces travaux et de ceux de F. Varela, les couplages sensori-moteurs illustrent les processus d'apprentissage comme des synthèses sensorielles et motrices, comme une union entre perception et action qui se réactualisent et s'adaptent dans le présent. Ce concept met l'accent sur le corps vivant, sensible, considéré comme une totalité agissant dans son environnement, embrassant alors différents niveaux psychologique, social, culturel, cognitif, physiologique et matériel. Les couplages sensori-moteurs décrivent les apprentissages en train de se construire, tandis que les « techniques du corps » mettent l'accent sur l'influence du social et du culturel sur le corps.

Observer et décrire les techniques corporelles du yoga contemporain

Les éléments de terrain présentés ici s'inscrivent dans une recherche plus générale dont l'objectif était de montrer comment et pourquoi, par l'apprentissage du yoga¹, les pratiquants changent, ou non, leur conception du corps et les conséquences sur leurs modes de vie. La question du corps sensible a donc été centrale. Cette étude se fonde sur une approche anthropologique qui mobilise l'observation participante et les entretiens semi-directifs.

Grâce au recrutement par réseau, entre 2013 et 2017, soixante entretiens semi-directifs

1 Sans revenir sur les évolutions du yoga en France et en Suisse, il est important de souligner que « yoga » vient du sanskrit *yug* et se traduit par « union », « lien » ou « joint ».

ont été réalisés auprès de pratiquants et/ou de professeurs à Paris, en Suisse romande (Gruyère et Lausanne) et en Inde (Bangalore, Mysore, Neyyar Dam, Delhi, Rishikesh). Parmi ces entretiens, trente-deux ont fait l'objet d'un suivi longitudinal pendant les cinq années. Ce choix a permis de comprendre les transformations dans les modes de vie, les conséquences de la pratique du yoga sur l'alimentation, les conceptions du corps, l'implication dans le yoga, les rapports à la spiritualité. Enfin, ces suivis ont apporté de nombreux contrastes entre les premiers entretiens et les évolutions connues par les pratiquants. J'ai notamment pu observer des personnes qui ont radicalement changé de vie pour s'adonner pleinement au yoga au niveau professionnel, social, relationnel, etc. L'observation participante s'est déroulée lors de cours de yoga hebdomadaires pendant cinq ans et plus ponctuellement en Inde, et lors de différents événements : festivals de yoga (à Rishikesh), conférences (Congrès européens de yoga à Zinal, en Suisse) et retraites en ashrams (Sivananda à Orléans, en Ardèche et en Inde du Sud), d'une durée d'une semaine à un mois.

Par ailleurs, l'étude longitudinale a permis un va-et-vient permanent entre les terrains, les hypothèses, les analyses et les orientations théoriques. Ces méthodes d'analyse du corpus préconisées par Olivier de Sardan (2008) ont permis de comprendre les significations des activités pour les pratiquants, les contradictions entre les discours et les pratiques, d'observer les interactions et le rôle fondamental joué par le professeur non seulement dans l'acquisition technique, mais aussi dans l'interprétation des sensations physiques. Cet éventail de données qualitatives a servi de support à des comparaisons, à l'élaboration de fiches thématiques ou encore à la construction de typologies pour éclairer certaines questions comme l'implication dans la pratique (Nizard, 2019) ou la spiritualité (Nizard, 2020).

Me présentant toujours comme pratiquante de yoga et chercheuse, j'étais d'abord perçue comme membre de la communauté, ce qui me permettait de gagner une légitimité auprès des pratiquants afin de libérer la parole, notamment autour de certaines croyances. Cet « engagement ambigu » (Favret-Saada, 1977) sur le terrain a permis de décrire les mécanismes discursifs, mais aussi d'expérimenter corporellement les apprentissages. Ce processus de réflexivité critique sur soi et sur ses sensations (Wathelet, 2009) permet une « mise en résonance » (Halloy, 2007) entre les sensations, les effets de l'apprentissage dans le corps du chercheur et dans les expériences relatées par les enquêtés. Ces expériences partagées n'ont cependant pas pris le pas sur les divergences relatées par certains enquêtés, ou sur les « cas négatifs » (Becker, 2002).

De nombreux sociologues et anthropologues ont déjà réalisé des recherches approfondies sur certains courants de yoga (Newcombe, 2005, Altglas, 2005, Eisenmann, 2013). Pourtant, quasiment aucune recherche n'est dédiée à la question du corps et du souffle dans les pratiques de yoga. Par ailleurs, par contraste et à l'image des pratiquants du yoga qui naviguent souvent entre les courants et les professeurs, j'ai choisi de suivre les itinéraires de pratiques, sans limiter l'analyse à un courant spécifique. Dans cette logique centrée sur les pratiquants plus que sur les écoles, les terrains ont été menés auprès de plusieurs professeurs se rattachant à divers courants.

II. Le professeur guide l'interprétation des sensations et la mise en mots

Autour d'une situation d'apprentissage : la relation entre professeur et élève

Depuis plus de quinze ans, Mahé² enseigne l'ashtanga, un yoga réputé plus « physique ». Ce courant se distingue notamment par un enchaînement de postures réalisées

2 Comme il est d'usage en anthropologie, tous les prénoms ont été anonymisés, seules les caractéristiques d'âge, de statut, de sexe et de nationalité ont été conservées.

dans un ordre immuable. Le cours présenté ici est une pratique collective dite « Mysore ». Dans cette pratique, le professeur ne guide pas ses élèves de manière collective. Chaque pratiquant enchaîne les postures dans un ordre déterminé et connu. Les pratiquants sont les uns à côté des autres et effectuent leurs mouvements en silence à leur propre rythme, rythme déterminé normalement par leur respiration. Le rôle du professeur change des pratiques collectives puisqu'il passe parmi les pratiquants pour aider chacun à progresser.

Mahé va voir Grégory qui est en train de faire la « posture du triangle » (voir image ci-contre).

Mahé : Attends, là ça va pas, ton dos n'est pas droit. Mais tu ne peux pas te réajuster à ce stade-là. Regarde.

Mahé se met à côté du tapis de Grégory face à lui et lui montre comment faire la posture. Mahé écarte les jambes, lève les bras parallèlement au sol, tourne la tête vers sa main droite et regarde le bout de ses doigts.

Mahé : là, au lieu de partir directement vers le sol, tu te déhanches légèrement. Tu commences ton mouvement en restant parallèle au sol. Tu iras plus loin et ton dos sera droit.

Mahé accompagne ces indications du geste à réaliser. Il accentue son déhanchement pour souligner ce qui n'allait pas dans l'enchaînement de la posture de Grégory. Ensuite, il bascule son bras droit vers son pied droit. Ses bras sont restés perpendiculaires au buste, il tourne sa tête vers le bras gauche.

Mahé : voilà, là tu vois mon dos est resté droit, je ne me suis pas cambré, je ne suis pas ni trop en avant, ni trop en arrière. Tes bras guident ton mouvement, mais c'est le bassin qui aide à la rotation. Essaie.

Grégory imite le mouvement en veillant à se déhancher. Au début, Mahé le regarde sans le toucher. Il l'encourage :

Mahé : voilà c'est bien, tu sens la différence ?

Grégory continue le mouvement, il bascule le buste en avant et sa main droite touche à présent le sol.

Mahé intervient : non, l'objectif là, ce n'est pas de toucher le sol, mets ta main sur ton mollet pour le moment. Il faut que tu sentes ton dos droit. Tu sens ?

Mahé pose ses mains en bas du dos de Grégory pour l'aider à se redresser. Bien que le changement ne soit pas visible de l'extérieur,

Grégory : Ah oui, je [ne] l'avais jamais ressenti comme ça, c'est beaucoup plus agréable, j'ai l'impression d'avoir fait de la place dans mon bassin.

Mahé remonte ses mains le long de la colonne vertébrale de Grégory pour qu'il puisse sentir son dos droit.

Grégory : C'est dommage que je ne puisse pas mettre la main au sol maintenant, parce que, là, ma posture elle est belle.

Mahé : L'objectif c'est d'abord de pas se faire mal, ça va venir, si ton dos est bien droit, ta main va toucher le sol facilement. Si tu touches le sol, mais que ton dos n'est pas droit, tu perds tous les bénéfices de la posture, tes hanches sont trop fermées et surtout tu peux te faire mal aux genoux.



Illustration 1: « Posture du triangle », Utthitrikonāsana, photo prise dans un autre contexte que celui décrit ci-contre, en juin 2019, © auteure

Encadré 1 : Extrait de la retranscription d'un cours filmé en Ardèche le 9 Juin 2015

Une différence d'appréciation apparaît dans les discours de Grégory et de Mahé. Grégory souhaite faire une posture plus avancée, « belle » à ses yeux, alors que Mahé évoque le fait de « ne pas se faire mal », mais surtout d'apprendre à ressentir si le dos est « droit ». Ici, pour ajuster la posture de Grégory, Mahé n'utilise pas toujours les mêmes méthodes, parfois il se

pose comme modèle à imiter, parfois il guide seulement avec la parole ou encore il agit en touchant et en repoussant le corps. Par le toucher, il souhaite aider le pratiquant à développer sa proprioception.

Cet extrait permet de montrer comment le professeur agit à différents niveaux sur le corps de l'apprenant : au niveau de l'acquisition technique, de l'identification des sensations ou de la traduction des sensations par l'emploi de certains mots. Au contraire de la danse, cet apprentissage n'est pas facilité par la présence d'un miroir, instrument contraire au principe de non-comparaison défendu dans le yoga. Aussi, le regard du professeur joue un rôle important. Par la suite, la proprioception prendra le relais et permettra à la personne de déterminer si son corps est aligné, ce qui renvoie à une posture « juste » selon les pratiquants.

Cette description montre comment le professeur peut agir sur le corps de l'autre : verbalement, sensoriellement, physiquement. Pratiquants et professeurs agissent en situations (Lave, 1991). Le professeur norme les postures, notamment lorsque Mahé corrige Grégory qui, pensant réaliser la posture avancée en posant la main sur le sol, se voit replacé à un niveau intermédiaire en lui demandant d'aller moins loin (en posant la main sur sa cheville). Les pratiquants acquièrent une technique et associent aussi ces mouvements à des sensations particulières. Grégory illustre cette idée en disant : « je ne l'avais jamais ressenti comme ça, c'est beaucoup plus agréable ». La mise en acte se double d'une interprétation des sensations, c'est-à-dire par une mise en mots.

Co-construction de la mise en geste et de la mise en mots

Au-delà de cet exemple, le professeur agit à différents niveaux sur le corps de son élève, selon l'étape d'apprentissage (du débutant à l'expert). Dans un premier temps, lorsqu'un débutant apprend une nouvelle posture de yoga, il essaye de copier et de déterminer jusqu'où il peut suivre le mouvement. L'apprentissage passe d'abord par l'imitation du geste, par le besoin d'être accompagné par le professeur. Parallèlement, l'élève doit aussi acquérir un vocabulaire spécifique à la discipline, par exemple savoir à quelle position et quelle sensation correspond l'indication du professeur. S. Faure explique ce processus à travers l'exemple de la danse : « l'élève débutant ne sait pas si ses sensations correspondent à un mouvement correct ou incorrect [...]. Il apprend donc à accorder l'intention et la sensation du mouvement à ce qu'en dit le professeur qui dirige et juge son expérience » (Faure, 2000, p. 170). À cette étape, la correction, la prescription, le mimétisme sont les conditions d'apprentissage les plus efficaces.

Au fil des répétitions, des observations du professeur, des autres pratiquants et de son propre corps, l'apprenant commence à comprendre intellectuellement et corporellement comment réaliser l'enchaînement des mouvements et incorpore le couplage sensori-moteur. Comme l'indique F. Varela,

« Au départ, la relation entre l'intention mentale et l'acte corporel est très peu développé : mentalement, on "sait" quoi faire, mais on est physiquement incapable de le faire. À mesure que l'on pratique, la connexion entre l'intention et l'acte devient plus étroite, jusqu'à ce que, par la suite, le sentiment d'un écart entre eux disparaisse presque entièrement. » (Varela, 2017, p. 60)

Après cette focalisation sur l'imitation, le professeur agit à différents niveaux concomitamment : par l'incorporation de l'enchaînement des couplages sensori-moteurs, par le fait de nommer les sensations qui devraient accompagner le mouvement, par les indications liant mouvement et respiration.

« Parfois je n'arrive pas à ralentir le mouvement pour l'adapter à ma respiration. Mais il faut bien maîtriser le geste, il ne faut plus se poser de question avant de pouvoir respirer. Parfois

tu vas faire un geste différemment, avec les mêmes explications, je vais faire un truc complètement différent par rapport au début. » (Olivier, pratiquant, 23 ans, Suisse)

Olivier souligne ses difficultés d'harmoniser son mouvement avec son souffle. Bien que le discours du professeur n'ait pas changé, l'attention d'Olivier ne porte plus sur le geste, mais sur la coordination entre respiration et posture. La répétition des mêmes couplages sensori-moteurs permet à la fois d'incorporer le geste, mais aussi de développer une attention à d'autres sensations présentes dans le corps.

La répétition est une donnée classique de l'analyse des processus d'apprentissage en sciences du sport (Wacquant, 2000), ainsi que dans d'autres techniques corporelles comme le chant, le théâtre (Mocan, 2012) ou les danses (Leucci, 2008).

« L'assimilation du pugilisme est le fruit d'un travail d'intéressement du corps et de l'esprit qui, produit par la répétition à l'infini des mêmes gestes, procède par une série discontinue de déplacements infimes, difficilement repérables individuellement, mais dont le cumul dans la durée produit des progrès sensibles, sans que l'on puisse jamais ni les séparer, ni les dater, ni les mesurer précisément. » (Wacquant, 2000, p. 71)

Dans l'interaction entre professeur et élève, par les répétitions, le professeur n'agit pas toujours au même niveau sur le corps de l'élève. S'il transmet d'abord un apprentissage technique, il amène aussi le pratiquant à porter plus d'attention à sa respiration, à ses sensations corporelles. Celui-ci apprend à associer mouvements, sensations et langage. Derrida (1979) nous invite à considérer non seulement la répétition comme acte performatif et discursif, mais aussi son itération dans le temps. Puisque les énoncés sont répétés de façon figée dans les cours, leur sens se fixe progressivement sur les sensations. La confrontation entre le ressenti de l'élève et l'expérience du professeur montre l'influence de l'un sur l'autre (Julien, 2009). En revanche, une limite apparaît : si Mahé demande à Grégory s'il ressent différemment son corps, ses sensations, son étirement, Mahé transpose ses propres ressentis sur l'expérience corporelle de Grégory. Pourtant, il ne pourra jamais s'assurer que l'élève éprouve les mêmes sensations que lui ou les nomme de la même manière.

Problèmes engendrés par la mise en mots

La mise en mots est une difficulté à laquelle tout chercheur en sciences sociales est confronté, notamment lorsqu'il travaille sur le corps ou les sensations. Ainsi, pour accéder aux vécus, aux ressentis, à la subjectivité, la traduction par la parole n'est jamais aisée. Plusieurs auteurs (Bessy et Chateaufreynaud, 1995, Wathelet, 2009) ont montré que l'expérience sensible ne relève pas toujours du dicible. Joël Candau (2000) réalise une anthropologie sur l'odorat et remarque que :

« certaines sensations olfactives ne sont pas du tout verbalisées, ce qui soustrait au regard de l'anthropologue une partie de son objet. Ensuite, [...] le lexique est imprécis, non pas pauvre comme on le prétend parfois, mais instable, métaphorique, poétique, d'un individu à l'autre, il rend donc difficile la comparaison des perceptions, difficulté accrue par l'inexistence d'un nuancier olfactif » (Candau, 2000, p. 31).

Plus les échanges sont fréquents dans le milieu professionnel (comme entre les parfumeurs, les cuisiniers, les infirmières), plus le vocabulaire partagé et les comportements qui sont associés aux odeurs seront communs. Au contraire, dans les professions où les interactions sont faibles (œnologues, médecins légistes), les savoirs et savoir-faire s'individualisent.

Dans le yoga, les interactions entre professeur et élève sont nombreuses, ainsi le savoir-faire et les descriptions verbales qui décrivent ces techniques devraient s'uniformiser. Par ailleurs, comme le yoga est devenu une pratique mondialisée, les pratiquants peuvent apprendre

les mêmes couplages sensori-moteurs, les mêmes enchaînements de postures (Hoyez, 2006), partout dans le monde. Pourtant, des différences apparaissent dans l'interprétation des sensations, dans la traduction de l'expérience sensible, comme nous allons le voir. Avant cela, revenons sur une caractéristique importante du yoga : l'affinement de l'attention corporelle.

III. Apprentissage de l'attention corporelle

La respiration, un apprentissage de la proprioception

Respirer est un acte physiologique inné qui accompagne les êtres humains depuis le début de l'ontogénèse jusqu'à leur mort. Pourtant, dans une certaine mesure, par le contrôle conscient du rythme et de l'amplitude de la respiration, la personne peut apprendre à contrôler cette respiration. Ce passage entre mécanismes inconscient et conscient nécessite de porter une attention à la respiration ou d'acquiescer des méthodes spécifiques (*prāṇāyāma*).

Les *prāṇāyāma* peuvent se comprendre comme un ensemble de techniques qui permettent de contrôler et d'allonger (*āyāma*) la vie/le souffle (*prāṇā*). Bien que peu étudié dans la littérature scientifique, le *prāṇa* occupe dans le yoga une place essentielle tant dans l'apprentissage de l'attention corporelle que dans les dimensions philosophiques et spirituelles. Le terme *prāṇa* vient du sanskrit et se traduit par « souffle », mais peut revêtir trois sens principaux : la « respiration », la « force vitale » ou l'« énergie ». Le sens donné par les pratiquants au *prāṇa* varie fortement selon les contextes d'apprentissage, comme nous allons le voir.

Extrait d'un carnet de terrain, tenu lors d'une retraite en Suisse romande (en Gruyère), en décembre 2013. Les pratiquants sont allongés sur le dos, sur leur tapis, au sol, les jambes écartées, les yeux fermés et les mains posées sur le ventre. Ils pratiquent la « respiration complète » qui consiste à inspirer le plus profondément possible et de sentir l'air au niveau des narines, du thorax et du ventre.

« Gaëlle : Je vous invite à vous concentrer sur l'ici et le maintenant, cela peut-être par les bruits, les odeurs, l'atmosphère, les sensations corporelles, la présence des autres personnes. Soyez en contact avec votre corps. Respirez. [Silence] Respirez là et ne changez rien. Observez. [...] Portez votre attention sur la respiration. Essayez de ne pas approfondir votre respiration. [Silence] Sentez par exemple le passage de l'air au niveau des narines, à l'inspiration, il est plus frais, à l'expiration, plus chaud. [Silence] Sentez l'énergie monter dans votre thorax, les côtes partent sur les côtés. Ensuite, sentez le ventre se gonfler, sentez vos mains en contact avec votre abdomen. Que ressentez-vous ? Où sentez-vous la respiration ? Faites attention au mouvement de votre corps quand vous respirez profondément. Sentez-vous votre cage thoracique s'ouvrir ? Se fermer ? Sentez-vous votre ventre ? La respiration dans votre dos et le frottement de votre peau avec le tee-shirt ou l'air qui passe au niveau des narines ? [Silence] Sentir sa respiration c'est un très bon exercice pour apprendre à se détendre. Respirez, détendez-vous. [Silence] Respirez, détendez. [Silence] Vous sentez l'énergie en vous, qui monte, descend, qui irradie votre corps ? Le *prāṇa* c'est l'ensemble des énergies vitales qui vous maintiennent en bonne santé. [Silence] Sentez le *prāṇa* qui agit sur votre bien-être physique, psychique, émotionnel. » (Gaëlle, 38 ans, professeure, Franco-Suisse)

Dans ce passage, Gaëlle emploie les termes « respirer », neuf fois et « sentir », onze fois. Or, elle indique toujours dans quelle partie du corps « sentir » et comment « ressentir ». Elle guide l'apprenant dans sa manière de respirer et dans l'observation de son corps en train de respirer. Gaëlle guide le pratiquant pour qu'il parvienne à prendre conscience de la respiration dans certaines parties du corps et des sensations proprioceptives (chaleur, froid, mouvements du corps). Par ailleurs, petit à petit, elle parle de la respiration, puis de l'énergie et enfin du *prāṇa*.

Ici, la respiration décrite ne présente aucun apprentissage technique spécifique, pourtant, cette description met en lumière le rôle du professeur. Le discours qui accompagne un simple

geste norme et norme les pratiques. Deux aspects semblent ici pertinents : l'attention corporelle et le vocabulaire employé pendant l'apprentissage.

Dans cet exemple, mais plus généralement dans le yoga, toutes ces observations du corps sont décrites par les professeurs et les pratiquants comme une « conscience corporelle » qui, dans le langage émique, renvoie au fait

« d'accueillir les pensées, les émotions, les ressentis corporels quels qu'ils soient (douleurs, désagréments, sensations agréables, absence de sensations). [...] Nous apprenons à observer tout cela sans jugement, avec ouverture, avec la plus grande curiosité possible. [...] Seule la conscience corporelle dans le moment présent existe. Le passé, le futur sont des pensées, les sensations, la conscience corporelle par l'écoute du corps c'est ce qui est vrai à l'intérieur du corps et dans ce corps lié à son environnement. » (Isabelle, 56 ans, professeure, lors d'une méditation pendant une retraite en Suisse en juin 2019).

Ces deux extraits illustrent le sens donné à la « conscience corporelle », et se réfèrent, comme nous le verrons, à une conception holiste du corps.

Conscience corporelle, proprioception ou attention corporelle ?

Théoriquement, cette « conscience corporelle » renvoie plutôt au fait d'être attentif aux mécanismes proprioceptifs des mouvements du corps. Les psychologues et les philosophes considèrent la proprioception³ comme une « prise de conscience de soi »⁴ (Gallagher, 2005).

Nous lui préférons la notion d'« attention corporelle », dans le sens anglais d'*awareness*. Il s'agit au départ d'un mécanisme conscient et volontaire de se couper des sollicitations extérieures pour tourner son attention vers l'intérieur du corps, en se mettant à l'écoute des sensations, des émotions et/ou des pensées. Depraz (2014) et Andrieu (2016) ont démontré les possibilités d'approfondir cette attention corporelle par différentes activités, dont la méditation, les exercices de respiration, certains sports ou activités corporelles, dont le yoga. Dans les pratiques de yoga, l'attention corporelle renvoie à cette action volontaire de se mettre à l'écoute de l'expérience sensible à travers toutes manifestations corporelles : la perception de micromouvements, l'utilisation de muscles, les points de contact entre le corps et le tee-shirt, les pieds, les mains, le dos, l'attention au passage de l'air dans les différentes parties du corps, les sensations de froid, de chaud, de fourmillement, d'étirement, de transpiration, du rythme de la respiration... Par ailleurs, l'attention corporelle peut mobiliser aussi d'autres sens que la proprioception comme l'ouïe, le goût, le toucher. Enfin, le terme d'« attention corporelle » permet de souligner qu'il s'agit aussi d'une construction sociale, non pas comme le souligne Gallagher par le regard porté sur les représentations du corps, mais par la traduction du sensible opérée par autrui, par l'intervention du langage comme mode d'interprétation sensible.

Illustration du caractère performatif de l'enseignement

Ces exemples ont permis de montrer comment le professeur agit au niveau de l'apprentissage des couplages sensori-moteurs, de l'affinement de l'attention corporelle, mais

³ Historiquement, le terme de « proprioception » naît avec Sherrington en 1904 et désigne à la fois la perception consciente ou inconsciente du mouvement, appelé aussi kinesthésie, ainsi que la statesthésie qui concerne la sensibilité posturale dans l'immobilité.

⁴ L'information proprioceptive inclut toutes les informations sur la position des membres, les sensations, transmises par le biais du système nerveux central, alors que la conscience proprioceptive renvoie à la prise de conscience de son propre corps. Ainsi, la conscience de soi naîtrait dans la conscience proprioceptive. Les mouvements corporels contribuent à la formation de la perception, aux expériences émotionnelles, à la mémoire, au jugement et à la compréhension de soi et des autres. Le soi ici est compris comme une expérience incarnée, subjective, intérieure, bien qu'elle puisse laisser une place au regard objectif, extérieur que l'autre porte dans la relation.

aussi dans l'interprétation des sensations. Dans les cours de yoga, les professeurs utilisent souvent des mots sanskrits pour nommer les postures ou pour faire référence à des notions telles que le *prāṇa*, les *prāṇāyāma*, les chakras. Hormis lors des formations de professeurs, ces notions ne font pas l'objet d'un apprentissage théorique, mais sont employées pendant l'apprentissage des techniques du corps.

À ce titre, le *prāṇa* constitue un bon exemple car, grâce à ses différentes acceptions, il peut mettre l'accent sur des conceptions variées du yoga. Pour simplifier, j'ai choisi deux interprétations opposées, mais courantes du *prāṇa*, entendues sur mes terrains ethnographiques. Le *prāṇa* peut être défini comme une « respiration », dans un sens très physique et mécanique, qui sera illustré par Gaëlle, ou comme un « souffle vital » avec une vision plus « spirituelle », comme le décrit Françoise.

Françoise suit l'enseignement de Shribashyam, un gourou indien qui vit et enseigne en Suisse depuis plus vingt ans. Gaëlle s'est rendue plusieurs fois en Inde auprès de Tiwari, qui dispense un enseignement dans la lignée des premières recherches scientifiques sur les effets physiologiques du yoga. Ainsi, ces deux gourous suivent des orientations où prédominent soit la dimension sanitaire, soit la « spiritualité ». Françoise comme Gaëlle disent enseigner dans la continuité de l'enseignement qu'elles ont reçu. Toutes deux enseignent en Suisse romande à des publics ayant les mêmes caractéristiques sociales, mais qui ne pratiquent pas le yoga pour les mêmes raisons. Les mêmes techniques de respiration sont apprises, sans être accompagnées des mêmes discours.

Pour Gaëlle la fonction première de l'apprentissage des *prāṇāyama* est :

« l'art du contrôle de la respiration. Selon le yoga, rien n'est plus proche de l'esprit que la respiration. Si je commence à vous insulter, la colère viendra immédiatement et votre respiration changera. Les *prāṇāyama* permettent de contrôler la respiration, de contrôler le corps et l'esprit. Ils sont interdépendants. [...] La pratique régulière des *prāṇāyāma* permet de maintenir son énergie, de ne pas la disperser dans des situations inutiles et surtout de rester en bonne santé ». (Gaëlle, 38 ans, professeure, Franco-Suisse)

Alexia, élève de Gaëlle depuis quatre ans, a découvert les *prāṇāyāma* avec elle.

« Le *prāṇa* c'est l'air qui te donne l'énergie. Tout est énergie, ton corps, la matière, tes sentiments. Par exemple, quand tu es fâché c'est de l'énergie en mouvement. [...] Le *prāṇa* est l'ensemble de tous ces niveaux d'énergie. [...] Dans le yoga, l'énergie te connecte avec ton corps, avec tes émotions. Tout est connecté en toi-même par le *prāṇa*, mais aussi par rapport aux autres. » (Alexia, 44 ans, pratiquante, Suisse)

Le premier extrait provient d'un enregistrement fait lors d'un cours de Gaëlle et le second d'un entretien mené avec Alexia. Il est frappant de constater combien les discours se font écho, notamment autour de l'assimilation du *prāṇa* à l'« énergie », du rôle de ces techniques pour maintenir une bonne santé ou de l'exemple de la colère. Le rapprochement entre *prāṇa* et énergie montre un usage proche de la physique, dont l'étymologie *energia* signifie « force en action ». Ici, l'homme possède en lui une énergie qui se résume au fait d'être vivant.

Dans un autre contexte, pour Françoise, les *prāṇāyāma* servent dans un premier temps à

« calmer le mental et les émotions, si le corps est agité, il n'est pas possible d'accéder à un niveau plus subtil. [...] Tout s'imbrique, c'est une danse. L'un nourrit l'autre. [...] Certains *prāṇāyāma* aident plutôt à purifier le corps, d'autres à se recentrer. [...] Par les *prāṇāyāma*, [mes élèves] peuvent sentir ce souffle vital, ils peuvent ressentir cette évocation du dieu ou du créateur. Les techniques leur permettent de prendre conscience, de s'éveiller à autre chose, soit pour reprendre les racines de leur religion, ou bien dans la nature. Je ne suis pas fixée dans une religion, tout circule, tout est lié ». (Françoise, professeure, 54 ans, Suisse)

Christelle, suit les cours de Françoise depuis une dizaine d'années, mais a pratiqué auparavant avec de nombreux professeurs. Elle déclare se « nourrir du *prāṇa* de la nature », car pour elle, cette nature a une dimension spirituelle où tout est « inter-relié », les actions ou les pensées peuvent elles-mêmes avoir des répercussions sur les autres. Elle croit

« en cette force universelle qui nous unit tous. [...] Je crois que le yoga fait partie de cette spiritualité, c'est [...] une discipline pour entretenir un bon rapport avec ton corps. Après tu te demandes, comment tu alimentes ton corps, ton âme, tes pensées ? Avec le *prāṇa* ! Cette force vitale qui unit tous les êtres vivants. Tout est lié, tu es lié en toi, tu es lié à l'extérieur de toi ». (Christelle, pratiquante, 41 ans, Suisse)

Ce deuxième sens n'est pas sans rappeler les théories vitalistes où chaque être vivant est régi par une force vitale qui insuffle la vie à la matière.

Ces deux séries d'entretiens révèlent deux acceptions du *prāṇa* : un sens d'énergie physique et celui d'un souffle vital donnant vie à un sentiment spirituel. Même si le sens donné au *prāṇa* diffère, le fait de développer une attention corporelle à la respiration donne naissance à une conception holiste du corps, considéré comme une totalité, constitué souvent de deux (pensées et corps physique) ou trois éléments (mental, émotions, physique). Ainsi, il existe à la fois une transmission de nouvelles conceptions du corps communes aux pratiquants de yoga et des spécificités selon les professeurs. Les pratiquants de yoga expliquent souvent ne plus avoir une vision dualiste, séparant leur corps de leur esprit, mais développent une conception holiste, d'un corps uni dans les frontières corporelles, voire uni avec son environnement (la nature, Dieu ou les dieux).

Le vocabulaire employé par certains pratiquants est souvent la transcription directe des termes employés par leur professeur pendant les cours. Lors de l'apprentissage technique, les professeurs ne transmettent pas simplement un enchaînement de mouvements, ils mettent en mots l'expérience sensible, traduisent les sensations physiques, teintent le yoga avec un discours plus porté ici sur la santé ou la spiritualité.

Conclusion

L'une des particularités du yoga est de donner une place privilégiée à la proprioception, par une écoute attentive au corps. Pourtant, même dans des actions ordinaires (comme sentir l'air à l'inspiration ou à l'expiration), selon la manière dont le professeur va demander de porter une attention à certaines parties du corps, à la nature de l'air (chaud, froid), à la respiration (rapide, lente, saccadée...), il donne une interprétation de l'expérience sensible. Le professeur agit sur le corps de l'apprenant par l'incorporation de nouveaux couplages sensori-moteurs et concomitamment par la traduction de l'expérience sensible *via* le langage.

Si deux pratiquants peuvent apprendre les mêmes techniques, ils n'en donneront pas forcément la même interprétation, selon les contextes historique, social et culturel, mais aussi les conditions d'apprentissage. L'apprenant ne sera pas non plus sensible aux mêmes registres de langage selon ses aspirations ou son niveau. En effet, le débutant porte plus d'attention à la technique, à l'acquisition du geste. Au contraire, plus le pratiquant est avancé, moins il est attentif au geste technique et plus il élabore un discours symbolique. Les exemples autour du *prāṇa* montrent non seulement le caractère performatif de l'enseignement, mais aussi comment, l'expérience sensible est enchâssée dans une co-construction entre sensation, action et mise en mots. À travers l'exemple du yoga, il a été possible de comprendre comment le professeur agit sur le corps, sur les sens et sur l'interprétation des sensations de son élève. Il le rend attentif au fonctionnement de son corps, l'apprentissage du yoga passe donc par un affinement de l'attention corporelle, à la proprioception. En parallèle, se construisent des interprétations sociales et culturelles de cette proprioception.

Bibliographie

- Altglas, Véronique, 2005 — *Le Nouvel Hindouisme occidental*, Paris, CNRS Éditions, 227 p.
- Andrieu, Bernard, 2016 — *Sentir son corps vivant : Émersiologie I*, Paris, Vrin, 264 p.
- Becker, Howard. S., 2002 — *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris : Éditions La Découverte, 352 p.
- Bessy, Christian & Francis Chateaufreynaud, 1995 — *Experts et faussaires*, Paris, Métailié, 364 p.
- Bril, Blandine, 2010 — « Retour sur “Description du geste technique” », *Techniques & Culture*, 54-55, p. 242-244 — en ligne : <https://www.cairn.info/revue-techniques-et-culture-1-2010-1-page-242.htm>
- Candau, Joël, 2000 — *Mémoires et expériences olfactives. Anthropologie d'un savoir-faire sensoriel*, Paris, PUF, 168 p.
- Chevallier, Denis, (dir.) 1996 — *Savoir-faire et pouvoir transmettre. Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 265 p.
- Coquet, Ronan, 2016 — *L'expérience sociale de la conversion au bodybuilding*, thèse de doctorat présentée à la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, 423 p.
- Csordas, Thomas, 1994 — *Embodiment and experience: The existential ground of culture and self*, Cambridge, Cambridge University Press, 294 p.
- Depraz, Natalie, 2014 — *Attention et vigilance. À la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*, Paris, PUF, 527 p.
- Derrida, Jacques, 1979 — « Signature, event, context », *Glyph*, 1, p. 172-197.
- Dupuis, David, 2018 — « L'ayahuasca et son ombre. L'apprentissage de la possession dans un centre chamanique d'Amazonie péruvienne », *Journal de la société des américanistes*, 104 (2) — en ligne : <https://doi.org/10.4000/jsa.16320>
- Eisenmann, Clemens, 2013 — *Embodied Spirituality in Yoga practice*, Conference paper.
- Faure, Sylvia, 2000 — *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 279 p.
- Favret-Saada, Jeanne, 1977 — *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Éditions Gallimard, 332 p.
- Gallagher Shaun, 2005 — *How the body shapes the mind*, Oxford, Clarendon Press, 284 p.
- Gélar Marie-Luce, 2008 — « Des corps qui parlent » in *Journal des anthropologues*, 112-113, p. 23-45 — en ligne : <https://www.cairn.info/revue-journal-des-anthropologues-2008-1-page-23.htm>
- Halloy, Arnaud, 2007 — « Un anthropologue en transe. Du corps comme outil d'investigation ethnographique » in Noret & Petit *Corps, performance, religion : études anthropologiques*, Paris : Éditions Publibook.
- Howes, David, 1996 — *Making Sense of Culture: Anthropology as a Sensual Experience*, *Jaarg.* 9 (2), p. 86-96.
- Hoyez, Anne-Cécile, 2006 — *L'Espace-Monde du Yoga. Une géographie sociale et culturelle de la mondialisation des paysages thérapeutiques*, thèse de doctorat présentée à la faculté de géographie à l'Université de Rouen, 478 p.
- Julien, Marie-Pierre & Céline Rosselin, 2009 — *Le sujet contre les objets... tout contre. Ethnographies de cultures matérielles*, Paris, CTHS, 300 p.
- Lacaze, Gaëlle, 2012 — *Le Corps mongol. Techniques et conceptions nomades du corps*, L'Harmattan, Connaissance des hommes, 349 p.
- Lave, Jean, 1991 — « Acquisition des savoirs et pratiques de groupe », *Sociologie et sociétés*, 23 (1), p. 145-162 — en ligne : <https://doi.org/10.7202/001418ar>.
- Leucci, Tiziana, 2008 — « L'apprentissage de la danse en Inde du Sud et ses transformations

au XX^e siècle : le cas des Devadāsī, Rājadāsī et Nattuvanār » in *Rivista di Studi Sudasiatici* III, p. 53–87 — en ligne : <http://www.fupress.net/index.php/rss/article/view/3170>

Maingueneau Dominique, 1984 — *Genèses du discours*, Bruxelles : Pierre Mardaga, 209 p.

Memmi Dominique, Dominique Guillo, Olivier Martin (dirs), 2009 — *La Tentation du corps. Corporalité et sciences sociale*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 276 p.

Mocan, Raluca, 2012 — « Conscience corporelle et apprentissage. Approche phénoménologique de l'expérience du performeur » *Staps*, 98 (4), p. 39-48 — DOI : 10.3917/sta.098.0039.

Mori, Luca & Federico, Squarcini, 2008 — *Fra yoga, storia e mercato*, Roma, Carocci, 136 p.

Newcombe, Suzanne, 2005 — “Spirituality and ‘mystical religion’ in contemporary society: a case study of British practitioners of the Iyengar method of yoga” in *Journal of Contemporary Religion*, 20 (3), p. 305-322 — DOI: [10.1080/13537900500249806](https://doi.org/10.1080/13537900500249806)

Nizard, Caroline, 2019 — *Du souffle au corps. Apprentissage du yoga en France, en Suisse et en Inde*, Paris, L'Harmattan, 389 p.

Nizard, Caroline, 2020 — « La “spiritualité” dans le yoga moderne : nouveau mouvement religieux, méthode de perfectionnement de soi ou désintéret ? » , *¿ Interrogations ? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, n°31.

Olivier de Sardan, Jean-Pierre, 2008 — *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 368 p.

Sigaut, François, 2009 — « Techniques, technologies, apprentissage et plaisir au travail... », *Techniques & Culture*, 52-53, p. 40-49 — DOI : 10.4000/tc.4770.

Varela, Francisco, 2017 — *Le cercle créateur. Écrits (1976-2001)*, Paris, Éditions du Seuil, 415 p.

Wacquant, Loïc, 2000 — *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Marseille, Agone, 286 p.

Warnier, Jean-Pierre, 2009 — « Les technologies du sujet. Une approche ethno-philosophique » *Techniques & Culture*, 52-53 (2), p. 148-167 — en ligne : <https://www.cairn.info/revue-techniques-et-culture-1-2009-2-page-148.htm>

Wathelet, Olivier, 2009 — *Anthropologie de la transmission des savoirs et savoir-faire sensoriels : étude de cas : la transmission d'un patrimoine olfactif à l'intérieur de la famille*, Thèse de doctorat en anthropologie sociale et ethnologie, Université Nice Sophia Antipolis, 701 p.