Apprendre à appliquer la Technique Alexander

Nicholas Brockbank

Examen des processus mentaux impliqués dans le travail sur soi-même.

Je me suis intéressé à la Technique Alexander comme moyen pour trouver plus de sens dans la vie "ordinaire". L'idée de l'unité de l'esprit et du corps au cours d'activités quotidiennes m'intriguait. Dès le début, je prévoyais d'apprendre une méthode spécifique que je pourrais alors "appliquer" aux moments et dans les situations que j'aurais choisis. Quand j'ai commencé les cours et me suis mis à lire davantage sur le sujet, je me suis trouvé confus quant à la manière dont j'étais censé effectuer cette "application". Ce n'était qu'une fois engagée dans une formation de professeur, où j'ai reçu de la part de professeurs expérimentés un enseignement bien plus soutenu, que j'ai commencé à apprendre comment appliquer la Technique dans ma vie. En écrivant cet article, j'ai voulu m'interroger sur les stades intermédiaires par lesquels un élève doit passer avant d'arriver à une méthode cohérente pour appliquer la Technique aux activités courantes de sa vie.

Inhibition

On m'a expliqué la notion d'*inhibition* et j'ai trouvé la théorie facile à comprendre. Dans la pratique, je l'ai perçue comme le fait d'arrêter ce que j'étais en train de faire, sur les plans physique et mental, pour "donner les directions".

Direction

Une étude des livres et documents disponibles m'a semblé utile pour comprendre ce qu'on voulait dire par ce terme. Comme le dit Wilfred Barlow :

> "Alexander demandait de lui-même et de ses élèves quelque chose de complètement nouveau ; le problème, c'est qu'il n'a pas été tout à fait clair quant à ce qu'il voulait, et d'innombrables versions – ou aucune – de cet aspect de son travail ont commencé à apparaître."[1]

J'ai trouvé qu'Alexander a écrit, concernant son utilisation des mots "direction" et "diriger" :

> "Je me réfère au processus impliqué dans la projection de messages du cerveau aux mécanismes et dans la conduction de l'énergie nécessaire à l'utilisation de ces mécanismes"[2]

Bien qu'il n'ait pas été vraiment explicite quant à la forme précise que de tels "messages" devait prendre, l'impression globale que j'ai d'abord tirée de ses livres était qu'il s'agissait d'ordres à se donner verbalement, en séquence, ou comme il le dit :

> "Tout ensemble, l'un après l'autre."[2]

J'ai persévéré ainsi, pendant les leçons individuelles et au cours de mes activités quotidiennes. Cela me semblait relativement simple, quoiqu'un peu bizarre, le problème principal étant de ne pas oublier de m'arrêter pour le faire.

Maintenir les directions en continu

Quelque temps a passé avant que l'on m'ait signalé qu'il ne suffisait pas de "donner les directions", mais que je devais tenter de les "maintenir en continu" pendant mes activités. Est-ce que cela voulait dire que j'étais censé répéter ces mots indéfiniment ? Je pensais peut-être que oui, et puisque je n'ai pas pu établir, ni tout seul, ni par mon professeur, ni par mes lectures, ce que je pouvais faire d'autre – du moins, pas de manière assez précise pour pouvoir le réaliser – j'ont essayé sans grand succès de faire ainsi. Puis un jour, je suis tombé sur un passage dans le livre *Constructive Conscious Control of the Individual* où Alexander dit, en rapport avec le chant, que :

> "Une fois le contrôle nécessaire obtenu, la pause requise pour l'inhibition et pour donner les ordres pertinents ne sera que momentanée."[3]

Mais comment une pause pour quelque chose d'aussi apprêtée que des "directions" verbales, données dans une séquence précise, pouvait-elle n'être que momentanée ? Des "directions" verbales prennent forcément du temps. Ce "contrôle nécessaire" dont parlait Alexander, c'était peut-être cela la clef pour pouvoir "maintenir les directions en continu". Je commençais à soupçonner que ce n'était ni possible ni souhaitable que je répète dans la durée des "ordres" verbaux, quelle que soit mon activité. Mais comment, dans ce cas, passer du processus de "donner des directions" à un état où je pouvais les "maintenir en continu"? J'ai alors découvert qu'ailleurs, Alexander dit :

> "Si nous allons faire non un exercice mécanique mais quelque chose de réel qui compte, il faut le préparer par la pensée ["to think it out"] en réfléchissant aux moyens par lesquels il faut le faire, puis donner les directions ou les ordres correspondant à ces moyens, sous la forme d'un souhait, pour ainsi dire, et maintenir ce souhait en continu tout au long de l'activité."[4]

J'ai décidé que pour faire cela, je devais d'abord comprendre ce que voulait dire "préparer par la pensée". Après réflexion, je l'ai défini comme l'action de mon esprit dans ses *représentations* de l'expérience passée ou potentielle, sous forme verbale, visuelle ou kinesthésique.

J'avais donc à ma disposition trois modes de représentation d'un tel "souhait". Je concevais la pensée verbale comme étant les mots que je me disais pour formuler les directions. La pensée visuelle semblait englober les diverses images que je pouvais évoquer par "l'oeil intérieur" : le cou qui se détend, la tête qui mène vers l'avant et vers le haut, la colonne qui s'allonge, le tronc et la ceinture scapulaire qui s'élargissent. Quant à la pensée kinesthésique, je la considérais comme la sensation *imaginée*, fruit d'une accumulation d'expériences passées, d'un lâcher prise et d'un dénouement musculaires.

J'ai découvert que ces trois modes de pensée n'existaient pratiquement jamais isolément – ils étaient toujours associés. La pensée verbale pouvait provoquait une pensée visuelle, et vice-versa ; les deux pouvaient êtres suivis d'une pensée kinesthésique, et ainsi de suite. Je me suis rendu compte qu'un flot d'activité mentale de ce type – paroles, images, sensations imaginées – étaient présent de manière presque continue dans ma vie quotidienne. J'ai fini par comprendre que j'avais probablement été en train de me "diriger" en mode visuelle et kinesthésique, de façon involontaire, depuis bien longtemps, mais que j'étais resté sourd au flot de paroles intérieures, sauf quand je "voulais dire" quelque chose.

Cela a changé ma compréhension de la manière dont je pouvais "donner mes directions", et m'a permis plus de souplesse consciente dans mes tentatives de les "maintenir en continu" au cours de mes activités. Mais trop souvent encore, penser les directions de cette façon semblait interférer avec ce que j'essayais simultanément de "faire" ; j'ai ressenti alors le besoin de trouver une autre voie, une manière moins distrayante de rester attentive à ce qu'Alexander a appelé "les moyens

mis en oeuvre" ["the means whereby"], tout en restant pleinement investi dans les expériences concrètes de la vie.

Après une nouvelle période d'exploration, je me suis rendu compte que l'*intention* derrière le "souhait" dont Alexander avait parlé pouvait demeurer intacte, même quand la *formulation* de la pensée qui avait établi ce souhait s'était éteinte. C'était ce sens résiduel de direction que j'ai appris par la suite à savourer quand j'arrivais à "maintenir les directions en continu" au cours d'activités variées. Comme Alexander l'a dit, il s'agissait "simplement de formuler ce désir, de l'*encadrer* et de le maintenir à l'esprit"[5]

En dehors du travail de la Technique Alexander, il me semble que je traverse un processus abstrait de ce type chaque fois que je fais l'expérience d'une impression durable ou d'un "sens" de quelque chose sans continuer à y réfléchir. Par exemple, faire des courses. En route, je pourrais me rappeler où je vais, soit verbalement ("Je vais d'abord chez le boucher, puis au supermarché et il ne faut pas que j'oublie de prendre du pain"), soit par des images intérieures (la route à prendre, le comptoir des fromages, les caisses), soit par une gamme de sensations annexes anticipées ou rappelées (se bousculer dans les allées, sentir le froid émanant des congelés, etc.). Mais pendant les moments où je ne suis pas en train de "penser" de manière active, quand je suis simplement en train de marcher le long du trottoir et d'accueillir les impressions de l'environnement, je "sais", à tout moment, que "je vais faire mes courses".

Dans cette situation, comme presque toujours, une "intention" est créée et maintenue par la pensée. Une telle intention dure jusqu'au moment où une autre pensée vient l'annuler ; mais pour survivre, elle n'a pas forcément besoin d'une continuité de la pensée d'origine, ni de la répétition constante d'autres pensées visant le même but. Il m'a semblé que dans le travail Alexander, si j'avais formulé de manière adéquate mon intention, mon "désir", cette intention pouvait continuer à être l'influence prédominante sur mon comportement, indépendamment de toute formulation verbale, visuelle ou kinesthésique, aussi longtemps que je la "gardais en tête". Une fois retombée, elle pourrait nécessiter une nouvelle infusion de "pensée" pour la repêcher, tout comme elle pourrait, à tout moment, avoir besoin d'être étendu ou redéfinie selon l'évolution des circonstances.

Penser en activité

Malgré le fait d'avoir appris, dans une certaine mesure, comment "maintenir les directions en continu", je n'étais toujours pas satisfait de mes efforts pour "appliquer" la Technique dans ma vie quotidienne. Il me semblait qu'il y avait trop peu de liens entre ce que je faisais dans ma tête et ce que j'arrivais – ou n'arrivais pas – à faire de mon corps. C'est cette envie d'unité psycho-physique qui m'a poussé progressivement à me demander si la nature de mon attachement à des "directions mentales" ne m'empêchait pas de *laisser* se défaire les tensions musculaires, c'est-à-dire que ces directions entravaient peut-être le processus qu'elles étaient censées accomplir.

Finalement, je me suis dit que si j'allais apprendre à reconnaître mes façons d'interférer avec mon fonctionnement optimal, il fallait faire plus que simplement "maintenir les directions en continu". Une telle approche avait son intérêt, mais je ne pouvais pas m'attendre à ce qu'elle facilite le défi d'équilibre fragile que je commençais à deviner dans la notion de "penser en activité".

Plutôt que d'arrêter ce que j'étais en train de faire (sur les plans physique et mental) pour "me donner les directions", "penser en activité" me semblait être un processus de *souhaiter* de manière continue certaine conditions, tout en devenant aussi conscient que possible de toute interférence qui pourrait entraver leur réalisation. J'ai donc expérimenté avec l'organisation et le maintien de degrés différents de "conscience de moi", tout en cultivant parallèlement un "sens de direction". J'ai découvert une capacité croissante à rester dans le moment présent – condition qu'en théorie,

je savais depuis longtemps nécessaire à "l'application" de la Technique : jusqu'alors je n'avais jamais compris comment y entrer par la volonté.

Ce n'était qu'à ce stade tardif – au bout de deux ans du cursus de formation – que j'ai commencé à me sentir en possession consciente de cet outil pratique, à utiliser dans le quotidien, que j'avais toujours espéré trouver dans la Technique Alexander. Maintenant, un an plus tard, mon intérêt principal est d'essayer d'assurer, chaque fois que cela est possible, que cette qualité d'attention dirigée vers l'intérieur, impliquée dans le "penser en activité", soit *présente*, mais d'une manière qui ne m'empêche pas de faire l'expérience directe, à travers mes sens, de mon environnement immédiat. Comme l'expriment Michael Gelb :

> "L'attention, dans le sens de la Technique Alexander, implique le développement d'une conscience ouverte et équilibrée de soi-même et son environnement, tout en mettant un accent aisé et décontracté sur ce qui est pertinent à un moment donné."[6]

Le problème, bien sûr, c'est qu'un tel équilibre et une telle aisance ne sont pas faciles à acquérir. Quand les professeurs d'aujourd'hui parlent, comme le faisait Alexander lui-même, d'une série de vingt à quarante leçons, qu'est-ce qu'ils pensent pouvoir enseigner à un élève au cours de cette période ? Alexander disait qu'il pouvait transmettre en quelques semaines ce qu'il avait mis dix ans à découvrir. [7] Est-ce que cette transmission comprenait le "contrôle" qu'il estimait nécessaire pour transformer en une simple pause momentanée le processus plutôt long de l'inhibition et de la direction "formelles" ? Une telle capacité devient sans doute plus réalisable au fur et à mesure que l'on fait l'expérience d'un bon fonctionnement de ce qu'Alexander a nommé le "contrôle primaire" [le rapport dynamique tête-cou-dos] ; mais combien de fois doit se répéter cette expérience pour qu'elle puisse permettre à l'élève de maintenir dans la durée une conscience attentive aussi bien des "moyens appropriés" que des "fins désirés" ?

Frank Pierce Jones l'exprime ainsi :

> "Pour moi, cette expérience implique un élargissement du champ de conscience (ou du champ d'attention, si vous n'aimez pas le terme "conscience"), élargissement dans l'espace et dans le temps, pour inclure à la fois l'individu et son environnement, le moment présent et le suivant. C'est un champ unifié organisé autour de soi-même. Au début, ce champ a un système d'organisation très simple, mais il englobe toujours la personne, y compris la relation de la tête au tronc, et des éléments de l'environnement.

Pour que cet "élargissement du champ de conscience" devienne quelque chose que l'élève ait réellement envie de cultiver, il faudrait certainement qu'il sache, dès les débuts, combien cet élargissement de la conscience est important s'il souhaite appliquer la Technique, pendant les leçons et dans la vie. Après tout, il semblerait vraiment être un pré requis pour tout travail d'application de la Technique Alexander dans toute situation sauf peut-être les plus statiques. Selon Frank Pierce Jones, "Ce champ de conscience élargi rend possible ce que Dewey[8] appelait'penser en activité'".

Si le but global de la Technique Alexander est d'apprendre à l'élève à "penser en activité" dans sa vie quotidienne, ce serait étrange que les moyens d'acquérir cette capacité ne soient pas expliqués au cours d'une série de leçons. Sinon, il peut y avoir une certaine confusion quant à ce que le professeur est réellement en train d'enseigner, comme cela a été le cas pour Nicholas Albery :

> "J'ai fini par me lasser de payer des séances pour qu'on me montre éternellement les mêmes exercices : comment m'allonger, m'asseoir, me lever et m'asseoir de nouveau"[9]

Les élèves ne sont pas toujours à même de faire les liens qui peuvent sembler évidents pour le professeur. Mes leçons ont certainement augmenté ma perception sensorielle de moi-même, et le temps passé en pensant à "me diriger" m'a permis de développer une meilleure compréhension des nouvelles conditions que j'eusse envie de cultiver ; mais sans la *décision* de ma part d'unifier

tout cela, et de l'utiliser pour planifier et entreprendre le prochain pas dans ma vie, mes progrès dans l'apprentissage de la "pensée en activité" allaient forcément se faire dans une sorte de vide, coupé de tout le reste. Et cependant, pour pouvoir prendre cette décision dans une situation où je croyais recevoir de mon professeur une "méthodologie" spécifique, je pense qu'il a fallu qu'on me la présente comme partie intégrante de cet apprentissage – sinon, j'étais incapable de percevoir la possibilité d'une telle décision de ma part. Walter Carrington résume cette situation ainsi :

> "Il y a de nombreux individus hautement cultivés et intelligents qui n'atteignent jamais ce point. Ils ne veulent pas, ils sont prêts à accepter l'expérience sans la comprendre et sans pouvoir l'appliquer. Si les gens ne veulent pas la comprendre ou l'appliquer, il est très difficile d'en faire grand-chose."[10]

La remarque est juste. Et dans ces cas-là, je crois que l'élève n'a pas de rôle bien définissable à jouer. On doit présumer que les changements éventuels qui ont lieu adviennent sans l'implication active et délibérée de son esprit conscient. Mais les élèves qui ne sont pas venus uniquement pour l'imposition des mains s'attendent à ce qu'on leur explique et leur enseigne comment utiliser leur cerveau d'une manière précise, selon les exigences de la méthode. Pour que cela puisse être accompli, les professeurs devraient savoir non seulement *comment* ils veulent que leurs élèves pensent, mais posséder aussi les moyens de leur communiquer cette manière de penser le plus clairement possible. La communication entre l'élève et le professeur est d'une importance primordiale, et l'on ne peut pas simplement "laisser parler les mains".

Le contrôle conscient et constructif

F. M. Alexander n'avait aucun doute quant à ce qu'il convenait de rechercher, globalement :

> "Je voudrais que l'on comprenne que partout dans mes écrits où j'utilise l'expression contrôle conscient et constructif', je me réfère principalement à un niveau à atteindre, et non à une méthode pour y parvenir."[11]

La première fois que j'ai lu cette phrase, elle ne voulait rien dire pour moi. Maintenant, ce qu'elle implique me semble clair. Tandis que l'inhibition et la direction "formelles", comme Alexander les présente dans le premier chapitre de *The Use of the Self,* peuvent représenter un moyen d'accès à un autre "niveau" – à travers la capacité acquise de "maintenir les directions en continu", le processus plus informel de la "pensée en activité" se découvre quand on se rend compte que l'on est *déjà* sur cet autre niveau. Si de telles distinctions sont valables et susceptibles d'êtres enseignés et apprises, il semblerait dommage de laisser la possibilité d'évoluer d'un niveau à l'autre aux caprices du hasard. Nous disposons d'un certain degré de "contrôle conscient" à tous les niveaux de notre chemin vers une meilleure utilisation de nous-mêmes, et si le travail "formel" empêche d'en jouir, il pourrait être utile pour l'élève de le savoir. Tout comme il pourrait aider l'élève et le professeur, s'ils choisissent de se passer de ce travail "formel" dès le début, de savoir si une telle omission aide ou entrave l'évolution, ou même s'il est susceptible de tromper en donnant une impression illusoire de progrès.

Il est facile de confondre le fait de rechercher les progrès avec "l'arrivisme", la tendance à foncer au but ("end-gaining") : mais une inattention aux "moyens mis en oeuvre" peut se produire aussi facilement en saisissant un crayon qu'en escaladant une montagne. À un certain point dans l'apprentissage de la Technique, le progrès dans la capacité de penser en activité pourrait être plus facile si l'inhibition était présentée non comme un "arrêt", qui entraîne souvent un raidissement, mais comme le fait de "se souvenir d'être conscient de nous-mêmes". Pour citer Alexander :

> "L'inhibition est surtout une question de ce processus de se souvenir, qui est impliqué dans la pensée en activité'"
>
> "Si nous parvenons à êtres conscients, sur le plan sensoriel, du fait que nous sommes en train de nous faire du mal, nous pouvons arrêter de le faire."[12]

Cette inhibition "informelle", plutôt que de nécessiter l'arrêt de tout ce qu'on est en train de faire par un refus global de réagir de manière inappropriée voudrait simplement dire cesser de faire ce que nous reconnaissons comme étant nuisible – quel que soit le stade de conscience sensorielle que nous ayons atteint. L'efficacité de cette démarche ne dépend essentiellement de notre détermination à cultiver autant que possible notre conscience de nous-mêmes et de notre interférence avec l'opération du "contrôle primaire".

Naturellement, pendant nos premières leçons, notre niveau de conscience sensorielle peut être si faible que l'inhibition ne puisse s'apprendre qu'en l'exprimant comme le fait de "ne rien faire du tout" en réponse à un stimulus donné. Au fur et à mesure que notre perception sensorielle s'améliore, nous pouvons espérer apprendre à discerner une partie de notre propre interférence ; alors, quelle que soit l'activité, chaque fois que nous nous souvenons de porter une attention aux "moyens mis en œuvre" (plutôt que simplement au but), l'emprise irraisonnée et inconsciente sur notre comportement a une chance d'être modifiée.

En règle générale, si nous arrivons à cultiver plus souvent ce type d'attention dans la vie quotidienne, cette emprise inconsciente sera de moins en moins manifeste. Une attention appropriée à cet égard serait celle qui s'avérerait nécessaire pour établir et maintenir le sens global de direction que nous recherchons, et pour permettre à ce sens de direction de se répercuter sur notre expérience sensorielle de nous-mêmes dans notre environnement.

"Le contrôle conscient" me semble reposer essentiellement sur cette capacité de "maintenir les directions en continu" sans pour autant perdre le fil de ce qui se passe autour de nous. Acquérir cette capacité "informelle" pourrait exiger d'avoir déjà fait, et de continuer à faire, du travail Alexander plus "classique", plus formel. Mais que cela soit vrai ou non, ce travail formel appartient par définition au processus d'apprentissage plutôt qu'à "la vie réelle". Et si "la vie réelle" va pouvoir devenir *aussi* l'environnement d'apprentissage, les élèves de la Technique Alexander vont devoir apprendre à travailler *aussi* de manière "informelle". Comme l'a affirmé Alexander :

> "Il n'y a pas d'expérience plus fondamentale que celle qui est vécue par une personne qui, avec ou sans professeur, est prête à consacrer patiemment son temps à apprendre à appliquer la technique dans l'acte de vivre."[13]

Paru dans The Alexander Journal, *Londres, décembre 1989*

Traduction : Graham Fox

[1] Wilfred Barlow, *The Alexander Principle*
[2] F.M. Alexander, *The Use of the Self*
[3] F.M. Alexander, *Constructive Conscious Control of the Individual*
[4] F.M. Alexander, "The Bedford Lecture"
[5] F.M. Alexander, *The Universal Constant in Living*
[6] Michael Gelb, *Body Learning*
[7] F.M. Alexander, *The Universal Constant in Living*
[8] John Dewey, philosophe "pragmatique" et pédagogue américain (1859-1952), connu pour son attachement aux méthodes d'apprentissage active.
[9] Nicholas Albery, *How to Save the Body*
[10] Walter Carrington, *On the Alexander Technique*
[11] F.M. Alexander, *The Universal Constant in Living*
[12] F.M. Alexander, *The Universal Constant in Living*
[13] F.M. Alexander, *Constructive Conscious Control of the Individual*